

**DISCURSO EDUCATIVO Y ENSEÑANZA  
UNIVERSITARIA. ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN  
DISCURSIVA ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS  
DESDE LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA**

**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

Y

DE LA EDUCACIÓN

**Tesis doctoral presentada por:**

María del Mar Prados Gallardo

**Directores:**

Mercedes Cubero Pérez

Manuel Luís de la Mata Benítez

**Tutora:**

Rosario Cubero Pérez



*... a mi pequeño Javi, a quien le debo mucho  
más de lo que él pueda imaginarse*



## Agradecimientos

*A los profesores y alumnos y alumnas que han participado en este estudio, porque sin ellos nuestro trabajo no hubiera sido posible.*

*A mis directores, mis padres en lo académico e investigador. Mercedes, gracias por llevarme de la mano en la carrera investigadora pero, sobre todo, gracias por estar siempre ahí para leer, discutir, corregir, hablar por teléfono a kilómetros de distancia, escucharme y dejarme escucharte. ¿Te he dicho que te quiero? Manolo, gracias por tus incesantes palabras de ánimo, por "adoptarme" y confiar en mi trabajo. A tu lado los problemas dejan de serlo.*

*A Rosario, mi sufrida tutora, porque no sólo todo empezó gracias a ti, aún recuerdo cuando me diste clases en segundo de carrera, sino porque además has seguido siendo de una ayuda inestimable en la realización de este trabajo.*

*A mi grupo de investigación, por la formación que a vuestro lado he recibido. Andrés, gracias por haber creado un espacio de intersubjetividad conmigo y dejar entreabierta la puerta. Miguel, gracias por tener siempre un minuto para atender a mis dudas. Arianna, verte aparecer por el despacho a buscarme siempre es una alegría.*

*A las personas que me han acogido en sus respectivos grupos de investigación en mis estancias: Javier Onrubia, Neil Mercer, Antonia Candela y Robert Maier. Leo sus nombres y me parece increíble que haya podido trabajar con ellos.*

*A mis alumnos internos, Jesús, María y Cristina, que han sabido tomarse con humor mis despistes y me han ayudado en mi "batalla personal con el ordenador".*

*A Javi y Virginia, ¡menuda pareja! Por ser mucho más que compañeros de departamento. A vuestro lado se aprende y aprende y aprende... Gracias por dejarme entrar en vuestras vidas y por todo el cariño que me habéis dado.*

*A Marta, porque juntas hemos compartido risas, lágrimas, fines de semana en la facultad con nuestras investigaciones y mucho más que sólo nosotras sabemos ¡Y lo que nos queda!*

*A Nazaret...mi amiga. Al final perdí la cuenta de las veces que me has preguntado que si terminé las transcripciones.*

*A mis amigos mejicanos. Blanquita, haces honor a tu nombre y eres una "Blanca Estela" que aun con el Atlántico de por medio me ha alumbrado. Juanjo, te extraño mucho chaparrito.*

*A Águeda, Gustavo, Juanjo, Javi,...mis amigos. Juanjo, gracias por recordarme a menudo que valgo más de lo que creo. Gustavo, ¡tío, qué fuerte, qué fuerte, qué fuerte...!*

*A mi familia:*

*- Sí mamá, ya entregué la versión definitiva.*

*- No papá, no puedes decirle a los titos que vengan a la lectura.*

*- Javi, ahora sí puedes hablarme que no tengo puesto los cascos. La madrina te debe miles de horas juntos. Prometo recompensarte. ERES UN REGALO DE LA VIDA.*

*- Ana, ¿qué puedo decirte? Chiquita, no hace falta que te diga que te quiero, siempre estás para lo bueno y lo malo. Me gusta contarte mis locuras y que me "riñas", ¡para eso están las hermanas mayores! ¿No?*

*- Quico, gracias por asumir que cuando te casaste con Ana yo iba en el lote matrimonial. Eres como un hermano.*

*- Luis, siempre serás mi hermano pequeño por muy mayor que te hagas. Tu peque es el último regalo de la vida. Gracias Eleni.*



## Índice

<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo 1. Un marco para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje</b> .....	9
1. Construyendo nuestro conocimiento.....	12
1.1. Todos creímos alguna vez que la tierra era plana: la importancia de las concepciones previas.....	12
1.2. El significado del significado y su dependencia del contexto.....	18
2. Aprendemos relacionándonos con lo que nos rodea.....	22
2.1. Características de la Zona de desarrollo próximo.....	25
2.2. ¿Instructor o instruido?: la interacción social entre iguales ..	30
3. El aprendizaje como un proceso comunicativo.....	35
4. Apuntes finales.....	42
<b>Capítulo 2. El discurso del aula</b> .....	45
1. Una visión general.....	46
2. La estructura del discurso del aula: forma, contenido y participación.....	48
2.1. La estructura de la lección.....	49
2.1.1. Fases o momentos de una lección.....	49
2.1.2. La lección estructurada en actividades.....	53
2.1.3. Elaborando mapas de la lección o la estructura de la interactividad.....	56
2.2. La estructura del contenido y no sólo de la forma del diálogo de clase.....	65
2.3. Estructuras de participación: Las reglas no escritas.....	67
3. El discurso del profesor en el aula o rasgos del habla docente.....	70
3.1. Un primer acercamiento: los trabajos de Barnes.....	71
3.2. Mecanismos y estrategias para guiar la construcción del conocimiento.....	72
3.3. Convencer en clase. Argumentación y discurso docente.....	76
3.4. Expertos y principiantes.....	81
4. El discurso de los alumnos en el aula.....	86
4.1. Los alumnos conversando en el grupo clase: sus versiones alternativas.....	87
4.2. La interacción entre iguales y sus conversaciones.....	92
5. Estrategias discursivas y mecanismos semióticos utilizados por profesores y alumnos.....	97
5.1. Estrategias discursivas y mecanismos semióticos en la construcción de significados compartidos.....	98
5.2. Tácticas de control mutuo entre profesores y alumnos.....	100
5.3. Estrategias discursivas y mecanismos semióticos para la validación del conocimiento y la creación de la intersubjetividad en el aula.....	102
6. Apuntes finales.....	105
<b>Capítulo 3. Introducción al estudio empírico. Bases conceptuales para la toma de decisiones metodológicas</b> .....	115
1. ¿Qué entendemos por buenas prácticas educativas?.....	116
2. Influencia metodológica de distintas orientaciones.....	120

2.1.	Influencia de la Psicología Sociocultural .....	120
2.2.	Análisis del Discurso y Análisis Conversacional.....	123
2.3.	La Etnografía del aula.....	128
3.	Apuntes finales.....	130
<b>Capítulo 4. Objetivos y metodología de investigación.....</b>		<b>133</b>
1.	Objetivos.....	134
2.	Muestreo.....	135
2.1.	Características y selección de las unidades de observación.....	135
2.2.	Toma de contacto.....	138
3.	Procedimiento de recogida de la información.....	139
4.	Sistematización y análisis de los datos.....	142
4.1.	Sistematización de los datos recogidos.....	143
4.1.1.	Vaciado de los videos en una plantilla de registro: acercándonos a los datos.....	143
4.1.2.	Transcripción íntegra de las sesiones.....	145
4.2.	Análisis de los datos.....	147
4.2.1.	Descripción de las sesiones: ¿cuándo? ¿qué? y ¿cómo? Un análisis a nivel macro.....	147
4.2.2.	Mecanismos discursivos. Un análisis a nivel micro.....	150
4.2.2.1.	Criterios de selección de fragmentos discursivos para el análisis micro.....	150
4.2.2.2.	Identificación de mecanismos discursivos.....	151
5.	Presentación del análisis de los datos y resultados.....	152
<b>Capítulo 5: Resultados relativos a la descripción de las sesiones: ¿Cuándo? ¿Qué? ¿Para qué? y ¿Cómo? Un análisis a nivel macro.....</b>		<b>155</b>
1.	Descripción general de las unidades de observación.....	156
1.1.	Enmarcando la actividad desarrollada en el Aula A .....	156
1.2.	Enmarcando la actividad desarrollada en el Aula B.....	160
2.	Cuándo, qué, para qué y cómo se hace en cada aula.....	165
2.1	El desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el Aula A: actividades, funciones y estructuras interactivas.....	166
2.1.1.	Estructura de la lección.....	185
2.1.2.	Cómo se organiza la actividad en el aula: patrones de actividad....	186
2.1.3.	¿Qué rol tienen los alumnos partícipes de las prácticas desarrolladas en este aula?.....	191
2.2.	El desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el Aula B: actividades, funciones y estructuras interactivas.....	197
2.2.1.	Estructura de la lección.....	208
2.2.2.	Cómo se organiza la actividad en el aula: patrones de actividad.....	209
2.2.3.	¿Qué rol tienen los alumnos partícipes de las prácticas desarrolladas en este aula?.....	215
3.	Apuntes finales.....	218



<b>Capítulo 6: Mecanismos discursivos. Resultados y análisis del discurso de profesores y alumnos</b> .....	221
1. Selección de fragmentos discursivos para el análisis micro.....	222
2. Una visión general de los mecanismos discursivos identificados en cada aula.....	223
3. El discurso producido en el Aula A.....	225
3.1. Algunas características generales del discurso del profesor y los alumnos del Aula A.....	225
3.2. Mecanismos discursivos identificados en el Aula A .....	229
4. El discurso producido en el Aula B.....	289
4.1. Algunas características generales del discurso del profesor y los alumnos del Aula A.....	290
4.2. Mecanismos discursivos identificados en el Aula B.....	292
5. Apuntes finales.....	347
<b>Capítulo 7: Discusión y conclusiones</b> .....	351
1. Objetivos.....	351
2. Conclusiones relativas a la estructura de las unidades de observación y las sesiones que las conforman.....	352
3. Conclusiones relativas a los mecanismos discursivos encontrados en el discurso de profesores y alumnos.....	359
3.1. El discurso docente.....	360
3.2. El discurso discente.....	370
4. Posibles limitaciones, beneficios e implicaciones educativas y perspectivas futuras de esta investigación.....	377
<b>Referencias</b> .....	385
<b>Anexos</b> .....	405
Anexo 1. Ejemplo de notas de campo.....	407
Anexo 2 .....	411
Anexo 2.a. Programa asignatura aula A.....	413
Anexo 2.b. Programa asignatura aula B.....	417
Anexo 3. ....	421
Anexo 3.a. Entrevista profesor aula A.....	423
Anexo 3.b. Entrevista profesor aula B.....	439
Anexo 4 Ejemplo visionado videos .....	455
Anexo 5 Convenciones para las transcripciones.....	459
Anexo 6 .....	463
Anexo 6.a. Descripción aula A.....	465
Anexo 6.b. Descripción aula B.....	499
Anexo 7 Ejemplo de la transcripción de una sesión.....	523
Anexo 8 Listado de libros sobre los que se ha trabajado en el aula A.....	557
Transcripción íntegra del discurso de ambas aulas .....	Cd



Así -con símbolos- el hombre construyó un nuevo mundo en el que vivir. Ciertamente, aún ambulaba por la tierra, sentía la brisa en sus mejillas o la escuchaba suspirar entre los pinos. Y bebía de los arroyos, dormía bajo las estrellas y despertaba para saludar al sol. ¡Pero ya no era el mismo sol! Nada sería ya nunca lo mismo. Todo estaba “bañado de una luz celestial” y había “insinuaciones de inmortalidad” por doquier. El agua no era ya simplemente algo con lo que mitigar la sed: podía conferir la vida eterna. Entre el hombre y la naturaleza pendía el velo de la cultura y ya no podía ver nada sino a través de ese medium. Todavía utilizaba sus sentidos. Tallaba la piedra, cazaba venados, se apareaba y engendraba prole. Pero impregnándolo todo estaba la esencia de las palabras: los significados y los valores que se asientan tras los sentidos. Y estos significados y valores le guiaban, además de sus sentidos y, a menudo, anteponiéndose a éstos.

(Leslie White, 1959, p. 273).



## **Introducción**

Hemos iniciado este trabajo con el propósito de profundizar en el análisis y la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en especial, aquellos que se producen en las aulas universitarias, entendidas éstas como escenarios socioculturales con características que les son propias. Pero pretendemos analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas universitarias desde una perspectiva concreta, la de la 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 escolares, pues creemos que el discurso es un medio privilegiado para estudiar los procesos de comunicación donde se negocian y construyen los conocimientos. Esperamos que se entienda que nuestro interés no es el discurso en sí, sino en el proceso de enseñanza y aprendizaje que, a través del mismo, profesores y alumnos llevan a cabo.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, ha desencadenado la puesta en marcha de numerosas propuestas de innovación de la docencia universitaria (Mauri, Coll y Onrubia, 2007). Compartimos con estos autores, la idea de que el EEES ha puesto el acento en ciertos aspectos –la relevancia del papel del estudiante en su propio aprendizaje y el de sus compañeros, el papel del profesor como guía o ayuda en ese proceso o la importancia del aprendizaje colaborativo por ejemplo-, que pueden ser novedosos para fundamentar la nueva cultura docente universitaria, pero que

no lo son tanto en relación a las concepciones más actuales sobre aprendizaje y su relación con la enseñanza. En este sentido, con nuestro trabajo, nos gustaría favorecer la idea de que no es tan necesario hacer grandes innovaciones o cambios como partir de una propuesta constructivista para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias. Para ello, hemos seguido el desarrollo de dos unidades temáticas en sendas aulas universitarias cuyas prácticas pueden calificarse de “buenas prácticas educativas”. Hemos analizado la interacción discursiva que se da a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en las mismas atendiendo tanto a las formas en que se organiza la actividad conjunta entre profesores y alumnos como a los mecanismos discursivos utilizados en el habla de unos y otros en dicho proceso.

Los estudios sobre las formas en que el lenguaje es utilizado en las escuelas revelan patrones distintivos que pueden ser denominados “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 (Drew y Heritage, 1992; 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). Como afirma Wertsch (1999), la comprensión del discurso educativo se considera algo crucial para poder entender por qué algunas formas de la enseñanza resultan eficaces y otras no. 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 relaciones sociales, 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 tipos de pensamiento.

Por todo ello, creemos que nuestro trabajo, a parte de las aportaciones que puede ofrecer a nivel conceptual y metodológico de cara al estudio y la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias, puede ser útil para la formación de los profesores universitarios noveles. Éstos aprenden a enseñar a través de su enfrentamiento con las clases prácticas primero y teóricas después, sin recibir formación alguna (Rosales, 2001). Además, aunque en los últimos años se ha iniciado un reconocimiento de la necesidad de formación pedagógica en la universidad y los Institutos de Ciencias de la Educación de las diversas universidades cuentan, entre otros, con programas de formación de profesores noveles no obstante se trata de actividades de carácter puntual y voluntario.

Con tales puntos de partida se desarrolla este trabajo que, como todos los trabajos de investigación, está dividido en dos grandes bloques. El primero de ellos consta de dos capítulos a lo largo de los cuales se desarrolla el planteamiento teórico-metodológico en el que se fundamenta nuestra investigación. En el capítulo 1 recogemos algunos principios fundamentales del marco teórico en el que nos situamos definiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso constructivo, social y comunicativo. Esta perspectiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje hunde sus raíces en las aportaciones conceptuales y metodológicas derivadas de tres enfoques: las Perspectivas Constructivistas en Psicología y Educación (Coll, 1985, 1996; Cubero, R., 2005a, 2005b; Delval, 1997; Rodrigo y Cubero, 1998), la Psicología Histórico-Cultural (Bruner, 1997; Cole, 1996; Cubero, M., 1999, 2005; Rogoff, 1993a,b; Vygotsky, 1977, 1978; Wertsch, 1988, 1993) y la Psicología Discursiva (Edwards, 1990a, 1990b, 2006; Edwards y Mercer, 1988; Edwards y Potter, 1992; Edwards y Middleton, 1986; Potter, 1996, 2005). A lo largo de la lectura de este capítulo y del trabajo en general, se podrá vislumbrar cómo estas orientaciones, a pesar de que proceden de contextos teóricos diferentes no siempre plenamente coincidentes e incluso en algunos aspectos no resultan íntegramente compatibles, han ido perfilando nuestro marco para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el capítulo 2 intentamos mostrar una visión general de distintas investigaciones que se han acercado al aula, con diversos fines, estudiando el discurso que se da en la misma. Prestaremos especial interés en los estudios con los que nos sentimos más identificados. Se trata de los trabajos que estudian la construcción del conocimiento, entendida ésta como

la construcción y negociación de significados a través del lenguaje hablado y/o escrito.

El segundo bloque consta de cinco capítulos en los que se atiende a la metodología de investigación seguida en este trabajo, a los datos y el tratamiento que se ha hecho de éstos y los resultados que han producido, y a las conclusiones que hemos obtenido a partir del desarrollo de nuestra investigación. En el capítulo 3 definimos qué entendemos por buenas prácticas educativas pues creemos que lo más adecuado para alcanzar nuestro objetivo de comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias es analizar prácticas que se puedan calificar como de buena enseñanza y buen aprendizaje. Además, en este capítulo contemplamos ciertos aspectos relativos a la naturaleza de las prácticas y el discurso educativo que nos servirán para elaborar la fundamentación de nuestro método de investigación y análisis. Antes de adentrarnos en el estudio empírico, atendemos a algunos aspectos del marco teórico en el que nos situamos y que dan sentido a las decisiones metodológicas, pues las citadas corrientes presentadas en el capítulo 1 no sólo determinan nuestra concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje sino que también han condicionado nuestros intereses de investigación y el modo en que hemos llevado a cabo la misma. Es precisamente esta influencia conceptual y metodológica la que nos ha llevado a presentar los datos y el tratamiento y análisis de éstos de manera conjunta. El diseño metodológico de la investigación se describe en el capítulo 4. En éste exponemos los objetivos de nuestra investigación así como el procedimiento que hemos seguido para llevarla a cabo. Prestamos una especial atención al modo en que se han recogido, sistematizado y analizado los datos pues, como veremos en dicho capítulo, creemos que junto con los resultados obtenidos, en ello reside el valor de la misma. En el capítulo 5 presentamos los resultados de un análisis a nivel macro de la interacción discursiva en el aula. Éste ha dado lugar a un sistema de categorías relativo a las actividades – “¿qué?”- desarrolladas en ambas aulas, las funciones que éstas parecen cumplir –“¿para qué?”- y a las estructuras interactivas –“¿cómo?”- encontradas en las mismas. A partir de este primer análisis, hemos seleccionado fragmentos discursivos acordes a nuestros intereses de investigación atendiendo al qué y cómo se está haciendo en cada aula. De este modo, en el capítulo 6, para las dos aulas objeto de nuestro estudio, se recogen fragmentos de transcripciones relativas al



discurso del profesor y los alumnos y alumnas y se analizan las mismas. Los análisis realizados nos han permitido caracterizar una serie de mecanismos y estrategias discursivas propios del discurso del profesorado y el alumnado universitario. Es en el capítulo 7, por último, donde se relacionan y discuten los resultados expuestos en los capítulos precedentes.

No nos gustaría terminar esta presentación sin apuntar que uno de los aspectos más gratificantes del desarrollo de esta investigación, ha sido la relación que hemos encontrado entre la temática que se estaba tratando en cada una de las aulas y la forma en que se desarrollaba el proceso de enseñanza y aprendizaje en ellas. En este sentido, hemos presenciado discusiones en las que se indagaban las ideas de los estudiantes, futuros docentes o psicopedagogos, acerca de las concepciones previas y la importancia de las mismas para el proceso de enseñanza y aprendizaje o en las que el profesor “andamiaba” y guiaba las discusiones de sus estudiantes acerca del andamiaje. Ha sido precioso ver cómo los profesores estaban poniendo en práctica aquello que pretendían que aprendiesen sus alumnos. Desde el primer día que entré en cada una de las aulas he aprendido muchísimo escuchando, leyendo y reflexionando acerca del discurso de todos estos profesores. Digo profesores porque tanto los docentes como los alumnos me han enseñado muchísimo, pero también porque los datos han sido obtenidos a partir de la grabación de un aula de una de las titulaciones de la diplomatura de maestro y otra de la licenciatura de psicopedagogía y, a día de hoy, imagino y así lo deseo, ya todos serán maestros u orientadores.



*Marco conceptual*



*Quienes hemos llegado a ser depende de la compañía que hemos tenido y lo que hemos hecho juntos*

*(Wells, 2004)*

## **CAPÍTULO 1. Un marco para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje**

La forma en que se lleva a cabo el proceso educativo en un determinado contexto institucional, su organización, secuenciación y estructura, entre otros aspectos, no se debe al azar. Ésta tiene su base, fundamentalmente, en las creencias acerca de la naturaleza del pensamiento humano y de su desarrollo y, por tanto, del modo en que se concibe cómo se genera el conocimiento y la determinación de los factores y variables que influyen en dicho proceso. Igualmente, el modo en que nos acercamos a las aulas para investigar y comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje depende del bagaje conceptual y metodológico de quienes pretendemos tal fin. Por ello, en este primer capítulo presentaremos dicho marco conceptual. En concreto, resaltaremos tres aspectos relacionados con nuestra concepción sobre el aprendizaje y la enseñanza como proceso. Para ello nos apoyaremos en la estructura seguida por Cubero, M. (1999). Es decir, haremos referencia al carácter constructivo, social y comunicativo del aprendizaje y la enseñanza. Como esta autora matiza, esta separación es artificial y se corresponde más

con una estrategia *didáctica* con fines analíticos que con una separación tajante y real entre dichos fenómenos.

Antes de empezar con la descripción de estos tres aspectos hemos de dejar constancia de que esta perspectiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje hunde sus raíces en las aportaciones conceptuales y metodológicas derivadas de tres enfoques: las Perspectivas Constructivistas en Psicología y Educación (Coll, 1985, 1996; Cubero, R., 2005a, 2005b; Delval, 1997; Rodrigo y Cubero, 1998), la Psicología Histórico-Cultural (Bruner, 1997; Cole, 1996; Cubero, M., 1999, 2005; Rogoff, 1993a, Rogoff b; Vygotsky, 1977, 1978; Wertsch, 1988, 1993) y la Psicología Discursiva (Edwards, 1990a, 1990b, 2006; Edwards y Mercer, 1988; Edwards y Potter, 1992; Edwards y Middleton, 1986; Potter, 1996, 2005). Pero, como afirmamos en Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, de la Mata, Ignacio y Prados, (2008), somos conscientes de que estas distintas perspectivas se han generado en contextos teóricos diferentes, por lo que no siempre son plenamente coincidentes, e incluso en algunos aspectos no resultan plenamente compatibles. Sin embargo, el estudio y profundización teórica en las mismas nos ha llevado a un determinado modo de comprender, analizar y describir el proceso de enseñanza- aprendizaje. Es por ello que a lo largo de la lectura de este capítulo y del trabajo en general, se podrá vislumbrar cómo estas orientaciones han ido perfilando nuestro marco para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así, en líneas generales, tomaremos los elementos básicos comunes a las Perspectivas Constructivistas en Psicología y Educación. Estos son una epistemología relativista, una concepción de las personas como agentes activos y una interpretación de la construcción del conocimiento como un proceso social y situado en un contexto cultural e histórico (Cubero, R., 2005a). En este sentido, Coll (2001a) hace una muy interesante distinción entre los términos “Constructivismo” y “Enfoques o Perspectivas Constructivistas en Educación”. El primero de ellos hace referencia a una amplia gama de teorías psicológicas que podemos enmarcar dentro de un determinado paradigma del psiquismo humano, entre las que podemos mencionar a las teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje y de otros procesos psicológicos. En cuanto a los enfoques constructivistas en educación, éstos pueden entenderse como propuestas orientadas a

comprender y explicar los procesos educativos que tienen su origen en una o varias de las teorías constructivistas. Además, tanto Coll (2001a) como Cubero, R. (2000, 2005a, 2005b) afirman que existe un cierto acuerdo en distinguir por lo menos tres orientaciones que pueden calificarse como constructivistas. Se refieren así a un Constructivismo Cognitivo o Psicológico, que concibe que el pensamiento, el aprendizaje y los procesos psicológicos, en general, tienen lugar en la mente de las personas, a un Constructivismo de Orientación Sociocultural, inspirado en las ideas y planteamientos de Vygotski, y a un Constructivismo vinculado al Construccinismo Social, que sitúa en el lenguaje y en las prácticas lingüísticas y discursivas el conocimiento y los procesos psicológicos. Es precisamente con este último con el que nos sentimos más afines y del que tomaremos parte de sus aportaciones para explicar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la Psicología Histórico-Cultural desarrollada por Vygotski, como ya referimos, ha sido una fuente de inspiración muy importante, ya que por su parte, también resalta la importancia de la comunicación y la interacción social en el desarrollo psicológico. Tomaremos de este enfoque tesis del origen social del desarrollo psicológico y de la mediación semiótica de los procesos mentales (Vygotski, 1978, 1981). Finalmente, acudiremos también al análisis del discurso, pues apoya la epistemología relativista y nos sirve como instrumento metodológico para acercarnos al aula con el fin de comprender los procesos que en ella se dan. Y esta última consideración es, precisamente, el punto de convergencia básico de las tres perspectivas presentadas. Es decir, sus concepciones sobre el lenguaje o el discurso como un medio privilegiado de creación y transmisión de los patrones culturales de conocimiento y acción social (Coll, 1985, 1996; Edwards, 1990a, 1990b; Edwards y Mercer, 1988; Vygotski, 1978,). De ella podemos derivar una concepción del aprendizaje, por tanto, como la adquisición de nuevas formas de discurso (Bruner 1988, 1998; de la Mata 1993; Cubero, M., 1999; Cubero, R., 2000; Edwards 1990a; Edwards y Mercer 1988; Wertsch, 1988)

Entremos a continuación en el desarrollo de los tres aspectos reseñados como características de la concepción del aprendizaje como proceso.

## **1. Construyendo nuestro conocimiento**

Desde la perspectiva constructivista en la que nos situamos, el aprendizaje se entiende como un proceso en el que la persona adquiere conocimientos a partir de las relaciones que establece entre los significados o ideas de las que dispone y los nuevos contenidos con los que se encuentra en su participación activa en distintos contextos (Ausubel, 1963; Cubero, R. 1988, 1989; Wells, 1999, 2002). De esta afirmación podemos entresacar dos ideas, en las que nos apoyaremos para estructurar y desarrollar este apartado y que pensamos son de especial interés para entender nuestra visión del aprendizaje. En primer lugar, el papel que juegan las concepciones de los alumnos y alumnas en la construcción de los nuevos conocimientos y, en segundo lugar, la dependencia de estos nuevos conocimientos o significados del contexto en el que se construyen.

### **1.1. Todos creímos alguna vez que la tierra era plana: *la importancia de las concepciones previas***

Las personas interpretamos la realidad que nos rodea a partir de nuestros propios sistemas de conocimientos. Así, desde el nacimiento, los individuos participamos, de modo más o menos activo, en distintas prácticas sociales o escenarios de actividad, en las cuales nos desarrollamos. A través de nuestras interacciones en dichos contextos sociales vamos adquiriendo conocimientos sobre el mundo y sobre diversos aspectos del mismo. Ellos nos ayudarán a comprender e interpretar el medio social y material en el que nos desarrollamos, nuestras experiencias y la de los demás, y, por tanto, nos permitirán desenvolvernos en estos entornos. En este sentido, podemos afirmar que cuando aprendemos no lo hacemos “desde cero”, sino que es a partir de lo que ya conocemos que podemos percibir nuestro entorno, interpretarlo y actuar en él. Por ejemplo, el lector de estas páginas interpretará las mismas en función de sus concepciones acerca de la educación y sus experiencias con la misma.



En el campo de la educación, que es el que nos ocupa en este trabajo, estas ideas y creencias de los alumnos<sup>1</sup> han sido extensamente estudiadas, revelándose así la importancia de las mismas de cara a que los alumnos aprendan significativamente los contenidos académicos (Coll, 1983; Cubero, R., 1989, 1994, 1996; Delval, 1983; Pozo, 1989, 1996; Rodrigo, 1994). Tales estudios constatan, entre otros aspectos, que no sólo son importantes las ideas que los niños han construido y construyen fuera de la escuela, en sus interacciones cotidianas en ambientes no formales (en la familia o en las relaciones con sus iguales), sino también las que van adquiriendo a lo largo de su escolarización ya que éstas no siempre son coincidentes o/y coherentes con los modelos y concepciones que la escuela quiere enseñar (Cubero, R., 1989; 1996; Delval, 1983; Rodrigo, 1994). De ahí la importancia de contar con las ideas o concepciones de nuestros alumnos, pues éstos llegan al aula con un bagaje de experiencias y conocimientos adquiridos como consecuencia de su participación activa en el mundo que les rodea y en la propia escuela. Así, podríamos decir que los alumnos poseen ciertas ideas sobre los temas que aparecen como contenidos escolares, y que las usarán como marcos de referencia para comprender, interpretar y afianzar los nuevos aprendizajes (Cubero, R., 1996; Pozo, 1996; Rodrigo, 1994). Es precisamente, a través de su ampliación, modificación y/o reorganización como se construyen los nuevos conocimientos.

Estas concepciones o ideas de los niños tienen una serie de características cuyo análisis es de gran interés para la psicología y la educación en general, ya que permite el trabajo con las mismas de cara a facilitar la construcción de conocimientos escolares a partir de dichas ideas<sup>2</sup>. Para empezar dicha caracterización podríamos referir que *existe una serie de patrones en los que podemos agrupar las ideas previas sobre determinados contenidos*. Es decir, no se trata de múltiples ideas relativas a diversos temas, sino que es frecuente encontrar un número de concepciones limitado en torno a un hecho o situación. Estas ideas, además, están organizadas en sistemas. Así, el número de concepciones diferentes que expresan los alumnos de un aula sobre un hecho o situación no es ilimitado sino que se encuentran

---

<sup>1</sup> De ahora en adelante nos referiremos a los alumnos y alumnas y a los profesores y profesoras de manera genérica como alumno o alumnos y profesor o profesores. No se trata de ningún tipo de discriminación de géneros, tan sólo se pretende facilitar la lectura fluida del documento evitando fórmulas más complejas y que alargan las dimensiones de los enunciados.

<sup>2</sup> Una explicación más exhaustiva acerca de las concepciones de los alumnos la podemos encontrar en Coll (1983), Cubero, R., (1989, 1994, 1996), Delval (1983), Pozo (1989, 1996), Rodrigo, (1994), Rodrigo, Rodríguez y Marrero, (1993).

patrones comunes entre ellas. Ello se debe a que las concepciones que tenemos sobre lo que nos rodea no son caprichosas ni aleatorias, sino que se deben a nuestras experiencias y están influenciadas por el grado de desarrollo cognitivo en el que nos encontramos y por las nociones o creencias culturales en las que éstas toman sentido. Es esta característica de las ideas la que hace posible su utilización didáctica en el aula, puesto que si parece difícil que podamos atender a todas las concepciones de cada niño, la tarea se convierte en asequible si existen unos pocos patrones relevantes en el aula (Cubero e Ignacio, 2000). *Se trata de ideas coherentes.* Como venimos diciendo, las concepciones que los niños y niñas tienen sobre la realidad no se deben al azar, sino que se deben a sus experiencias y contacto diario con el mundo y a sus capacidades de pensamiento. En palabras de R. Cubero (1989): *las ideas que un niño expresa implican un cierto conocimiento sobre cómo son y cómo suceden las cosas, y un funcionamiento intelectual determinado, una forma de razonar que no solamente afecta a un concepto particular, sino a otros conceptos relacionados con él* (p. 14). Además, en muchos casos, se corresponden con creencias defendidas por la ciencia en otros momentos de su historia (por ejemplo la creencia de que la tierra es plana). *Son estables, perduran en el tiempo y no son fáciles de modificar.* El hecho de que estas concepciones se deban a las experiencias y el contacto diario de los niños con el mundo hace que tengan un carácter práctico y funcional que dificultan su cambio. Por un lado, no nos cuestionamos nuestras concepciones sobre el mundo de manera espontánea. Por otro lado, incluso cuando se han planificado actividades para promover el cambio conceptual, los estudios realizados demuestran que las ideas básicas de las representaciones se mantienen (Driver, 1986; Erickson, 1980). Diversas investigaciones (Driver, 1986; Novak, 1983) han puesto de manifiesto cómo a pesar del trabajo repetido sobre un concepto dentro del aula, los alumnos incluso cuando han estudiado y superado exámenes sobre determinadas teorías científicas, continúan sosteniendo ideas y explicaciones personales contrarias a las mismas.

