

Reflexionando acerca de cómo estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto natural del aula universitaria.

Una propuesta de análisis de la interacción discursiva.

M^a del Mar Prados Gallardo¹ y Mercedes Cubero Pérez²

Resumen

En este trabajo se presenta una propuesta para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas universitarias. Partiendo de una concepción constructivista de dicho proceso (Coll, 1990, 2001, 2010; Cubero, 2005; Prados, 2009a), se defiende la necesidad del estudio de las interacciones discursivas entre el profesorado y el alumnado de cara a la comprensión y posible mejora de la calidad de dicho proceso. Para ello, se atiende a determinados aspectos teóricos y metodológicos propuestos por la psicología historicocultural, la etnografía del aula, el análisis del discurso y el análisis conversacional, debido a las importantes consecuencias que estos tienen de cara al análisis que se propone.

Palabras clave: enseñanza- aprendizaje, aulas universitarias, interacción discursiva, psicología historicocultural, etnografía del aula, análisis del discurso.

Reflecting on how to study teaching-learning process in the natural context of the university classroom.

A proposal to analyze discursive interaction.

Abstract

In this paper we present a proposal for the analysis of teaching-learning process that takes place in university classrooms. Based on a constructivist conception of this process (Coll, 1990, 2001, 2010, Cubero, 2005; Meadows, 2009a), we propose the study of discursive interactions between teachers and students in order to understand and to improve the quality of this process. To do this, we consider certain theoretical and methodological

¹ marprados@us.es Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.

² cubero@us.es Departamento de Psicología Experimental. Universidad de Sevilla

aspects proposed by historico-cultural psychology, ethnography of classroom, discourse analysis and conversation analysis, because these have important and significant impact to the analysis proposed.

Key Word: teaching and learning, university classrooms, discursive interaction, historico-cultural psychology, ethnography of classroom, discourse analysis.

María del Mar Prados Gallardo (Responsable correspondencia)

Laboratorio de Actividad Humana.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Sevilla.

C/ Pirotecnia s/n, 41013, Sevilla

Telf. 0034 955 450233

Fax: 0034 954 559544

marprados@us.es

Mercedes Cubero Pérez

Laboratorio de Actividad Humana.

Facultad de Psicología.

Universidad de Sevilla.

Camilo José Cela s/n, 41018, Sevilla

Telf. 0034 954 557743

Fax: 0034 954 559544

cubero@us.es

Planteamiento

La forma en que se lleva a cabo una investigación no es un aspecto añadido al marco teórico y relativamente independiente de él (Rosa, Huertas y Blanco, 1996), sino que las decisiones metodológicas y el diseño de investigación están directamente condicionados por las preguntas de investigación planteadas y el marco teórico en el que éstas se sitúan. Por ello son muchos los que defienden que la perspectiva metodológica general, así como los métodos utilizados deben estar al servicio de los postulados teóricos y no al revés (Boesch, 1991; Cole, 1999; Shweder, 1999). Lo que se quiere expresar con estas palabras no es otra cosa que el carácter subjetivo e ideológico de toda decisión adoptada, en cualquier orden de nuestra vida, sea éste cotidiano o científico. Es imposible evitar que cualquiera de nuestros pensamientos y decisiones sean actos morales, ya que tal dimensión es parte constituyente de sus propias naturalezas. Por tanto, lo consistente y honrado con esta perspectiva es hacer lo más explícito posible, los condicionantes teóricos e incluso personales, históricos y culturales que determinan nuestros enfoques metodológicos. Ya que si bien éstos no hacen que nuestras decisiones sean incuestionables o verdaderas, al menos, las justifican y las hacen comprensibles.

Otro aspecto importante a destacar es que el método, en sentido estricto, no sólo se refiere a un conjunto de técnicas concretas y específicas que se emplean cuando se investiga, sino que también hace referencia a una concepción de carácter epistemológico sobre la naturaleza de los procesos psicológicos (de cómo surgen y se desarrollan), y al modo de analizarlos en función de dicha naturaleza (Wertsch, 1988).

Estas dos ideas no sólo justifican el objetivo mismo del trabajo, sino que incluso condicionan la estructura que éste adopta. Así, el objetivo principal del mismo es reflexionar acerca de cómo estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos naturales de aula. Dicho

objetivo se concreta en una determinada propuesta de modelo de investigación del aula. Para ello empezaremos insertando nuestra propuesta metodológica dentro del panorama actual de las investigaciones interesadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad. No porque asumamos que dicho contexto exija un modelo específico de análisis de la práctica educativa que tenga lugar en el mismo, sino porque es el ámbito en el que trabajaremos en la actualidad. Posteriormente, se mostrará cómo este modelo de investigación que proponemos se encuentra claramente influenciado por los instrumentos conceptuales y metodológicos provenientes de cuatro enfoques. Estos cuatro enfoques son: la Psicología Histórico-Cultural (Bruner, 1998; Cole, 1999; Cubero et al., 2008; Rogoff, 1993; Santamaría, Cubero y De la Mata, 2010; Vygotski, 1986; Wertsch, 1988, 1993), la etnografía del aula (Duranti, 1988, 2006; Green, 1983; Hamilton, 1983), la Psicología Discursiva (Edwards, 1990, 2006; Edwards y Mercer, 1989; Edwards y Potter, 1992; Potter, 1996, 2005) y el análisis conversacional (Atkinson y Heritage, 1984; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974). Estas corrientes no sólo determinan nuestra concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también han condicionado nuestros intereses de investigación y la forma en que nos proponemos estudiar dicho proceso en las aulas universitarias. Finalmente, concluiremos apuntando ciertas recomendaciones o propuestas metodológicas para el estudio y comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje, propuestas éstas que debe entenderse como nuestra modesta aportación al tema.

El estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias

Analizando las investigaciones que se han interesado por la docencia y el aprendizaje en la universidad, encontramos que éstas son muy diversas. Obviamente no pretendemos abordarlas en su totalidad o plasmar aquí sus resultados, ya que ello se escapa de nuestros intereses. Pero sí al menos introducir las líneas principales desde las que se trabaja en el ámbito de la universidad. En dicho ámbito la investigación educativa que predomina son los estudios que evalúan la docencia y no todo el proceso (Prados, Cubero y De la Mata, 2010). Suelen analizarse las opiniones de los alumnos recogidas en encuestas en las que se valoran diversos aspectos de sus docentes (Apocada y Grad, 2002; Molero, 2007; Molero y Ruiz, 2005), o parten de auto-informes de los propios docentes o revisiones de los compañeros (Villa, 2008). Se trata de estudios que podríamos enmarcar dentro del paradigma proceso-producto pues parten de la idea de que unas ciertas “variables independientes” del docente (actitudes, aptitudes, estilos de enseñanza,...) son las causantes de los logros o sentimiento de bienestar del alumno o el docente. Aunque no compartamos la forma en que se trabaja y se entiende la enseñanza y el aprendizaje desde estos estudios, sin duda, hay que valorar positivamente por el cambio de mentalidad que introducen (Villa, 2008), así como por despertar el interés por el estudio de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel universitario.

La diversidad de los aspectos o dimensiones estudiadas, así como lo controvertido de los resultados arrojados de estos trabajos dificultan, en gran medida, la comprensión de los mismos. Un buen intento en este sentido es el trabajo de Molero (2007). En él se citan trabajos de revisión de investigaciones sobre la evaluación de la docencia a través de encuestas de opinión al alumnado. En el ámbito español, podemos citar algunos trabajos sobre aspectos como: qué valoran los estudiantes universitarios en sus docentes (Álvarez, 1999; Aparicio, Sanmartín y Tejedor, 1982; Pascual y Gaviria, 2004); qué características asignan a un buen profesor universitario los propios

docentes (García-Valcárcel, 1992; Tejedor, 2003); los efectos de la incorporación de las nuevas tecnologías a la docencia universitaria (Area, 2005; Tejedor y García-Valcárcel, 2006); o la relación existente entre la preferencia de una determinada forma de enseñanza y los enfoques de aprendizaje de los alumnos (Berbén, Pichardo y de la Fuente, 2007). En el ámbito internacional las referencias son aun más y más diversas, pero no entraremos a detallarlas ya que ello se escapa de los intereses del presente trabajo. Además de tales estudios, al igual que hace ya décadas ocurrió para niveles educativos inferiores, están proliferando investigaciones que examinan las influencias recíprocas de las acciones del profesor y del estudiante universitario y que, por tanto, podríamos enmarcar dentro del denominado enfoque ecológico (Prados, 2009a). Ejemplo de ello a nivel nacional son los trabajos del grupo GRINTIE (Coll, Onrubia y Mauri, 2007o Mauri, Coll, y Onrubia, 2007; entre otros) acerca de las nuevas tecnologías y la docencia universitaria; los trabajos de Sánchez y sus colaboradores (Sánchez, Rosales, y Cañedo, 1996, 1999) sobre profesores expertos y noveles; y los del grupo LAH (Cubero, Cubero, De la Mata, Santamaría, Prados y Bascón, 2004, 2008; Cubero, Cubero y Barragán, 2004; Prados, 2009a; Prados, Cubero y De la Mata, 2010; Prados y Cubero, 2005, 2007), que estudian los mecanismos o dispositivos discursivos utilizados por profesores y alumnos universitarios en el proceso de construcción de significados.

De las investigaciones que se sitúan en este enfoque ecológico, hemos tomado la noción de “buen aprendizaje” y “buena enseñanza”. Como afirman Rosales, Iturra, Sánchez y de Sixte (2006) estas investigaciones analizan un proceso que tienen al menos estas cuatro propiedades: a) debe entenderse desde las reglas de la comunicación humana y, por tanto, con el objetivo de *compartir*

significados; b) tiene una naturaleza *colaborativa*, en el sentido de que las partes (alumnos y profesores) deben tener algún grado de participación activa; c) tiene una naturaleza *dinámica*, ya que una de las partes (el alumno) habrá de incrementar su contribución según avanza el proceso, y d) su resultado deseable es una *comprensión profunda y sustantiva* del material. Próximos a estas perspectivas, desde el ámbito de la didáctica (Pere Marqués, 2007), algunos definen como “buenas prácticas” las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje eficaces y eficientes en relación con los objetivos formativos previstos, así como en otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo la potenciación de una mayor profundidad en los aprendizajes, o de impulsar el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, etc.

Con tal concepción de base podríamos afirmar que en una práctica educativa, calificada de buena, la actividad del profesor y los alumnos han de estar interrelacionadas y ser interdependientes en varios sentidos (Prados, 2009a, 2009b). Por un lado, el primero debe diseñar el proceso de enseñanza en base a las características de sus alumnos. A lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje ha de ir realizando ajustes oportunos y guiando la actividad de aprendizaje de sus alumnos, los cuales han de tener una participación activa que irá aumentando según avanza el proceso (Onrubia, 1993; Rochera, 2000, entre otros). Dicha actividad del alumno consiste en apropiarse de los contenidos, elaborando significados y atribuyendo sentido al proceso de aprendizaje. Pero, además, es importante que se favorezca la colaboración por medio de la participación en diversas formas de actividad conjunta, de manera que la ayuda y guía también se pueda dar *a* y recibir *de* otros compañeros.

Creemos que una vía muy prometedora para alcanzar el objetivo de comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias, entendido desde una concepción constructivista, es analizar prácticas que se puedan calificar como de buena enseñanza y buen

aprendizaje (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992, 1995; Edwards y Mercer, 1988; Lemke, 1997; Mercer, 1997, 2001; Prados, Cubero y De la Mata, 2010; Rosales, Iturra, Sánchez y de Sixte, 2006; Sánchez, 2001; Sánchez, Rosales y Suárez, 1999), Y es que en éstas se da por hecho que el conocimiento no existe de suyo, sino que se construye a partir de los conocimientos que hemos adquirido en experiencias anteriores en las actividades en las que participamos. Siendo, por tanto, los participantes de dichas prácticas activos, al ser los responsables de interpretar, reorganizar e incluso de transformar la información con la que se trabaja.