Volviendo al papel que desempeñan las ideas de los alumnos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, como ya afirmamos más arriba, la investigación ha puesto de manifiesto la importancia de éstas para que se produzca un aprendizaje significativo. Por un lado, éstas se manifiestan como relevantes a lo largo de todo el proceso educativo pues como docentes

hemos de diseñar nuestra intervención educativa partiendo de dichas concepciones. Ahora bien, no se trata de tener en cuenta las concepciones de los alumnos al inicio de un tema o unidad de trabajo y pretender “eliminarlas” o, en el mejor de los casos, modificarlas, sino de trabajar con ellas a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cubero, R., 1996; Delval, 1983; Pozo 1996 y Coll, 1983). Ello es importante porque, como venimos afirmando, aprender supone un continuo proceso de reorganización y reestructuración de nuestras concepciones sobre el mundo que nos rodea. En este sentido Correa, Cubero y García (1994) se refieren a un ajuste de la intervención del profesor a los conocimientos de los alumnos como un proceso permanente y no puntual pues a lo largo de todo el proceso de aprendizaje el alumno tiene una cierta visión de los contenidos que se trabajan en el aula. Como subraya Coll (1983) si el objeto de conocimiento está excesivamente alejado de los esquemas de conocimiento de que dispone el sujeto, éste no podrá atribuirle significación de manera que no se producirá un aprendizaje verdaderamente significativo. Es decir, no toda situación de enseñanza promueve y llega a producir un aprendizaje significativo. Como afirma R. Cubero (1989) no toda situación de enseñanza promueve la interacción de los conocimientos previos de los alumnos con los nuevos contenidos. Esta autora muestra los posibles resultados de la situación educativa en un esquema que, a nuestro entender, es bastante clarificador y es por ello que nos hemos permitido recogerlo en la imagen 1.1.

Podemos explicar estos posibles resultados a partir de un ejemplo concreto. Imaginemos que en una clase de 3º de primaria se trabaja “el aparato respiratorio de los distintos animales”. Al inicio del tema los alumnos poseen información organizada en esquemas de conocimiento sobre el aparato respiratorio y su funcionamiento. Según la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que venimos defendiendo nuestros alumnos aprenderán en la medida en que se de la interacción entre sus conocimientos previos y los nuevos contenidos. Así pues, en el primero de los casos de la imagen 1.1. se encontraría un alumno que tras el desarrollo de la unidad didáctica no integra la información nueva con los conocimientos que ya poseía. Si indagásemos acerca de los conocimientos de este alumno sobre el aparato digestivo nos encontraríamos con que puede que haya adquirido nuevos conceptos aislados e incluso que, en función del modo en el que le preguntásemos, aparentase haber “aprendido”. El segundo caso se

corresponde con una compartimentación de los contenidos en el sentido de que, por un lado, el alumno conserva sus esquemas de conocimiento acerca del aparato respiratorio y por otro es capaz de retener la nueva información que se ha trabajado en el aula y hacer uso de una u otra información en función de las situaciones a las que se enfrente.

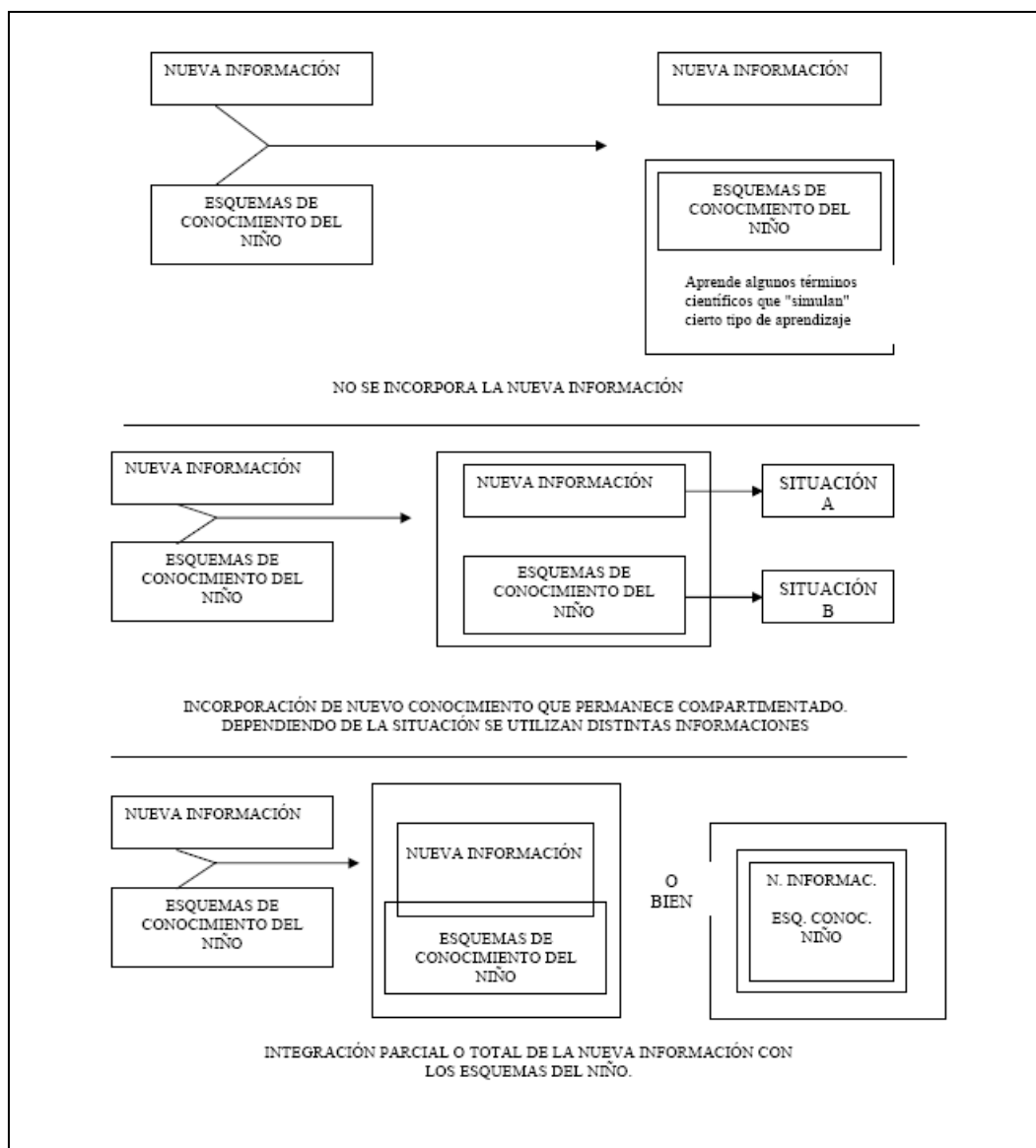


Imagen 1.1. Posibles resultados de la situación educativa<sup>3</sup>. (Tomado de R. Cubero, 1989)

Podría darse el caso de la situación A (responder en clase a una actividad o examen) en la que el alumno afirmase que los peces no tienen pulmones, aparentando haber “aprendido”. Pero en otro tipo de situación, llamémosla B (ayudando a su madre a limpiar el pescado para la cena) le preguntase a su madre que dónde están los pulmones del lenguado.

<sup>3</sup> El término “esquemas de conocimientos del niño” se corresponde con lo que venimos denominando en este trabajo “concepciones o ideas de los alumnos”.

Finalmente, nos encontraríamos ante la tercera situación. En ésta se da la integración parcial o total de los conocimientos previos del alumno y la nueva información. En este caso el alumno de nuestro ejemplo ante las situaciones A y B sabría que los peces no tienen pulmones.

Por otro lado, como docentes no hemos de conformarnos con aportar a los alumnos información que modifique, complemente o “mejore” dichas creencias. Sino que además, hemos de trabajar sobre las mismas, haciendo a nuestros alumnos conscientes de sus ideas, y partir de éstas para el trabajo diario en el aula. Para que los alumnos construyan nuevos conocimientos es necesario que sean conscientes de sus propias ideas, lo cual a veces solo ocurre cuando se les pide que las expliciten. El hecho de que un alumno conozca, discuta y reflexione sobre sus propias ideas es esencial para el aprendizaje (Correa, Cubero y García, 1994). Además sabemos que al trabajar en el aula permitiendo que se produzcan conversaciones entre los alumnos, las ideas de unos y otros sobre los diversos contenidos no sólo se explicitan sino que, además, éstas pueden ser tan distintas que entren en conflicto. Autores como Piaget (1978, 1983), Doise, Mugny y Perret-Clermont (1975) han desarrollado sus investigaciones en este ámbito, aportando importante información sobre la relevancia del conflicto cognitivo o sociocognitivo. De dichos trabajos nos interesa especialmente sus análisis de las circunstancias que hacen posible el cambio conceptual, gracias a las disyuntivas que se producen al entrar en contradicción las ideas o creencias de los alumnos y que, por tanto, nos ayudan a explicar la construcción de nuevos significados.

Este último aspecto es el que vamos a desarrollar a continuación. Así, nos preguntaremos, entre otras cuestiones, sobre qué concepción del significado se desprende de la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje defendida en este trabajo. Más adelante, cuando nos centremos en la noción del aprendizaje como un proceso social, profundizaremos en las ventajas de dejar a los alumnos conversar y trabajar juntos, en la utilidad de trabajar en el aula fomentando la aparición del conflicto cognitivo. Ello será en el apartado destinado a la interacción social entre iguales. Así, hemos defendido que las personas no acumulan la información que se les transmite tal cual, sino que para un sujeto, en función de sus propias ideas, esta información tendrá un

sentido particular distinto del que podría tener para otros con ideas o experiencias diferentes.

## **1.2. El significado del significado y su dependencia del contexto**

Nos hemos referido a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula como procesos constructivos, ya que entendemos que el sujeto que aprende reelabora y construye nuevos significados sobre los contenidos que se trabajan. Así, en nuestro trabajo consideramos que cualquier aula se constituye en un escenario privilegiado para la creación y el encuentro de significados. De esta afirmación se deriva la consideración de que un elemento fundamental para entender esta perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje que estamos presentando es la idea de que los significados no son algo preexistentes o establecidos, sino que se construyen en cada interacción. Dichas afirmaciones implican una concepción del conocimiento como la que defiende la Psicología Histórico-Cultural, es decir, como proceso contextual, cultural e históricamente construido (Bruner, 1997, 2001; Cole, 1990, 1999, 2006; Scribner, 1977; Wertsch, 1988, 1999). Esta dependencia del conocimiento, o de los significados de los objetos y eventos del mundo que nos rodea, del contexto en el que se construye, exige una concepción sobre los propios significados nada estática. Por tanto, rechazaremos la idea de que los significados están en las palabras o en las frases, o que se pueden enviar en envases que se abren al llegar a su destino, ya que tales visiones no tienen en cuenta la influencia del contexto en el significado y la necesidad de negociación de los mismos entre los hablantes para su construcción (Stubbs, 1984).

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de contexto? Y de manera más específica ¿contexto del aula? Existen muchísimas definiciones de este concepto Coll y Solé, (2001) aventuran que casi tantas como autores y autoras que se han ocupado del tema. Desde nuestro enfoque, el contexto no es equiparable únicamente a los componentes físicos del escenario, ni serían sólo las circunstancias que rodean al habla o texto. El contexto, en cambio, es construido por los individuos presentes, en combinaciones variables de participantes y audiencia (LCHC, 1983 cit. en de la Mata, 1995;

Wertsch, 1988, 1993, 1999). Es decir, es construido por los participantes a partir de las actividades que llevamos a cabo en el mismo. La noción de “escenario de actividad” propuesta por Wertsch (Wertsch, 1988; Wertsch, Minick, y Arns, 1984) o los conceptos de “escenario sociocultural” o “comunidad de práctica”, procedentes de la Psicología Histórico-Cultural y la antropología pueden ayudarnos a solventar la ambigüedad que implica el término contexto. Cada escenario sociocultural puede definirse en función de una serie de elementos: el entorno espacio-temporal que les 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; los formatos interactivos y el tipo de discurso que se pone en juego (Wertsch, 1988, Winegar y Valsiner, 1992; Rodrigo, 1994). Ejemplos de estos escenarios o comunidades de práctica son, además de la escuela, la familia, un club deportivo, una asociación de vecinos, etc. Se trata pues de entornos práxicos que se caracterizan porque las personas desarrollan un tipo de habilidades concretas mientras realizan determinadas actividades significativas dentro de dicho entorno.

Podríamos decir que los contextos se constituyen por lo que la gente está haciendo y dónde y cuándo lo están haciendo (Hicks, 1995). Así, mediante nuestras acciones e 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. Stubbs lo expone con estas palabras: *Toda elección de palabras crea un microcosmos o universo de discurso y predice lo que puede ocurrir en ese contexto* (1984; p. 18).

Como apuntábamos más arriba, el punto de vista que estamos presentando aquí nos lleva a entender que el significado no es algo preexistente, sino que se crea en la interacción, es decir, en el propio proceso comunicativo. Por tanto, *el significado no es algo individual, interno o perteneciente a la cabeza del individuo, sino que es una construcción conjunta que emerge de las interacciones del sujeto y de los contextos en los que se desarrolla* (Santamaría, 2002, p. 175). Es decir, el significado, no es una propiedad subjetiva del individuo, sino que se logra a través de los “esfuerzos coordinados” de un grupo de personas en interacción (Cubero,

Cubero, De la Mata, Prados, Santamaría, Barragán, García y Bascón, 2004a). No puede adjudicarse, por tanto, ni al emisor o ni al receptor, sino que surge en el proceso de interacción entre ambos. Es por ello que se dice que el significado se negocia, para destacar el papel que cumplen todos los interlocutores en su creación. En este sentido, Hicks (1995, 2003), por ejemplo, afirma que el discurso académico es negociado dentro de la clase, está localmente situado y se construye todos los días en interacción social. En palabras de la autora: *el lenguaje es inherentemente social y su significado se constituye a partir de las relaciones entre el hablante y el oyente o entre el autor y el lector* (2003, p. 4).

Efectivamente, las expresiones toman significado en el contexto en el que se producen y por las personas que las emiten y las reciben. Es decir, las emisiones no tienen significado en sí mismas, sino que únicamente tienen significado en el *contexto de diálogo* en el que están interactuando, en términos de Bakhtin (1986; 1995), diferentes voces y diferentes perspectivas. Podemos decir, por tanto, que el significado sólo existe en un espacio de intersubjetividad compartida entre el sujeto y *otros*. Así pues, para que la comunicación social sea posible y, con ella, la actividad conjunta entre interlocutores, es necesario que los participantes puedan compartir perspectivas. Precisamente, para abordar esta necesidad de crear una comprensión compartida, elaborada conjuntamente por los participantes de una situación concreta, nos referimos al término *intersubjetividad*. Este término fue propuesto inicialmente por Rommetveit (1974, 1979) y desarrollado posteriormente por autores como Wertsch (1979, 2000; Wertsch et al. 1984). En palabras de Rommetveit diríamos que: *la comunicación trasciende los mundos "privados" de los participantes. Establece lo que podríamos llamar "estados de intersubjetividad"* (1979, p. 94).

Así diríamos que podemos entendernos en la medida que compartimos un punto de vista, una referencia común a la que se llega en la comunicación modificando, si es necesario, el propio punto de vista para acercarlo al del otro (Cubero, R. et al, 2004a). En este sentido, Wertsch (Wertsch, 1979, Wertsch et al. 1984) ha señalado que el mutuo ajuste que ha de producirse en las interacciones sociales para que se dé la comunicación depende en gran medida de que los participantes compartan una cierta representación de la situación, esto es, una misma definición de la situación.



Desde la Psicología Discursiva se ha trabajado empíricamente esta noción de intersubjetividad (Edwards, 1997; Edwards y Potter, 1992). Estos autores analizan el propio proceso de creación de significados compartidos a través del proceso de creación de intersubjetividad. En este proceso, señalan, juegan un papel crucial una serie de mecanismos y dispositivos que utilizan los hablantes para definir y aceptar que se tienen comprensiones compartidas, para asegurar la continuidad y la construcción de descripciones y explicaciones coordinadas, o para resolver los desacuerdos y las situaciones conflictivas (Cubero, R. et al, 2004a). Comprender el significado implica, en este sentido, interpretar la interacción tomando en cuenta los detalles de su producción (Edwards y Potter, 1992) y su organización secuencial (Edwards, 1997), de modo que sea posible analizar cómo una expresión está producida para una acción singular dentro del discurso. Y por ello, la secuencia de construcción de los significados se convierte en el contexto más relevante de estudio. Ya en otros trabajos, (Cubero, R. et al, 2004a, 2004b), hemos referido cómo en la comunicación los turnos de emisiones verbales son construidos en relación con los turnos inmediatamente anteriores, convirtiéndose así éstos en el contexto inmediato de las producciones que se generan a partir de ellos. Por tanto, no sólo es posible, sino que es de una importancia capital de cara a la creación y mantenimiento de la intersubjetividad, analizar cómo la participación de un hablante genera un contexto discursivo para la intervención que le sigue y cómo el uso de una expresión concreta se orienta en un sentido determinado en función del momento de producción.

Así, cuando dos o más personas conversan, poco a poco se van negociando los significados sobre los que hablan de tal modo que podemos afirmar que se crea un conocimiento común al que podemos recurrir y que algunos autores como Edwards y Mercer (1988) han denominado *contexto mental compartido*. Con dicho término nos referimos a un conjunto de expectativas, afectos, emociones, motivaciones, intereses, representaciones, etc. construidas por los participantes y compartidas en mayor o menor grado por ellos. Estos autores hacen referencia a la existencia de algunos elementos básicos, ampliamente utilizados, en el proceso destinado a establecer un entendimiento compartido, a construir un fundamento cada vez más amplio de conocimiento compartido. Algunos de éstos son el ofrecimiento de nueva información, la referencia a la experiencia pasada, la

petición de información, las pruebas o comprobaciones sobre la validez de las interpretaciones de la información dada. De este modo, el desarrollo de las actividades que ocurren día a día en las aulas puede considerarse como un proceso por el que se van creando y desarrollando contextos mentales compartidos; es decir, niveles altos de intersubjetividad o significados compartidos.

En otros términos podríamos decir que el contexto social y los significados que en el mismo se construyen consisten en la definición mutuamente compartida y ratificada de una situación y de las acciones sociales de las personas tomadas como base de esa definición (Edwards y Mercer, 1989). Tal afirmación da sentido a que en este momento incluyamos el concepto de “definición de la situación” para ampliar con él los términos de nuestra propuesta conceptual y metodológica para entender los procesos que tienen lugar en el aula. Dicha expresión es descrita por Wertsch (1988) como la forma en la que los objetos y acontecimientos de una situación son representados o definidos por los participantes de esa situación. Más adelante hablaremos más extensamente sobre el mismo al referirnos al concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Así pues, el concepto de negociación de la situación, así como el de intersubjetividad o el de negociación no hacen sino resaltar la importancia decisiva del papel de los otros en el proceso de construcción de significados de cada individuo. Lo que nos sugiere la conveniencia de hablar de términos como el de *co-construcción* en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de que, por ende, abandonemos las perspectivas individualistas para entender el proceso de construcción del conocimiento que tiene lugar en el aula. Precisamente en el siguiente apartado atenderemos a esta dimensión social inherente a todo proceso de aprendizaje. Aún más, definiremos al propio aprendizaje como un proceso social.

## **2. Aprendemos relacionándonos con lo que nos rodea**

Para defender la idea del aprendizaje como un proceso social, nos remontaremos a la tesis de Vygotski sobre el origen social de los procesos psicológicos superiores. En concreto, a su propuesta sobre la existencia de

una Ley Genética General del Desarrollo Cultural. Para ésta, la influencia social en el funcionamiento mental del individuo ocurre como sigue:

Cualquier función aparece dos veces, o en dos planos, en el desarrollo cultural del niño. En primer lugar, aparece en el plano social, y luego en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición. Podemos considerar esta argumentación como una ley en el sentido estricto del término, aunque debe decirse que la internalización transforma el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones. (Vygotski, 1981, p. 168).

Así, Vygotski apoya la idea que venimos desarrollando de la necesidad de entender los procesos de desarrollo personal como procesos previamente sociales o interactivos, como procesos de co-construcción de significados elaborados contextual, cultural e históricamente. De modo complementario, Vygotski (1993) empleó el término de *interiorización* para referirse al proceso por el que las acciones son transferidas del plano interpsicológico, en el que se crean, al plano intrapsicológico o individual. La interiorización es, por tanto para dicho autor, el proceso por el que una función psicológica que se realizaba en interacción social, en colaboración con otros, se transforma en una que se lleva a cabo individualmente. Al igual que nuestras acciones sociales no se realizan de forma automáticas no debemos caer en el error de interpretar que este proceso de interiorización finaliza con la automatización de los procesos sociales. Es por ello que *para Vygotski, la naturaleza psicológica humana no es otra cosa que el resultado de la superposición de las relaciones sociales interiorizadas que se transforman en funciones individuales* (Santamaría, 2001, p. 306). Ahora bien, este proceso no debe ser entendido como una copia o transferencia, sino como un proceso de transformación que conlleva cambios en la estructura y funciones de los contenidos, estrategias y procedimientos que se interiorizan (Vygotski, 1978; Wertsch, 1988). En este mismo sentido de la Mata apunta que para Vygotski, esta transformación o paso de lo social a lo individual no se produce automáticamente, sino que *conlleva una secuencia gradual y prolongada de transformaciones* (1995, p. 65).

Una vez reconocido el origen social del funcionamiento mental del individuo podemos concretarlo en el proceso de aprendizaje diciendo que no aprendemos solos, sino que aprendemos de nuestros semejantes y con

nuestros semejantes. Incluso cuando un individuo se encuentra físicamente sólo ante un texto podemos afirmar que su aprendizaje es social. Y es que las propias herramientas que utiliza, las ideas en que se apoya o los significados sobre los que asientan los nuevos contenidos, no sólo han sido elaborados socialmente por otros, también a través de la interacción social en entorno histórico-culturalmente contruidos, sino que además, en su caso particular, son el resultado de interacciones previas de dicho individuo con sus semejantes. Así pues podemos decir que ningún individuo aprende “solo”. Lo que aprende, o lo aprende de otro (un texto también es un “otro”) o, aunque aparentemente lo haga solo, está partiendo de unas ideas, de unos significados, de una forma de ver las cosas y haciendo uso de unas herramientas ya elaboradas por otros culturalmente. Decimos por tanto, que el aprendizaje es social en dos sentidos: a) porque los contenidos que aprendemos se construyeron socialmente por otros individuos o culturas y b) porque aprendemos en interacción con nuestros semejantes (Wertsch, 1988). Centrándonos en los procesos de enseñanza- aprendizaje que se producen en las aulas, escenario que nos ocupa en este trabajo, podemos afirmar del mismo modo que la construcción del conocimiento en el aula es un proceso social y compartido. Cubero y Luque (2001) lo recogen de esta manera: *La interacción se da en un contexto que está socialmente pautado, en el que el sujeto participa en prácticas culturalmente organizadas y con herramientas y contenidos que son culturales* (p. 153).

Estrechamente ligado con el concepto de interiorización, Vygotski propuso un concepto sumamente interesante en el ámbito educativo, la noción de *Zona de Desarrollo Próximo*<sup>4</sup> (ZDP). Con ella pretende explicar los mecanismos interactivos implicados en la interacción social de tipo asimétrico que tiene lugar en los contextos educativos, formales y no formales, dando cuenta así de la forma en que se estructuran las interacciones cara a cara para promover el desarrollo. Vygotski (1979) la definió así:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro más capaz (p. 86).

---

<sup>4</sup> A partir de este momento siempre que hagamos referencia a este concepto utilizaremos la abreviatura ZDP.

La noción de zona de desarrollo próximo tiene un enorme interés para el estudio de las influencias sociales en situaciones como las escolares. Entendemos con Wertsch que la ZDP es *la región dinámica de la sensibilidad en la que puede realizarse la transición desde el funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico* (Wertsch, 1988; p. 84). Tal como afirma de la Mata (1993), su principal interés radica para nosotros en que ofrece una herramienta conceptual útil para analizar el papel de los procesos de instrucción en la transición desde el funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico. Es por ello que nos gustaría resaltar algunas de las características de esta *zona de desarrollo próximo o más inmediata* (Wertsch, 1988), que nos parecen relevantes por sus implicaciones para la comprensión de la intervención educativa en contextos formales como la escuela. Para ello nos apoyaremos en los trabajos de otros autores de la perspectiva sociocultural que nos permitirán definir y enriquecer este concepto.

## **2.1. Características de la Zona de Desarrollo Próximo**

Empezaremos afirmando que, en primer lugar, la ZDP no debe ser entendida como una propiedad del individuo que aprende o del sujeto más experto, es decir, no es una propiedad de los participantes, sino que *se crea en la propia interacción*. Así, autores como Wertsch (1988) afirman que la ZDP se determina conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y la forma de instrucción implicada. No se puede decir, por tanto, que sea una propiedad ni del niño ni del funcionamiento interpsicológico por sí solo. En este sentido, Bruner (1998) especifica que *la ZDP es la capacidad diferencial del niño para captar y utilizar las señales e instrucciones de aquellos que son más eruditos, más conscientes y más expertos que él, y quienes, de hecho, colaboran con él, por ejemplo, intentando, "enseñarle"* (ob. cit., p. 35). La ZDP pues, se crea y origina en el proceso de interacción en el que participan el niño, o sujeto menos diestro, y el profesor, o sujeto más capacitado culturalmente, y depende tanto del nivel de desarrollo de ambos como de las actividades que éstos estén llevando a cabo conjuntamente, diseñadas éstas por el segundo.

En segundo lugar, y como consecuencia de que se crea en el proceso de interacción, la ZDP *no es una zona estática, sino dinámica*. Como ya

hemos mencionado, cuando el aprendiz y el tutor interactúan, ambos crean la ZDP. Es decir, se crea una situación en la que el niño o principiante es capaz de realizar la tarea o aprender o de llegar un poco más allá gracias a los apoyos y ayudas que recibe del adulto<sup>5</sup> o compañero más competente para dicha tarea. Los adultos dirigen a los niños y los orientan para que sigan el camino más eficaz para realizar la tarea, la subdividen en pasos o en submetas a conseguir y centran la atención de los niños en éstas. De este modo, como afirma Rogoff (1993a):

La participación en el proceso y propósito general de la actividad, sin excesiva dificultad y contando con un apoyo, da a los niños la oportunidad de ver cómo los pasos encajan unos con otros y, también, de participar en aspectos de la actividad que reflejan la totalidad de la meta; de este modo, los niños adquieren la destreza necesaria y una visión de cómo y por qué funciona la actividad (p. 131).

Como pretendemos dejar claro a continuación, el concepto de ZDP está estrechamente ligado al concepto de andamiaje que seguidamente presentaremos. Así, podríamos decir que las situaciones de apoyo que el adulto crea para que los niños puedan aplicar, en un nivel de competencia mayor, las destrezas y conocimientos que ya poseen han sido descritas por medio del concepto de *andamiaje* (Cazden, 1991; Rogoff, 1993a). Este concepto, introducido por Bruner y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976), viene a decirnos metafóricamente que, del mismo modo que los albañiles que construyen una casa utilizan la ayuda de andamios, los adultos proporcionan a los niños “andamios” en los que apoyarse para realizar una tarea, y que sin este apoyo, no alcanzarían a realizar adecuadamente. Ahora bien, si lo que se pretende es que el niño sea capaz de realizar por sí mismo la tarea, el adulto ha de ir retirando gradualmente esas ayudas, es decir, ajustando sus apoyos (Wood y Wood, 1996). Este ajuste supone que el adulto, mediante la evaluación de las intervenciones del niño en el proceso de interacción ha de estar atento a los cambios que se producen en la habilidad del niño en relación con la tarea y modifica y o retira sus ayudas o apoyos en función de los mismos. En palabras de Cazden: *se trata de una clase muy especial de andamiaje, ya que se autodestruye gradualmente conforme disminuye su necesidad y aumenta la capacidad del niño* (1991, p. 116).

---

<sup>5</sup> De ahora en adelante nos referiremos al caso concreto de un adulto y un niño, para ejemplificar la resolución conjunta de tareas entre un aprendiz y un experto, ya que han sido las interacciones más estudiadas en la literatura psicológica al respecto.

En tercer lugar, hemos de apuntar al rol activo que juegan los aprendices en el proceso dinámico de la ZDP. Siguiendo a Cubero, R. (2000) afirmaremos que ambos participantes, profesor y alumno, desempeñan un papel activo que condiciona el carácter dinámico del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la ZDP. Antes, en este trabajo, al referirnos al aprendizaje como un proceso constructivo, introducimos el concepto de “definición de la situación”. Éste recoge la idea de que para que la comunicación sea efectiva los participantes han de compartir algún aspecto de sus definiciones de la situación (Wertsch, 1988). Parece evidente que la definición dominante de la tarea suele ser la del adulto. No obstante en trabajos como los de Candela (1999a) se pone de manifiesto cómo los alumnos pueden apropiarse de la situación en sentidos no previstos por el adulto o profesor. Es por ello que podemos decir que todos los puntos de vista implicados en una ZDP son decisivos para su evolución. En este sentido, autores como Hoogsteder, Maier y Elbers (1996), Rogoff (1993a) o Wood et al. (1976, 1996) también han atendido a cómo se relacionan las acciones de los adultos y los niños en torno a una actividad conjunta en diversos ámbitos. Estos autores explican cómo aunque en principio la definición de la situación venga determinada por el adulto que guía y da sentido a la actividad, éste define la misma atendiendo a las características de su interlocutor, el cual va modificando su propia definición de la situación hacia otra cada vez más cercana a la del adulto. Esta cualidad está estrechamente relacionada con la naturaleza dinámica de la ZDP a la que nos hemos referido antes. Así, conforme los niños van adquiriendo y haciendo suyos los conocimientos y capacidades que son objeto de aprendizaje, la ayuda del adulto, como ya hemos mencionado al hablar del andamiaje, se irá haciendo cada vez menos necesaria, dado que el nivel de desarrollo del niño cambia y por lo tanto la naturaleza de la ZDP también.

Estas características de la ZDP nos pueden ayudar a explicar, por un lado, por qué en un aula una misma intervención del profesor no ejerce la misma influencia sobre distintos alumnos y, por otro, que el hecho de que un alumno sea capaz de hacer algo con ayuda de otros no siempre ha de llevarnos a esperar que esté capacitado para hacerlo de manera independiente. Efectivamente, aunque los alumnos sean partícipes de un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje y éste sea llevado a cabo en un mismo escenario cultural, las ayudas o apoyos del profesor no son recibidas y

aprovechadas de la misma manera por todos los alumnos. Y es que, dado que no todos los alumnos poseen el mismo nivel de desarrollo, el mismo punto de partida, su intervención en la interacción con el profesor y la tarea o contenidos que se estén trabajando, no será la misma. Tampoco ha de sorprendernos que lo que un alumno es capaz de hacer con ayuda de otros no siempre sea capaz de hacerlo de forma independiente (Cubero y Luque, 2001). Es frecuente encontrarnos con situaciones en las que los alumnos asienten ante las palabras y acciones del profesor y responden adecuadamente a sus preguntas mientras están realizando una tarea con el apoyo y la ayuda de éste. Estos indicios pueden llevarnos a asumir que dominan el tema y que, por tanto, podemos pasar a trabajar en otra tarea de mayor dificultad. Sin embargo, cuando se encuentran solos ante la dificultad de enfrentarse de manera individual a la tarea en cuestión, podemos encontrarnos con que no saben realizarla sin la ayuda del profesor. Cazden (1991), al hablar del andamiaje, se refiere a estas situaciones como *respuesta frente a comprensión*. Es decir, aquellas situaciones en las que las ayudas prestadas, las claves que se dan al aprendiz, las preguntas, la secuencia que se le plantea, etc., son las responsables de que asumamos una aparente comprensión por parte del alumno.

Desde la perspectiva del aprendizaje que estamos presentando en este apartado y que defendemos en este trabajo, nos resulta especialmente interesante y útil el concepto de ZDP y sus conexiones con la noción de ideas previas. Así, creemos que el profesor, para acercar a sus alumnos al cuerpo de conocimiento cultural ya elaborado al que han de acceder, ha de conocer los conocimientos previos de éstos sobre el contenido que se va a trabajar o lo que es lo mismo, ha de averiguar qué contenidos se encuentran en *la zona de desarrollo real* de cada alumno, cuáles son los significados que comparten en torno al contenido. O dicho de otro modo, ha de conocer lo que cada alumno es capaz de hacer y aprender por sí sólo. Pero además, debe indagar sobre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otras personas, lo que aún está en la ZDP. Tal conocimiento debe llevar al docente a, partiendo de lo que ya sabe hacer el alumno –*conocimientos reales*–, centrarse en lo que está próximo a adquirir –*conocimientos potenciales*–. Esto se debe a que la enseñanza ha de apuntar fundamentalmente no a lo que el alumno ya conoce o hace, ni a los comportamientos que ya domina, sino a aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente. Ello nos



obliga a ser constantemente exigentes con los alumnos y a ponerlos ante situaciones que les obliguen a implicarse en un esfuerzo de comprensión y de actuación. Al mismo tiempo, y como expusimos al referirnos al andamiaje, esa exigencia debe ir acompañada de apoyos y soportes de todo tipo, de instrumentos tanto intelectuales como emocionales que permitan a los alumnos superar esas exigencias y riesgos.