Aunque desde distintos ámbitos y perspectivas se reconoce la utilidad e importancia de estudiar los procesos de enseñanza aprendizaje a través del análisis de buenas prácticas educativas, definir qué características debe tener tales prácticas no es una tarea sencilla. De entre las descritas por los autores previamente citados y de las elaboradas por nuestra propia experiencia investigadora y docente, nos gustaría destacar las que a nuestro juicio son más relevantes. Así, dichas prácticas han de ser (1) *consistentes*, o lo que es lo mismo, contar con una metodología y estructuración coherente con el marco teórico de base y los objetivos propuestos; (2) *maduras*, que implicaría la necesidad de llevar un tiempo ejecutándose en el que se haya constatado su eficacia; (3) *participativas y ajustadas*, o que incluyan tanto a alumnos/as como profesores/as, socializándose en ellas y siendo permeable a las intervenciones de los otros; (4) *legitimadas por sus participantes*, o valorada como ejemplo de un buen aprendizaje y una buena enseñanza por sus participantes; (5) *significativas* para los individuos que participan en ellas; (6) *representativas* de las situaciones cotidianas de aula; (7) y que a través de su puesta en marcha se constaten *logros académicos, cognitivos y socio-afectivos*.

Desarrollo

En este punto analizaremos determinados aspectos de la Psicología Histórico-Cultural, el Análisis del Discurso, el Análisis Conversacional y la Etnografía del Aula que dan sentido a las decisiones metodológicas que hemos adoptado para el estudio y comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias. Pero antes de empezar es preciso aclarar que en ningún momento es nuestra intención hacer una revisión exhaustiva de los cuatro enfoques señalados, sino sólo de aquellos aspectos de los mismos que sustentan las posteriores decisiones metodológicas adoptadas. Presentadas éstas como propuestas relacionadas con el cómo se estudian el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos naturales. Además, somos conscientes de que se trata de enfoques no plenamente coincidentes. Sin embargo, podemos encontrar elementos en común y, al menos de cara a nuestros intereses, incluso complementarios.

Influencia de la Psicología Histórico Cultural

Desde algunos de los desarrollos más interesantes de la Psicología Histórico-Cultural, como la psicología cultural de corte simbólico, se aboga por el interés de centrarnos en el estudio de la construcción de significados en los procesos de intercambio entre los individuos en un contexto cultural determinado (Boesch, 1991; Bruner, 1988, 2001; Cubero, 2005; Santamaría, Cubero y de la Mata, 2010; Shweder, 1999). En coherencia con dicha perspectiva, nuestra propuesta es analizar la construcción de significados compartidos por profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, es necesario centrarse en un contexto cultural concreto, en nuestro caso el aula universitaria.

En este sentido, todo estudio de corte cultural, y por tanto centrado en el análisis de un escenario de actividad concreto, como el aula, debe, de acuerdo con Cubero (2005) y Santamaría, Cubero y De la Mata (2010), ajustarse a tres requisitos metodológicos. El primero de éstos es *la necesidad y utilidad de un método histórico o evolutivo*. Lo que en nuestro caso implica que si queremos acercarnos a la comprensión de la construcción conjunta de significados que se da en el transcurso de la relación entre profesores y alumnos, debemos prestar atención a tal proceso desde los primeros momentos de su construcción, su evolución y desarrollo. Tal perspectiva sustenta la necesidad de centrarnos en estudiar la secuencialidad del discurso, aspecto al que nos referiremos más adelante, al detenernos en la influencia del análisis del discurso y el análisis conversacional en nuestra propuesta.

Derivado de tales consideraciones sobre el análisis del aula podemos afirmar que su estudio trata, pues, de entender este contexto como un lugar de comunicación en el que se dan las interacciones entre profesores y alumnos y, como consecuencia, defender una comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso comunicativo. Es por ello que las investigaciones en esta línea de trabajo buscan comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el significado que tienen para sus participantes (Green, 1983). Y es el estudio de las prácticas educativas en contextos naturales de observación lo que permite el análisis del proceso y de la génesis de los significados, a partir del propio contexto de construcción (Cubero, et al. 2008). Precisamente el segundo de los requisitos metodológicos de la psicología de corte cultural es *la necesidad de estudiar situaciones que sean significativas para los individuos y*

representativas de los contextos en los que éstos se desarrollan. Asumir este requisito supone dar al contexto una especial relevancia.

El contexto del aula no sólo cuenta con una dimensión física, en el que ocurre la instrucción y que condiciona lo que en él sucede, sino que hay que tener en cuenta también su dimensión semiótica. Es decir, el aula puede interpretarse en término de *contexto discursivo*, de un conjunto de significados creados y definidos histórico-culturalmente (Bruner, 1988, 2001; Shweder, 1999). Esta dimensión discursiva, o contexto discursivo, no existe de suyo, sino que se construye a partir de la interacción entre los participantes del mismo (Edwards, 1990; 2006; Edwards y Mercer, 1989; Wertsch, 1988, 1993). Los individuos, a través de la interacción social con otros miembros más diestros de su cultura, se apropian de los distintos géneros discursivos específicos de cada actividad cultural. Y, además, adquieren el dominio de cuándo o en qué contexto deben ser utilizados cada uno de ellos. Así, podríamos aceptar que existe una especie de reconocimiento cultural de que determinados estilos de habla son más apropiados para ciertas actividades, pero si éstas son otras, esos géneros pierden su poder o dominancia (Wertsch, 1993; Bruner, 1988).

Ambas dimensiones, desde esta perspectiva cultural, deben inscribirse para su comprensión en dos campos de existencia (Boesch, 1991). Esto es, el aula tiene un aquí y ahora, una existencia subjetiva o individual, la manera personal en la que es vivida una situación concreta, que hace que el aula no sólo condicione lo que sucede en la interacción profesor alumno, sino que se construya en la propia interacción. Y además, el aula tiene también una existencia objetiva o institucional, que le confiere significado y existencia más allá de las intervenciones particulares de los participantes. En este sentido podríamos decir que el aula, está influenciado por los marcos institucionales en los que se encuentra inmersa: la escuela, la comunidad, la estructura social, la política educativa, sistemas reglados (ciencia, leyes, arte, tecnología), etc. Todo ello hace necesario

que la vida del aula deba ser explicada en función de los agentes que participan en la misma re-creándola y haciendo posible su existencia, así como en función de los marcos institucionales que le dan sentido y significado a las prácticas que en ella tienen lugar.

La necesidad de dichas aclaraciones sobre el contexto no hace sino denotar la ambigüedad que rodea a dicho término. Nociones como las de “práctica” (Lave y Wenger, 1991), “escenario de actividad” (Wertsch, 1988, Wertsch, Minick, y Arns, 1984) o “comunidad de práctica” (Cole, 1999), procedentes de la psicología histórico-cultural y la antropología, pueden ayudarnos a solventar tales ambigüedades. Para ello, términos como el de escenario sociocultural, por ejemplo, se define en función de una serie de elementos: el entorno espacio-temporal que le es característico; el entramado de personas que actúan en ese escenario; las intenciones, motivos y metas tanto en el plano personal como del escenario en sí; las actividades y tareas que se realizan en ese escenario y los formatos interactivos y el tipo de discurso que se pone en juego (Wertsch, 1988, 1993).

De acuerdo con esta visión del contexto, nuestra propuesta implica que los datos a analizar sean recogidos en el escenario socio-cultural natural del aula en situaciones cotidianas en las que se llevan a cabo los procesos de construcción de significados compartidos entre profesores y alumnos. Además, como en nuestra noción de contexto, éste es principio explicativo del funcionamiento psicológico, asumimos una dimensión situada de la cognición (Rogoff, 1983; Tulviste, 1998) que justifica que no se persigan resultados generalizables, sino describir con riqueza y rigor analítico los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el contexto sociocultural del aula. De modo complementario, y debido a nuestra consideración semiótica del aula, dicho análisis ha de realizarse a partir del análisis del discurso que se produce en el mismo.

Sobre estos aspectos volveremos al referirnos a la influencia de la etnografía del aula sobre nuestra propuesta de investigación.

Llegamos así al tercer requisito, *la utilización de la acción como unidad de análisis del funcionamiento psicológico*. Partiendo de la base de que los participantes de una situación utilizan el discurso de manera indisolublemente ligada a sus propias actuaciones y en relación constante con el contexto más amplio en el que tiene lugar la actividad conjunta, analizaremos el discurso teniendo en cuenta que éste no sólo media las acciones sino que es acción en sí mismo (Wertsch, 1988). El discurso, pues, no se trata como un elemento aparte de la *actividad conjunta*, sino que se concibe como una entidad insertada en el marco más amplio de la actividad y, por tanto, puede sernos de gran utilidad para estudiar, analizar y comprender la misma.

Análisis del Discurso y Análisis Conversacional

Como venimos apuntando, nuestra perspectiva defiende una visión situada de la cognición y del propio significado que se genera en las interacciones discursivas en las que se construye la cognición. En este sentido, podríamos ir un poco más allá en nuestra línea argumental diciendo que el significado no depende directamente de una referencia externa, sino del propio sistema discursivo en el que se inserta.

El Análisis del Discurso (DA) y el Análisis Conversacional (CA) sostienen también este carácter situado de los significados. De modo parecido a las orientaciones culturales, critican a la investigación tradicional sobre la cognición y el lenguaje que tratan a este último como un medio de expresión del pensamiento y cargado de significados independientemente del contexto en el que se producen. En este sentido, la Psicología Discursiva (DP) rechaza la idea de que el discurso sea el producto o la expresión del pensamiento o estados intencionales que están detrás de éste.

Por el contrario entiende que los estados mentales, conocimientos, pensamientos, sentimientos e incluso la naturaleza del mundo exterior surgen en el contexto del discurso y de la interacción social (Edwards, 2006; Edwards y Potter, 1992; Potter, 2005). Así, la PD se ha centrado en examinar detalladamente cómo en las conversaciones se construye y puede ser manipulado lo que las personas piensan, sienten, quieren o desean. Podríamos decir, por tanto, que los contextos se constituyen por lo que la gente está haciendo, dónde y cuándo lo están haciendo (Hicks, 1995). Mediante nuestras acciones o intervenciones discursivas, con nuestras palabras y el modo en que hacemos uso de ellas y cómo son entendidas por nuestros interlocutores, podemos alterar la situación en la que nos encontremos interactuando o crear otras nuevas. Pero además, cada turno es construido bajo la influencia de los turnos inmediatamente anteriores e igualmente se convierte en el contexto inmediato de los turnos posteriores. De acuerdo con estas afirmaciones, entendemos que la organización secuencial del discurso (Edwards, 2006) y los detalles de su producción (Edwards y Potter, 1992) son fundamentales para comprender el significado de una expresión y cómo ésta ha sido pensada para llevar a cabo una acción singular dentro del discurso (Cubero, et al., 2004, 2008). Pues es en el transcurso de la conversación que se van construyendo los significados entre los participantes en la misma. Lo que a su vez justifica la necesidad de una perspectiva histórica a la que nos referimos en el punto anterior.