De este modo, podemos definir el papel del profesor en el aula como el de *guía o intermediario* (Edwards y Mercer, 1988) que acerca a los alumnos al cuerpo cultural al que han de acceder como miembros activos de una cultura determinada. Noción de la que se deriva una visión del aprendizaje como apropiación de los recursos de la cultura a través de la participación en actividades conjuntas. Esta concepción es claramente coherente con la que venimos defendiendo (para un tratamiento más exhaustivo de dicha concepción del aprendizaje ver Rogoff, 1993a, 1993b o Mercer 1995, entre otros)

En este sentido, y continuando con el rol asociado al profesor dentro de este marco conceptual, es interesante destacar cómo Colomina, Onrubia y Rochera (2001) afirman que el papel fundamental del docente es el de estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo estos últimos van realizando esta construcción. En esta misma línea Coll (1990) afirma que situados en una perspectiva constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, todo el proceso de construcción del conocimiento en el aula nos lleva a:

...entender la influencia educativa en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno; y la influencia educativa eficaz en términos de un ajuste constante y sostenido de esa ayuda a las vicisitudes del proceso de construcción que lleva a cabo el alumno (p. 448).

Ahora bien, el trabajo en la ZDP en el aula no es tarea exclusiva del profesor. No debemos olvidar que las interacciones que se dan en las aulas de educación formal no tienen las mismas características que las que se propician en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en otros escenarios, como laboratorios, casas y parvularios, en los que han sido también estudiados los conceptos que hemos estado describiendo

(Hoogsteder et al. 1996; Rogoff, 1993a, Rogoff, 1993b; Wertsch et al. 1984). Las relaciones que se dan en las aulas son más complejas y no suelen ser interacciones duales entre el adulto y el aprendiz, sino que en ellas intervienen varios individuos con distintos niveles de desarrollo y distintos grados de participación. No olvidemos, además, que aquéllos que proporcionan ayuda no tienen por qué estar físicamente presentes. En este sentido, Wells (2002, 2004) hace referencia a cómo los textos y otros artefactos pueden ayudar al sujeto a ir más allá de sí mismo. En este mismo contexto, es interesante resaltar el papel que pueden llegar a jugar los propios alumnos en el aprendizaje de sus compañeros. Con esto nos estamos refiriendo al papel que juegan los iguales en el proceso de construcción de significados en el aula. Dependiendo de en qué momento y en qué contenido curricular, un alumno puede desempeñar funciones de “instructor” o “instruido” con relación a otro u otros alumnos. Incluso a veces mejor que el propio docente, ya que puede compartir con sus compañeros un alto nivel de intersubjetividad, una definición de la situación más próxima, con lo que los ajustes con aquellos que requieren ayuda pueden resultar más fáciles. Veamos más detenidamente pues, el papel que juegan los compañeros y compañeras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2.2. ¿Instructor o instruido?: la interacción social entre iguales**

Seguramente, todos nos hemos visto alguna vez en la situación de tener que explicar a algún compañero o compañera un contenido trabajado en el aula, y al hacerlo, nos hemos vistos forzados a organizar nuestros conocimientos para explicitarlos de una forma clara y comprensible, de manera que nuestra propia comprensión de los mismos ha mejorado. Del mismo modo, nos habremos beneficiado también de las aclaraciones e interpretaciones de otros compañeros pues como argumentaba Bakhtin (1986), el esfuerzo para comprender la aseveración del otro, implica una elaboración y un movimiento activo hacia una respuesta. Con ello, *nuestro pensamiento se origina y forma en el proceso de interacción con los pensamientos ajenos* (Bakhtin, 1995). Mercer hace referencia a su propia experiencia en situaciones similares y al mismo tiempo afirma que:

Un buen examen para saber si se comprende bien una cosa es tener que explicárselo a otra persona. Y discutir de manera razonable con alguien al que puedas tratar como a un igual social e intelectualmente es un método excelente para evaluar y revisar tu propia comprensión (Mercer, 1997; p. 99).

De este modo, al hablar de interacción social entre iguales, estamos aludiendo a las relaciones que se dan entre un grupo de alumnos que comparten un mismo escenario educativo y que, por tanto, comparten un mismo lenguaje y experiencias. Nos estamos refiriendo tanto a la interacción en pequeños grupos o equipos de trabajo que se reúnen en torno a una tarea para elaborar un producto en común, como a la interacción que se da en el grupo-aula cuando los alumnos y alumnas participan de manera activa en el desarrollo de la clase, discutiendo en gran grupo, ya sea con o sin la intervención del profesor.

Hoy en día, parece existir un acuerdo sobre el valor de las relaciones entre iguales tanto para la consecución de las metas educativas, como en que influyen en el desarrollo de importantes capacidades sociales y cognitivas de los niños y niñas. Hay datos que avalan la ventaja de una organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, entendiendo por tal las situaciones en que *los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente vinculados entre sí, de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos si, y sólo si, los otros alcanzan los suyos* (Coll y Colomina, 1990, p. 339).

Si nos centramos en las investigaciones que se han acercado al estudio de las relaciones entre iguales encontramos que a pesar de una falta de explicación integrada sobre cómo la interacción entre iguales puede influir en el desarrollo cognitivo, todas las explicaciones propuestas enfatizan la importancia de los intercambios comunicativos que surgen durante la resolución conjunta de un problema o tarea (Coll y Colomina, 1990; Wood y O'Malley, 1996). Ahora bien, no basta con poner a los alumnos a trabajar juntos para que se produzcan efectos positivos en sus aprendizajes, sino que han de darse una serie de condiciones. Desarrollar los factores y variables que condicionan dicha efectividad supone franquear los límites y objetivos de este capítulo. No obstante, podemos al menos apuntar, con Pozo (1996), dos factores en los que se apoya la eficacia del aprendizaje cooperativo frente a las estructuras competitivas o individualistas. Así, por un lado, el aprendizaje

cooperativo favorece la aparición de conflictos cognitivos entre los aprendices –condición necesaria pero no indispensable para que se produzca un aprendizaje constructivo- y, además se proporciona soporte o apoyo para resolver dichos conflictos.

En este sentido, al principio de este capítulo, al referirnos al papel activo del alumno como constructor de su propio conocimiento, destacamos la importancia de que el profesor indagase las ideas previas de sus alumnos y permitiese que éstos las explicitaran conversando entre ellos de manera que las ideas de unos y otros sobre los diversos contenidos pudiesen entrar en conflicto. Precisamente, para Piaget la interacción social entre los alumnos es importante porque estimula la aparición del conflicto cognoscitivo (Piaget, 1978). Según Piaget, este conflicto promueve, mediante un proceso de desequilibrio y reequilibrio, la modificación de los esquemas del sujeto y, por tanto, un avance en sus instrumentos intelectuales para comprender la realidad (Coll y Martí, 2001; Colomina y Onrubia, 2001). Dada la importancia del conflicto en la creación de nuevos significados, permítasenos aunque sea brevemente, hacer referencia a dicho concepto y a algunas de sus implicaciones más interesantes de cara a nuestros intereses.

Como ya apuntamos, un grupo de investigadores, entre los que destacan Doise, Mugny y Perret- Clemont, ha continuado los estudios piagetianos sobre el *conflicto cognitivo*. Para estos autores (Doise, Mugny y Perret-Clermont, 1975), el conocimiento se construye en situaciones sociales y el mecanismo que explica esta construcción es el denominado *conflicto sociocognitivo*. Éste puede entenderse como la disyuntiva o choque que se produce al entrar en contradicción las ideas o creencias de los alumnos. Al trabajar en el aula permitiendo que se produzcan conversaciones entre los alumnos, las ideas de unos y otros sobre los diversos contenidos a trabajar pueden entrar en conflicto. Estas diferencias entre los conocimientos de partida de unos alumnos y otros, siempre que el conflicto se plantee y resuelva de manera constructiva, llevan a los alumnos a confrontar puntos de vista, argumentar en favor de las creencias propias a contraargumentar las de los otros, así como a desarrollar una serie de habilidades comunicativas que, en definitiva, nos llevan a afirmar que la interacción entre iguales pueden influir en el desarrollo cognitivo.

Otros autores, sin dejar a un lado el concepto de *conflicto cognitivo*, se han centrado en el estudio de las interacciones entre iguales como situaciones favorecedoras del proceso de construcción conjunta de significados en el aula y, más concretamente, se han centrado en el habla o el discurso que se produce en las situaciones de interacción. En este sentido, Cazden, (1991) al estudiar la interacción entre iguales, analiza el discurso o conversación entre iguales destacando cuatro beneficios posibles o cuatro funciones que puede desempeñar el discurso en tales situaciones interactivas:

1. Como *catalizador*. La interacción entre iguales intensifica el desarrollo del razonamiento lógico mediante un proceso de reorganización cognoscitiva activa inducido por el conflicto cognoscitivo.
2. Como *representación de roles complementarios*. Los iguales, en situaciones de interacción pueden suministrar asistencia, “andamiaje<sup>6</sup>”, como las que proporcionan los adultos docentes en un contexto educativo.
3. Como *relación con el público*. El único contexto en el que los niños pueden invertir los roles interactivos con idéntico contenido intelectual, dando directrices o cumpliéndolas, haciendo preguntas o contestándolas, es con sus iguales.
4. Y como *habla exploratoria*. En la que el aprendiz se responsabiliza de la idoneidad de su pensamiento.

Es precisamente el constructo de habla o conversación exploratoria uno de los más trabajados en las investigaciones llevadas a cabo por Mercer y su grupo. Estos autores, sobre cuyos trabajos profundizaremos más en el siguiente capítulo, han sugerido que es posible identificar formas particulares de conversación que representan distintas formas sociales de pensamiento. Concretamente se centran en tres formas de conversar y pensar: (a) *conversación disputativa*, caracterizada por el hecho de estar en desacuerdo y tomar decisiones individualmente; (b) *conversación acumulativa*, caracterizada por construir un conocimiento común mediante la mera

---

<sup>6</sup> Recuérdese que al hablar de la ZDP nos hemos referido al andamiaje o ayudas que el profesor, o sujeto más experto, aporta al que aprende cuando ambos interactúan creando la ZDP. Queremos destacar ahora que, de la misma manera que los adultos dirigen a los niños y los orientan para que sigan el camino más eficaz para realizar la tarea, los aprendices pueden ayudarse entre sí aportando en muchas ocasiones mejores ayudas o andamios que el docente.

acumulación de información; y (c) *conversación exploratoria*, en la que hay un razonamiento visible y el conocimiento se justifica más abiertamente (Mercer, 1997; 2001; Wegerif y Mercer 1997).

De entre estos distintos modos de conversar y pensar juntos, se enfatizan las ventajas del habla exploratoria como facilitadora de la construcción conjunta de significado en el contexto de la interacción entre iguales en el marco educativo. En este sentido, Mercer afirma que el uso de este tipo de habla es una manera eficaz de emplear el lenguaje para pensar colectivamente. Es por ello que dicho autor piensa que *el proceso educativo debería procurar que todos los niños fueran conscientes de su valor y la pudieran emplear con eficacia* (2001, pp. 196-197). Para ello, no sólo es necesario que los profesores propongan en sus aulas tareas y organizaciones que promuevan las interacciones entre iguales, sino que además, es necesario que los alumnos reciban una guía de cómo utilizar la conversación, así como que estén informados de qué es lo que se espera que hagan y consigan.

Hasta el momento nos hemos estado refiriendo, al igual que la mayoría de los estudios y la literatura en educación, bien a la interacción profesor-alumno, atendiendo a cómo el primero guía el aprendizaje del segundo, bien a la interacción alumno-alumno en pequeños grupos destacando la importancia de diseñar estructuras organizativas de trabajo cooperativo entre los alumnos. Ahora bien, no podemos olvidar que en el aula es frecuente encontrarnos con discusiones dialogadas entre el profesor y los alumnos en las que estos últimos no sólo responden a las preguntas del profesor, cosa que sin duda es importante para el proceso de construcción de significados en el aula, sino que, como bien apunta Candela (1993,1996, 2005<sup>7</sup>) los alumnos participan de muchas maneras. Los trabajos de esta autora se centran en las intervenciones de los alumnos y en las versiones alternativas que éstos pueden construir sobre el fenómeno natural que se esté estudiando en clase, así como su interés en cómo se construyen versiones legitimadas de la realidad en las aulas. Por nuestra parte, nos gustaría destacar que en nuestras investigaciones hemos podido confirmar cómo los alumnos, cuando intervienen en el aula dirigiéndose al profesor o al grupo clase generan un tipo de habla que puede llegar a cumplir las mismas

---

<sup>7</sup> <sup>8</sup> En el siguiente capítulo profundizaremos en las investigaciones referidas a este tipo de interacciones en el aula, concretamente a partir de los citados trabajos de Candela, Cubero y Prados.

funciones que el habla de un docente. Así, hemos encontrado que los alumnos, mediante sus intervenciones discursivas, pueden llegar a hacer uso de las mismas estrategias y mecanismos discursivos que sus docentes modificando y ajustando sus intervenciones cuando se hace necesario, favoreciendo con ello no sólo sus aprendizajes, sino también los de sus compañeros (ver Prados, 2005; Prados y Cubero, 2007)<sup>8</sup>.

Pero no queremos concluir este apartado sin al menos señalar que tales perspectivas centradas en la importancia del estudio de los procesos comunicativos que se dan en el aula conllevan, en cierto sentido, la necesidad de redefinir algunos de los conceptos claves que hemos venido desarrollando. Así, para finalizar este apartado, y como vía de entrada del siguiente punto, creemos importante señalar junto con otros autores (Coll, 2000; Cubero, R., 2000; Daniels, 2003; entre otros), la necesidad de reinterpretar y adaptar los conceptos de ZDP y andamiaje al aula. En este sentido, Mercer (1997) propone que un paso práctico sería atender a que la educación no consiste en la manipulación física de objetos, sino que en las aulas gran parte de los aprendizajes consiste en adquirir o hacerse con un determinado lenguaje. “Aprender con andamiaje” en la escuela, consistiría por tanto en ayudar a los alumnos a utilizar el lenguaje de manera que adquieran nuevos marcos de referencia con los cuales poder recontextualizar sus experiencias. El conocimiento es creado y apropiado en el discurso entre personas que están trabajando juntas en una situación específica en torno a una tarea de importancia para el grupo (Wells, 1999, 2002, 2004). En el siguiente punto, el aprendizaje como proceso comunicativo, profundizaremos en esta idea del aprendizaje como adquisición de nuevas formas de lenguaje o discurso tratando de llegar así a una mayor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

### **3. El aprendizaje como un proceso comunicativo**

Si aceptamos las dos características descritas hasta el momento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, si consideramos a éste como un proceso constructivo y social, debemos aceptar también como última característica el conceptuar al aprendizaje como un proceso comunicativo. Y

---

debemos considerarlo así por dos razones fundamentales. En primer lugar porque la mayor parte de las interacciones que se dan en el marco educativo son fundamentalmente verbales; es decir, el lenguaje es el instrumento mediante el que se ponen en marcha dichas interacciones, erigiéndose así como el instrumento más adecuado para comunicarnos. En segundo lugar, porque no podemos olvidar la función del lenguaje como instrumento a través del cual interpretamos y damos significado al mundo que nos rodea (Vygotski, 1978; Wertsch, 1988, 1993). Es por ello que nos hemos referido al aprendizaje como un proceso de construcción y reconstrucción de significados por parte del que aprende, sin olvidar el carácter compartido, social y cultural de esta construcción. Y, en dicho proceso, en palabras de Cubero y Marcos (2000): *el lenguaje se convierte, en definitiva, en un medio privilegiado para crear y transmitir conocimientos culturales* (p. 68). Desde esta perspectiva podríamos considerar al discurso educativo una forma de acción, como una práctica social en la que se implican profesores y alumnos y que permite negociar, contrastar, modificar y/o compartir progresivamente los significados del aula.

Al referirnos a la construcción de significados y la relación de éstos con el contexto en el que se producían, hicimos referencia a cómo las intervenciones discursivas servían de contexto para la construcción y comprensión de los significados y para las intervenciones posteriores. Esto es así en distintos escenarios culturales. Ahora bien, en el aula, además, es frecuente encontrarnos con que el contexto sobre el que se trabaja es creado gracias al lenguaje. No sólo se habla de realidades lejanas y desconocidas, sino que además éstas a veces ni siquiera tienen existencia material, es decir, no son tangibles ni manipulables. La democracia, las fuerzas de inercia o los orbitales moleculares, serían algunos ejemplos de términos en los que el objeto al que se refiere el concepto es otro concepto o la relación entre varios conceptos. Es por ello que podríamos decir que la realidad con la que se trabaja no es directa, o existe por sí sola, sino que es creada a través de sistemas simbólicos como el lenguaje. Este rasgo caracteriza al discurso escolar y lo hace distinto y apoya la pertinencia de considerar el aprendizaje como un proceso comunicativo o discursivo en el aula. La visión de la enseñanza y el aprendizaje como un proceso comunicativo que presentamos aquí, por tanto, es diferente a la visión tradicionalmente defendida por la Psicología Cognitiva. Desde esta orientación, el proceso comunicativo ha sido



concebido como la transmisión de un mensaje cuyo significado pertenece, o ha sido elaborado, por el emisor, quien lo comparte con el receptor. Se concibe así el discurso como una representación del pensamiento en el lenguaje. Sin embargo, el enfoque que aquí se defiende considera que el lenguaje no es sólo una vía o un canal por el que se transmiten mensajes, sino también una actividad en la que se genera el propio significado. Se entiende así el lenguaje como un instrumento de mediación cultural para el pensamiento y la acción expresados en prácticas cotidianas (Cole 1988, 1990; Hicks, 1995; Edwards y Mercer 1988). El propio Vygotski (1981, 1993) le otorga a la mente un carácter instrumental en el sentido de que ésta se encuentra mediada por instrumentos o herramientas, siendo el lenguaje la herramienta psicológica por excelencia, pues se ha decantado a lo largo de la génesis del individuo como el sistema de signos más adecuado para mediar la actividad psicológica. Como afirman Cubero y Sánchez, (2002) en cada escenario de actividad se aprende un determinado modo de discurso; o lo que es lo mismo, el dominio de los instrumentos que en dicho escenario se consideran más adecuados para mediar nuestras acciones mentales. Ahora bien, no se adquiere sólo el dominio de un determinado género discursivo, sino también se aprende a diferenciar cuando éste debe ser usado de tal manera.

En el terreno educativo, por tanto, la importancia del lenguaje para la construcción de significados no estriba sólo en el hecho de que es el principal medio de comunicación entre profesores y alumnos –y uno de los contenidos básicos del aprendizaje de la educación escolar- sino también, en el hecho de que constituye un poderoso instrumento, en el sentido vygostkiano del término, psicológico y cultural (Coll, 2001b).

Nos encontramos pues ante diversas concepciones o modos de concebir el lenguaje. Por un lado, desde la Psicología Cognitiva éste es entendido como la representación del pensamiento y de la realidad. Por otro lado, desde la perspectiva construccionista el lenguaje se forja como constructor de esa realidad. Potter (1996) se refiere a estas dos concepciones del discurso utilizando las metáforas del espejo y el taller de construcción, respectivamente. *La metáfora del espejo*, que vendría a resumir la perspectiva de la Psicología Tradicional o Cognitivista, entiende que el lenguaje reproduce el mundo de una manera pasiva. Refleja, al igual que un

espejo, cómo son las cosas mediante descripciones, representaciones y relatos. Por otro lado, el construccionismo es identificado por Potter con *la metáfora del taller o de la construcción*. Ésta funciona en dos niveles cuando se aplica a las descripciones. El primero es la idea de que la descripción de relatos construye el mundo, o versiones del mismo. El segundo es la idea de que estos mismos relatos y descripciones son también construidos por los hablantes. La realidad, por tanto, se construye a medida que las personas hablan o escriben sobre el mundo y se introduce en las prácticas cotidianas, precisamente, por medio de esas categorías y descripciones (Potter, 1996; Wetherell y Potter, 1996). Potter, además, amplía la descripción del construccionismo a través de la descripción de tres de sus ideas constitutivas. Éstas son: a) es anticognitivista, b) se centra en el discurso, es decir, el habla y los textos y, c) no sólo se ocupa de la construcción de hechos, sino también de la destrucción de hechos (ironización), es decir, destaca que la construcción de hechos se organiza retóricamente. Además de en el trabajo de Potter (1996), un tratamiento detallado del enfoque construccionista puede encontrarse en Cubero, R. (2000). Esta autora nos explica cómo esta orientación psicológica, considerada por muchos una postura constructivista, centra su atención en el lenguaje, entendido éste como actividad, y en el análisis de las interacciones en las que éste se genera.

La idea del discurso como constructor de la realidad y no como mera representación verbal de la misma está relacionada con la teoría de los actos de habla de Austin (1962). La idea fundamental desarrolla por Austin, coincidente con los presupuestos de la Psicología Discursiva y de la Psicología Histórico-Cultural, es que las palabras son acciones. Mediante el discurso se constituyen hechos y ejecutan acciones al servicio de los intercambios y las relaciones que se producen en una situación concreta de interacción social. De ello se deduce que el lenguaje y la situación son inseparables. Tanto es así que se suele saber qué tipo de lenguaje es esperable en distintas situaciones y, a la inversa, se puede deducir casi con exactitud la situación social concreta que ha dado origen a un fragmento de lenguaje determinado (Stubbs, 1984). En el contexto de la Psicología Histórico-Cultural, podríamos expresar esto mismo diciendo que los distintos escenarios culturales en los que las personas participamos se caracterizan por poseer determinadas formas de hablar o determinados géneros discursivos que les son propios (Bakhtin, 1986; Bruner, 1988, 1996, Scribner,

1977; Wertsch, 1993). Podríamos aceptar, por tanto, que existe una especie de reconocimiento social o cultural de qué estilos de habla son más apropiados en determinados escenarios.

Así, como ya sugerimos, la clase entendida como un escenario cultural, también privilegia determinados géneros discursivos que le son propios, y que los niños aprenden, al igual que en otros escenarios, participando en los mismos (Hicks, 1995, 2003). En este sentido, la mayoría de las propuestas constructivistas sociales concibe el aprendizaje escolar como la socialización de los alumnos y alumnas en formas de habla y modos de discurso que son específicos de estos contextos situados cultural e históricamente. En textos como los de Bruner (1988, 1998), Edwards (1990a), Edwards y Mercer (1988), Wertsch (1988) o Wells (1999, 2003), por ejemplo, encontramos que el aprendizaje puede considerarse como un proceso de “socialización de nuevos modos de discurso” o dicho de otro modo, de adquisición de nuevas formas de comprender y explicar la realidad. Podemos afirmar, por tanto, que aprender los conocimientos de cada materia es aprender a emplear los modos de discurso apropiados para dicha disciplina. De ello derivaría que el objetivo de la educación sería promover el aprendizaje de nuevos modos de discursos más próximos a aquellos que se usan en las disciplinas escolares –discurso científico-escolar- gracias a las intervenciones de los responsables del acercamiento de los alumnos a la ciencia –los docentes-. Ahora bien, este aprendizaje de nuevos modos de discurso va más allá de aprender un conjunto de formas lingüísticas asociadas a una disciplina, implicando el aprendizaje de los valores y creencias de dicha disciplina (Hicks, 1995; Lemke 1990). A este respecto, Sánchez y Leal (2001) se refieren a dos niveles de comprensión en los alumnos. Un primer nivel de comprensión, que se correspondería con que los alumnos sean capaces de entender lo que les decimos o el discurso de una disciplina, lo que se evidencia en que pueden resumir la información y recordarla. Y un segundo nivel de comprensión que supone que los alumnos entiendan el mundo operando con las palabras de la disciplina en cuestión, es decir, pensar sobre el mundo e interpretar nuevos fenómenos desde esas palabras.

Vemos, por tanto, la importancia de que los alumnos “hablen” para poder construir su conocimiento. Cuando se anima a los alumnos a que

expresen sus propios pensamientos y opiniones, dejan ver al profesor cuáles son sus los niveles de destrezas y de conocimiento y esto, a su vez, permite al profesor mostrarse sensible en cuanto a la ayuda que puede ofrecer (Wells, 1996, 1999, 2003). Es decir, el discurso de los alumnos puede ser un poderoso instrumento para el profesor que aporta información sobre las ayudas que éste puede utilizar para andamiar el aprendizaje de sus alumnos.

En el ámbito de la educación universitaria, que es el que nos ocupa, Northedge (2002), en sus trabajos sobre la construcción de significados en este nivel, apoya así mismo la idea de que aprender es hacerse con el discurso de una comunidad. A semeja el proceso de enseñanza-aprendizaje a una excursión por el discurso especializado de una comunidad en la que el profesor actúa como el guía de la misma. Así, los profesores, para acercar a sus alumnos a lo marcos de referencia de cada comunidad de los que dependen los significados de la misma, han de:

1. Aportar a los estudiantes marcos de referencia para comprender el discurso especializado. Para ello los profesores han de dar un paso hacia fuera del discurso especializado y comprometerse con sus alumnos en términos que ellos puedan entender y estén preparados para usar.
2. Planear una ruta a seguir de tal modo que los estudiantes puedan participar en debates y otras actividades que los lleven a familiarizarse con el discurso. Se trata por tanto de introducir a los alumnos, en términos de Northedge (2002), en un flujo de significados compartidos.
3. Entrenar al estudiante en el habla de esa comunidad. Se trataría de modelar las voces de los alumnos, ayudándoles a construir sus identidades como participantes de la comunidad en cuestión.

Dado que la explicación o el monólogo por parte del docente es uno de los discursos más utilizados en las aulas universitarias (Marcelo, 2001; Rosales, 2001) el lector podría preguntarse en este momento ¿qué ocurre con este tipo de clases? ¿Pueden entenderse éstas como una interacción discursiva? ¿Existe en las mismas un proceso de negociación de significados? ¿Adquieren también los alumnos el discurso de la disciplina en cuestión cuando son partícipes de estas clases? Si aceptamos, con Bakhtin, que todo enunciado va dirigido a alguien y tiene en cuenta una audiencia, y

que el proceso de comprensión implica “un acto de referencia entre el signo aprehendido y otros signos ya conocidos (...), una respuesta a un signo con otros signos” (Voloshinov, 1973, p. 22), cualquier situación educativa, incluyendo una clase magistral, se configura como una interacción discursiva y de construcción de significados. Ahora bien, como afirman Sánchez y Leal, (2001) el problema que debe ser resuelto es cómo a través de una explicación verbal, en la que los alumnos no participan, la mente del profesor y de los alumnos pueden entrar en contacto y avanzar juntas en la comprensión de un nuevo dominio de conocimiento. En este sentido, queremos apuntar que no es lo mismo una explicación o monólogo que una clase magistral. Es a estas últimas, por tanto, a las que nos venimos refiriendo. Es decir, cuando el orador o docente se dirige a su audiencia siendo consciente tanto de su presencia como de sus intereses, no sólo expone lo que sabe sobre un determinado cuerpo de conocimiento, sino su conciencia de ese saber (Ob. cit.), su línea de pensamiento, atribuye a sus alumnos pensamientos, etc., todo ello mediante un uso en su discurso de los mismos mecanismos y recursos semióticos que otros docentes cuya metodología incluye menos exposiciones de su parte y más intervenciones de los alumnos (Ob. cit.; Prados, 2005; Prados y Cubero, 2005, 2007).

Aunque en el capítulo siguiente nos ocuparemos más detenidamente del discurso del aula y de las investigaciones que al respecto se han producido, es interesante, en este momento, dotar de significado al discurso y al análisis del mismo en el aula, lo que implica aceptar una serie de premisas. Veamos brevemente algunas de ellas antes de finalizar este punto (Cherry-Wilkinson, 1984, cit. en de la Mata 1993).

1. Como venimos afirmando, la interacción social en el aula se concibe como una herramienta privilegiada con la que cuentan los docentes para la consecución de sus objetivos. Es a través de ella que se dota a los alumnos de instrumentos y recursos que median sus aprendizajes. Pero la interacción social en el aula requiere ser competente tanto en los aspectos estructurales, como funcionales del lenguaje. Así, exige no sólo ser capaz de usar ciertas estructuras lingüísticas, sino de emplear ciertos recursos lingüísticos en los contextos y situaciones apropiados. Este tipo de competencia se ha denominado competencia comunicativa (Hymes, 1974), e incluye los dos tipos anteriores. La competencia

comunicativa en este caso es a la vez un fin en sí misma y un medio para adquirir otros objetivos educativos.

2. El aula es un contexto comunicativo único. En él se requiere un conjunto de competencias muy específico. Estas competencias incluyen el uso de los modos de expresión oral y escrita (DeStefano, 1984, cit. en de la Mata 1993).
3. Los alumnos pueden diferir en su competencia comunicativa, particularmente en aspectos importantes para el aula. Las características especiales de este escenario pueden no ser reconocidas por todos. Esta falta de competencia comunicativa en el aula lleva consigo dificultades para participar con éxito en las interacciones sociales y, por tanto, para que se genere el aprendizaje.

#### 4. Apuntes finales

Según hemos visto a lo largo de este capítulo, entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso constructivo, social y comunicativo. En él participan activamente tanto el profesor como los alumnos elaborando versiones de la “realidad” más o menos compartidas por todos ellos. Día a día, el conocimiento se produce, transforma y circula en la “*interacción discursiva*” entre maestros y alumnos. Unos y otros conversan en el aula haciendo explícitas sus concepciones y creencias acerca de la “realidad” que les rodea. Estas ideas no siempre coinciden entre sí, ni con lo que científicamente es considerado como “verdadero”, y entran en conflicto unas con otras, produciéndose lo que hemos denominado *conflicto sociocognitivo*. Mediante las actividades diarias y con el *apoyo* y la *ayuda ajustada* del profesor, se van negociando nuevos significados comunes a todos, creándose y desarrollándose *contextos mentales compartidos* que suponen una adquisición, por parte de los alumnos, de modos discursivos cada vez más cercanos a los de las disciplinas académicas que son el referente conceptual en el aula.

Para comprender esta visión o perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje que defendemos en nuestro trabajo, ha sido necesario presentar algunos principios fundamentales del marco teórico en el que nos situamos, los enfoques constructivistas, el análisis del discurso y la teoría histórico-

cultural. A continuación presentamos un cuadro, elaborado a partir de Cubero, R. (2000) en el que se recogen, de modo esquemático, gran parte de los planteamientos aquí presentados.

<b><i>Elementos teóricos para la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una visión del mismo como proceso constructivo, social y comunicativo.</i></b>	
1.	Una epistemología relativista. La realidad no es algo independiente del individuo. Lo que cuenta como realidad se construye socialmente dentro de las relaciones sociales y actividades culturalmente compartidas. El conocimiento, por lo tanto, es relativo no sólo si contemplamos la historia de las ciencias o de otras formas de conocimiento, sino en función de los participantes y los fines de una actividad concreta.
2.	Una concepción de las personas como agentes activos en la construcción de esa realidad, que se lleva a cabo por medio de unos instrumentos psicológicos específicos característicos del individuo en su contexto. Una construcción de la que son parte sustantiva la historia cultural y personal.
3.	Una comprensión del aprendizaje como un proceso social. Aprendemos en interacción con otros e incluso cuando estamos solos utilizamos las herramientas que han sido generadas por y con otros.
4.	Una interpretación de la construcción del conocimiento como un proceso interactivo, cuya voz resultante está formada por un fluido de voces en continuo intercambio.
5.	Una comprensión de la influencia educativa en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno; y la influencia educativa eficaz en términos de un ajuste constante y sostenido de esa ayuda a las incidencias del proceso de construcción que lleva a cabo el alumno.
6.	Una interpretación de la construcción del conocimiento como un proceso situado en un contexto cultural e histórico, pero, también, generadora de ese contexto.
7.	Una visión fluida de las personas, en interacción continua con un contexto con el que coevolucionan. Una concepción, por tanto, de los significados como elementos funcionales que tienen sentido en cuanto parte de un discurso y de un contexto de actividad.
8.	Una concepción del significado conectada a lo significativo, esto es, a los propósitos, metas, intereses y al contexto de actividad. El significado definido como representación se considera un reduccionismo.
9.	Una concepción del lenguaje como acción, frente a un carácter exclusivamente referencial o comunicativo.
10.	Una comprensión del aprendizaje como un proceso de "socialización de nuevos modos de discurso" o dicho de otro modo, de adquisición de nuevas formas de comprender y explicar la realidad.

Cuadro 1.1 Elementos teóricos para la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje (a partir de Cubero, R. 2000, p. 235).

En el siguiente capítulo presentamos una revisión de las investigaciones que se han acercado al aula con diversos fines atendiendo al discurso que se da en las mismas. Se trata de un análisis selectivo de aquellos trabajos más próximos al fin último de nuestra investigación y que utilizan métodos que están en consonancia con el modo en que aspiramos a conseguirlo siendo coherentes con esta visión del proceso de enseñanza y aprendizaje que acabamos de presentar.