Lo que nos interesa en este momento es atender a las implicaciones que esta visión del lenguaje, los significados y la cognición, tienen para nuestra propuesta de investigación, especialmente, para la recogida y el análisis de los datos. En este sentido, y al igual que la Psicología Histórico Cultural, la influencia de las orientaciones del DA y el CA nos lleva a estudiar

el discurso educativo en el contexto natural en el que se produce y teniendo en cuenta los significados de los participantes. Esto es, atender al contenido y a las funciones educativas de lo que se dice en el contexto natural del aula sin desdeñar la dimensión temporal del habla, pues, tanto el significado como la función del habla dependen del contexto y del momento en que se producen. En segundo lugar, y de acuerdo con estas ideas, se hace necesario realizar transcripciones detalladas del discurso educativo que se produce en dicho contexto. Tanto en los trabajos de la orientación del DA como del CA se utilizan convenciones para las transcripciones basadas en el sistema desarrollado por Jefferson (Atkinson y Heritage, 1984; Sacks, et al., 1974). Éstas dan información detallada sobre aspectos como: los cambios de entonación y volumen que dan un mayor o menor énfasis a determinadas palabras, los silencios o superposiciones, que muestran cómo el discurso es construido entre todos, etc.

Según Wetherell y Potter (1996) el término construcción es apropiado para calificar también al discurso por tres razones: a) porque el discurso se elabora a partir de recursos lingüísticos preexistentes; b) porque de estos recursos, unos se usan y otros no y c) por la idea de que el discurso está claramente orientado a la acción. Se puede decir que el discurso construye la realidad (Potter, 1996; Wetherell y Potter, 1996). En este sentido, lo que las personas hacen con su lenguaje no es independiente de sus intereses en el curso de una interacción. Para el DA y CA, en el discurso, los participantes son responsables de sus acciones y de su propio discurso. Es decir, gracias a nuestros enunciados no sólo hacemos descripciones del mundo, sino que con éstas cumplimos funciones u objetivos específicos. Como afirma Cubero (2001) una descripción no es un reflejo aséptico de la realidad, sino que se trata siempre de una alternativa, ya que existirían otras muchas formas distintas mediante las que un interlocutor podría referirse a un hecho. Por ello

podríamos decir que una descripción es una acción seleccionada de entre otras posibles que desempeña una función determinada.

Pero, aun aceptando la influencia del DA y CA en la forma de acercarnos a la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias, no siempre resulta fácil poder escapar de ciertos atajos o estrategias comúnmente empleados en análisis conversacionales o análisis de datos textuales. Éstos han sido identificados por Antaki, Billig, Edwards, y Potter (2003), para quienes se muestran insuficientes para ser calificados como análisis del discurso. Estos autores establecen una correspondencia entre estos atajos y seis tipos de análisis, o mejor dicho pseudo-análisis:

(1) *Pseudo-análisis de los resúmenes de lo que hablan los participantes.* Consistente en trabajar con resúmenes de los datos y no con los datos en sí. Este análisis pierde los detalles y sutilezas discursivas presentes en los datos originales y, además, al ser el discurso del analista puede distorsionar la información original.

(2) *Pseudo-análisis de las de posiciones (moral, política o personal) del investigador respecto a los materiales que estudia.* Se trata de ofrecer una información adicional a los datos o al resumen de éstos. Ello supone un posicionamiento por parte del investigador por lo que no puede ser considerado como análisis discursivo propiamente dicho.

(3) *Pseudo-análisis por exceso de citas y aislamiento de éstas.* Se enmarcarían aquí aquellos trabajos que presentan una gran cantidad de ejemplos de los datos sin acompañarlos de comentarios. El problema es que el analista se quede en los datos en sí y sea incapaz de ir más allá de los mismos.

(4) *Pseudo-análisis circular de discursos y constructos mentales*. Supone afirmar que determinados discursos son consecuencia o la representación de determinados estados mentales. Un investigador cae en este pseudo-análisis cuando sustenta la existencia de un repertorio o patrón en un texto, utilizando los mismos extractos encontrados para deliberar que comparten tal repertorio.

(5) *Pseudo-análisis de falsas generalizaciones*. Consistente en extrapolar los resultados obtenidos para casos particulares a otros casos.

(6) *Pseudo-análisis por localización de elementos encontrados en otras investigaciones previas en lugar de realizar análisis propios*. Reconocer determinados rasgos del discurso encontrados por otros investigadores en un material nuevo sin más, no supone hacer análisis del discurso. En todo caso podría ser una práctica de entrenamiento para tal.

Hemos querido hacer esta referencia pues, creemos que es interesante prestar especial atención a no caer en estos atajos.

La Etnografía del aula

La etnografía estudia los grupos mediante la observación directa y la estancia prolongada del investigador en el escenario en el que éstos interactúan, tratando de comprender sus relaciones desde la perspectiva de éstos mismos. De forma más concreta, podemos entender la etnografía educativa como aquella que trata de describir e interpretar los fenómenos educativos a partir del estudio directo de las relaciones entre profesores y alumnos y del modo en que estas relaciones son entendidas por estos mismos.

Hasta ahora, y de acuerdo con lo expuesto acerca del enfoque de la Psicología Históricocultural, el Análisis del Discurso y el Análisis Conversacional, creemos argumentado y

justificado nuestro interés en el punto de vista de los participantes, en este caso profesores y alumnos. Es decir, tratamos de comprender la práctica educativa desde la lógica de los propios actores pues creemos que es posible comprender la construcción del conocimiento en el aula a través de sus versiones, explicaciones, descripciones, acciones discursivas y su construcción de lo *válido* y de lo que cuenta como *verdad* en la clase, esto es, del significado de las acciones para el *actor* (Cubero, et al., 2008; Prados, 2009a; Prados y Cubero, 2005, 2007). Para ello, es necesario, como venimos argumentando, analizar las acciones discursivas en su contexto natural de producción y tener en cuenta que el habla se origina secuencialmente en un contexto discursivo. Como ya hemos apuntado, el significado se construye en los turnos de interacción y dependen de su momento de producción. Por lo que es necesario considerar los significados locales que tienen los acontecimientos para las personas partícipes de ellos (Erickson, 1989).