*El lenguaje es la condición esencial del conocer, el proceso por el que la experiencia se convierte en conocimiento*

*(Halliday, 1993, p. 94)*

## **CAPÍTULO 2. El discurso del aula**

Para alcanzar los objetivos de esta investigación es necesario que nos ocupemos ahora de los trabajos que se han centrado en el estudio del lenguaje en el aula. Los estudios en el contexto natural del aula y las investigaciones centradas en el discurso educativo en dicho contexto son relativamente recientes. En este capítulo, pretendemos mostrar una visión general de distintas investigaciones que se han acercado al aula, con diversos fines, estudiando el discurso que se da en la misma. No se trata de una enumeración exhaustiva de las diversas investigaciones que se han desarrollado en este ámbito, sino de un análisis selectivo de aquellos trabajos más próximos a nuestros objetivos y que utilizan métodos coherentes con el modo en que aspiramos a conseguirlo. Es decir, los que para nuestro trabajo resultan relevantes pues han servido de guía y apoyo para el desarrollo del mismo.

Este capítulo se encuentra estructurado en 5 puntos principales más unos apuntes finales. Tras una primera visión general de estos trabajos, recogida en el punto 1, en los puntos 2, 3, 4 y 5, recogemos los mismos agrupándolos en función de si atienden a la estructura o forma del propio

discurso o lección (punto 2), aquellos que ponen un mayor énfasis en el discurso del docente (punto 3), los que lo hacen en el discurso de los alumnos (punto 4) y aquellos que atienden al discurso de ambos indistintamente (punto 5).

Ha de tenerse presente, además, que los estudios considerados en cada uno de estos apartados podrían categorizarse de más de una manera y que, como se verá, son frecuentes las referencias cruzadas<sup>9</sup><sup>10</sup>. Ello se debe a que los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje no pueden aislarse como los componentes de una sustancia química en el laboratorio, por lo que, de una u otra forma, tanto el contenido, como el profesor y los alumnos son considerados siempre en los estudios que presentamos, aunque lo cierto es que en función del foco de interés, uno de estos elementos es tratado de forma más sistemática que los otros.

## 1. Una visión general

El estudio de la comunicación y las interacciones verbales en el aula ha sido abordado desde perspectivas y campos diferentes. Así, además de las aproximaciones psicológicas nos encontramos sociólogos como Bernstein y Delamont, lingüistas como Sinclair, Coulthard o Stubbs y pedagogos como Walker, Adelman y De Landsheere (Domínguez, 1991), por reseñar los más relevantes. Ello se debe en gran medida a que el aula se ha revelado como un contexto apropiado para el estudio del lenguaje y la comunicación, por lo que no es extraño encontrar trabajos de investigación que estudian la comunicación en el aula aún cuando no poseen intereses educativos. Este es el caso, por ejemplo, del trabajo de los conocidos lingüistas Sinclair y Coulthard (1975). Otros aspectos que hemos de tener en cuenta son que muchas de las investigaciones que se han acercado al discurso del aula han adoptado un enfoque interdisciplinar, por lo que dentro de una misma disciplina podemos encontrar que se utilizan distintas metodologías y se asumen diferentes perspectivas teóricas. Frente a esta diversidad de aproximaciones al aula, seguiremos a Edwards y Mercer (1988) para realizar

---

<sup>9</sup> Haremos un breve tratamiento de estas investigaciones dado que si explicásemos fielmente cada una de ellas la extensión de este documento sería insostenible.

<sup>10</sup> No se considerarán los siguientes tipos de discurso del aula: programas preescolares, educación bilingüe o de una segunda lengua o la educación para sordos en la que además del lenguaje de signos se emplea el lenguaje verbal.

una primera agrupación de estos estudios en función de la disciplina a la que pertenezcan. De ahí que hablemos de enfoques lingüísticos, sociológicos, antropológicos y psicológicos, para luego pasar a una clasificación más exhaustiva de los mismos.

Dentro de los enfoques lingüísticos las investigaciones más importantes realizadas en el aula corresponden al denominado *análisis del discurso*, en el que destacan las figuras de Sinclair y Coulthard. En su libro publicado en 1975 estos autores trazan un esquema para el análisis y la categorización de la estructura del habla en las clases de enseñanza básica, al que nos referiremos en el siguiente apartado. Otros lingüistas que, a diferencia de los anteriores, sí estaban interesados en la enseñanza y creían que la lingüística y la etnografía podían contribuir al estudio del habla en el aula, han tomado el análisis del discurso como metodología. Surgen así los trabajos de autores como Delamont (1984), Stubbs (1979) o Stubbs y Delamont y (1978) que tratan de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje centrándose en la forma en que los participantes negocian un mundo compartido y cómo actúan en él; es decir, en las estrategias que adoptan profesores y alumnos en el proceso de interacción. En este sentido, Stubbs (1979) llega incluso a afirmar que las escuelas y las aulas son entornos lingüísticos sumamente influyentes y que, en cierto sentido y como defendimos en el capítulo anterior, en nuestra cultura, la enseñanza puede llegar a concebirse como una conversación.

Si los estudios lingüísticos se han ocupado principalmente de la estructura del discurso del aula, los estudios que se han llevado a cabo desde la sociología y la antropología analizan el habla del aula atendiendo a su contenido o a aquello que dicen las personas y lo que esto puede revelar respecto al orden social y estructura del aula (Edwards y Mercer, 1988). El primer acercamiento de estas disciplinas a la enseñanza apenas se ocupaba de la investigación dentro del aula, interesándose básicamente en el contexto más *macro* de la educación. Sin embargo, y con la aparición de enfoques alternativos como el interaccionismo simbólico, la etnometodología o la fenomenología, a finales de los sesenta comienzan a aparecer investigaciones que se interesan por el estudio de los niveles más *micro* del aula. Éstas intentaban describir las estrategias de control usadas por los maestros y maestras en el proceso de enseñanza y cómo las relaciones

sociales dentro del aula reproducen las relaciones de poder de la sociedad en general.

Los psicólogos son los que se han incorporado más recientemente al estudio del discurso en la clase. Centrándonos en la Psicología de la Educación, en sólo unas décadas, desde finales de los años cincuenta hasta el cambio de siglo, ha pasado de considerar el lenguaje como uno de los contenidos básicos de la educación escolar a considerarlo también como una de las claves fundamentales para explicar y tratar de mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 2001b). Hasta ese momento, la investigación en Psicología Educativa se había centrado en el estudio y la medición de atributos individuales, basándose para ello fundamentalmente en el diseño y uso de tests. Sin embargo, en las últimas décadas y como se verá a lo largo de este capítulo, el número de trabajos centrados en el discurso del aula desde la psicología ha crecido. Nos encontramos así con psicólogos como Coll, Cubero, Edwards, Mercer o Sánchez, cuyos trabajos conforman el grueso de los puntos siguientes.

## **2. La estructura del discurso del aula: forma, contenido y participación**

La estructura del discurso es uno de los temas que más se ha tratado en la literatura sobre investigación en el aula. Las figuras más destacadas, por su contribución al conocimiento de la estructura del discurso entre profesores y alumnos, son, como ya se han comentado los lingüistas británicos J. Sinclair y M. Coulthard y el norteamericano H. Mehan. A continuación presentaremos los aspectos más relevantes de los trabajos de estos autores, así como de otros estudios acerca de la estructura de las lecciones y el discurso que se da en las mismas. Entre éstas destacaremos las investigaciones de Coll y sus colaboradores basados en la elaboración de “mapas de interactividad”, los de Lemke que amplía su interés de estudio a la forma del propio contenido presentando lo que denomina “patrones temáticos” así como los trabajos que atienden a la estructura de la propia participación encontrando resultados como “las reglas educacionales básicas” propuestas por Edwards y Mercer.

## 2.1. La estructura de la lección

### 2.1.1. Fases o momentos de una lección

La extensamente referida estructura Iniciación, Respuesta y Evaluación (a partir de ahora IRE), es conocida principalmente por los trabajos de Sinclair y Coulthard. Éstos en su libro "*Teacher Talk*", publicado en 1975 y revisado en 1992, trazan un esquema para el análisis y la categorización de la estructura del habla en las clases de enseñanza básica. El interés de estos autores no era educativo, al menos principalmente, sino que estaban interesados en el estudio de los tipos de patrones lingüísticos en las conversaciones espontáneas. Es decir, en las formas en que se organiza el lenguaje en unidades mayores que la frase. Dada la complejidad de la comunicación humana y, por tanto, la dificultad para estudiar la misma, observaron que el estudio se podía realizar mejor cuando el sistema social en el que se dan las interacciones y el habla está institucionalizado, ya que facilita la identificación de su estructura. Por ello recurrieron a las aulas de enseñanza básica, entre otros escenarios, pues resultaba un marco adecuado para observar el lenguaje.

Con estos y muchos otros problemas inherentes a la conversación decidimos que sería más productivo comenzar de nuevo con un tipo de discurso hablado más sencillo, que ha abierto mucho más la estructura, donde uno de los participantes tiene reconocida la responsabilidad de la dirección del discurso, para decidir qué y cuándo hablar, y para introducir y poner fin a los temas. También queríamos una situación en la que todos los participantes estuviesen realmente tratando de comunicarse, y donde posiblemente expresiones ambiguas pudieran tener un significado aceptado. Hemos encontrado el tipo de situación que queríamos en el aula (Sinclair y Coulthard, 1975, p.6).

Estos autores muestran, en especial, cómo el orden social de una clase de enseñanza básica típica está incorporado a un orden lingüístico, una estructura de habla que representa el modo en que se lleva a cabo la educación en estos marcos. En este sentido, encontraron cómo determinadas palabras o frases tienen interpretaciones concretas en el aula que, en muchas ocasiones, se derivan de los derechos y obligaciones que tienen las distintas personas que participan en la misma.

Sinclair y Coulthard encontraron que dentro de una lección, la estructura de intercambio típica es la estructura *IRF* o *IRE*: (I) Inicio del

profesor, normalmente una pregunta o petición de llevar a cabo una acción, (R) respuesta del alumno, (F o E) feedback o evaluación del profesor sobre la intervención del alumno. Esta estructura se convierte para Sinclair y Coulthard en la unidad mínima de análisis de la interacción y del discurso en el aula y a cada uno de sus elementos los llaman *movimientos*. Proponen así, un análisis jerárquico y estructural de las lecciones con los siguientes elementos: "lección", "transacción", "intercambio", "movimiento" y "acto". Una lección consiste en una o más transacciones, que a su vez están compuestas por uno o más intercambios y así sucesivamente.

Otro de los trabajos que se centró en el estudio de la estructura IRE es el de Mehan (1979). Éste analizó la estructura de la conversación en el aula con un interés educacional, llegando a hablar de una organización secuencial y otra jerárquica en la clase. La primera de ellas, la estructura secuencial, hace referencia a la distribución de los componentes de la lección a lo largo del tiempo de duración de la misma: *fase de inicio*, *fase de instrucción* y *fase de cierre*. Cada una de estas partes sirve a diferentes funciones. En la fase de inicio el profesor y los alumnos llegan a acuerdos procesuales sobre la forma en que transcurrirá la lección. En la fase de instrucción se intercambia la información académica; es el núcleo de la lección. En la fase de cierre, muy similar a la de inicio, se pone en común lo que se ha hecho y se prepara la clase próxima. La estructura jerárquica se refiere a la descomposición en unidades de orden menor en las que podemos dividir estas partes: *lección*, *fase*, *serie temática relacionada* (SRT), *IRE*. Una lección, como ya hemos hecho mención, se compone de fase de inicio, fase de instrucción y fase final. Cada una de estas fases está compuesta, a su vez, por series temáticas dentro de las cuales se organizan las secuencias IRE. En la siguiente figura (F2.1), tomada de Mehan (1979), puede observarse la organización secuencial y jerárquica que éste encontró en el corpus de clases analizadas.

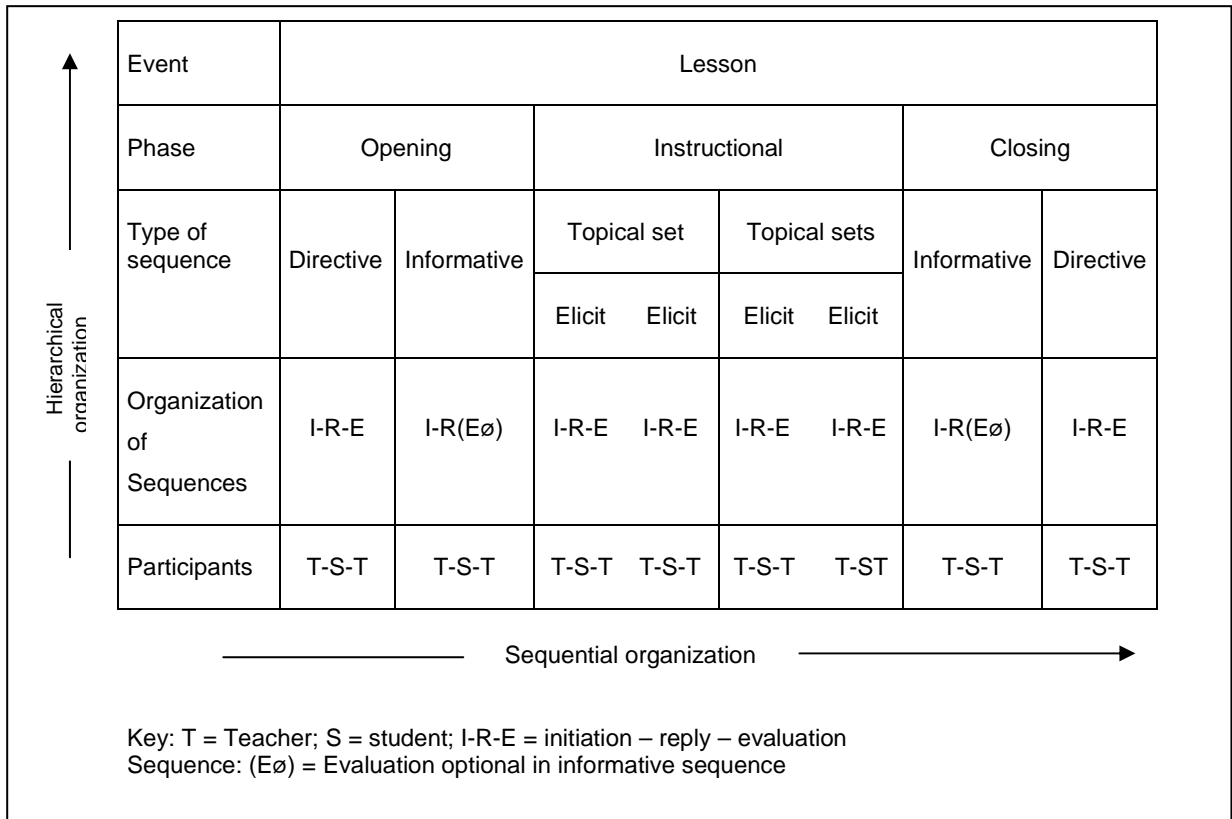


Figura 2.1. Estructura de una lección. Tomada de Mehan (1979; p. 72).

Pero el trabajo de Mehan no se reduce al análisis y definición de la estructura de las lecciones en el aula y al análisis de frecuencias de participación de profesores y alumnos a lo largo de las mismas, sino que, además, dado que trabajó con videocasetes, disponía de datos no verbales adicionales acerca de la realidad psicológica de la unidad más amplia - serie temática relacionada (SRT). Es así como llega a observar que el comienzo y el final de cada SRT estaba señalado por una combinación de conductas cinésicas, verbales y paralingüísticas. Otro aspecto de interés del trabajo de Mehan, mencionado por Cazden (1997), es el rastreo de los cambios que se producen en la participación de los niños a través del tiempo. En este sentido encontró que, *mientras se puede decir que la estructura es una realidad psicológica para el docente desde el principio, esto no es así en el caso de los niños* (ob. cit., p. 639). Podríamos afirmar, pues, que el rol de los alumnos estará limitado a ir contestando las elicitaciones de sus profesores, rellenando los huecos que éstos dejan en su discurso.

Quizás debido a lo anterior, en otros trabajos se pone de manifiesto cómo la estructura IRE no describe una interacción de colaboración en el

aprendizaje del aula (Barnes, 1976; Lemke, 1990; Stubbs, 1979; Wells, 1993). Estos autores denuncian que en los diálogos con esta estructura IRE el papel del alumno es pasivo y éste goza de pocas oportunidades para intervenir, pues sólo debe responder. El profesor es quien decide e inicia el tema, controla la dirección en la cual se desarrollará el mismo y evalúa si las intervenciones de los alumnos son o no correctas. Esta estructura conversacional, por tanto, da al profesor un control casi completo. Sin embargo, autores como Candela (2000) o el mismo Wells (1996), rebaten esta postura. Candela defiende que el hecho de que los alumnos participen más o menos depende de la relativa dependencia entre la estructura del discurso y el contenido, pues esta autora cree que la participación de los alumnos en el proceso de construcción del conocimiento depende más del contenido del conocimiento –como por ejemplo lo familiar que resulte para los alumnos o el interés que despierte en los mismos- que de la estructura del discurso. Por su parte Wells (1996) atribuye la participación de los alumnos a las oportunidades que se les planteen para ello. Así, defiende que la confianza y habilidad de los escolares en una discusión, algo que, como estamos viendo es poco frecuente en los resultados de las distintas investigaciones, no se debe a una falta de capacidad por parte los alumnos, sino a una falta de oportunidades de explotar una competencia que poseen, oportunidades que vienen dadas por las actividades o tareas que se plantean en el aula.

Además de los citados trabajos de Candela y Wells, desde que Sinclair, Coulthard y Mehan definieron esta estructura hasta la actualidad se ha debatido ampliamente en la literatura sobre la misma. Incluso Sinclair y Brazil (1982) hacen una revisión del modelo anterior, concretamente sobre la relación entre esta estructura que algunos, como Wells (1993, 1996) definen como género discursivo, y el acceso al conocimiento por parte de los alumnos. Encontramos, así, autores como Mercer (1997) y Newman, Griffin y Cole (1989) que plantean que el IRE ayuda a guiar el aprendizaje, o Wells (1993, 1996) y Hicks (1995, 1996), que plantean que esta estructura puede cumplir distintos cometidos dentro del aula en función de la tarea, los objetivos, y otros factores que rodean las situaciones de instrucción.

Por nuestra parte, creemos que esta estructura, al igual que el uso de otras técnicas o estrategias educativas, no es en sí buena o mala, eficaz o no



eficaz, ni describe todas las interacciones que se dan en el aula, sino que depende del uso que se haga de la misma, de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de los contenidos que se esté trabajando.

### **2.1.2. La lección estructurada en actividades**

Lemke (1990), aunque nos habla de una constitución de la clase en tres fases -que podríamos asemejar a la de Mehan (1979)-, afirma que la estructura de una clase es poco precisa y complicada. Una clase, según este autor, tiene una sección de inicio, clase principal y sección de cierre. Se refiere a cada una de estas secciones como una actividad en sí, con una estructura propia de actividades. Es decir, el comportamiento del profesorado y alumnado, dentro de cada una de estas secciones es relativamente predecible, pues, cada una de las fases de una clase tiene una estructura de actividades propias. En el transcurso de una lección podemos observar: *actividades preclase, el inicio de la clase, actividades preliminares, actividad diagnóstica, la clase principal, y disolución y actividades postclase.*

En la tabla 2.1 podemos ver una descripción de las actividades que, según el autor, se desarrollan en cada una de las fases de la lección. Describiremos brevemente en qué consiste cada uno de estos tipos de actividades:

- *Las actividades preclase:* se dan antes de que suene el timbre o comiencen los esfuerzos por parte del profesor y/o los alumnos por iniciar la clase. Puede tratarse de una discusión privada entre el profesor y uno o varios alumnos (conferencias profesor-alumno), o entre dos o más alumnos (conversación alumno-alumno) o bien las labores preasignadas que puedan tener los alumnos de días anteriores (ponerse a trabajar).
- *Empezar:* es frecuente que el profesor invite, de forma verbal y/o no verbal, a los alumnos a empezar, de manera que se crea un foco de atención común.
- *Actividades preliminares:* son aquellas que ocurren antes de la introducción a un nuevo contenido temático.

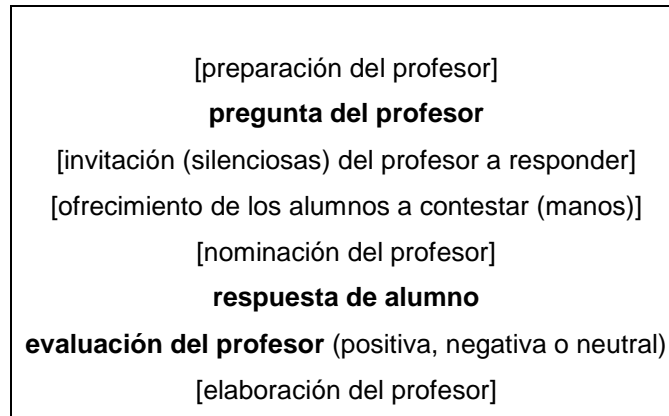
- *Actividad diagnóstica*: puede que el profesor antes de comenzar con la clase principal indague acerca de lo que sus alumnos saben o piensan del tema que se va a trabajar, bien mediante preguntas en diálogo triádico, bien mediante un ejercicio escrito.
- *Actividades de la clase principal*: son las actividades relacionadas con un nuevo contenido temático, las que constituyen el corpus principal de la clase.
- *Actividades postclase*: muy similares a las de la fase preclase.
- *Actividades interpoladas*: pueden ocurrir en cualquier momento durante las otras actividades de la clase.

### Tipos de actividades en clases de ciencias

<b>Actividades preclase</b>
<i>Conferencia profesor- alumno, Conversación alumno- alumno, Ponerse a trabajar</i>
<b>Empezar</b>
<b>Actividades preliminares</b>
<i>Trabajo independiente de los alumnos, Pasar lista, Asuntos de clase, Revisar los deberes, Recoger los deberes, Repaso, Demostración (por parte del profesor de algún fenómeno o tarea), Motivación (mediante una anécdota, chiste, noticia actual), Cátedra (amonestación del profesor a los alumnos por su falta de cooperación o rendimiento)</i>
<b>Actividad diagnóstica</b>
<b>Actividades clase principal</b>
<i>Revisar los deberes, repaso, narrativa del profesor y demostración (también pueden ocurrir como actividades de la clase principal), Exposición del profesor, Diálogo triádico, Diálogo de texto externo (IRE en la que la pregunta del profesor o la respuesta de los alumnos se lee de un texto), Diálogo de preguntas de alumno, Debate profesor- alumno, Diálogo verdadero (con un estatus simétrico entre profesor y alumnos), Discusión general (debate entre alumnos en el que el profesor es principalmente el moderador), Copiar apuntes, Presentación individual, Trabajo individual, Trabajo de pizarra, Trabajo en grupos, Trabajo de laboratorio, Resumen del profesor, Examen</i>
<b>Actividades postclase (Similar preclase)</b>
<b>Actividades interpolares</b>
<i>Interrupciones (por un participante externo o miembro de la clase, también puede ser una amonestación del profesor), Periodos liminales (en los que no hay un foco común y la clase se desintegra en conversaciones y actividades personales), Desorientación (de todos o la mayoría de los alumnos sobre la estructura de la actividad), Confrontación (serios intercambios de amenazas y desafíos entre el profesor y uno o más alumnos)</i>

Tabla 2.1. Los tipos de actividad de la clase de ciencias. Tomada de Lemke (1990).

Como puede observarse, dentro de este abanico de actividades posibles encontraríamos la estructura IRE a la que Lemke se refiere como *diálogo triádico*. Aunque éste reconoce que el patrón mínimo de esta estructura es el de “pregunta- respuesta- evaluación”, recoge también otras acciones optativas. En el cuadro (cuadro 2.1) que sigue a continuación, se presenta cómo el autor identifica una ronda típica de diálogo triádico.



Cuadro 2.1. Ronda típica de diálogo triádico. Tomado de Lemke (1990, p. 24 de la ed. en cast.).

Siguiendo el patrón del autor, hemos recogido en negrita las acciones esenciales en la triada y las que están entre corchetes son acciones optativas y que suelen omitirse.

Otro aspecto interesante del trabajo de Lemke es que, a parte de atender a la “forma” del diálogo del aula, proporcionando la estructura dentro de la cual los profesores y los alumnos hablan entre ellos, también atiende a la organización del contenido del diálogo. Sobre este aspecto de los trabajos de Lemke nos centraremos en el punto 2.2. Ahora continuaremos con otras publicaciones que también nos dan información acerca de la estructura de las lecciones. Se trata de los trabajos de del “Grupo de Investigación sobre Interacción e Influencia Educativa” (GRINTIE) del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, dirigido por César Coll.

### **2.1.3. Elaborando mapas de la lección o la estructura de la interactividad**

Otro modo de atender al estudio de la estructura de la lección es el desarrollado en los trabajos del GRINTIE. Este grupo está interesado en el análisis de los mecanismos de influencia educativa que actúan en la interactividad profesor- alumno y adulto-niño. En definitiva se trata de:

identificar, describir e interpretar y comprender algunos de los mecanismos mediante los cuales una persona, que actúa como agente educativo –madre, profesor, igual-, consigue incidir sobre otra persona –hijo, alumno, igual- ayudándole a construir un sistema de significados -y, por lo tanto, a realizar una serie de aprendizajes- relativos a una determinada parcela de la realidad, es decir, a un contenido concreto. (Coll, Colomina, Onrubia, y Rochera., 1995, p. 195).

Estos trabajos engloban, por tanto, distintos escenarios y no sólo el ámbito escolar. No obstante, de acuerdo con nuestro objeto de estudio, centraremos nuestra atención sólo en las investigaciones de este grupo llevadas a cabo en el contexto escolar. Para estos autores, el análisis de las formas de interactividad, es decir, de las formas de organización conjunta de los participantes, la actividad discursiva de los mismos, y su evolución en el tiempo, se hace imprescindible para comprender los mecanismos de influencia educativa que operan en las situaciones de enseñanza-aprendizaje en cualquier escenario cultural (Coll, Colomina, Onrubia, y Rochera, 1992, 1995; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Gómez y Mauri, 2000). Así pues, es importante matizar que el interés de estos trabajos por el análisis del discurso no es tanto por el discurso *per se*, como el intento de comprender cómo éste contribuye al proceso de construcción de significados compartidos en la interacción educativa (Coll y Onrubia, 1993a, 1995, 1996; Colomina, Mayordomo y Onrubia, 2001).

En este modelo se distinguen dos niveles distintos de análisis conectados entre sí, aunque con objetivos específicos. Uno de los niveles es de naturaleza más macro o molar, se centra en la estructura de la interactividad y tiene como meta identificar las formas de organización de la actividad conjunta desarrolladas por los participantes a lo largo de la secuencia didáctica, los patrones de actuación que definen dichas formas y la evolución de unas y otros. El otro nivel, de naturaleza más micro e inserto en

el anterior, está centrado en las producciones verbales de los participantes, en los significados que los participantes co-construyen en sus relaciones. Ambos tipos de análisis, aunque su objeto de estudio no es la estructura de la lección, aportan datos relevantes sobre los distintos momentos de ésta, los cuales trataremos de recoger en este apartado. No obstante, lo relevante de estos trabajos no es tanto el modo en que estructuran las lecciones, como que a partir del análisis de la actividad este grupo ha obtenido información relevante de dos grandes mecanismos de influencia educativa que operan en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula y en otros ámbitos educativos: la *construcción conjunta y compartida* entre profesores y alumnos (o adultos y niños) *de significados* cada vez más ricos y complejos, y el *traspaso progresivo del control y la responsabilidad*. Mecanismos estos a los que ya hemos hecho referencia en el primer capítulo de este trabajo.

Para comprender los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por el grupo GRINTIE, es necesario partir de la identificación de las unidades de análisis que definen para cada uno de los niveles comentados. En algunas de las publicaciones de este grupo (Coll, 1981; Coll y Onrubia, 1994; Coll et al. 1992, 1995; Onrubia, 1992, 1993a; entre otras), podemos encontrar una definición exhaustiva de las unidades y niveles de análisis con los que trabajan. En el nivel *macro* encontramos la *secuencia didáctica*, las *sesiones* y los *segmentos de interactividad* y en el nivel *micro* los *mensajes*. Entremos, aunque brevemente, a describir estas unidades. Una *secuencia didáctica* (SD) es el proceso completo de enseñanza-aprendizaje con todos sus componentes y fases. Además de ser la unidad principal de recogida de la información, es considerada *la unidad última de análisis e interpretación, pues en ella cobran sentido todos los análisis que se realicen en el flujo temporal del conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje* (Onrubia, 1993a, p. 90). Así, hemos de tener en cuenta que lo que estos autores denominan secuencia didáctica es algo más amplio que lo que venimos entendiendo como lección. Una unidad de orden inferior es lo que ellos han denominado *sesión* (S) y que podemos asemejar a lo que hasta el momento hemos estado tratando como lección, haciendo referencia a los trabajos de Mehan o Lemke. Se trata de cada una de las sesiones de trabajo que han sido registradas y que en su totalidad engloban a la lección. En un orden inferior encontraríamos los *segmentos de interactividad* (SI) o segmentos de actividad conjunta. Podemos decir que se inicia un nuevo SI cada vez que se

produce un cambio en la manera en cómo está organizada la actividad conjunta. Los SI pueden ser identificados por la unidad temática o de contenido y por el patrón de comportamiento o actuaciones dominantes. Finalmente, situándonos en el nivel de análisis micro, encontramos como unidad básica los mensajes, que serían cada una de las expresiones por parte de los participantes en la actividad conjunta. Éstos, en cuanto unidades de información que son, tienen sentido en sí mismos y no pueden ser descompuestos.

En la figura 2.2. que presentamos a continuación, quedan recogidas las unidades de análisis mencionadas y la relación que se establece entre las mismas. Como se puede apreciar en este esquema, el modelo incluye, además, unidades de análisis derivadas o de segundo orden en cada nivel que surgen de la combinación o articulación de unidades básicas. Así se presentan *configuraciones de segmentos de interactividad* (agrupaciones de segmentos de interactividad que aparecen de forma regular y sistemática en el mismo orden a lo largo de la SD) y *configuraciones de mensajes* (agrupaciones de mensajes vinculados entre sí por criterios tanto semánticos como pragmáticos).

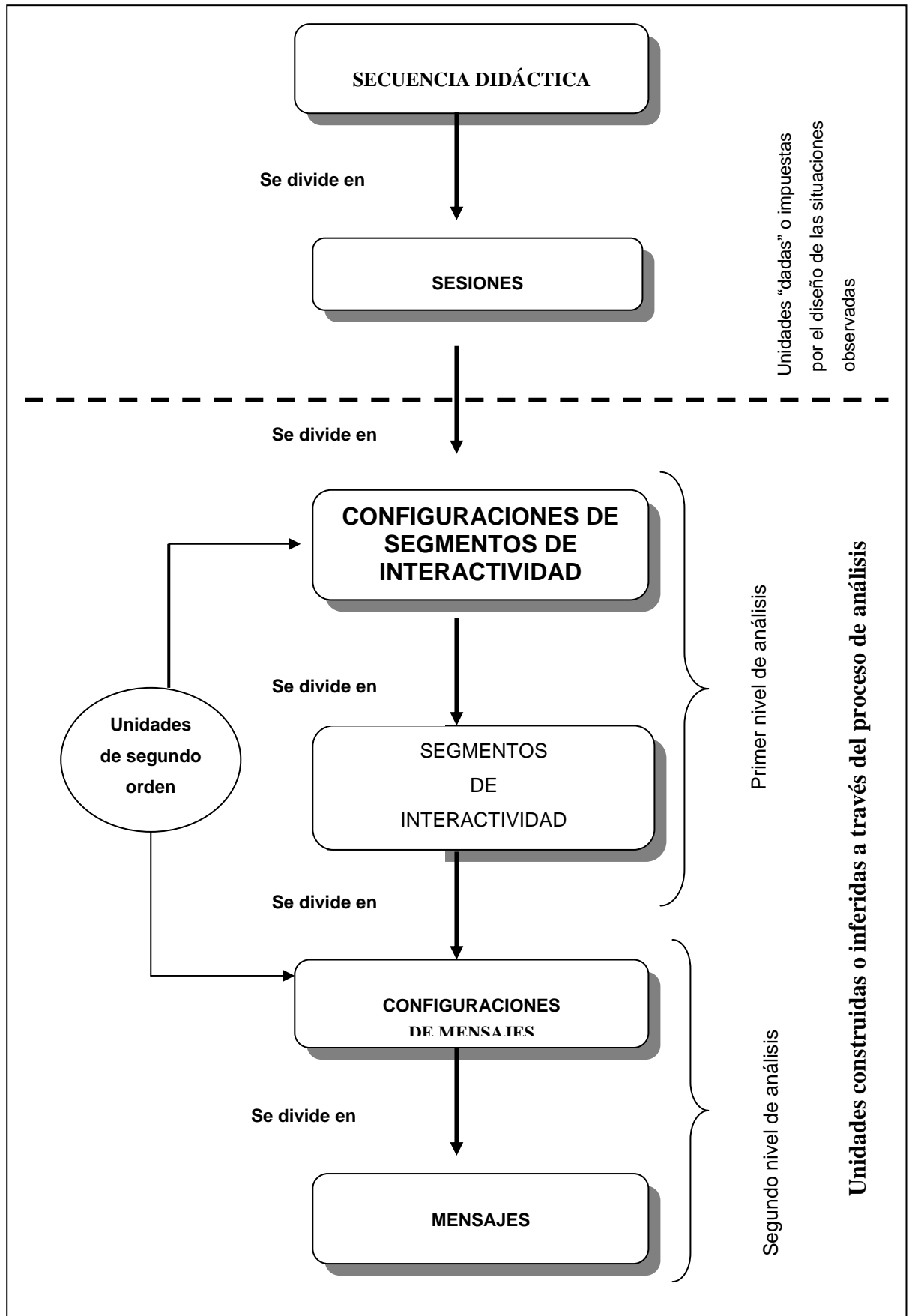


Figura 2.2 Esquema de las relaciones entre las unidades y niveles de análisis. Tomada de Onrubia (1993a, p. 90).

Como hemos dicho, ambos niveles de análisis, macro y micro, han aportado información relevante sobre los dos grandes mecanismos de influencia educativa que, según estos autores, operan en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula y en otros ámbitos educativos: *la construcción conjunta de significados y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad*. Aunque ambos mecanismos son mutuamente independientes, podríamos decir que el nivel macro aporta más información sobre el traspaso de la responsabilidad y control y el nivel micro sobre la construcción conjunta de significados.

Con relación al primer nivel de análisis, nos parece que lo más original de sus trabajos es la elaboración de *mapas de interactividad*. En éstos se ve reflejada una secuencia didáctica completa distribuida en sus correspondientes sesiones en las que, a su vez, se encuentran recogidos los distintos *segmentos de interactividad* encontrados por los investigadores. Esta forma de organizar la información obtenida, junto con la importancia que estos autores dan a la dimensión temporal en el análisis de la actividad conjunta entre profesores y alumnos (ver, por ejemplo, Coll y Onrubia, 1994), hace que de sus trabajos puedan sacarse conclusiones sobre el momento de la secuencia didáctica en que se sitúa la actividad conjunta. De este modo, en los distintos escenarios educativos estudiados han identificado diversos tipos de SI y encontrado relaciones entre éstos y el control y la responsabilidad de los participantes en la actividad conjunta.

Los mapas de interactividad ofrecen una representación gráfica de la distribución, articulación y evolución de las formas de organización de la actividad conjunta a lo largo de las sesiones, permitiendo captar los aspectos más globales de ésta (Coll et al., 1992, 1995; Coll y Rochera, 2000; Rochera, 2000). A partir de los mapas de interactividad, se han podido encontrar algunas características generales y relaciones entre los momentos de la secuencia didáctica, o de la sesión, y el dominio del control y responsabilidad de la actividad conjunta.

En la figura 2.3 puede verse un ejemplo de lo que estos autores denominan mapa de interactividad. Se trata de las SD de enseñanza y aprendizaje observadas en una investigación relativa a la enseñanza y



aprendizaje del uso de un procesador de texto<sup>11</sup> con estudiantes universitarios. Aunque recogemos aquí un ejemplo relativo a un aula universitaria, los trabajos de este grupo han analizado aulas de distintos niveles educativos, desde el nivel de educación primaria hasta el universitario, e incluso otros contextos situacionales de actividad como son la interacción madre/hija en situación de juego (Colomina, 1996 cit. en Coll, Onrubia y Mauri, 2008), la interacción padre/hija en las mismas situaciones (García Olalla, 2002), o el apoyo logopédico individualizado, (Colomina, 1996; García Olalla, 2002, cit. en Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Mayordomo, 2003;).

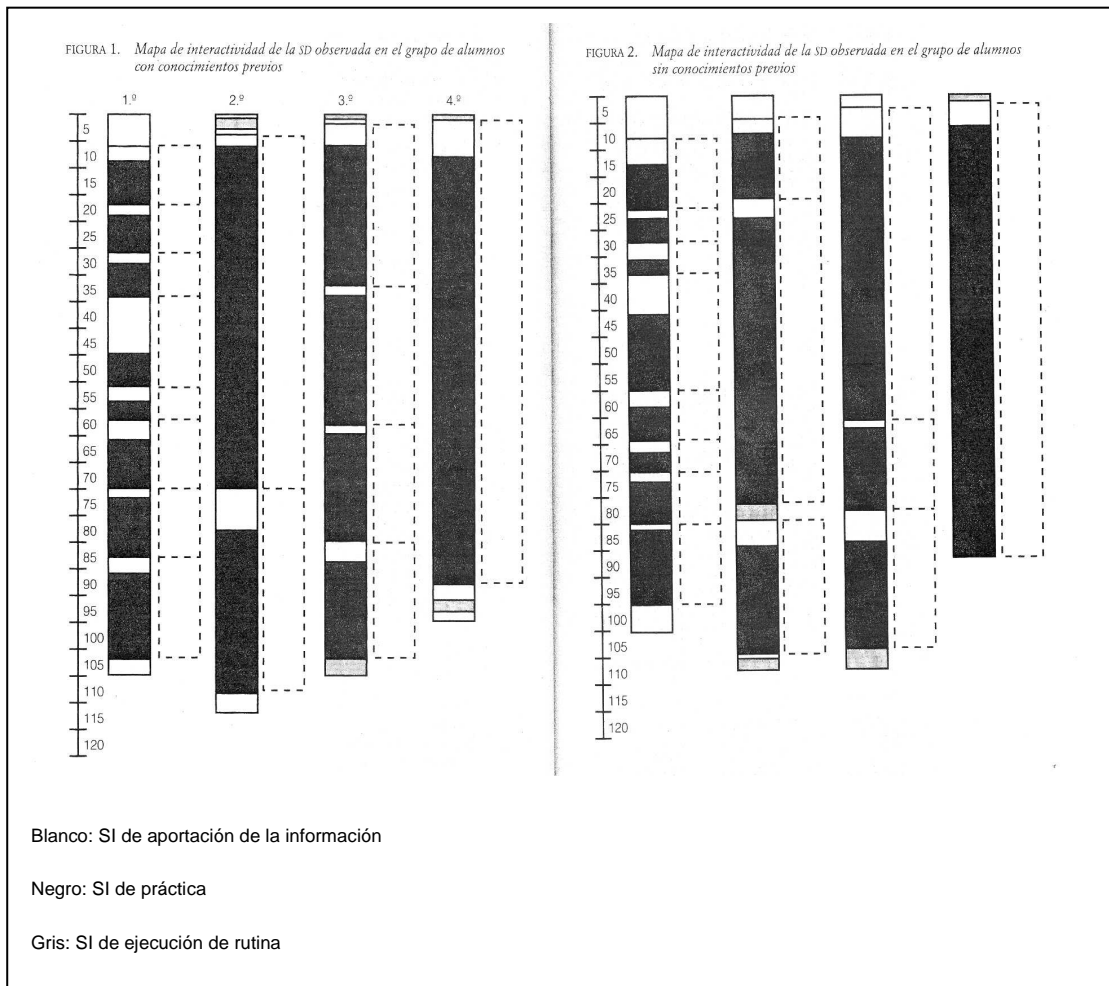


Figura 2.3. Ejemplo de un mapa de interactividad. Tomada de Coll, et. al., (1995; p. 280).

<sup>11</sup> En este trabajo se analiza el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a ordenadores pues el objetivo último de la unidad es que los alumnos aprendan a utilizar un procesador de texto. No obstante, en los trabajos más recientes de este grupo (Coll, Mauri y Onrubia, 2005, 2008; Coll, Onrubia y Mauri, 2007, 2008) éstos centran su interés en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como instrumentos de mediación de la actividad conjunta entre profesores y estudiantes. Creemos que detenernos a presentar los detalles y resultados de estos trabajos sería excesivo para nuestros propósitos.

La forma de trabajar y las unidades de registro y análisis asumidas en el estudio al que pertenece este ejemplo de mapa de interactividad, fueron las mismas utilizadas por el grupo en el contexto más amplio de trabajo sobre la interactividad ya definidas anteriormente. Se identificaron tres tipos de SI: *segmentos de interactividad de aportación de información*, *segmentos de interactividad de práctica* y *segmentos de interactividad de ejecución de rutina*. Los segmentos de la secuencia didáctica en los que el profesor daba información específica relativa al procesador de textos a los alumnos fueron denominados *SI de aportación de información*. Los SI de práctica consistían en la realización por parte de los alumnos de diversas tareas planteadas y supervisadas por el profesor. Finalmente, los SI de ejecución de rutina se basaban en la automatización de determinadas tareas por parte de los alumnos.

Algunas de las conclusiones de esta investigación fueron que en los *SI de aportación de la información* es el profesor quien ejerce principalmente el control, mientras que en los *SI de práctica* el control es asumido fundamentalmente por los alumnos. Además los *SI de información* predominan al principio de las sesiones y los *SI de práctica* al final de las mismas. Del mismo modo, los primeros predominan en las primeras sesiones mientras que los SI de práctica y los *SI de ejecución* predominan en las últimas sesiones.

No obstante, pese a estos resultados en los que se encuentran relaciones entre tipos de SI y los momentos de la secuencia didáctica en que éstos se dan, y el traspaso del control y la responsabilidad, no podemos decir que la transferencia del profesor a los alumnos sea tan sencilla y se dé de manera uniforme como para poder ver su continuidad a lo largo de la evolución temporal de la secuencia didáctica. Así, diversos estudios (De Gispert y Onrubia, 1997; Onrubia, 1992,1993; Rochera, 1999, 2000, entre otros) han demostrado que el traspaso del control en el aula se caracteriza por tratarse de un proceso complejo, no lineal y problemático, así como por estar influenciado por la construcción progresiva de significados compartidos. En primer lugar, es complejo pues no puede explicarse a partir de unas cuantas actuaciones del profesor o los alumnos en un único tipo de intervención. Algunos indicadores de dicho proceso, o elementos a observar con relación a dicho proceso, siguiendo a Colomina y Onrubia (1997) y de

Gispert y Onrubia (1997), pueden ser: las formas de organización de la actividad conjunta, las distintas tareas propuestas por el profesor, la retirada progresiva de apoyos por parte del mismo, o la utilización de actividades con distinto grado de autonomía de los alumnos, entre otros. En segundo lugar es no lineal puesto que, aunque es posible observar en líneas generales una tendencia de mayor control del profesor al inicio del proceso y menor control al final del mismo, y viceversa en el caso de los alumnos, se ha observado que este traspaso no se produce de forma suave y lineal, sino que en la práctica hay momentos intermedios que suponen avances y retrocesos en la cesión o asunción del control por parte de los participantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y en tercer lugar es problemático, pues, como apuntan de Gispert y Onrubia (1997) la utilización de determinadas formas de cesión del traspaso por parte del profesor no asegura la asunción automática del mismo por parte de los alumnos. Ello se debe a que este proceso no depende de la actuación de uno u otro de los participantes, sino de la actividad conjunta de los mismos.

Finalmente, nos referiremos a la cuarta de las características descritas por este grupo acerca del traspaso del control en el aula. Se trata de su interrelación e interdependencia con el proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos. En este sentido, se ha encontrado que la existencia de un conjunto amplio de significados compartidos entre el profesor y los alumnos posibilita y favorece la cesión y el traspaso del control y la autonomía del primero a los segundos. En la figura 2.4 hemos recogido una representación tomada de Colomina, Onrubia y Rochera (2001) que creemos es clarificadora de las características del proceso de cesión y traspaso del control y la responsabilidad que acabamos de señalar.

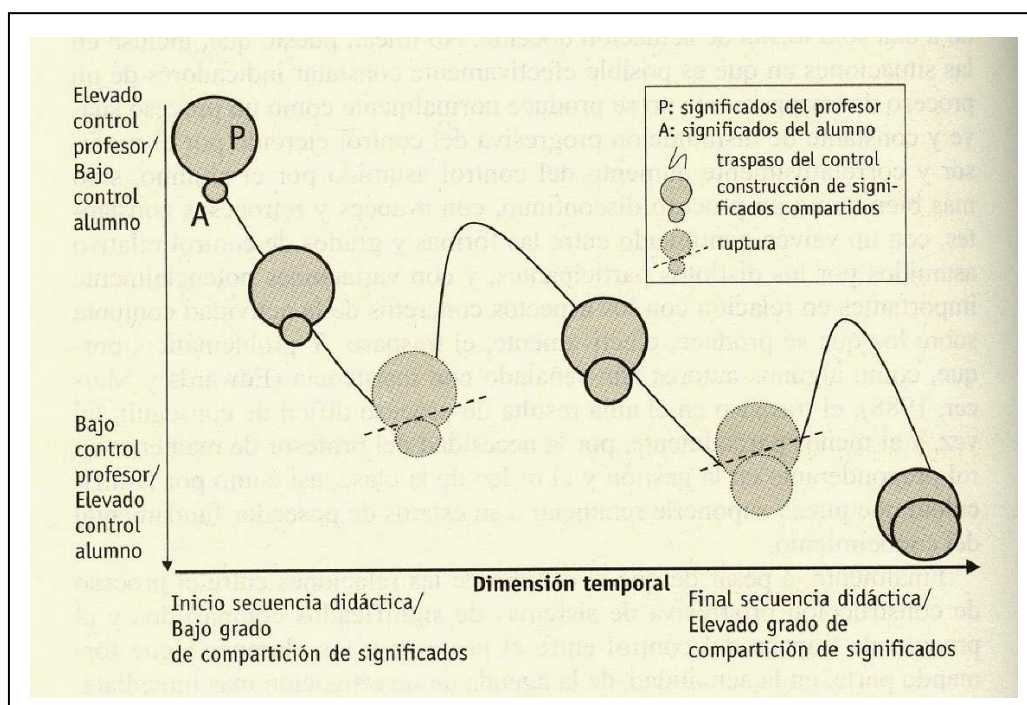


Figura 2.4 Cesión y traspaso del control a lo largo de una sesión. Tomada de Colomina, Onrubia y Roquera (2001; p. 456).

En lo que al segundo nivel de análisis se refiere, a partir de la unidad básica de análisis del mismo, el *mensaje*, como ya hemos hecho mención los autores han encontrado una estructura de orden superior que han denominado *configuraciones de mensajes*. Estos pueden ser definidos como agrupaciones de mensajes unidos entre sí por criterios tanto semánticos como pragmáticos. En función de la naturaleza del contenido o de la tarea y de la estructura de participación de la actividad conjunta, las configuraciones de mensajes pueden adoptar diversas formas (Colomina, Mayordomo y Onrubia, 2001; Coll et al., 1992, 1995; Onrubia, 1992, 1993a). Temas, estructuras conversacionales diversas, grupos de mensajes con una fuerte coherencia temática, o intercambios instruccionales del tipo IRF al que ya nos hemos referido al presentar los trabajos de Sinclair y Coulthard o Mehan, etc., son algunas de las formas encontradas por los citados autores.

Otro resultado de los trabajos de este grupo respecto a este mismo nivel de análisis, más micro o molecular, y de especial interés para nuestra investigación, es la descripción de una serie de mecanismos semióticos y/o estrategias discursivas que facilitan el proceso de construcción conjunta de significados. Sin embargo, nos referiremos a los mismos en el punto cinco de

este capítulo, pues en éste se recogen los trabajos centrados en la identificación de estrategias discursivas y/o mecanismos semióticos de los que hacen uso en su discurso profesores y alumnos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **2.2. La estructura del contenido y no sólo de la forma del diálogo de clase**

Como expusimos al finalizar el apartado 2.1.2., un aspecto interesante del trabajo de Lemke es que, a parte de atender a la “forma” del diálogo del aula, proporcionando la estructura dentro de la cual los profesores y los alumnos hablan entre ellos, también atiende a la estructura del contenido del diálogo. Según este autor, para que los alumnos entiendan el significado de lo que se habla han de *aprender a separar el contenido científico de la forma de diálogo en que aquél se expresa en un momento dado, y también a combinar ambos* (1990, p. 28). Lemke formula, en este sentido, los conceptos de *patrón temático* y *estrategias de desarrollo temático*. El primero de ellos se refiere al patrón de vinculaciones entre los significados de palabras en un campo científico en particular. Las estrategias de desarrollo temático son *las técnicas específicas utilizadas por profesores y alumnos para construir una red de relaciones semánticas entre los términos claves de una materia* (ob. cit. p. 239). Es decir, las estrategias o procedimientos seguidos por profesores y alumnos para elaborar patrones temáticos mediante los términos principales de una temática. Es por ello que, para este autor, el diálogo científico tiene dos patrones: uno de organización representado por la estructura de la actividad y otro temático. De ahí que el análisis del diálogo en clase siempre ha de tener en cuenta ambas dimensiones, así como la relación entre éstas.

Los patrones temáticos hacen referencia a las redes de significados que se establecen a partir de los términos trabajados en el aula. Ahora bien, no todos los alumnos elaborarán el mismo patrón temático en torno a un determinado contenido trabajado en una determinada estructura de actividad. Es más, según Lemke, podemos encontrarnos con un patrón temático en el libro de texto, uno distinto en la explicación del profesor y, por supuesto, patrones distintos en función de las relaciones de significados establecidas por cada uno de los alumnos. En cualquier caso, como afirma este autor, un

patrón temático *muestra lo que tienen en común las diversas formas de decir la misma cosa* (Ob. cit. p. 107). A continuación, en las figuras 2.4 y 2.5 presentamos dos ejemplos de patrones temáticos, propuestos por Lemke, elaborados a partir de las intervenciones de un profesor (figura 2.4) y un alumno (figura 2.5) en una clase de ciencia centrada en la energía calorífica y la energía luminosa. Creemos que puede servir de muestra de lo que venimos exponiendo y clarificar el concepto de patrón temático.

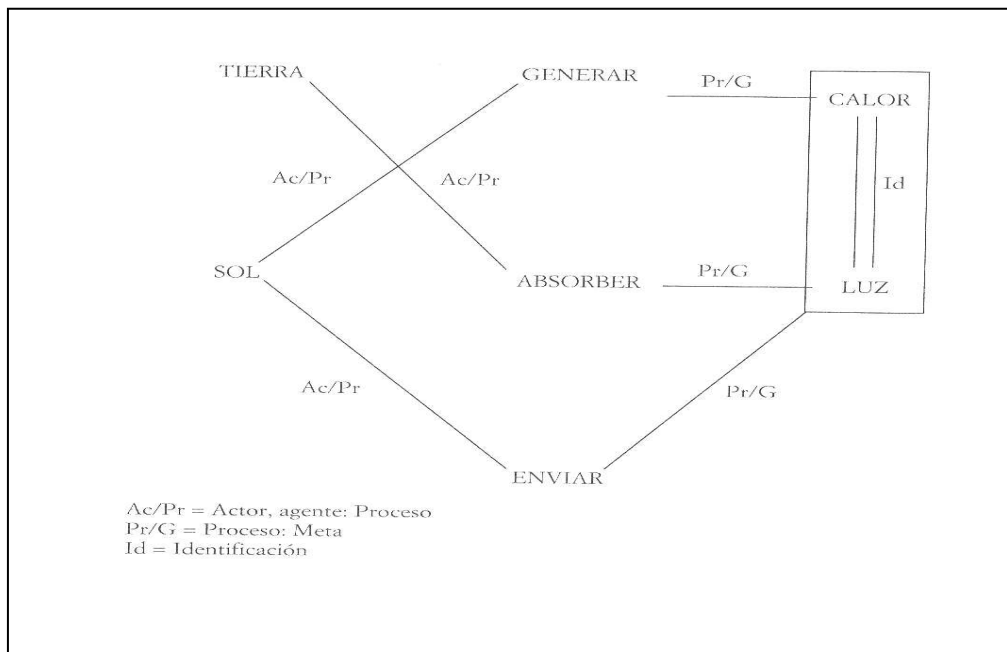


Figura 2.4. Patrón temático del alumno. Tomado de Lemke 1990; p. 55.

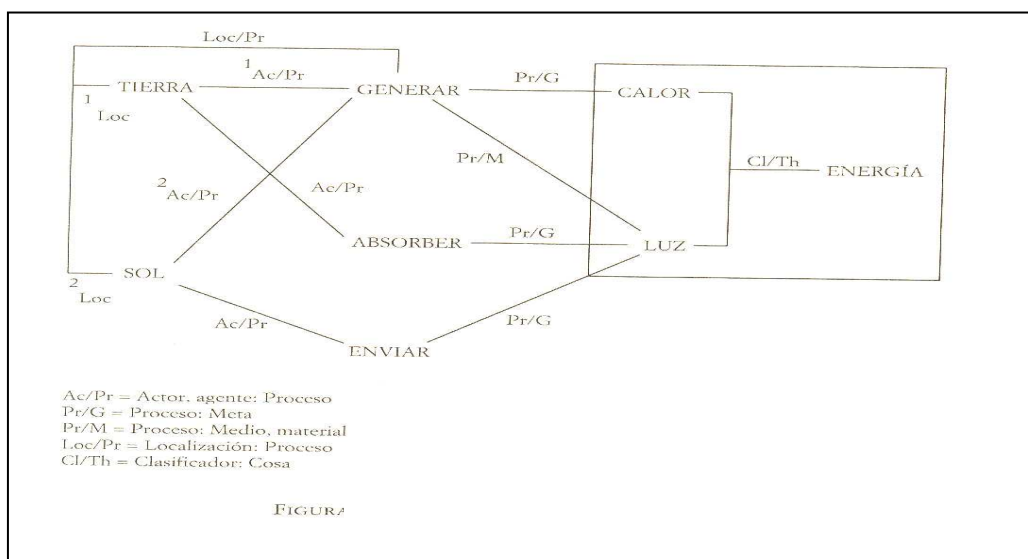


Figura 2.5. Patrón temático del profesor. Tomado de Lemke 1990, p. 56.

Como puede apreciarse, un patrón temático es una forma de visualizar la red de relaciones que se establecen entre los significados de los términos claves de una temática o área de conocimiento, pero, ¿cómo llegan profesores y alumnos a compartir, en la medida de lo posible, sus patrones temáticos? ¿Cómo utilizan los profesores y alumnos el lenguaje para construir patrones temáticos que se correspondan con los sistemas conceptuales de la ciencia? Lemke responde a estas preguntas mediante la identificación de las *estrategias de desarrollo temático*. Es decir, de un conjunto de técnicas encontradas en sus observaciones de clases de ciencia mediante las cuales los profesores y los alumnos comparten un nuevo patrón temático en su diálogo en clase. Detenernos en una descripción exhaustiva de las estrategias de desarrollo temático encontradas y propuestas por Lemke engrosaría mucho este punto, alejándonos de nuestros intereses. No obstante, citaremos las más comunes y básicas de estas estrategias:

- *Estrategias de diálogo*: como puede ser una serie de preguntas del profesor, la selección de una parte determinada de la respuesta de un alumno o incluso la modificación de la misma o un comentario del profesor sobre una intervención de un alumno, etc.
- *Estrategias de monólogo*: como puede ser una exposición lógica, una narración o un resumen selectivo, etc.,
- *Otras estrategias* como el metadiscurso, o señalar la información antigua o la información importante.

Por tanto, de acuerdo con Lemke (Ob. cit.) a partir de estas estrategias se van estableciendo conexiones temáticas lógicas entre los conceptos que se van trabajando en el aula, es decir, se van elaborando los patrones temáticos, propios de los sistemas conceptuales de la ciencia, siendo cada vez más similares los patrones de docentes y alumnos.

### **2.3. Estructuras de participación: Las reglas no escritas**

En todo análisis del discurso del aula, encontramos, como una parte necesaria, el análisis de la estructura de participación, es decir, de los derechos y obligaciones de los participantes con respecto a quién puede decir

qué cosa, cuándo y a quién (Cazden, 1997). Recogemos en este apartado un conjunto de trabajos que no hacen referencia a la estructuración del discurso en sí, sino a las presuposiciones que deben tener los participantes para poder tomar parte activa en él.

En cualquier tipo de conversación, para que ésta se pueda desarrollar con normalidad, los participantes han de compartir y respetar una serie de principios o normas que regulan y hacen posible los intercambios comunicativos. Aparece así el término de *reglas básicas* que hace referencia a una serie de comprensiones implícitas que deben tener los participantes en la conversación, para dar el sentido adecuado a lo que el otro está diciendo (Edwards y Mercer, 1988). El filósofo Paul Grice (1975) ha descrito estas normas reguladoras, o reglas básicas a partir de un *principio de cooperación* que rige las conversaciones y que cada participante ha de respetar, al mismo tiempo que espera sean respetadas por los otros. Grice, desglosa este principio en nueve reglas o máximas de conversación que los hablantes han de reconocer para el buen desarrollo de la comunicación. Estas máximas han de estar presentes para que la conversación fluya con cierta regularidad, pero no siempre son respetadas completamente y además son sensibles a los marcos sociales y a fines especiales. Así pues, en el contexto del aula, aunque el habla de los profesores y alumnos tienen muchos rasgos en común con el habla de los participantes en conversaciones o intercambios comunicativos en otros contextos, también tienen unos rasgos propios. Es por ello que autores como Edwards y Mercer (1988) se han referido a las *reglas básicas del discurso educativo* para atender a las reglas específicas de este contexto y cuya importancia reside en que:

- a) Son frecuentemente implícitas, ya que no suelen ser formuladas explícitamente de manera que sean compartidas y conocidas por sus usuarios, pues el uso que los participantes hacen de éstas no es necesariamente de manera consciente.
- b) No son fijas e invariables, sino que se construyen y evolucionan a partir de las aportaciones de los participantes.
- c) La naturaleza de los contenidos o de la tarea y las características de los participantes, entre otras, contribuyen a la variabilidad mencionada anteriormente.



- d) Hay reglas propias para las distintas tradiciones y disciplinas como pueden ser las matemáticas, las ciencias, la historia o el inglés, etc.
- e) Coll (2001b, p. 399) añade además que forman parte de un conjunto más amplio de reglas de interpretación que constituyen la base de una comprensión lograda en el discurso educativo y que son tanto de orden lingüístico-pragmático (rigen los intercambios comunicativos), como de orden social (regulan quién, cómo y cuándo puede intervenir) e incluso académico (establecen cómo abordar los contenidos).

Otras contribuciones en esta línea, de lo que es esperable y no esperable en el discurso educativo, las encontramos en Cazden (1991), Barnes (1976) o Wertsch (1993). Cazden describe la existencia de unas formas especiales del lenguaje utilizadas por los niños en la escuela. Se trata de formas expresivas características no de cómo hablan los estudiantes, sino de cómo se espera que hablen en la clase. Pues como ella afirma, se espera un registro especial aunque no se enseña explícitamente. A partir de las grabaciones realizadas en diferentes grados escolares encontró que algunos ejemplos de las formas de expresión oral que se esperan en determinadas clases son: que los alumnos traten temas considerados pertinentes por sus docentes, *pertinencia* y *precisión* (p. 203); el empleo de palabras y expresiones adecuadas y en el momento oportuno, *timing* (p. 196); que los alumnos no sólo aprendan a usar términos científicos propios de la temática o disciplina objeto de estudio, sino que, con independencia de ésta, utilicen una sintaxis adecuada en sus intervenciones en el aula, *sintaxis estándar* (p. 197), o que los alumnos den respuestas elaboradas y descontextualizadas, en el sentido que vayan más allá de lo inmediatamente expuesto por el profesor, *descontextualización* y *precisión* (p. 200). Las aportaciones de Wertsch (1993) van en esta misma línea. Éste encuentra que, aun utilizando argumentos erróneos, se puede persuadir al otro si se emplean recursos que creen un discurso lógico y formal y se utilizan términos característicos del vocabulario relacionado con la temática que se está trabajando en el aula. Así se crea una explicación teórica que, según Scribner (1997) es el modo privilegiado en el contexto del aula para demostrar la verdad de lo que se dice.

Por su parte, Barnes (1976: 127- 130) denomina *forces against exploratory talk* (fuerzas contrarias al habla exploratoria) al hecho de que los alumnos, con el paso de los años de escolarización, van aprendiendo que la

mayoría de los profesores esperan oír sólo las respuestas correctas, que no haya discusiones en las que se incluyan puntos de vista distintos ni se planteen preguntas distintas a las del profesor.

Para Wertsch (1993) es la propia escuela, de manos del profesor o profesora, la que instruye sobre lo que se privilegia en dicho escenario, sobre el género discursivo y el tipo de enunciados que se debe utilizar. Las expresiones no acordes o adecuadas al escenario escolar son sancionadas de diversas formas como con un simple silencio o un cambio de tema.

En cualquier caso, todos ellos, Barnes (1976), Cazden (1991), Edwards y Mercer (1988), Mercer (1995) y Wertsch (1993) nos vienen a decir que en el aula, como en otros contextos en los que se dan intercambios comunicativos entre dos o más personas, hay una serie de normas o reglas que, al menos en cierta medida, han de ser compartidas por los participantes para el buen fluir de sus conversaciones y la comprensión mutua.

Todos estos trabajos recuerdan a lo que nos veníamos refiriendo en el primer capítulo de este documento, al hacer referencia a que los distintos escenarios culturales en los que las personas participamos se caracterizan por poseer determinadas formas de hablar o determinados géneros discursivos que les son propios (Bakhtinin, 1986; Bruner, 1988, 1996, Scribner, 1997; Wertsch, 1993). La clase entendida como un escenario cultural, como acabamos de presentar en este punto a partir de diversos trabajos, también privilegia determinados géneros discursivos que le son propios, y que los niños aprenden al igual que en otros escenarios participando en los mismos (Hicks, 1995; 2003).

### **3. El discurso del profesor en el aula o rasgos del habla docente**

Recogemos en este punto los resultados de aquellas investigaciones que se centran en el discurso y rasgos del habla del profesor. No debe olvidarse que, como expusimos al inicio de este capítulo, aunque se trate de estudios que ponen un mayor énfasis en el discurso del docente, éstos no dejan a un lado el papel del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues atender por separado a ambos participantes de una misma

interacción no tendría demasiado sentido. Así pues, el lector observará que los resultados de estos trabajos recogen también aportaciones que informan sobre el rol del alumno y su discurso en el aula, aunque no sea el eje principal de estudio, sino que se trata más bien de la consecuencia del discurso y la actuación docente.

### **3.1. Un primer acercamiento: los trabajos de Barnes**

Uno de los primeros estudios sobre el lenguaje en el aula es el llevado a cabo por Douglas Barnes en 1969 (Barnes, Britton y Rosen, 1969). Aunque no nos extenderemos mucho en este apartado, no queríamos dejar pasar el trabajo de Barnes, dado que supone un punto de arranque importante. Su tema general de investigación es el efecto que produce el lenguaje de los profesores sobre los alumnos. Para ello analizó extractos de grabaciones de un día de clases en un primer curso de una escuela de primaria, poniendo de relieve cómo el lenguaje del profesor puede ser, en algunos casos, una barrera para el aprendizaje de los alumnos. Ello se debe a que, en ocasiones, los profesores utilizan un lenguaje propio de especialistas en su asignatura y que puede ser poco accesible para los alumnos.

Otra cuestión de gran importancia que trata Barnes son las preguntas de los profesores, llegando incluso a elaborar una clasificación preliminar de los tipos de preguntas que éstos hacen a sus alumnos. El propio Barnes admite que se trata de una clasificación poco precisa, pero supone una primera aproximación a este tema. Distingue cuatro grandes tipos de preguntas: 1) preguntas objetivas: que piden cierta información; 2) preguntas de razonamiento: ¿cómo? ¿Por qué?; 3) preguntas abiertas: que no exigen razonamiento; 4) preguntas sociales o pseudopreguntas: que sirven para controlar la clase o para hacer compartir a los alumnos algún tipo de experiencia.

Barnes encontró que en todos los temas, a excepción de los de ciencias naturales, en el discurso de los profesores estudiados predominaban las preguntas objetivas frente a un número pequeñísimo de preguntas abiertas o que exigiesen a los alumnos razonar. Es decir, los profesores suelen utilizar las preguntas para comprobar si los alumnos saben algo, si

pueden resolver un problema o si son capaces de reproducir la información que se les ha dado –p. ej.: ¿en qué fecha fue la guerra civil Española?- pero son pocas las peticiones de reflexionar o razonar sobre un determinado contenido –p. ej.: ¿qué consecuencias crees que tuvo para la sociedad española la guerra civil?-.

Aunque en principio, y de hecho así lo plantea Barnes, pueda hacerse una valoración mas bien pesimista de este uso de las preguntas por parte de los profesores en su discurso (véase por ejemplo Wood, 1992, 2003), por nuestra parte (véase Prados 2005; Prados y Cubero, 2005, 2007), y de acuerdo con autores como Rojas-Dummond y Mercer (Mercer, 1997, 2008; Rojas-Dummond y Mercer 2003) creemos que este tipo de preguntas cerradas y objetivas que predominan en el discurso de los profesores no ha de ser valorado de una forma negativa. Ello se debe a que pese a que las preguntas de razonamiento y las preguntas abiertas se muestran como más adecuadas y exigen a los alumnos razonar y argumentar, en nuestras investigaciones encontramos que los profesores se apoyan en las preguntas cerradas para inducir a los alumnos a explicitar sus ideas y conocimientos expresando su estado actual de comprensión o dificultades.