Recordemos, además, que para los investigadores que se sitúan en esta perspectiva el contexto en el que se da la enseñanza adquiere una especial relevancia. Ya que se entiende que la vida del aula debe ser explicada en función de todos los contextos en los que ésta está inmersa (Hamilton, 1983). Es decir, la forma en que se organiza la actividad conjunta entre profesores y alumnos pues se hace necesario insertar la actividad que se desarrolla en un marco más amplio donde cobren sentido las acciones, interacciones y relaciones sociales que se dan en el mismo. En este sentido, creemos que la información adicional a las grabaciones, como las anotaciones de campo, las entrevistas o recogida de documentos, aportan información contextual suplementaria para completar los análisis de las grabaciones de vídeo y obtener información acerca de sus

creencias y propósitos respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje que pudiese ayudar a entender lo que sucede.

Algunas de las críticas que reciben los trabajos de corte etnográfico tienen que ver con el hecho de que los resultados obtenidos a partir de las mismas no son generalizables. Sin embargo, al igual que autores como Green (1983) o Hamilton (1983), entendemos que tal limitación puede interpretarse como una ventaja. Así, no perseguimos resultados generalizables, lo cual sería en cierto punto inconsistente con nuestra defensa de la especificidad contextual de los procesos de construcción, sino describir con riqueza y rigor analítico los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el contexto particular del aula. Como apuntan Ruiz y Camp (2009), para poder mejorar la calidad de la enseñanza es necesario dotarse en primer lugar de masiva investigación descriptiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otras de las ventajas que nos proporciona el adoptar una perspectiva etnográfica, citadas por Biddle y Anderson (1989) son: a) no requieren una conceptualización previa sino que posibilitan descubrir una teoría realmente aplicable; b) permiten al investigador comprender los acontecimientos como los conciben los participantes y c) abren la puerta a la investigación sobre temas controvertidos, durante un periodo más prolongado de tiempo del que generalmente permiten otros métodos de comprobación. Con todo ello, la perspectiva etnográfica nos permite hacer una reconstrucción de carácter cualitativo y descriptivo de lo que se dice y hace en un aula.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, se ha presentado una propuesta de cómo analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en las aulas universitarias. Para ello, se ha argumentado la conveniencia de partir del análisis de lo que podemos calificar como “buenas prácticas

educativas”. Por otro lado, se han presentado algunos aspectos teóricos relativos a la Psicología Histórica Cultural, la Etnografía del aula y el Análisis del Discurso y Análisis Conversacional que tienen claras consecuencias no sólo para la metodología de exploración y recogida de datos, sino también para el análisis que proponemos. Así, en este trabajo se entiende que 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). Además, de acuerdo con la perspectiva presentada, el discurso se materializa en la actividad docente del aula en una serie de recursos semióticos y discursivos que, preferentemente el profesor, pero también los alumnos, emplean en la construcción conjunta de significados a lo largo de las distintas unidades didácticas (Cubero, Cubero y Barragán, 2004; Cubero et al., 2004, 2008; Prados, 2009a; Prados, Cubero y De la Mata, 2010). El uso de estos *dispositivos* hace posible que los alumnos y alumnas no sólo participen del discurso educativo, sino que desarrollen nuevas formas de utilización del lenguaje para pensar y comunicarse.

Para llevar a cabo el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la interacción discursiva entre profesores y alumnos creemos, sinceramente, que adquieren una relevancia especial las propuestas metodológicas tomadas y argumentadas a lo largo de los puntos previos. Es por ello que, ahora, y para finalizar, nos gustaría esquematizar en pocas afirmaciones tales propuestas o recomendaciones.,

1. Interpretar la construcción del conocimiento como un proceso situado, que tiene lugar, en un contexto cultural e histórico, pero, también, generadora de dicho contexto. Dicho

presupuesto da sentido a la necesidad de estudiar la actividad educativa inserta en sus contextos de producción

2. Llevar a cabo la observación directa y el registro de la actividad desarrollada en el contexto natural del aula en el que se produce. Dichas actividades deben ser no sólo cotidianas en el curso de la vida del aula, sino, además, significativas para los participantes del grupo aula y responsables de la construcción conjunta del conocimiento.
3. Tener en cuenta que los significados se construyen en los turnos de interacción, por lo que hay que atender al estudio de la interacción discursiva profesor/a-alumno/a y alumno/a-alumno/a que se da en las prácticas educativas teniendo en cuenta el contenido y las funciones educativas de lo que se dice.
4. Considerar que los significados que se construyen dependen de su momento de producción. Por tanto no podemos analizar las intervenciones discursivas de forma aislada, sino que debemos tener presente la dimensión temporal del discurso, ya que ésta condiciona el propio significado del discurso y la función que en ese contexto y momento tenga.
5. Transcribir todo el discurso producido en las aulas de principio a fin de una unidad temática completa, respetando su secuencialidad. Ello no es incompatible con la necesidad, a niveles analíticos, de segmentar el continuum discursivo en busca de patrones o regularidades. Estas unidades de análisis, en términos de Sánchez et al (2008), pueden tener distintos niveles de generalidad, desde ciclos a unidades curriculares, y la elección de una u otra no es un tema baladí. En nuestro caso, y en clara sintonía con el marco conceptual presentado, proponemos la conveniencia de analizar al menos dos

tipos de unidades, una de carácter más general, como las denominadas actividades típicas de aula (Lemke, 1990), y otra de menor extensión, como las estructuras interactivas (Prados, 2009a). La primera de ellas nos permite recoger el tipo de actividades o tareas que se repite más en las distintas clases de un determinado grupo-aula. Se podrían analizar actividades típicas de aula como la discusión, los debates, explicaciones, etc. Las estructuras interactivas o formas de organización de la interacción diádica o grupal entre los agentes, profesor/a y alumnos/as, reflejan la manera en que se da la interacción discursiva entre profesores y alumnos a lo largo de la unidad temática. Ésta última guarda una estrecha relación con las unidades denominadas ciclos (Sánchez, et al, 2008) o segmentos de interactividad (Coll, et al 2008).