Pero, sin duda alguna, y aunque sus métodos han sido criticados por algunos autores (Stubbs, Robinson y Twite, 1979; Stubbs, 1979) por considerarse demasiado subjetivos, y con “saltos” poco convincentes entre los resultados y las conclusiones de sus análisis, la más importante de las aportaciones que este autor ha realizado con sus estudios es la identificación de dos tipos de conversaciones posibles en el aula: habla exploratoria y habla final o de presentación (Barnes, 1976, 2003). Este tema será tratado más detenidamente al referirnos a los trabajos relativos al habla de los alumnos.

### **3.2. Mecanismos y estrategias para guiar la construcción del conocimiento**

Más cercanos en el tiempo son los trabajos que analizan la interacción educativa desde la perspectiva de la construcción social del conocimiento en el aula (Edwards, 1990b; Edwards y Mercer, 1988, 1989; Edwards y Middleton, 1986; Mercer, 1995; Mercer y Edwards, 1987). Middleton, Edwards

y Mercer son destacados autores conocidos especialmente por sus investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje, la memoria y la comunicación en el aula. Aunque aquí nos referiremos exclusivamente a sus trabajos desarrollados en el ámbito de la educación formal, también cuentan con importantes estudios sobre las formas en las que la verdad y la realidad se construyen en otros discursos como el político, o en las terapias psicológicas, las llamadas a teléfonos del tipo de “el teléfono de la esperanza”, etc., (Edwards y Middleton, 1988; Edwards y Potter, 1993).

Metodológicamente hablando, sus investigaciones utilizan el análisis del discurso y algunos aspectos relacionados de la etnometodología y el análisis conversacional (Edwards, 1996), siendo su *principal interés las relaciones entre lenguaje, conocimiento y desarrollo psicológico (...) en particular cómo el conocimiento se construye en el discurso, en textos escritos y, especialmente en las conversaciones reales, (...) las vías en las cuales el lenguaje mediatiza la relación entre la mente y el mundo* (Edwards, 1990b, p. 34). Observando cómo se construye el conocimiento a partir del desarrollo de las actividades y el discurso que ocurren día a día en las aulas, sus investigaciones nos han aportado información relevante respecto a aspectos como: *las reglas básicas* que operan en el discurso de la clase y en otras actividades sociales en torno a la resolución de problemas, a las que hicimos referencia en el punto 2.4.; las características que definen el conocimiento educativo y, cómo utilizan el discurso los profesores para estructurar, guiar, apoyar y evaluar el aprendizaje de sus alumnos, aspecto del que nos ocuparemos a continuación (Mercer, 1996a, 2003, 2008).

Para describir el uso que hacen del discurso los profesores de cara a favorecer el proceso de negociación y construcción de significados compartidos, estructurando, guiando, apoyando y evaluando el aprendizaje de sus alumnos, estos autores se apoyan en la identificación y el análisis de los “mecanismos semióticos” (Wertsch, 1988) y de las “estrategias discursivas” (Mercer, 1995) a los que recurren los profesores en sus intercambios comunicativos con los alumnos. Aunque en la literatura es frecuente referirse a estos mecanismos indistintamente de su uso por parte del profesorado o alumnado, los mecanismos y estrategias discursivas que podemos encontrar en sus trabajos hacen referencia básicamente al discurso de los profesores (Edwards y Mercer, 1988; Edwards, 1990b; Mercer, 1997). Ello se debe a que

para estos autores es el profesor quien construye la secuencia de diálogos, pues la estructura del habla en el aula está en función de su autoridad (Ortega y Luque, 1990). Además, afirman que aunque los profesores quizás no sean conscientes de las técnicas que utilizan y pueden variar tanto la cantidad como la calidad de ellas, no obstante *estas técnicas son formas de conversación intencionales y dirigidas a una meta que muestran las obligaciones del escenario institucional donde trabajan los maestros* (Mercer, 1997, p. 36 ).

Podemos organizar las estrategias discursivas que se describen en los trabajos de Edwards y Mercer atendiendo a qué hacen los profesores con ellas en su intento de guiar el conocimiento de sus alumnos. Seguiremos para ello a Mercer 1997 asumiendo que los profesores utilizan la conversación para hacer tres cosas: a) obtener conocimiento relevante de los estudiantes; b) responder a lo que dicen los estudiantes; c) describir las experiencias de clase que comparten con los estudiantes. Veamos más detenidamente a qué hacen referencia estas etiquetas y qué mecanismos o estrategias discursivas pueden estar al servicio de las mismas.

- a) *Obtener conocimiento relevante de los estudiantes.* Para detectar qué es lo que los estudiantes ya saben y comprenden y para que el conocimiento sea contemplado como propiedad de los estudiantes y del profesor, los segundos utilizan la “obtención mediante pistas” o la “obtención directa”. La primera, obtención mediante pistas, consiste en extraer de los alumnos información proporcionándoles evidentes claves visuales o claves verbales como un aporte nemotécnico, narraciones o frases hechas. La obtención directa de informaciones refiere a las preguntas que los profesores hacen directamente a los alumnos para obtener una respuesta por parte de éstos. Podemos incluir aquí las secuencias IRE.
- b) *Responder a lo que dicen los estudiantes.* Para que los estudiantes obtengan feedback de sus intervenciones y para que el profesor pueda incorporar en el flujo del discurso lo que los estudiantes dicen, y construir así significados más generales a partir de esas contribuciones encontramos en el discurso de los docentes:

- i. Si las respuestas son correctas: *confirmaciones* y *repeticiones* que permiten llamar la atención sobre una respuesta o una observación que según el profesor es significativa.
  - ii. Si las respuestas son semicorrectas o incompletas: *reformulaciones* que consisten en ofrecer una versión revisada y ordenada de la respuesta de un alumno que encaje mejor con lo deseable.
  - iii. Si las respuestas son equivocadas: *elaboraciones* que consisten en tomar la respuesta errónea o poco comprensible de un alumno y extenderla o explicar su significado. Los profesores también *rechazan* las contribuciones inadecuadas o bien las *ignoran*.
- c) *Describir las experiencias de clase que comparten con los estudiantes.* Los profesores, para ayudar a los alumnos a ver que las distintas actividades que hacen contribuyen a su comprensión y cómo las experiencias previas proporcionan las bases para dar sentido a las posteriores, utilizan en su discurso *frases del tipo “nosotros”* (p. ej.: la semana pasada aprendimos a medir los ángulos). También *recapitulan* lo que se ha hecho en la lección o en lecciones anteriores.

Otras técnicas que se describen en los trabajos de estos autores y que no son tan fácilmente enmarcables en los tres aspectos anteriores son: afirmar algo que invite a réplicas, invitar a la elaboración, admitir la perplejidad, animar a que los alumnos hagan preguntas, mantener silencios en los momentos clave o ir introduciendo tecnicismos en los diálogos (Edwards y Mercer, 1988; Edwards, 1990b; Mercer, 1997).

Finalmente, nos gustaría señalar que estos autores se refieren a todos estos mecanismos o estrategias como “consejos comunicativos” (Edwards, 1990b) o “ítems prácticos” (Mercer, 1997) para los recursos lingüísticos de un profesor, los cuales pueden ayudarles a guiar a sus alumnos hacia formas de discurso compartidas. No se trata pues de técnicas buenas o malas por sí mismas, sino que depende de cómo, cuándo y por qué se utilizan.

### 3.3. Convencer en clase. Argumentación y discurso docente<sup>12</sup>

Nos centraremos ahora en el trabajo desarrollado por Cros en relación con el discurso docente. Esta autora se ha acercado a las aulas universitarias<sup>13</sup> con el propósito de exponer algunas de las características del discurso de los profesores en este ámbito. Su interés se centra en el género discursivo relacionado con la clase magistral. Partiendo de la consideración del discurso docente como un discurso argumentativo (Cros, 1995, 2000, 2002 y 2003a, 2003b), analiza las estrategias utilizadas por los docentes para convencer a su auditorio, los alumnos universitarios. Es decir, esta autora está interesada en describir de qué manera consiguen los profesores captar la atención de sus alumnos o “convencerlos”.

Para Cros (1996, 2002), sea cual sea la finalidad didáctica de la clase, podemos considerar que ésta incluye una doble orientación que se manifiesta a su vez en el discurso docente. Una, claramente *explicativa*, encaminada a planificar y producir el discurso de manera que se adecue a la capacidad y la comprensión de los estudiantes; y otra, que podríamos denominar *argumentativa*, que pretende favorecer en los alumnos una actitud positiva y receptiva hacia los contenidos y hacia la persona que imparte la clase, en definitiva una buena disposición para aprender.

Con relación a la orientación explicativa, Cros encuentra una serie de estrategias discursivas utilizadas por los docentes con el propósito de que sus explicaciones resulten adecuadas y comprensibles. Éstas se basan fundamentalmente en la contextualización (como el hacer referencia a los conocimientos previos de los alumnos, justificar el interés de la explicación, explicitar los objetivos,...), en la estructuración de la explicación (mediante recapitulaciones parciales o finales, conectores metadiscursivos,...) y en la disminución de la densidad informativa del discurso (como puede ser el repetir la información, parafrasear, dar definiciones, ejemplificar,...) (Cros, 1996).

---

<sup>12</sup> Título de la obra de Cros, A. (2003a).

<sup>13</sup> Aunque el grueso de sus trabajos se centre en las aulas universitarias, podemos encontrar resultados interesantes también en investigaciones llevadas a cabo en los niveles de primaria, secundaria y bachillerato. Véase por ejemplo, Castellá, Comellés, Cros y Vilá (2006).



En lo que a la orientación argumentativa del discurso docente se refiere, ha encontrado dos grandes tipos de de estrategias con funciones claramente distintas, unas de *distanciamiento* y otras de *aproximación*. En función de si van encaminadas a ofrecer una imagen de sí mismos que tiende a reducir la distancia social, que por definición de la institución académica les viene impuesta y que marca el carácter asimétrico de la relación profesor-alumno/s, o si van encaminadas a mantener esa distancia social. La función de las estrategias de distanciamiento es *mostrar la asimetría que se genera entre los docentes y los alumnos* (Cros, 2000, p. 60) y *se fundamentan en la autoridad de los docentes y acostumbran a articular argumentos validados por una autoridad, por un modelo, por el razonamiento lógico de las ideas* (2002, p. 83). Las estrategias de aproximación regulan la interacción, difuminando la asimetría que se genera entre los docentes y los alumnos. En palabras de Cros: *regulan la interacción y suelen basarse en las formas que sirven para mostrar acuerdos y cooperación, es decir, en los recursos que se utilizan para reforzar la sensación de que los interlocutores pertenecen a un mismo grupo social* (2002, p. 84).

De las dos orientaciones del discurso, explicativa y argumentativa, asumidas por Cros, sus trabajos más recientes (Cros, 2002, 2003a) están dirigidos a mostrar la segunda de las orientaciones. Nos gustaría recoger la categorización a la que llega esta autora. Para ello traeremos aquí un cuadro (2.3) tomado de Cros (2003a) en el que se incluyen todas las estrategias analizadas por ella en relación con el carácter argumentativo del discurso docente.

Como puede apreciarse, se trata de un continuo entre los recursos que tienden a producir un efecto distanciador y los que tienden a producir un efecto aproximador. Los profesores se muestran pues, como “oradores estratégicos” (Cros, 2003a) que incorporan a su discurso las voces de autoridad y las voces de los estudiantes mediante estrategias que compensan la credibilidad que ha de dar de su imagen con la valoración de los estudiantes. Se trata de combinar los recursos que lo muestran como seguro de sí mismo y de los contenidos que tratará ante los alumnos (recursos estrategias de distanciamiento), con otros que tienen la finalidad de atenuar la imposición que puede desprenderse del uso de la autoridad (recursos o estrategias de aproximación) (Cros, 2003b).

<b>Estrategias discursivas utilizadas por los docentes universitarios</b>	
DISTANCIA	
<b>Estrategias basadas en el argumento de la autoridad</b>	
-	Citación de la autoridad
-	Autoridad polifónica
-	Referencia a la propia autoridad
<b>Estrategias basadas en el argumento del modelo</b>	
-	Referencia al modelo
-	Referencia a la incompatibilidad
-	Referencia a la reciprocidad
-	Referencia al beneficio
<b>Estrategias basadas en el argumento de poder</b>	
-	Órdenes explícitas
-	Órdenes implícitas
<b>Estrategias basadas en la solidaridad</b>	
-	Apóstrofe
-	Presunción de conocimientos
-	Oferta de opciones
-	Identificación de grupo
<b>Estrategias basadas en la complicitad</b>	
-	Ironía
-	Captario benevolente
PROXIMIDAD	

Cuadro 2.3. Estrategias discursivas utilizadas por los docentes universitarios. Tomado de Cros (2003a; p. 143).

Describiremos brevemente las estrategias discursivas utilizadas por los docentes que se recogen en este cuadro 2.3.

- Las *estrategias basadas en el argumento de la autoridad* buscan que se admita una tesis poniéndola para ello en relación con su autor. Según Cros, la eficacia de estas estrategias dependerá de la aceptación por parte del auditorio de la autoridad de la voz invocada que, como se puede apreciar en el cuadro 2.3, puede ser una autoridad ajena a la clase, como algún científico o autor relevante en la materia en cuestión, una autoridad polifónica, que podría ser el caso de una comunidad científica o, la autoridad del propio profesor.
- Las *estrategias basadas en el argumento del modelo* son aquellas utilizadas por los docentes *con la intención de influir en las actitudes*

de los destinatarios, normalmente haciendo referencia explícita o implícita a un modelo (Cros, 2003a, p. 95). Esta autora distingue cuatro estrategias: *referencia al modelo*, que consiste en evocar el valor de una conducta justificada por el prestigio de sus actos (p. ej.: *La mayor parte de la información que pasaréis a los niños será a través de la voz, por lo tanto es importante que tengáis una buena voz*); *referencia a la incompatibilidad*, que ponen en relación conductas que son incompatibles (p. ej.: *O sea mi obligación es seguro ayudar, pero no es no cumplir con mi deber que es certificar, pues...*); *referencia a la reciprocidad*, que ponen en relación dos conductas compatibles (p. ej.: *La idea es que por más que tú vayas al examen final y lo hagas de coña, tu no apruebas si no has venido a hacer las prácticas. Y al contrario, si...*); y, *referencia al beneficio*, consistente en justificar una idea u opinión expresando las consecuencias favorables o desfavorables que se derivan de ella (p. ej.: *El trabajo cooperativo es una experiencia, digamos recomendable, para el ejercicio profesional de la docencia. Porque los maestros en la escuela primaria y también...*).

- Las estrategias basadas en el argumento del poder consisten en órdenes explícitas o implícitas que suelen ir acompañadas de expresiones atenuadores, ejemplos o razonamientos, etc., (p. ej.: *en clase no tomaréis apuntes sino que escucharéis, porque si tomáis apuntes no me escucháis*).
- Las estrategias basadas en la solidaridad apelan al terreno común, reforzando la sensación de que los interlocutores pertenecen a un mismo grupo. Dentro de este grupo se distinguen cuatro: el *apóstrofe* (p. ej.: *vosotros, fijaos, lo que has dicho, ...*), la *presuposición de conocimientos* (p. ej.: *como vosotros sabéis, ya hemos hablado, ...*), la oferta de opciones (p. ej.: *si queréis, prefiero que lo decidáis vosotros, haced lo que os parezca mejor, ...*) y los *marcadores de identificación de grupo* (p. ej.: *lo explicaremos, nos miraremos el texto, compararemos, ...*).
- Finalmente, dentro del grupo de las estrategias basadas en la *complicidad* Cros distingue entre la *ironía*, utilizada por los docentes buscando establecer una complicidad con sus alumnos que genere

buenas actitudes y buenas expectativas (p. ej.: *estos libros, no recomendaría nunca que los robaseis. Pero, por lo demás, haced lo que queráis: que os los dejen, que los compréis..*”), y las estrategias basadas en lo que la retórica denomina *captario benevolente*. Que consisten en atenuar el autoelogio y mostrar las propias limitaciones (p. ej.: *estos porcentajes, ya me ayudaréis vosotros a hacerlos, porque yo, de matemáticas no tengo ni idea. Soy un desastre*).

Más reciente en el tiempo es el trabajo de esta autora con otros investigadores, Castellá, Comelles, Cros y Vilá, (2006), en el que se profundiza un poco más en estas estrategias, ampliando el campo de estudio de las mismas a los niveles de primaria, secundaria y bachillerato. En dicho trabajo se complementa la idea del equilibrio entre la proximidad y la distancia con la *preservación de la imagen social del docente y de los estudiantes*. Es esta combinación en dos ejes la que permite la clasificación de las estrategias que encontramos en la siguiente figura.

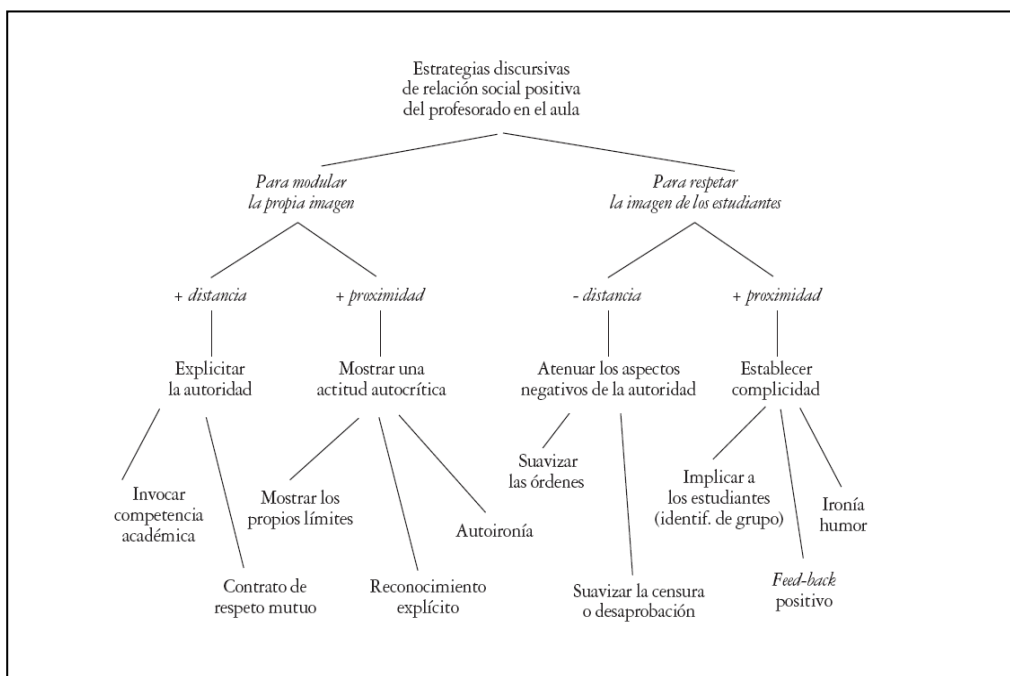


Figura. 2.6. Estrategias discursivas de relación social en el aula. Tomada de Castellá et al. 2006, p. 42

Como se puede observar en la figura, tanto las estrategias más cercanas al distanciamiento como las cercanas a la proximidad están

encaminadas a la preservación de la imagen del docente, mientras que en la búsqueda de la mejora de la imagen de los estudiantes predomina el uso de estrategias más cercanas a la proximidad y menos a la distancia. No olvidemos que nos estamos refiriendo a la presencia de estas estrategias en el discurso de los docentes. Por tanto, mediante el uso de las mismas, -sin olvidarnos de la habilidad y la experiencia del profesor, la actitud de los participantes y las circunstancias del contexto- los profesores consiguen un equilibrio entre la autoridad y la empatía, lo cual supone, según lo estudiado por Cros y sus colaboradores, una de las claves indispensables del éxito docente (Cros, 2003b, Castellá, et al. 2006).

### **3.4. Expertos y principiantes**

Como hemos expuesto en el punto anterior, Cros está interesada en el análisis de las formas expositivas del discurso educativo, concretamente en el carácter argumentativo del discurso docente. Presentamos ahora otros trabajos cuyo interés general son también las formas expositivas del discurso educativo pero con un matiz distinto al enfoque de Cros. Nos referimos al trabajo de Sánchez y colaboradores (Rosales, Sánchez y Cañedo, 1997a, 1997b; Sánchez y Leal, 2001; Sánchez, Rosales y Cañedo, 1996,1999 y Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde 1994). Éstos encaminan sus investigaciones, entre otros fines, a explicar cómo y en qué medida el discurso expositivo de los docentes de educación secundaria, formación profesional y educación universitaria, promueven y facilitan la comprensión de los contenidos en sus alumnos.

Con respecto a la metodología y forma de trabajar de este grupo, es importante señalar que podemos apreciar claras diferencias con la utilizada por la mayoría de los trabajos presentados hasta ahora. Y es que, aunque se apoyen en el registro en audio y video de clases en contextos naturales y el análisis de las transcripciones de las mismas, utilizan además un complejo sistema de unidades de análisis. Este sistema incluye categorías relativas a tres dimensiones: *lo dado*, *lo nuevo* y *la evaluación*. Estas tres dimensiones proceden de, lo que consideran son, los tres elementos claves en una explicación académica, como en cualquier otro acto comunicativo, o el discurso expositivo de los docentes. Estos es: a) la presentación o

negociación del conocimiento o *información dada* o que consideramos compartidas por nuestros interlocutores –crear un punto de partida común con sus interlocutores-; b) el desarrollo de *lo nuevo* o lo que se pretende relevante para el interlocutor y, c) *la evaluación* de hasta qué punto los conocimientos dados son compartidos pudiendo permitir así el desarrollo de nuevas ideas (Rosales, Sánchez y Cañedo, 1997a, 1997b; Sánchez, 2000 y Sánchez, et al. 1994). En la siguiente figura presentamos un gráfico, en el que se recogen estos tres elementos, con el que estos autores representan el proceso con el que identifican una explicación o discurso expositivo.

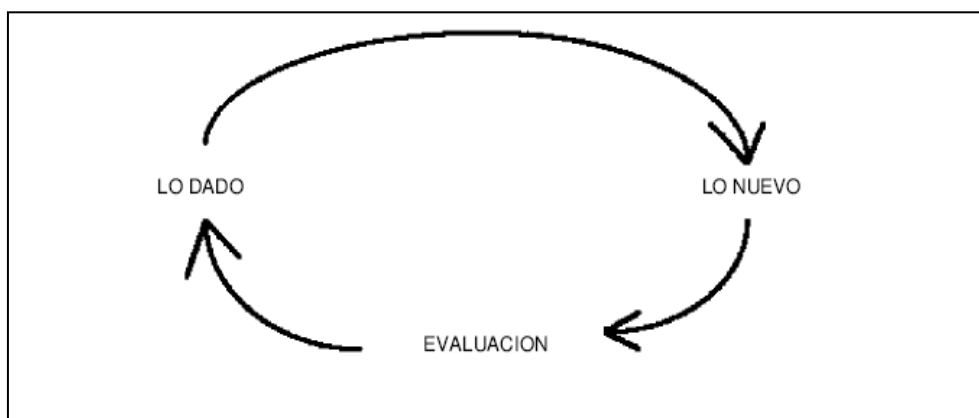


Figura 2.7. Representación del compromiso entre lo dado y lo nuevo. Tomado de Rosales, Sánchez, y Cañedo (1997a,b), Sánchez, Rosales y Cañedo (1994, 1996)

En torno a estas tres dimensiones, presentes según los autores en todo discurso expositivo, se agrupan las categorías con las que analizan este tipo de discurso y, en especial, el discurso de los docentes. Para ello, centran su análisis sólo en la parte discursiva de la lección, aislando de la misma otras intervenciones del profesor o las interrupciones de los alumnos. Un breve esquema<sup>14</sup> del sistema de categoría lo encontramos las figuras 2.8 y 2.9.

---

<sup>14</sup> El sistema de categorías al que nos venimos refiriendo es bastante complejo y dos de sus dimensiones se utilizan además en tres niveles que los investigadores han encontrado (micro, macro y superestructura) a los que no nos referiremos pues sobrepasaríamos los límites de los intereses de este documento. Es por ello que remitimos al lector a las publicaciones citadas a lo largo de este punto.

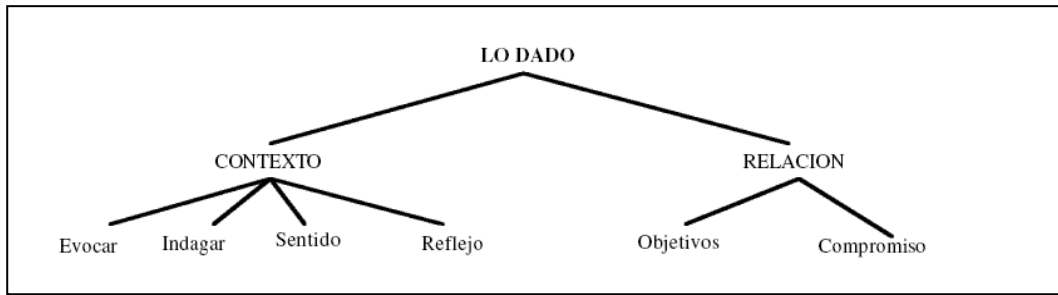


Figura 2.8 Categorías para el análisis de lo dado. Tomado de Rosales, Sánchez, y Cañedo (1997a,b), Sánchez, Rosales y Cañedo (1994, 1996)

Para la primera de las dimensiones, la construcción de lo dado, diferencian entre la creación de un *contexto cognitivo* conjunto y el establecimiento de un marco relacional o de trabajo entre el profesor y sus alumnos. Los docentes, según estos autores, para la creación de un contexto cognitivo, unas veces *indagan* los conocimientos de sus alumnos en torno al tema en cuestión, otras veces *evocan* sólo aquellos conocimientos relacionados con la nueva materia, en muchas ocasiones tratan de *dar sentido* o funcionalidad a lo que van explicando y, a veces, muestran de forma explícita –*reflejo*– la idea que se van haciendo de lo que ocurre en la mente de quienes les escuchan, sus alumnos. Con respecto a la creación de un *sistema relacional*, la categoría *objetivo* alude a las manifestaciones mediante las que el profesor indica el sentido, el valor o la funcionalidad de lo que se expone. La categoría *compromiso* se refiere a las manifestaciones mediante las cuales el profesor trata de fijar los papeles, actitudes, compromisos mutuos que juzga necesario para la buena marcha de la lección.

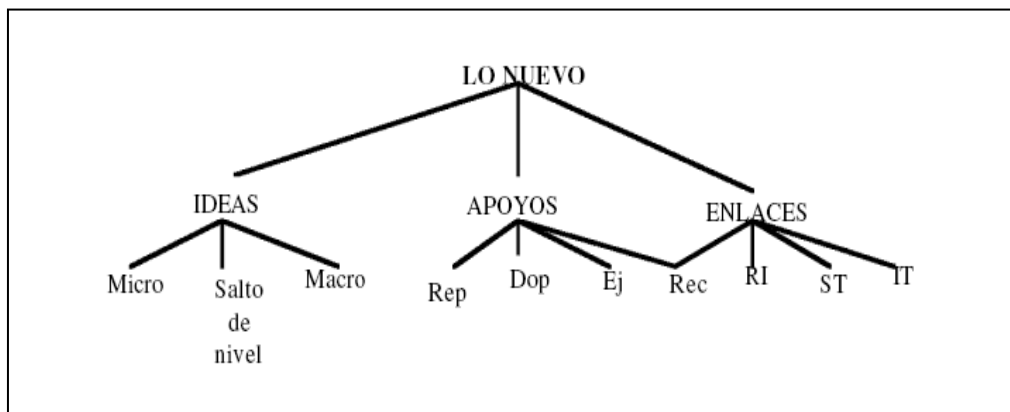


Figura 2.9 Categorías para el análisis de lo nuevo. Tomado de Rosales, Sánchez, y Cañedo (1997a, b), Sánchez, Rosales y Cañedo (1994, 1996)

En relación con el desarrollo de lo nuevo, la segunda de las dimensiones del sistema de categorías mencionado, las categorías de análisis que utilizan son tres: desarrollo de las ideas, apoyos y enlaces retóricos. Dentro de la categoría *ideas* se considera cada tema presentado y el/os argumentos relacionados con el mismo. Las subcategorías *micro*, *salto de nivel* y *macro*, hacen referencia a un nivel jerárquico entre las ideas en función de si comparten o no argumentos con otra idea anterior, siendo las ideas categorizadas *macro* más elaboradas que las categorizadas *salto de nivel* y éstas, a su vez, más elaboradas que las categorizadas *micro*.

Se consideran *apoyos* todas las ideas que no añaden nueva información a la ya presentada. Los autores categorizan el modo en que los profesores apoyan la información nueva en *repeticiones* “Rep” cuando el profesor reproduce literalmente una idea, “Dop” cuando lo *dice con otras palabras*, “Ej” si lo que hace el profesor es dar un ejemplo o “Rec” si utiliza la *recapitulación* de ideas. Bajo el nombre de *enlaces retóricos* consideran todos aquellos recursos lingüísticos que permiten al profesor vertebrar y dotar de coherencia a su discurso. Así, durante sus explicaciones, los profesores *señalizan* “ST”, *identifican el tema* “IT” del que van a hablar, *retornan a un índice inicial* en el que habían señalado los principales contenidos a tratar en el tema “RI” o *recapitulan* informaciones con el fin de remarcar el final de un apartado y el inicio de otro “Rec”.

En relación con la tercera de las dimensiones de análisis, la evaluación, diferencian entre las *pseudoevaluaciones*, aquellas intervenciones en las que los profesores interrogan a sus alumnos, pero sin requerir una respuesta concreta, -p. ej.: ¿está entendido?, ¿hay alguna duda?- y las *evaluaciones propiamente dichas*, o cuando el profesor interroga de una forma más concreta a sus alumnos, buscando una respuesta particular a sus requerimientos.

Este grupo trabaja con las categorías de forma cuantitativa, es decir, establece relaciones de frecuencia entre éstas y el discurso expositivo de los docentes. Parece de especial interés destacar que, sus trabajos no se quedan en una descripción de lo que ocurre en el aula a partir del análisis del discurso docente en proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que van más allá. Indagan en la comprensión de los alumnos intentando establecer una relación entre los recursos utilizados por los profesores en sus discursos expositivos y



el grado de comprensión de sus alumnos (Rosales, Sánchez y Cañedo, 1997a, 1997b; Sánchez et al., 1994). Para ello, tienen en atienden la presencia o ausencia, en un resumen cumplimentado por cada alumno, de las ideas principales de la exposición del docente y la elaboración de posibles preguntas de examen por parte del alumnado.

Los resultados que han encontrado estos autores son de interés para el conocimiento de las características del discurso de los docentes<sup>15</sup>. Especialmente, nos parecen atractivas por su interés de cara a la formación continua del profesorado, las observaciones y conclusiones obtenidas en sus trabajos que surgen de comparar el discurso expositivo de profesores expertos, entre tres y diez años de experiencia docente, y, profesores principiantes, con una experiencia inferior a tres años (Rosales, Sánchez y Cañedo, 1997b, Sánchez et al. 1994). Muy brevemente, podemos resumir éstas en que los profesores expertos utilizan una gama de recursos más variada y, además, son empleados de forma estratégica. Además, éstos mantienen una continuidad temática en su discurso, dando un sentido global a lo expuesto, y son más reiterativos y retóricos que los noveles (Sánchez et al. 1994). También han encontrado que los profesores principiantes no hacen preguntas de evaluación a sus alumnos a fin de constatar si han comprendido o no la información nueva y si la han relacionado con la conocida, con lo que suelen creer que éstos han comprendido más de lo que en realidad luego demuestran saber. Y lo que resulta más inquietante aún, que a penas existía relación entre lo que los profesores explicaron, lo que creyeron que habían entendido sus alumnos y lo que realmente éstos habían entendido (Rosales, Sánchez y Cañedo, 1997a, 1997b; Sánchez et al., 1994), lo cual puede explicarse por las diferencias estratégicas encontradas en estos profesores con respecto a los expertos.

---

<sup>15</sup> Nos gustaría apuntar que este mismo planteamiento lo han aplicado a otro tipo de situaciones como la resolución de problemas matemáticos (del Río, Sánchez y García, 2000; Rosales, Orrantía, Vicente y Chamoso, en prensa, este último cit. en Sánchez, García, Rosales, de Sixte y Castellano, 2008) y situaciones de asesoramiento (Sánchez, 2000; García y Sánchez, 2007).