6. Estudiar los patrones de conducta comunicativa observada y registrada, a los que nos hemos referido, tratando de comprender la práctica educativa desde la lógica de los propios actores para así recoger el significado que le dan los participantes de la misma.
7. En las unidades seleccionadas es relevante analizar el contenido de lo que se hace o dice, cómo se hace o se dice, quién lo hace y lo dice y por qué (Prados, 2009a; Prados, Cubero y De la Mata, 2010). El trabajo conjunto de tales dimensiones de análisis, en términos de Sánchez et al (2008), nos aporta una información muy completa sobre lo que acontece en el aula, las funciones que tiene, el modo en que tiene lugar y los participantes que intervienen. Por ello, aunque algunos trabajos, dependiendo del marco conceptual en el que se sitúen, se concentran en uno de estos aspectos, sólo la información proporcionada

por el análisis conjunto de las distintas dimensiones, puede garantizarnos un conocimiento completo de la compleja realidad de la actividad educativa.

8. Utilizar un sistema de convenciones para las transcripciones que nos permita atender a los detalles prosódicos de la producción del discurso y algunos aspectos de la comunicación no verbal. Aspectos prosódicos como; los cambios de entonación y volumen, que dan un mayor o menor énfasis a determinadas palabras para marcar la significatividad de las mismas o para llamar la atención; los silencios, que muestran la información o los actores aceptados o no; las superposiciones, que nos informan cómo el discurso es construido entre todos; las pausas, que dan pie a la creación conjunta del discurso; o la duración de las producciones, que nos dan pistas sobre la valoración de los distintos participantes o intervenciones, son algunas de las piezas fundamentales para entender aspectos tales como las fuentes de validación del conocimiento, el curso de la actividad y el desenlace de la misma. Indicios de la comunicación no verbal como las miradas mantenidas o desviadas, los gestos de afirmación, negación o duda, las sonrisas, etc., son también una fuente de información muy valiosa sobre los niveles de intersubjetividad entre los participantes de la actividad.
9. Trabajar sobre las transcripciones y el material audiovisual simultáneamente pues permite contrastar la información y tener una visión más realista de lo que acontece, suponiendo así una mayor fidelidad a los datos.
10. Recoger información complementaria que nos ayude a comprender el proceso de interacción entre profesores y alumnos (entrevista, notas de campo, recogida de material adicional).

Estas propuestas constituyen un resumen de lo planteado hasta ahora y cuyo fin no es otro que contribuir modestamente a la comprensión, explicación y mejora del análisis de la práctica educativa.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, V. (1999). Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- APARICIO, J. J., SANMARTÍN, R. & TEJEDOR, F. J. (1982). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los profesores en la enseñanza superior* Madrid: Cuadernos de Capacitación Docente-OEI.
- APOCADA, P. & GRAD, H. (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no-paramétricas. *Revista de Investigación Educativa*, 20:2, 385-409.
- ANTAKI, C., BILLIG, M., EDWARDS, D. & POTTER, J. (2003). Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique Of Six Analytic Shortcomings. *Discourse Analysis Online*, 1:1. Recuperado el 11 de enero de 2010 de <http://www.shu.ac.uk/daol/previous/v1/n1/index.htm>
- AREA, M. (2005). Internet y la calidad de la educación superior en la perspectiva de la convergencia europea. *Revista Española de Pedagogía*, 63:230, 85-100.
- ATKINSON, J. M. & HERITAGE, J. (1984). (Eds.), *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BERBÉN, B., PICHARDO, M. C. & DE LA FUENTE, J. (2007). Relaciones entre preferencias de la enseñanza y enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Infancia y Aprendizaje*, 30:4, 537-550.
- BIDDLE, B. J. & ANDERSON, D. S. (1989/1997). Teorías, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, (Ed.), *La investigación de la enseñanza I. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 93-148). Barcelona: Paidós Educador / M.E.C.
- BOESCH, E. (1991). *Symbolic action theory and Cultural Psychology*. Heidelberg: Springer.
- 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. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. S. (2001). Self-making and world-making. En J. Brockmeier, & D. Carbaugh, (Eds.), *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture* (pp. 25-37). Amsterdam: John Benjamins.
- CANALES R. & PERE MARQUÈS G. (2007) Factores de buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC. Análisis de su presencia en tres centros educativos. *Educar* 39, 2007 115-133
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- COLL, C. (1996). Constructivismo educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- COLL, C. ONRUBIA, J. & MAURI, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38:3, 377-400.

- COLL, C. ONRUBIA, J. & MAURI, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, 346, 33-70.
- CUBERO, M. (2005). Requisitos teóricos y metodológicos para la creación de una Psicología Cultural. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 13:1, 67-83.
- CUBERO, M., CUBERO, R. & BARRAGÁN, A. (2004). La construcción del conocimiento psicológico: un estudio de la interacción y el discurso en las aulas universitarias. Las fuentes de validación del conocimiento científico. En J. Beltrán, (Ed.), *Etnografía y Educación* (pp. 134-135). Valencia: Editorial Germania S.L.
- CUBERO, R. (2001). Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula. *Investigación en la escuela*, 45, 7-19.
- CUBERO, R., CUBERO, M., DE LA MATA, M., SANTAMARÍA, A., PRADOS, M. M. & BASCÓN, M. J. (2004). La construcción del conocimiento psicológico: Un estudio de la interacción y el discurso en las aulas universitarias. La creación y el mantenimiento de la intersubjetividad. Las fuentes de validación del conocimiento académico. En J. Beltrán, (Ed.), *Etnografía y Educación* (pp. 136-137). Valencia: Editorial Germania S.L.
- CUBERO, R., CUBERO, M., SANTAMARÍA, A., DE LA MATA, M., IGNACIO, M. J. & PRADOS, M. M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.