#### **4. El discurso de los alumnos en el aula**

En este punto nos centraremos en estudios que se han acercado al aula por medio del habla, atendiendo de modo prioritario al rol de los alumnos y de su discurso en el proceso de construcción conjunta de significados. La mayoría de los estudios sobre el discurso en el aula analizan los procesos de interacción desde la perspectiva del docente y se basan en la descripción de la estructura del discurso (Cazden, 1997). En los dos apartados previos de este capítulo hemos presentado trabajos que son una muestra de ello. Sin embargo, podemos encontrar también, aunque en menor número, investigaciones que se centran en el estudio de la interacción entre iguales y/o del papel que éstos juegan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Como apuntamos en el primer capítulo de este trabajo, sabemos que al trabajar en el aula permitiendo que se produzcan conversaciones entre los alumnos, no sólo se explicitan las ideas de unos y otros sobre los diversos contenidos sino que, además, éstas pueden ser tan distintas que entren en conflicto. Autores como Piaget (1978, 1983), Doise, Mugny y Perret-Clermont (1975) han desarrollado sus investigaciones en este ámbito, aportando importante información sobre la relevancia del conflicto cognitivo o sociocognitivo. Además, como hicimos referencia en el primer capítulo de este trabajo, no podemos olvidar la importancia que, de la misma manera que los adultos dirigen a los niños y los orientan para que sigan el camino más eficaz para realizar la tarea, los aprendices pueden ayudarse entre sí aportando en muchas ocasiones mejores ayudas o andamios que el docente (Cazden, 1991).

Tradicionalmente, la interacción entre iguales y los intercambios comunicativos que se dan entre éstos en actividades o tareas grupales de tipo colaborativo han sido estudiados al margen de la organización global de las actividades que tienen lugar a nivel de grupo-aula (Wood y O'Malley, 1996), es decir, al margen de la interacción y los intercambios comunicativos entre profesor y alumnos. Hemos estructurado este punto en dos apartados o subpuntos. En primer lugar, presentaremos disertaciones centradas principalmente en el discurso de los alumnos, en las intervenciones de éstos en las conversaciones diarias en el aula con el profesor y el grupo clase en general, como medio de estudio del papel que juegan los mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, en segundo lugar, atenderemos a

investigaciones que contemplan la interacción entre iguales trabajando y conversando en grupos de trabajo. No obstante, nos gustaría apuntar que, como afirma Coll (2001b), no cabe plantearse el aprendizaje escolar como el resultado de bien la interacción entre el profesor y los alumnos bien la interacción entre alumnos, sino que ambos procesos son indisolubles y conjuntamente apoyan, refuerzan, dificultan u obstaculizan la construcción de significados compartidos. Esta separación que presentamos es, por tanto, una estrategia analítica con la que tratamos de solventar la dificultad de sistematizar la presentación de las distintas investigaciones.

#### **4.1. Los alumnos conversando en el grupo clase: sus versiones alternativas**

La participación de los alumnos en el proceso de construcción de significados en el aula y la relación entre la estructura o forma del discurso y el contenido abordado en la clase son algunos de los aspectos menos investigados en el ámbito educativo. En relación con el estudio de dichos aspectos podemos destacar los trabajos de Antonia Candela. Lo que hace distinto e idiosincrásico los trabajos de esta autora es el especial interés que pone en las intervenciones de los alumnos y en las versiones alternativas que éstos pueden construir sobre el contenido que se esté estudiando en clase, así como su interés en cómo se construyen versiones legitimadas de la realidad en las aulas (Candela, 1993, 1996, 2005, 2006).

Esta autora se centra, especialmente, en las intervenciones de los alumnos para tratar de responder a las preguntas de *¿cuáles son las condiciones que permiten que los alumnos expresen concepciones alternativas sobre los fenómenos naturales en el trabajo en el salón de clase? Y ¿de qué manera participan los alumnos en la construcción del conocimiento presentado por el docente, modificando las pretensiones de transmisión lineal que éste pudiera tener?* (Candela, 1990, p. 15). Mientras que en los trabajos ya citados de Edwards y Mercer se afirma que la estructura del habla del aula está en función de la autoridad del profesor (Edwards y Mercer, 1988; Ortega y Luque, 1990), ella encuentra en sus análisis que no hay un lugar asignado siempre al control del discurso, ni otro fijo para quien es controlado, ni tampoco para el que sabe y el que no sabe. Así, Candela (1999a) alega que

la asimetría de poder en el aula se negocia y redefine en función de las relaciones de los participantes con el contenido aunque, en último término, los maestros tengan el poder institucional. En este sentido, esta autora afirma no estar de acuerdo con los trabajos de Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, a los que nos hemos referido anteriormente, en los que se habla de un traspaso del control en el aula del profesor a los alumnos a lo largo del desarrollo de la unidad. Candela en sus investigaciones ha encontrado que hay algunos momentos donde los estudiantes toman el control sobre la interacción porque ellos tienen algo que decir acerca del contenido (Candela, 1997, 2005). Es más, considera que siempre que el conocimiento resulte significativo para los alumnos, éstos pueden rebasar las expectativas del docente y alterar la dinámica de la interacción, al mismo tiempo que contribuir a nuevas construcciones del conocimiento (Candela, 1991, 2006). La construcción del conocimiento en el aula se define así, como un proceso complejo que se desarrolla tanto hacia la formación de significados compartidos, como hacia opciones explicativas alternativas que se construyen en los contextos argumentativos del aula. Por tanto, Candela defiende que las concepciones alternativas, lejos de dificultar, contribuyen a la construcción del conocimiento escolar y lo enriquecen, hasta el punto de que asume que una de las condiciones indispensables para que exista una construcción del conocimiento en ciencias naturales es que exista la posibilidad de expresar concepciones alternativas en el aula (Candela, 1999a, 1999b). Ahora bien, la participación de los alumnos, no ha de entenderse sólo como la aportación de versiones alternativas, sino que, para esta autora, puede ser definida como una co-autoría<sup>16</sup> de las prácticas que se dan en el aula. Por lo que éstos pueden participar controlando las relaciones que se dan en el aula y compartiendo las responsabilidades de las tareas académicas (Candela, 2005).

Tras un análisis detenido de la obra de Candela, y teniendo en cuenta que define el aula como un lugar en el que se construyen versiones legitimadas del conocimiento, hemos recopilado los mecanismos que se utilizan en el aula para construir versiones legítimas de los hechos. Es decir, presentamos los mecanismos discursivos a los que, según esta autora, recurren los alumnos en sus intervenciones en el aula. Para ello, y siguiendo

---

<sup>16</sup> Para definir esta co-autoría Candela parte de las ideas del propio concepto de co-autoría y responsabilidad distribuida de Durante, así como de la idea de Bakhtin de que las formas de autoría pueden ser usurpadas. (ver Durante, 1997 cit. en Candela, 2005 y Bakhtin, 1986)

a Candela (1999a), hemos agrupado dichos recursos en cuatro grandes grupos:

- Al hablar de *recursos utilizados para buscar el consenso*, esta autora atiende a los recursos utilizados por los interlocutores del aula, maestros y alumnos, para tratar de que no sólo se llegue a un consenso, sino que éste se construya, en la medida de lo posible, en torno a sus versiones. Los recursos más comunes encontrados al servicio de la búsqueda del consenso por parte de los alumnos son:
  - o El regateo o aminoración de las posiciones en el debate para abrir el margen a la negociación, pero sin renunciar a la postura inicial.
  - o Las risas, como forma de burla hacia una intervención y apoyo o complicidad con posturas opuestas a la misma.
  - o El murmullo, como indicación de que existe un vínculo problemático con el contenido del discurso y de que no existe consenso con la versión pública en la clase.
  
- Al hacer referencia a los *recursos utilizados para establecer la verdad o recursos factuales*, Candela atiende tanto a las “fuentes de conocimiento” en las que se apoyan los interlocutores en el aula para legitimar su versión, como a la manera en que estas fuentes utilizadas se relacionan unas con otras. Es decir, cómo afecta el uso de una determinada fuente de conocimiento a las intervenciones posteriores. Algunos de los recursos que pueden englobarse en este grupo son:
  - o Recurrir a la evidencia empírica.
  - o Contestar de forma impersonal.
  - o Evadir las preguntas del maestro contestando con un comentario más o menos neutral que no responde a la pregunta planteada.
  - o Cambiar sus respuestas ante la falta de aceptación del maestro.

- Tratar de intervenir, sobreponiéndose a las preguntas del profesor y respondiendo incluso antes de que éste termine de hablar, lo cual manifiesta su confianza en el manejo de lo que se está hablando.
- Los *recursos argumentativos* son aquellos utilizados por los alumnos, y por supuesto por los profesores, para justificar o explicar sus puntos de vista. Candela nos muestra que los alumnos no sólo argumentan sus puntos de vista cuando el maestro lo solicita sino que, a veces, también defienden sus versiones aunque nadie se lo haya pedido. Algunos recursos argumentativos utilizados por los alumnos son:
  - Los alumnos pueden rechazar versiones y demandar argumentos convincentes, pero estas demandas de justificación no parecen tener el mismo efecto que las de los maestros, pues estos últimos producen respuestas variadas que no siempre son argumentativas.
  - Los argumentos de los niños no se producen sólo como respuesta a una demanda de justificación, sino que en algunos casos se elaboran para defender una versión alternativa, aunque no se haya solicitado argumento y el docente actúe tratando de modificarla.
  - Analogías o intento de explicar un fenómeno distante o poco familiar comparándolo con una situación similar pero conocida por los participantes, para que ellos puedan comprender y compartir la explicación.
  - Contraejemplos: se trata de persuadir sobre la validez de una explicación mostrando que si el fenómeno se explicara de otra manera no sería coherente con lo que se ha establecido discursivamente como la “verdad”.
  - Reducción al absurdo: es un caso específico de contraejemplo.
- Respecto a los recursos utilizados por los alumnos para sostener sus posiciones, frente a la demanda de que las cambien, lo que resulta más interesante es el hecho de cómo los alumnos pueden

modificar las relaciones de poder del aula influyendo sobre la dinámica de la interacción. Algunos de éstos según Candela son:

- Explotar la ambigüedad funcional o interactiva inherente en el discurso para defender versiones diferentes de las demandadas.
- Argumentar a favor de sus puntos de vista.
- Apropiarse del mecanismo de estructura preferencial para rechazar indirectamente versiones que ellos no comparten.
- Negarse a expresar públicamente su posición (murmullo, silencio o comentarios privados).
- Explicitar directamente un contenido abiertamente distinto al solicitado.
- Evaluar negativamente las versiones no compartidas.
- Preguntas sobre el contenido que llevan a cambiar el tema, la complejidad de las explicaciones y la dinámica discursiva y la estructura del discurso en general.
- Preguntas evaluativas, como petición de cambio de versiones, justificaciones o búsqueda de mejores recursos para convencer.

Lo más relevante de estas estrategias discursivas utilizadas por los alumnos en su discurso en el aula, no es tanto la clasificación de las mismas o el hecho de que puedan estar enmarcadas bajo una u otra agrupación según su función o finalidad, como que ponen de manifiesto que no sólo los maestros tratan de llegar a acuerdos, sino que los alumnos también demandan y buscan la consecución de una versión legítima y consensuada de los contenidos que se trabajan en el aula (Candela, 1997, 1999a, 1999b, 2000). Por tanto, el papel de los alumnos, en la construcción de significados compartidos, es activo y no depende exclusivamente de los intereses y propósitos de los docentes.

## 4.2. La interacción entre iguales y sus conversaciones

Como afirmamos en el capítulo 1 de este trabajo al referirnos al aprendizaje como un proceso social, hoy en día parece existir un acuerdo sobre el valor de las relaciones entre iguales tanto para la consecución de las metas educativas de la institución escolar, como en la medida en que influyen en el desarrollo de importantes capacidades de los niños y niñas. Hay datos que avalan la ventaja de una organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, entendiendo por tal las situaciones en que *los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente vinculados entre sí, de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos si, y sólo si, los otros alcanzan los suyos* (Coll y Colomina, 1990, p. 339). Si nos centramos más detenidamente en las investigaciones que se han acercado al estudio de las relaciones entre iguales en el aula, encontramos que a pesar de una falta de explicación integrada sobre cómo la interacción entre iguales puede influir en el crecimiento cognitivo, todas las explicaciones propuestas enfatizan la importancia de los intercambios comunicativos que surgen durante la resolución conjunta de un problema o tarea. Veamos pues, algunas de estas explicaciones.

La importancia de la interacción social entre iguales en los trabajos sobre desarrollo o educación, es un tema ya clásico. Para Piaget, por ejemplo, la interacción social era importante porque estimula la aparición del conflicto cognoscitivo. Un grupo de investigadores, entre los que destacan Doise, Mugny y Perret-Clermont, ha continuado los estudios piagetianos sobre el *conflicto cognitivo*. Para estos autores, el conocimiento se construye en situaciones sociales y el mecanismo que explica esta construcción es el del *conflicto sociocognitivo*. Éste puede entenderse como la disyuntiva o choque que se produce al entrar en contradicción las ideas o creencias de los alumnos. Al trabajar en el aula permitiendo que se produzcan conversaciones entre los alumnos, las ideas de unos y otros, sobre los diversos contenidos a trabajar, pueden entrar en conflicto. Las diferencias entre las ideas de los alumnos, si el conflicto se plantea y resuelve de manera constructiva, llevan a los alumnos a confrontar puntos de vista, argumentar en favor de las creencias propias, contraargumentar las de los otros, así como a desarrollar



una serie de habilidades comunicativas que, en definitiva, nos llevan a afirmar que la interacción entre iguales pueden influir en el crecimiento cognitivo.

Otro de los trabajos relativos a la interacción entre iguales y sus conversaciones en el aula es el de Barnes (1976). En esta obra encontramos los resultados y conclusiones obtenidos a partir de la observación de una clase de segundo curso de enseñanza secundaria. En concreto, se trata de cuatro grupos de alumnos, de entre doce y trece años, conversando en torno a las tareas propuestas por sus profesores de las asignaturas de ciencias, inglés e historia. Es a partir de este trabajo, por medio del análisis de la discusión de alumnos trabajando en pequeño grupo, que Barnes llega a la distinción entre el "habla exploratoria" y el "habla final o de presentación". La primera, el habla exploratoria, *consiste en el acercamiento a tientas hacia un significado. (...) Normalmente viene marcada por frecuentes dudas, por repetir frases de maneras distintas, por inicios falsos y por cambios de dirección. También está marcada por expresiones hipotéticas: "podía...", "es probable que..."* (ob. cit., p. 28). Por oposición a ésta, el habla final o de presentación está orientada a la consecución de la aprobación del profesor presentando ideas bien acabadas. El lenguaje de redacción final es opuesto al exploratorio. Lejos de presentar las dudas del pensamiento, intenta mostrar una idea bien acabada y formada y por tanto las expresiones hipotéticas no tienen cabida en el mismo.

Cuando los alumnos están trabajando en pequeño grupo, sin la presencia del profesor, se encuentran con más libertad para expresar sus ideas e ir acercándose poco a poco, entre todos, hacia una resolución de la tarea propuesta. Sin embargo, Barnes observó que cuando los profesores se acercaban a los grupos de trabajo y planteaban preguntas a los alumnos, éstos dejaban de utilizar un estilo de habla exploratoria para pasar a utilizar un estilo que podría calificarse como de más adecuado<sup>17</sup>, para contentar al profesor y mostrarle que tenían "la respuesta correcta". Es por ello que este autor apunta que lo que diferencia y hace que los alumnos utilicen un tipo u otro de habla es, en definitiva, el rol que adopte el profesor respecto al grupo y al trabajo del mismo, o al menos, la visión que sus alumnos tengan de ese rol: *el hecho de que el habla o la escritura tiendan hacia lo exploratorio o*

---

<sup>17</sup> Delamont, aunque en el contexto más amplio del grupo aula y no de pequeños grupos de alumnos, hace referencia también a este comportamiento. Afirma que "la primera estrategia de los alumnos es descubrir lo que quiere el profesor y dárselo, asumiendo que pueden tener una recompensa" (1984, pp. 144-145)

*hacia una redacción final dependerá de la interpretación que el hablante o el escritor tengan del auditorio al que se dirigen* (Barnes, 1976, pp. 108-109).

Otros aspectos relevantes acerca de la discusión entre grupos de iguales lo encontramos en sus análisis con Todd (Barnes y Todd, 1977). Éstos sugieren que el éxito de la actividad educativa en grupos de iguales depende de que los alumnos: a) compartan las mismas ideas sobre lo que es importante en la discusión y b) tengan una concepción común de lo que intentan alcanzar con ella. Además, Barnes recomienda que ambos tipos de conversaciones han de darse en el discurso del aula ya que juntas son positivas y tienen un lugar en la docencia. En palabras de este autor:

La distinción entre la versión exploratoria y la definitiva es, en esencia, una distinción entre dos modos distintos en los que puede funcionar el habla en la expresión de conocimientos. En el habla y la escritura exploratorias, el alumno asume la responsabilidad por la adecuación de su pensamiento; el habla y la escritura correspondientes a la versión definitiva se orientan hacia criterios externos y hacia públicos desconocidos y distantes. Ambos usos del lenguaje tienen lugar en la educación (Barnes, 1976, pp. 113-114).

Por tanto, ambos tipos de habla y/o escritura, tanto final como exploratoria, son importantes para el aprendizaje y los profesores deben ser sensibles a las diferencias entre ambas y asegurar el equilibrio de oportunidades de uso de una y otra a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Barnes, 1976, 2003).

Muy relacionado con las conclusiones de Barnes sobre los tipos de habla o conversaciones exploratoria y final, encontramos los trabajos de Mercer y sus colaboradores. Al mencionar las investigaciones de Edwards, Middleton y Mercer, en un apartado anterior, vimos cómo éstos han analizado principalmente las conversaciones entre profesores y alumnos atendiendo principalmente al papel que juega el discurso del primero. Por su parte Mercer, como participante del proyecto SLANT<sup>18</sup> (*Spoken Language and New Technology*), ha generado varias publicaciones en las que se ilustran cuestiones generales sobre la calidad de las conversaciones de los niños cuando éstos trabajan juntos y sobre el papel de los profesores para ayudar

---

<sup>18</sup> El SLANT fue un proyecto de la Open University y de la University of East Anglia. No obstante, actualmente investigadores de la Universidad nacional Autónoma de México también trabajan en colaboración con los participantes de dicho proyecto y todos ellos cuentan con numerosos trabajos que analizan el desarrollo del conocimiento y la comprensión cuando los alumnos trabajan juntos, así como otras cuestiones relacionadas con los ordenadores que aquí no trataremos.

en estas conversaciones (Mercer, 1997, 2003, 2008; Rojas-Drummond y Mercer, 2003). En este proyecto se grabaron unas 50 horas de conversaciones de alumnos trabajando en grupo, en torno a tareas con ordenadores en diez colegios de primaria. A partir de sus análisis encontraron tres formas de conversar y pensar juntos, las cuales pasamos a definir a continuación<sup>19</sup>.

- *Conversación disputativa o de discusión*: se caracteriza porque los participantes están en desacuerdo y toman decisiones individualmente, estableciéndose entre ellos una relación competitiva. Sus intercambios suelen consistir en afirmaciones y refutaciones.
- *Conversación acumulativa*: se identifica por la construcción aditiva del conocimiento. Los alumnos construyen sus intervenciones sobre lo que ha dicho el otro pero no críticamente. Los intercambios comunicativos que podemos encontrar en este tipo de conversación son repeticiones, confirmaciones y elaboraciones.
- *Conversación exploratoria*: es aquella en la que los interlocutores tratan de forma crítica pero constructiva las ideas de los demás. Por lo que se caracteriza por la presencia de refutaciones, la petición de aclaraciones y explicaciones.

Mercer (1996b, 1997), Wegerif y Mercer (1997) y Wegerif, Mercer y Dawes, (1999) encontraron en sus observaciones que los tipos de conversación acumulativa y de discusión eran los más frecuentes en las sesiones grabadas, mientras que la clase de conversación calificada como exploratoria sólo aparecía ocasionalmente, aún cuando ésta es considerada como la más deseable para facilitar el razonamiento. Por ello, en trabajos posteriores han centrado su interés en promover el uso del habla exploratoria y observar cómo el entrenamiento en ésta afecta a la posterior actividad conjunta de los alumnos. Para ello trabajan de manera conjunta con los profesores -el papel que juega el profesor en las *lecciones para hablar* diseñadas por Mercer y sus colaboradores es crucial-, los cuales presentan y

<sup>19</sup> Estas definiciones están elaboradas a partir de Mercer (1997, 2001); Wegerif y Mercer (1997); Wegerif, Mercer y Dawes (1999), Rojas-Drummond y Fernández (2000). Es importante resaltar que no son meras categorías fácilmente identificables y que incluso pueden darse a la vez en una misma interacción.

analizan con los niños las características básicas de la conversación exploratoria y las condiciones para que ésta se produzca. Éstas son compartir la información relevante, dar razones para apoyar las afirmaciones y opiniones, preguntar cuando es necesario, buscar el máximo acuerdo posible, aceptar la responsabilidad grupal ante los éxitos y fracasos, alentar a todos a hablar, etc., (Mercer, 1997, 2003). En sus investigaciones se compara la actividad discursiva y el rendimiento de los alumnos trabajando en grupos pequeños antes y después de haber recibido “lecciones conversacionales” por parte de sus profesores. Determinados grupos de alumnos, considerados como grupo control, no reciben lecciones conversacionales, es decir, no son informados acerca de los modos de proceder para razonar conjuntamente. Los restantes, pertenecientes al grupo experimental, sí reciben dichas lecciones. Con ello, estos autores han descubierto cosas interesantes como que los grupos previamente entrenados en el uso de la conversación exploratoria tendían a rendir mejor en la prueba posterior, y que al comparar los fallos de estos grupos experimentales antes de las lecciones con sus éxitos en los mismos problemas más adelante, podía observarse la influencia del razonamiento visible de la conversación exploratoria (Mercer, 2001; Rojas-Drummond, 2003 y Rojas-Drummond y Fernández, 2000; Wegerif, Mercer y Dawes 1999).

Es común a los trabajos citados la relevancia de los beneficios de la interacción entre iguales. Por nuestra parte, y de acuerdo con Cazden (1991), creemos que todos ellos se pueden aunar en cuatro grandes posibles beneficios de la interacción entre iguales. El primero de ellos es el denominado *efecto catalizador* de la interacción entre iguales. Nos referimos con ello al hecho de que este tipo de interacción intensifica el desarrollo del razonamiento lógico mediante un proceso de reorganización cognoscitiva activa, inducido por el conflicto cognoscitivo. Un segundo beneficio, denominado por Cazden *representación de roles complementarios*, pone de relieve que los iguales, en situaciones de interacción, pueden suministrar tipos de asistencia o “andamiaje” como los que se atribuyen al adulto en un contexto educativo. El tercer beneficio que señala Cazden, la *relación con el público*, hace referencia a que la conversación entre iguales es el único contexto en el que los niños pueden invertir los roles interactivos con idéntico contenido intelectual, dando directrices o cumpliéndolas, haciendo preguntas o contestándolas. Y el cuarto de los beneficios es la posibilidad de que las

conversaciones entre iguales se *den de manera exploratoria*. Es decir, en este tipo de habla, el aprendiz se responsabiliza de la idoneidad de su pensamiento.

## **5. Estrategias discursivas y mecanismos semióticos utilizados por profesores y alumnos**

Recogemos en este punto las aportaciones de trabajos de investigación que se han centrado en identificar estrategias discursivas y mecanismos semióticos utilizados por profesores y alumnos en sus discursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, volvemos a retomar aquí dos líneas de investigación ya tratadas anteriormente en otros apartados. Nos referimos, por un lado, al trabajo de Coll y sus colaboradores, los cuales, en algunos de sus estudios más recientes, y siguiendo con su interés en revisar el papel del lenguaje en los procesos de construcción de significados entre profesores y alumnos, han presentado algunos dispositivos de control y seguimiento utilizados por los profesores y, en ocasiones, por los alumnos (Coll, 2001b; Coll y Onrubia, 1996, 2001). Por otro lado, regresamos al trabajo de Lemke el cual, aparte de su valiosa e interesante aportación al respecto de las distintas actividades posibles en el curso de una lección de ciencias y de los ya citados patrones temáticos, recopila a partir de sus análisis *estrategias comúnmente usadas por profesores y alumnos para controlar su mutuo comportamiento y el curso de las actividades* (Lemke, 1990, p. 230). En tercer lugar, describiremos el trabajo del grupo de la Universidad de Sevilla conocido como Laboratorio de Actividad Humana (LAH), al que pertenece la autora de este documento. Este grupo, interesado en analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel de enseñanza universitaria, ha descrito algunos de los dispositivos, estrategias y recursos semióticos que utilizan los profesores y los alumnos para crear intersubjetividad y validar el conocimiento que se construye en las aulas universitarias.

## 5.1. Estrategias discursivas y mecanismos semióticos en la construcción de significados compartidos

Los trabajos más recientes de Coll y sus colaboradores se han dirigido a investigar e identificar las estrategias discursivas y recursos semióticos a los que recurren los profesores y alumnos en el proceso de construcción conjunta de significados. Esto es, *aquellas actuaciones mediante las cuales profesor y alumnos verifican, de manera más o menos sistemática y continuada, los avances realizados en la construcción de significados compartidos, detectan o tratan de detectar rupturas o malentendidos mutuos, e intentan repararlas en función de los objetivos instruccionales que presiden la situación* (Coll y Onrubia, 1996, p. 60). A continuación presentamos una tabla en la que, a efectos expositivos y respetando la nomenclatura de estos autores, hemos agrupado las diversas estrategias al servicio de la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesores y alumnos.

<b>Algunas estrategias y recursos semióticos:</b>		
<b>Al servicio de la exploración y activación de los conocimientos previos de los alumnos</b>	<b>Al servicio de la atribución positiva de sentido al aprendizaje por parte de los alumnos</b>	<b>Al servicio de la elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas del contenido de E- A</b>
a) Recurso al marco social de referencia: experiencias y vivencias extraescolares b) Recurso al marco específico de referencia: experiencias y vivencias compartidas, relacionadas con el proceso de E- A c) Recurso al contexto extralingüístico inmediato d) Demanda de información a los alumnos	a) Uso de metaenunciados b) Incorporar a su discurso las aportaciones de los alumnos c) Categorización del conocimiento como compartido	a) Reelaboración de las aportaciones de los alumnos b) Categorización y etiquetado de determinados aspectos del contenido o del contexto c) Cambios en la perspectiva referencial d) Abreviación de determinadas expresiones e) Recapitulaciones, resúmenes y síntesis

Tabla 2.2. Estrategias y recursos semióticos utilizados por los docentes. Elaborado a partir de Coll, Colomina, Onrubia, y Rochera, (1995) y Coll y Onrubia (1995, 2001).

En relación con las distintas categorías de estas estrategias podríamos decir que:

- *Las estrategias discursivas y mecanismos semióticos al servicio de la exploración y activación de los conocimientos previos de los alumnos* tienen, entre otras funciones esenciales, la de ayudar a los interlocutores a establecer puentes cognitivos entre el conocimiento del que se dispone y el conocimiento nuevo que se presenta.
- *Las estrategias discursivas y mecanismos semióticos al servicio de la atribución positiva de sentido al aprendizaje por parte de los alumnos* hacen referencia a aquellas formas del lenguaje que favorecen la disposición del alumno a implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el que éste dé sentido a dicho proceso.
- *Las estrategias discursivas y mecanismos semióticos al servicio de la elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas del contenido de enseñanza y aprendizaje* engloban aquellas formas del lenguaje que están al servicio de elaboraciones de sistemas de significados compartidos cada vez más ricos y complejos y, en definitiva, más cercanos a la versión de los contenidos que se pretende que los alumnos alcancen.

Como Coll y Onrubia (2001) afirman, esta agrupación en torno a los tres aspectos citados se corresponde con otros tantos ingredientes del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, una misma estrategia o mecanismo puede realizar diversas funciones. Además, se trata de una aproximación, una pequeña parte de los recursos semióticos que los profesores pueden utilizar en el proceso de construcción de significados compartidos y no una clasificación exhaustiva.

No nos detendremos más en los trabajos de estos autores puesto que ya lo hicimos con anterioridad al hablar de los mecanismos de influencia educativa que actúan en la interactividad profesor-alumno, en el capítulo uno, y de forma más exhaustiva al referirnos a la estructura de la lección y los mapas de interactividad en el punto 2.1.2. de este capítulo.

## 5.2. Tácticas de control mutuo entre profesores y alumnos

Otro de los trabajos en esta línea de investigación, encaminada a identificar estrategias discursivas y mecanismos semióticos utilizados por profesores y alumnos en sus discursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el de Lemke (1990). Este autor se centra en las estrategias utilizadas por los profesores y los alumnos para controlar su comportamiento mutuo haciendo distinción entre las de unos y otros respectivamente. En el caso de los primeros, los profesores, Lemke diferencia dos grupos de estrategias, que denomina *tácticas estructurales* y *tácticas temáticas*, respectivamente. Las *tácticas estructurales* se refieren al control que ejercen los profesores sobre la estructura de la clase y las actividades que se desarrollan en la misma, mientras que las *tácticas temáticas* dependen del control de éstos sobre cómo se presenta el contenido de la materia. Veamos la clasificación que Lemke hace de las mismas.

<b>Estrategias del profesor: tácticas estructurales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Señalar los límites</i>: señalan el final de una actividad o episodio y el principio del siguiente.</li> <li>- <i>Terminar el discurso del alumno</i>: ponen fin a discusiones o asuntos de debate de los alumnos.</li> <li>- <i>Interrumpir a los alumnos</i>: interfieren en los intentos de los alumnos de completar una acción dentro de la estructura de actividad (por ejemplo una pregunta o una respuesta)</li> <li>- <i>Controlar el ritmo</i>: los profesores apresuran a los alumnos a seguir con nuevos temas o actividades o determinan tiempos limitados para que los alumnos lleven a cabo sus acciones.</li> <li>- <i>Secuencias de amonestación</i>: interrumpen la estructura de actividad con comentarios acerca de la trasgresión de las normas de clase.</li> <li>- <i>Redefinición retroactiva</i>: especialmente en el diálogo triádico, los profesores pueden intentar redefinir el estatus de la acción de un alumno después de que esta ha ocurrido, pero antes de que se termine el intercambio.</li> </ul>

Tabla 2.3 Tácticas estructurales, tomado de Lemke (1990).

Las tácticas estructurales que utilizan los profesores van más allá de los medios de control proporcionados por el seguimiento de las reglas. Se trata de indicar el principio y el fin de las actividades, determinar el tiempo estimado para cada una de ellas, poner fin a las discusiones o intervenciones de los alumnos, hacer comentarios acerca del modo de proceder en las



tareas, etc. En definitiva, son aquellas formas del lenguaje de los profesores que hace que controlen la estructura de la actividad de la clase.

<b>Estrategias del profesor: tácticas temáticas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Aseverar la irrelevancia</i>: afirman que la respuesta o el comentario de un alumno está “fuera de la discusión” o que es irrelevante respecto al tema en cuestión.</li> <li>- <i>Señalar la importancia</i>: indican que la discusión actual reviste una importancia especial.</li> <li>- <i>Señalar la información nueva/ vieja</i>: indican que se está presentando una información por vez primera o que el tema que se discute es algo que los alumnos ya deberían dominar.</li> <li>- <i>Regular la dificultad</i>: los profesores plantean selectivamente preguntas o dan instrucciones de mayor o menos dificultad como medio para controlar a los alumnos.</li> <li>- <i>Introducir principios</i>: introducen principios científicos no familiares como forma de reafirmar su autoridad en las discusiones de clase.</li> <li>- <i>Crear misterios</i>: provocan el interés en un tema al mantener temporalmente en secreto la totalidad de la información acerca del tema, dando sólo indicios o pistas para crear “suspense”.</li> <li>- <i>Ser gracioso</i>: el humor es utilizado de varias formas para alentar a los alumnos a aceptar sus otras tácticas de control.</li> <li>- <i>Ponerse en un nivel personal</i>: hacen comentarios personales acerca de los alumnos o su comportamiento. Estos comentarios pueden ser graciosos o potencialmente vergonzosos.</li> </ul>

Tabla 2.4. Tácticas temáticas. Tomado de Lemke (1990).

Mediante estas tácticas temáticas (tabla 2.4.) los profesores controlan el contenido que se trabaja en el aula. Deciden lo que es relevante y lo que no lo es, introducen la información nueva, controlan el nivel de complejidad con el que ésta es presentada o trabajada, etc., y dependen, por tanto, del poder de control de los profesores sobre el tema.