- DURANTI, A. (1988). Ethnography of speaking: toward a sociolinguistics of praxis. En F. NewMeyer, (Ed.), *Linguistics: The Cambridge survey, vol. 3: The socio-cultural context* (pp. 210-228). Cambridge: Cambridge University Press.
- DURANTI, A. (2006). Transcripts, Like Shadows on a Wall. *Mind, Culture and Activity* 13:4, 301-310.
- EDWARDS, D. (1990). Discourse and the development of understanding in the classroom. En Boyd-Barrett, O. & Scanlon, E. (Eds.), *Computers and Learning*. (pp. 186-204). Wokinghan: Addison-Wesley.
- EDWARDS, D. (2006). Discourse, cognition and social practices: the Rich surface of language and social interaction. *Discourse Studies*, 8:1, 41- 49.
- EDWARDS, D. & MERCER, N. (1989). Reconstructing Context: the conventionalization of classroom knowledge. *Discourse processes*, 12, 91-104.
- EDWARDS, D. & POTTER, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En L. Ch. WILKINSON, (Ed.) *La investigación de la enseñanza II* (pp. 195-201). México D.F., Paidós.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1992). Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 19, pp. 31-50.
- GREEN, J. L. (1983). Teaching and learning: A linguistic perspective. *Elementary School Journal*, 83:4, 353-391.
- HAMILTON, S. F. (1983). The social side of schooling: Ecological studies of classrooms and schools. *Elementary School Journal*, 83:4, 313-334.
- HICKS, D. (1995). Discourse, learning, and teaching. *Review of Research in Education*, 21, 49-95.

- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEMKE, J. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- LEMKE, J.L. 1997. *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. México: Paidós.
- MAURI, T., COLL, C. & ONRUBIA, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *RedU. Revista de Docencia Universitaria*, 1. Recuperado de http://www.redu.um.es/Red_U/1
- MOLERO, D. (2007). Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *RELIEVE*, 13:2. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_2.htm
- MOLERO, D. & RUIZ, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23:1, 57-84.
- ONRUBIA, J. (1993). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza-aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de Psicología*, 55:3, 83-103.
- PASCUAL, I. & GAVIRIA, J. (2004). El problema de la fiabilidad en la evaluación de la eficiencia docente en la universidad: Una alternativa metodológica. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 359-377.
- POTTER, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. London: SAGE.
- POTTER, J. (2005). Making psychology relevant. *Discourse and Society*, 16:5, pp. 739–747.

- PRADOS, M. M. (2009a). Discurso educativo y enseñanza universitaria. Análisis de la interacción discursiva entre profesores y alumnos desde la perspectiva constructivista. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- PRADOS, M. M. (2009b). La comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque constructivista. *EDUCATIO. Revista de Investigación Educativa*, 8, pp. 50-69.
- PRADOS, M. M. & CUBERO, R. (2005). Construcción del Conocimiento y Discurso Educativo. Una Aproximación al Estudio del Discurso de Profesores y Alumnos en la Universidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 141-153.
- PRADOS, M. M. & CUBERO, R. (2007). Un Acercamiento a la Construcción del Conocimiento en las Aulas Universitarias a Partir del Análisis del Discurso de Profesores y Alumnos. *Investigación en la Escuela*, 62, 47-61.
- PRADOS, M. M.; CUBERO, M. & DE LA MATA, M. L. (2010). ¿Mediante qué estructuras interactivas se relaciona profesorado y alumnado en las aulas universitarias? *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 8:1, 88-113.
- ROCHERA, M. J. (2000). Interacción y andamiaje en el aula: el papel de los errores en la influencia educativa. *Cultura y Educación*, 17/18, 63- 81.
- RODRIGO, M. J. & CUBERO, R. (1998). Con-Ciencia Social. *Anuario de Didáctica de la Geografía y otras Ciencias Sociales*, 2, 25-44.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- ROSA, A.; HUERTAS, J. A. & BLANCO, F. (1996). *Metodología para la Historia de la Psicología*. Madrid: Alianza Psicología.
- ROSALES, J., ITURRA, C., SÁNCHEZ, E. & DE SIXTE, R. (2006). El análisis de la práctica

educativa. Un estudio de la interacción profesor-alumnos a partir de dos sistemas de análisis diferentes. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 65-90.

RUIZ, U. & CAMPS, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (2), 211-228.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.

SÁNCHEZ, E., GARCÍA, R., ROSALES, J., DE SIXTE, R. & CASTELLANO, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105- 136.

SÁNCHEZ, E., ROSALES, J. & CAÑEDO, I. (1996). La formación del profesorado en habilidades discursivas: ¿Es posible enseñar a explicar manteniendo una conversación encubierta? *Infancia y Aprendizaje*, 74, 119-137.

SÁNCHEZ, E., ROSALES, J. & CAÑEDO, I. (1999). Understanding and Communication in Expositive Discourse: An Analysis of Strategies Used by Expert and Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 15, 37-58.

SANTAMARÍA, A., CUBERO, M. & DE LA MATA, M. L. (2010). Thinking as action: Theoretical and Methodological Requirements for Cultural Psychology. *Theory & Psychology*, 20:1, 76-101.

SHWEDER, R. A. (1999). Why cultural psychology? *Ethos*, 27, 62-73.

TEJEDOR, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 21:1, 153-182.

- TEJEDOR, F. J. & VALCÁRCEL, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza: análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 64:233, 21-43.
- VILLA, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación, número extraordinario*, 177-212.
- VYGOTSKY, L. S. (1986). *Thought and language*: Cambridge, MA, MIT Press.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J. V. (1993). *Voces de la Mente*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- WERTSCH, J. V.; MINICK, N. & ARNS, F. (1984). The creation of context in joint problem-solving. En B. Rogoff, & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition. Its development in social context* (pp. 151-171). Cambridge; Mass: H.U.P.
- WETHERELL, M. & POTTER, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. J. Gordo, & J. L. Linaza, (Eds.), *Psicologías, discursos y poder (PDP)* (pp. 63-78). Madrid: Aprendizaje Visor.