<b>Tácticas de los alumnos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Responder en voz alta</i>: los alumnos responden en voz alta sin ser nominados por el profesor.</li> <li>- <i>Respuesta a coro</i>: varios alumnos responden al mismo tiempo.</li> <li>- <i>Respuesta interrogativa</i>: responder con una pregunta.</li> <li>- <i>Negarse a responder</i>: o bien no responde a una pregunta del profesor o da una excusa para no hacerlo.</li> <li>- <i>Pedir aclaración</i>: hacer una pregunta sobre la pregunta del profesor.</li> <li>- <i>Cuestionamiento de alumnos</i>: los alumnos, a veces, toman la iniciativa de preguntar al profesor sobre algo directamente relacionado o no con el tema.</li> <li>- <i>Impugnación de alumnos</i>: manifestación de desacuerdo con lo que dice el profesor.</li> <li>- <i>Metadiscurso</i>: petición de aclaración del estatus de las acciones de la estructura de la actividad.</li> <li>- <i>Imposición de prioridades</i>: tratan de imponer sus prioridades para las actividades a realizar en clase.</li> <li>- <i>Imposición de normas</i>: intentan imponer al profesor las normas.</li> <li>- <i>Desentenderse</i>: hablar entre ellos o comportamientos no verbales que indican que no están prestando atención.</li> </ul>

Tabla 2.5. Tácticas temáticas. Tomada de Lemke (1990).

Como vemos en la tabla 2.5., para este autor, al igual que vimos con Candela (1993; 1996, 2005, 2006), los alumnos también controlan el comportamiento de los profesores y las actividades de clase. No hay un lugar asignado siempre al control del discurso, ni otro fijo para quien es controlado, ni tampoco para el que sabe y el que no sabe. Así, éstos pueden ejercer su control decidiendo si responden o no a las preguntas de los profesores, tomando la iniciativa de presentar nuevas preguntas o temas, hablando entre ellos, centrando su atención en otras actividades distintas a las propuestas por sus docentes, etc.

### **5.3. Estrategias discursivas y mecanismos semióticos para la validación del conocimiento y la creación de la intersubjetividad en el aula**

Otros trabajos centrados en identificar las estrategias discursivas y mecanismos semióticos utilizados por profesores y alumnos en sus discursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje son los llevados a cabo por el grupo de investigación Laboratorio de Actividad Humana (LAH), de la Universidad

de Sevilla, en el que, como ya hemos hecho referencia, participa la autora de este documento. Este grupo, interesado en analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la construcción conjunta de significados en el nivel de enseñanza universitaria, se ha centrado en el análisis del discurso educativo, de los dispositivos, estrategias y recursos semióticos que utilizan los profesores y los alumnos y alumnas en las aulas universitarias (Cubero R. et al., 2004a). De entre los aspectos y dimensiones que sobre la construcción del conocimiento pueden verse evidenciados a través del análisis del discurso, se centran en dos. Por un lado, los autores se han interesado en la creación y el mantenimiento de la intersubjetividad tratando de responder a ¿cómo se construye la intersubjetividad en las aulas universitarias? ¿Cómo se desarrolla y se asegura la continuidad en estas aulas? Y ¿Cómo los malentendidos son resueltos en la continuidad? Por otro lado, se han centrado en el estudio de la validación del conocimiento académico formulándose las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo es validado el conocimiento académico?, ¿cómo son establecidas las fuentes de validación del conocimiento científico en las aulas? y ¿cuáles son los recursos que se emplean en el habla para legitimar un hecho científico en el conocimiento psicológico?

El análisis de las transcripciones de las unidades didácticas grabadas en audio y vídeo se lleva a cabo de acuerdo con los instrumentos conceptuales y metodológicos procedentes de la Psicología Discursiva, la Orientación Constructivista, la Teoría Sociocultural y la Etnografía del aula. Éste análisis pretende mostrar el uso que distintos profesores hacen de estos recursos semióticos. Dichos dispositivos son, en ocasiones, coincidentes con los descritos en la literatura científica para otros niveles educativos, pero se han encontrado algunos otros que son específicos de las aulas universitarias y del propio estatus del conocimiento científico. En otras ocasiones, los dispositivos encontrados son coincidentes con los que la literatura científica señala, pero adoptan una forma específica y distinta en las aulas universitarias.

Para una visión más exhaustiva del trabajo al que nos estamos refiriendo puede consultarse Cubero, R et al. (2002, 2003, 2004a y 2004b), Cubero, M et al. (2004), Prados (2005), Prados y Cubero (2005, 2007). No obstante, y como venimos haciendo con el resto de investigaciones citadas en

este informe, recogeremos aquí los resultados más relevantes presentados por este grupo al respecto.

<b>Mecanismos y dispositivos para</b>	
<b><i>La Creación de Intersubjetividad</i></b>	<b><i>La Validación del Conocimiento Científico</i></b>
1. Uso de formas plurales	1. Uso de verbos de estados mentales
2. Uso de paráfrasis	2. Uso de verbos de obligación
3. Repetición	3. Invocación al texto
4. Preguntas de continuación	4. Invocación a la autoridad de los especialistas/ del conocimiento académico
5. Preguntas en segunda persona	a. Autoridad del texto
6. Recapitulación	b. Autoridad del autor o colectivo profesional
7. Preguntas de tres términos	c. Autoridad del conocimiento formalizado
8. Invocación a la experiencia del grupo-aula	5. Invocación a la experiencia
9. Estilo directo	a. Experiencia del hablante
10. Uso de genéricos	b. Experiencia del grupo-aula
11. Sugerencias	c. Experiencia cultural del hablante o el grupo
12. Uso de preguntas retóricas	6. Invocación a un conocimiento formalizado
13. Uso de términos evaluadores	7. Secuencia de negaciones y aseveración
14. Elementos introductores de una contra argumentación	8. Descripción naturalista
	9. Elementos introductores de una contra argumentación
	10. Uso de la primera persona
	11. Repetición
	12. Uso de términos evaluadores

Tabla 2.6. Mecanismos y dispositivos para la creación de la intersubjetividad y la validación del conocimiento. Tomado de Cubero, M. et al. 2004 y Cubero, R. et al. 2004a

Hasta este momento, los trabajos de este grupo que recogen las definiciones de estos dispositivos son los de Cubero, R. et al (2008) y Prados y Cubero R. (2005, 2007) y sobre los mismos, y de una forma más exhaustiva que en los artículos citados volveremos en este mismo documento, en concreto al presentar nuestros resultados. Por este motivo, no nos detendremos mucho más en ellos. Respecto a los *dispositivos para la creación y/o mantenimiento de la intersubjetividad*, estos autores matizan que,

desde el punto de vista retórico, son una forma de implicar a la audiencia y crear una agencialidad compartida. Estos dispositivos no son necesariamente un reflejo de una intersubjetividad ya creada o ya existente, sino que ésta puede crearse a través del uso del propio dispositivo. Además, existen distintos niveles de intersubjetividad (primaria,...) y distintos tipos (la referida al curso o estructura de la actividad y la relacionada con el contenido). Por todo ello, más que hablar de intersubjetividad podemos hablar de acciones discursivas intersubjetivas y los dispositivos señalados serían los instrumentos de mediación de tales acciones. Los *dispositivos para la validación del conocimiento*, por su parte, hacen referencia tanto a la validación del procedimiento seguido en el curso de la actividad del aula como a las fuentes de validación. Es decir, de dónde proviene la autoridad por la que se legitima el conocimiento.

## 6. Apuntes finales

A lo largo de este capítulo hemos visto distintas investigaciones que se han acercado a la vida del aula atendiendo al discurso del profesor, al de los alumnos o al de uno y otros conjuntamente. Aunque sus intereses son distintos, todos ellos contribuyen a una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de la interacción y los intercambios comunicativos que se dan diariamente en el proceso de construcción conjunta de significados en el aula.

El trabajo que han desarrollado y están desarrollando los autores citados, nos ha permitido, además, detectar una serie de dispositivos o mecanismos en el discurso de profesores y alumnos. Estos dispositivos han sido descritos con relación a distintos aspectos como: el carácter argumentativo del discurso, la construcción de la intersubjetividad, el desarrollo de la continuidad y la resolución de problemas o malentendidos en el discurso educativo, la validación del conocimiento académico y el establecimiento de las fuentes de conocimiento relevantes, la búsqueda de consenso, etc. Vemos pues, que son muchos los aspectos y dimensiones que sobre la construcción del conocimiento pueden verse evidenciados a través del análisis del discurso que se desarrolla en el aula.

Por nuestra parte, y como resultado de la elaboración de este capítulo, nos gustaría presentar una tabla en la que resumimos los mecanismos semióticos y estrategias discursivas que se han descrito por los distintos autores<sup>20</sup>. Pretendemos aunar las aportaciones de las investigaciones presentadas tomando como referencia una tabla precedente elaborada por Coll (2001b). La tabla que hemos elaborado consta de dos columnas: una referida a los recursos semióticos/ estrategias discursivas, y otra, que atiende a las posibles funciones que éstas pueden cumplir. De esta forma asumimos que una misma estrategia o dispositivo puede servir para realizar diversas funciones. Ahora bien, antes de mostrar la tabla, nos gustaría apuntar, siguiendo a Coll y Onrubia (2001), que la mera presencia de las estrategias y mecanismos señalados no puede interpretarse mecánicamente como una garantía del buen funcionamiento del proceso de construcción de sistemas de significados compartidos. Por ello, éstas han de ser vistas como instrumentos al servicio del profesorado, del alumnado y de la comunidad científica, pues *“aportan información fundamental sobre las formas de ayuda, las intervenciones didácticas y condiciones concretas de la interacción en el aula que propician o dificultan la construcción del conocimiento escolar”* (Candela, 1991; p. 24) y así es como las consideraremos en nuestro trabajo.

<b>Recursos semióticos/ estrategias discursivas</b>	<b>Posibles funciones que pueden cumplir</b>
Utilizar expresiones lingüísticas y recursos prosódicos (entonación, énfasis, ritmo,...) y paralingüísticos (gesticulación, movimientos, orientación de la mirada...) que diferencian determinadas partes del discurso frente a otras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Llamar la atención sobre determinados contenidos bien por tratarse de significados compartidos, por la dificultad de los mismos o por ser conocimientos nuevos.</li> <li>❖ Marcar la diferencia entre los conocimientos dados y los nuevos.</li> <li>❖ Mantener el eje de la discusión.</li> <li>❖ Crear intersubjetividad.</li> <li>❖ Mantener y ejercer control sobre los estudiantes.</li> </ul>
<i>Expresiones deícticas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Establecer o reestablecer una referencia compartida.</li> <li>❖ Crear significados compartidos.</li> </ul>

<sup>20</sup> No olvidemos que los términos empleados para referirse a una misma acción discursiva, son distintos de unos autores a otros. Intentaremos aunar las taxonomías en la medida de lo posible.

<b>Recursos semióticos/ estrategias discursivas</b>	<b>Posibles funciones que pueden cumplir</b>
<p>Suscitar o requerir información de los alumnos.</p> <p>Demandas de justificaciones y explicaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Indagar y tener acceso a las ideas y propuesta de los alumnos.</li> <li>❖ Crear intersubjetividad haciendo explícitos los diversas experiencias y conocimientos de los alumnos.</li> <li>❖ Controlar los significados construidos por los alumnos hasta el momento.</li> <li>❖ Conectar las experiencias, vivencias y conocimientos de los alumnos con los nuevos contenidos que se están trabajando.</li> </ul>
<p>Relacionar aquello sobre lo que se esta trabajando con otros contextos distintos al escolar. <i>(Recurrir al marco social de referencia)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Crear intersubjetividad estableciendo una referencia compartida.</li> <li>❖ Conectar las experiencias, vivencias y conocimientos de los alumnos adquiridos en otros contextos distintos al escolar con los nuevos contenidos que se están trabajando y garantizar la continuidad entre los significados previos y los nuevos.</li> <li>❖ Ayudar a los alumnos a crear puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible.</li> <li>❖ Marcar la distinción entre el contenido se considera como dado y compartido y el nuevo contenido a tratar.</li> </ul>
<p>Relacionar aquello sobre lo que se esta trabajando con otras experiencias y conocimientos adquiridos dentro del marco escolar en actividades previas. <i>(Recurrir al marco específico de referencia)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Crear intersubjetividad estableciendo una referencia compartida.</li> <li>❖ Conectar las experiencias, vivencias y conocimientos de los alumnos adquiridos en el marco escolar (en otros cursos u asignaturas) con los nuevos contenidos que se están trabajando y garantizar la continuidad entre los significados previos y los nuevos.</li> <li>❖ Ayudar a los alumnos a crear puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible.</li> <li>❖ Marcar la distinción entre el contenido se considera como dado y compartido y el nuevo contenido a tratar.</li> </ul>
<p>Apoyar aquello que se esta diciendo o haciendo aludiendo a la <i>descripción de un estado mental</i>, a la propia experiencia, la disciplina en la que se insertan los contenidos, diversas autoridades académicas o el propio libro de texto. <i>(Invocación a la experiencia, a la disciplina, a la autoridad académica, al texto o incorporación de distintas voces)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Validar el conocimiento.</li> <li>❖ Ofrecer a los alumnos modelos de proceder en sus razonamientos.</li> </ul>

<b>Recursos semióticos/ estrategias discursivas</b>	<b>Posibles funciones que pueden cumplir</b>
Hablar en primera persona del plural ( <i>Formulaciones en plural</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Promover el sentimiento de que el aprendizaje es un proceso compartido.</li> <li>❖ Validar el conocimiento comprometiéndolo a los alumnos con una visión compartida del aprendizaje.</li> <li>❖ Crear intersubjetividad.</li> <li>❖ Ofrecer a los alumnos modelos de proceder en sus razonamientos.</li> </ul>
<i>Apóstrofe</i> : aparece frecuentemente en el discurso monologado de los docentes y suele vehicularse mediante el uso de expresiones características de la modalidad apelativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Centrar la atención de los estudiantes en la explicación del docente.</li> <li>❖ Incluir a los estudiantes en el discurso del docente expresando que se les tiene en cuenta.</li> <li>❖ Valorar la participación de los estudiantes en clase, explicitando que han respondido bien a una pregunta o que han hecho un buen razonamiento, que su participación es importante.</li> </ul>
Superposición de la voz de los estudiantes en el discurso de los profesores (inclusión de opiniones, dudas, conocimientos, objeciones,...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Incluir a los estudiantes en el discurso del docente expresando que se les tiene en cuenta.</li> <li>❖ Valorar la participación de los estudiantes en clase, explicitando que han respondido bien a una pregunta o que han hecho un buen razonamiento, que su participación es importante.</li> <li>❖ Mostrar que están atentos a las necesidades (se adaptan) de los destinatarios o interpelar a los estudiantes, para hacerles partícipes directa o indirectamente del discurso.</li> </ul>
Presuposición de conocimientos: los docentes hacen referencia explícita a los conocimientos y a las experiencias compartidas con los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Función contextualizadora permitiendo crear un punto de partida común a partir del cual construir los nuevos conocimientos.</li> <li>❖ Crear intersubjetividad estableciendo una referencia compartida.</li> <li>❖ Validar el conocimiento comprometiéndolo a los alumnos con una visión compartida del aprendizaje.</li> </ul>
Devolver un <i>feedback</i> a los alumnos sobre sus aportaciones, bien sea aceptándolas o rechazándolas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Mantener y ejercer control sobre los estudiantes.</li> <li>❖ Valorar los significados construidos por los alumnos aceptándolos o rechazándolos haciendo así explícito el profesor o profesora lo que considera que es o no un conocimiento válido.</li> <li>❖ Crear intersubjetividad estableciendo una referencia compartida.</li> </ul>



<b>Recursos semióticos/ estrategias discursivas</b>	<b>Posibles funciones que pueden cumplir</b>
<p><i>Repetir literalmente</i> aquello que un alumno a dicho.</p> <p>(La repetición de una aseveración en tono de pregunta además de poner en duda una intervención, realiza también la función de rechazar el contenido de la aseveración)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Llamar la atención sobre la participación de un alumno o alumna por tratarse de una aportación que contiene conocimiento que es deseable que sea compartido.</li> <li>❖ Crear intersubjetividad estableciendo una referencia compartida.</li> <li>❖ Valorar la participación de los estudiantes en clase, explicitando que han respondido bien a una pregunta o que han hecho un buen razonamiento, que su participación es importante.</li> <li>❖ Valorar los significados construidos por los alumnos aceptándolos o rechazándolos haciendo así explícito el profesor o profesora lo que considera que es o no un conocimiento válido.</li> </ul>
<p><i>Parafrasear o reformular</i> la intervención previa de un alumno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Valorar la participación de los estudiantes en clase al mismo tiempo que se hace explícito lo que se considera que es o no un conocimiento válido.</li> <li>❖ Crear intersubjetividad estableciendo una referencia compartida</li> </ul>
<p>Reelaboración en profundidad de la aportación de un alumno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Valorar la participación de los estudiantes en clase al mismo tiempo que se hace explícito lo que se considera que es o no un conocimiento válido.</li> <li>❖ Crear intersubjetividad estableciendo una referencia compartida.</li> </ul>
<p>Recapitular o resumir los contenidos trabajados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Función contextualizadora permitiendo crear un punto de partida común a partir del cual construir los nuevos conocimientos.</li> <li>❖ Crear intersubjetividad estableciendo una referencia compartida.</li> </ul>
<p>Utilizar nuevos conceptos, que posteriormente serán utilizados de forma sistemática, para categorizar o etiquetar elementos del contenido u otros aspectos del contexto o de la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Crear intersubjetividad estableciendo una referencia compartida.</li> <li>❖ Función contextualizadora permitiendo crear un punto de partida común a partir del cual construir los nuevos conocimientos.</li> </ul>
<p>Referirse a los contenidos con un mayor o menor nivel de generalización, abstracción, complejidad, ...(variar las perspectivas referenciales)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Crear intersubjetividad estableciendo una referencia compartida.</li> </ul>
<p>Incluir descripciones naturalistas en los enunciados, dando detalles de la situación que no son necesarios explicitar pues son compartidos por todos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Validar el conocimiento</li> </ul>
<p>Utilizar distintos tipos de preguntas: preguntas de continuidad, preguntas retóricas, preguntas en segunda persona,...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ofrecer a los alumnos modelos de proceder en sus razonamientos.</li> </ul>

<b>Recursos semióticos/ estrategias discursivas</b>	<b>Posibles funciones que pueden cumplir</b>
Establecer como criterio de decisión de legitimación de lo que está bien la mayoría de opiniones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Validar el conocimiento comprometiéndolo a los alumnos con una visión compartida del aprendizaje.</li> <li>❖ Crear intersubjetividad estableciendo una referencia compartida.</li> </ul>
Influir sobre la conducta del destinatario evocando el valor de otra conducta, que se justifica por el prestigio de sus actos, y que se debe imitar. ( <i>Referencia al modelo</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Crear intersubjetividad estableciendo una referencia compartida.</li> <li>❖ Ofrecer a los alumnos modelos de proceder en sus razonamientos o actuaciones.</li> </ul>
Los docentes acostumbran a utilizar las estrategias relacionadas con la incompatibilidad para influir en las actuaciones de los estudiantes, poniendo en relación conductas que, desde su punto de vista, son incompatibles. ( <i>Referencia a la incompatibilidad</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Crear intersubjetividad estableciendo una referencia compartida.</li> <li>❖ Ofrecer a los alumnos modelos de proceder en sus razonamientos.</li> </ul>
Hacer uso de estrategias relacionadas con la reciprocidad fundamentalmente para dar una apariencia de objetividad y de justicia a las propuestas de los profesores. Se ponen en relación dos actuaciones que resulten compatibles. ( <i>Referencia a la reciprocidad</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Crear intersubjetividad estableciendo una referencia compartida.</li> <li>❖ Ofrecer a los alumnos modelos de proceder en sus razonamientos.</li> </ul>
Justificar una opinión o una actuación de acuerdo con las consecuencias favorables o desfavorables que se derivan de ella y que pueden ser observadas o previstas. ( <i>Referencia al beneficio</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Justificar el interés y la orientación de su asignatura, la necesidad de asistir a clase o de trabajar de un modo determinado, etc.,</li> </ul>
<i>Órdenes explícitas</i> , a partir del uso de imperativos y de perífrasis de obligación para explicitar las normas y la actitud y actuación que se espera de los estudiantes. ( <i>Estrategias basadas en el uso del poder</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Mantener el eje de la discusión.</li> <li>❖ Mantener y ejercer control sobre los estudiantes.</li> </ul>
<i>Órdenes implícitas</i> : los docentes formulan las órdenes de manera indirecta, utilizando enunciados implícitos o el desdoblamiento polifónico de la voz del locutor que permiten decir sin decir aquello que se puede considerar amenazador o impositivo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Mantener el eje de la discusión.</li> <li>❖ Mantener y ejercer control sobre los estudiantes.</li> </ul>
Utilizar estructuras sintácticas disyuntivas o condicional acompañadas de expresiones que explicitan la libertad de elección del destinatario este recurso en clase con la intención de valorar y respetar la capacidad de elección de los estudiantes. A veces podemos encontrarnos con que la oferta de opciones no es real pues o bien la elección está dirigida indirectamente por los docentes, o bien se trata en realidad de una amenaza. ( <i>Oferta de opciones</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Mantener el eje de la discusión.</li> <li>❖ Mantener y ejercer control sobre los estudiantes.</li> </ul>

Tabla 2.7 Resumen de los recursos semióticos y estrategias discursivas encontrados en la literatura revisada a lo largo de este capítulo.

Hasta este momento se han descrito las orientaciones e investigaciones que analizan el discurso en el aula. Como se ha podido observar a lo largo del capítulo, la mayoría de los trabajos examinados se centran en los niveles educativos más bajos, fundamentalmente en primaria y secundaria, pues en el ámbito universitario los estudios sobre la intervención educativa son escasos. Este es el caso de los trabajos de la mayoría de los autores citados en este capítulo como Candela, Coll y sus colaboradores, Edwards, Lemke y Mercer, entre otros. Algunos estudios, sin embargo, han comenzado a profundizar en los modos en que profesores y alumnos se relacionan en las aulas universitarias. Podemos citar los trabajos descritos anteriormente de Cros, Rosales, Sánchez y Cañedo y los del LAH que comienzan a abrir este ámbito de estudio en el que analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el siguiente capítulo, con el que introducimos nuestro estudio empírico, atenderemos a algunos aspectos teóricos que afectan directamente a la metodología seguida en este trabajo. Se trata de algunas derivaciones metodológicas provenientes de nuestra base conceptual, la Orientación Constructivista del Conocimiento, la Psicología Discursiva, la Teoría Sociocultural y la Etnografía del aula. También pretendemos argumentar por qué en nuestra búsqueda de la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje que se da en las aulas universitarias hemos optado por el estudio de lo que hemos denominado “buenas prácticas educativas”.



# *Estudio Empírico*



*¿Qué es naturaleza general? ¿Existe tal cosa?  
¿Qué es conocimiento general? ¿Existe tal cosa?  
En rigor, todo conocimiento es particular.  
W Blake (cit. en Erickson, 1989)*

### CAPÍTULO 3. Introducción al estudio empírico. Bases conceptuales para la toma de decisiones metodológicas

El método que se utiliza en una investigación no es un aspecto añadido al marco teórico y relativamente independiente de él (Rosa, Huertas y Blanco, 1996). Las decisiones metodológicas y el diseño de investigación por el que se opta están directamente condicionados por las preguntas de investigación planteadas y por el marco teórico en el que éstas se sitúan. Como apuntamos en Cubero et al, (2008), el método no sólo se refiere a un conjunto de técnicas que se emplean cuando se investiga, sino que también hace referencia a una concepción de carácter epistemológico sobre la naturaleza de los procesos psicológicos, su desarrollo y el modo de analizarlos en función de dicha naturaleza. En este sentido, en el capítulo 1 de este escrito apuntamos que nuestra investigación se encuentra claramente influenciada por los instrumentos conceptuales y metodológicos provenientes de las aportaciones conceptuales y metodológicas derivadas de tres enfoques: las Perspectivas Constructivistas en Psicología y Educación (Coll, 1985, 1996; Cubero, R., 2005a, 2005b; Delval, 1997; Rodrigo y Cubero,

1998), la Psicología Histórico-Cultural (Bruner, 1997; Cole, 1996; Cubero, M., 1999, 2005; Rogoff, 1993a, 1993b; Vygotsky, 1977, 1978; Wertsch, 1988, 1993) y la Psicología Discursiva (Edwards, 1990a, 1990b, 2006; Edwards y Mercer, 1988; Edwards y Middleton, 1986; Edwards y Potter, 1992; Potter, 1996, 2005). Estas corrientes no sólo determinan nuestra concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, expuesta en base a las mismas en el citado capítulo, sino que también han condicionado nuestros intereses de investigación y el modo en que hemos llevamos a cabo la misma. Como introducción al estudio empírico que conforma la segunda parte de este documento, nos gustaría atender a algunos aspectos del marco teórico en el que nos situamos y que dan sentido a las decisiones metodológicas. Estos aspectos, relativos a la naturaleza de las prácticas y el discurso educativo, nos servirán para elaborar la fundamentación de nuestro método de investigación y análisis.

En primer lugar, la Orientación Constructivista del Conocimiento nos ha llevado a definir y seleccionar para nuestro estudio “buenas prácticas de educación”. En el primer punto de este capítulo definiremos qué entendemos por las mismas. En segundo lugar explicamos cómo el estudio del discurso educativo, junto con determinados aspectos de la investigación etnográfica, se nos revela como la forma más adecuada de acercarse al aula como escenario de actividad. Y es que, de entre las distintas posibilidades que existen para abordar los fenómenos educativos, hemos optado por centrarnos en el estudio de la construcción del conocimiento a partir de las interacciones que tienen lugar entre profesores y alumnos en las aulas universitarias y, más específicamente, a partir de las interacciones y las prácticas discursivas características del aula como escenario sociocultural. Concretamente, atenderemos a determinados aspectos de la Psicología Sociocultural, el Análisis del Discurso, el Análisis Conversacional y la Etnografía Educativa que, consideramos relevantes, como venimos afirmando, para nuestro estudio.

### **1. ¿Qué entendemos por buenas prácticas educativas?**

Creemos que lo más adecuado para alcanzar nuestro objetivo de comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas



universitarias es analizar prácticas que se puedan calificar como de buena enseñanza y buen aprendizaje. Por ello comenzaremos por describir qué entendemos por buenas prácticas educativas en la universidad. Nuestras unidades de observación, como se verá más detenidamente en el siguiente capítulo, han sido seleccionadas pues creemos que en las mismas se promueven este tipo de prácticas.

Definir qué características debe tener una práctica educativa, ya sea en el nivel universitario u otros niveles, para enmarcarse como de buena práctica educativa no es sencillo. Si echamos un vistazo hacia las investigaciones que se han interesado por la docencia y el aprendizaje en la universidad, vemos que éstas son muy diversas. Tratar de plasmar aquí sus resultados o el intento de englobarlas en torno a un determinado aspecto común sería en sí un proyecto de investigación bastante complejo. En cualquier caso no es nuestro objetivo.

A lo largo de la historia de la investigación educativa son muchas las investigaciones que, desde diversos paradigmas han estudiado la enseñanza y el aprendizaje con el fin de comprender qué influye en el desarrollo positivo de dichos procesos. Éstos difieren en los rasgos, -capacidades, acciones o pensamientos- elegidos para el análisis y en la dirección de causalidad, -centrados en el profesor o centrados en el alumno-. *“Cada paradigma selecciona unos aspectos del mapa global y olvida otros; por tanto, su contemplación separada necesariamente presenta limitaciones”* (Montero, 1998, p.269). Ahora bien, se trata de un cambio de preocupación o de centro de interés pero no de abandono de las distintas corrientes, pues, muchas de ellas siguen vigentes. Así, aunque las distintas corrientes de investigación conviven y no se han abandonado, en el ámbito de la investigación educativa en la universidad encontramos que predominan los estudios que evalúan la docencia, y no todo el proceso. Para ello se apoyan en las opiniones de los alumnos recogidas en encuestas en las que han de valorar diversos aspectos de sus docentes (véase revisiones al respecto en Apocada y Grad, 2002, 2005; Molero, 2007 y Molero y Ruiz, 2005), o parten de auto-informes de los propios docentes o revisiones de los compañeros (Villa, 2008). Se trataría, por tanto, 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 compartimos plenamente la forma en que se trabaja y se entiende la enseñanza y el aprendizaje desde estos estudios, entendemos que, sin duda, hay que valorarlos de un modo muy positivo, si no tanto por los resultados obtenidos (muy desiguales entre las distintas universidades) sí en el cambio de mentalidad que introducen al tema de la evaluación (Villa, 2008), y el despertar del interés por atender al estudio de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel educativo universitario. Como ya hemos mencionado, son muchos y se encuentran en proliferación continua, los trabajos de investigación en el ámbito universitario aunque con resultados controvertidos. Además, éstos atienden a aspectos muy variados lo cual dificulta su agrupación al menos como estrategia didáctica que nos ayude a comprenderlos y los resultados que se obtienen varían mucho de unas a otras universidades. En Molero (2007) se citan numerosos trabajos de revisión de investigaciones basadas en la evaluación de la docencia llevada a cabo en diversas partes del mundo a través de encuestas de opinión al alumnado. En el ámbito español, podemos citar algunos trabajos que aportan información relevante sobre diversos aspectos como puede ser qué valoran los estudiantes universitarios en sus docentes (Álvarez, 1999; Aparicio, Sanmartín y Tejedor, 1982; Batánaz, 1997), qué características asignan a un buen profesor universitario los propios docentes a parte del alumnado (García-Valcárcel, 1992; Tejedor, 2003) 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).

Además, 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 universitarios y que, por tanto, podríamos enmarcar dentro del denominado enfoque ecológico. Ejemplo de ello son los trabajos del grupo GRINTIE (Coll, Mauri, y Onrubia, 2005; Coll, Onrubia y Mauri, 2007 ó Mauri, Coll, y Onrubia, 2007) 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 comentados en el capítulo anterior y los del grupo LAH (Cubero et. al 2008; Prados y Cubero, 2005, 2007), que estudia los mecanismos discursivos utilizados por profesores y alumnos universitarios en el proceso de construcción de significados dentro del que podemos

enmarcar esta investigación. A estos trabajos nos hemos referido en el capítulo 2 de este documento.

Estos trabajos, como afirman Rosales, Iturra, Sánchez y de Sixte (2006)<sup>21</sup> toman una noción de “buen aprendizaje” y “buena enseñanza” que es relativamente coincidente, pues se interpreta que se está analizando un proceso que contiene al menos 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.

Por nuestra parte, aunque estamos de acuerdo con estas cuatro propiedades, nos gustaría dar nuestra propia definición de lo que entendemos como “buenas prácticas educativas”. Partiendo de la idea de que el aprendizaje y la enseñanza son dos procesos claramente interrelacionados e interdependientes, hasta el punto que es frecuente referirse al “proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>22</sup>”, 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. Por un lado, el primero debe diseñar el proceso de enseñanza –a fin de que se pueda dar una comprensión profunda y sustancial del material- en base a las características de sus alumnos. A lo largo del proceso, ahora sí, 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, 1992,1993a; De Gispert y Onrubia, 1997; Rochera, 1999; Rochera, 2000, entre otros). Dicha actividad del alumno consiste en apropiarse de los

---

<sup>21</sup> Estos autores se refieren a los trabajos del grupo GRINTIE (véase como referencia Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992 ó Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995) y el llevado a cabo por su propio grupo (véase como referencia Sánchez, 2001 o Sánchez, Rosales y Suárez, 1999), que son los que nos interesan en este momento. Pero además incluyen las propuestas de Dereck Edwards y Neil Mecer (por ejemplo, Edwards y Mercer, 1988 o Mercer, 1997 ó 2001), Jay Lemke (Lemke, 1997) a los que también nos hemos referido en el capítulo anterior. Por nuestra parte, incluimos los nuestros propios. Invitamos al lector a acudir al número 346 de la Revista de Educación en el que se presentan los trabajos de los tres grupos pertenecientes a las universidades de Barcelona, Salamanca y Sevilla respectivamente.

<sup>22</sup> Para llevar a cabo nuestra definición del proceso de buena práctica educativa nos hemos apoyado en la comprensión del proceso de enseñanza- aprendizaje que presentamos en el primer capítulo de este trabajo.

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.

A partir de nuestra comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje, y de la definición que hemos tratado de exponer a lo largo de este punto de lo que entendemos son “buenas prácticas educativas” nos acercaremos a las aulas universitarias a fin de comprender las relaciones que se dan entre profesores y alumnos en las mismas. Por tanto, hemos expuesto qué tipo de prácticas analizamos. En el siguiente punto, sin llegar a entrar en detalles del estudio empírico que serán tratados en el capítulo siguiente, trataremos de esbozar cómo analizamos estas prácticas.

## **2. Influencia metodológica de distintas orientaciones**

En este punto, atenderemos determinados aspectos de la Psicología Sociocultural, el Análisis del Discurso, el Análisis Conversacional y la Etnografía del aula que dan sentido a las decisiones metodológicas tomadas en nuestro estudio empírico. Somos conscientes de que se trata de enfoques no plenamente coincidentes, e incluso en algunos aspectos determinados no resultan enteramente compatibles. Sin embargo, como se verá a lo largo de este apartado podemos encontrar varios elementos en común y, al menos de cara a nuestros intereses, podemos decir que incluso complementarios entre estas orientaciones. Veamos más detenidamente qué bebemos de cada una de ellas lo que nos ayudará a mostrar lo que venimos argumentando.

### **2.1. Influencia de la Psicología Sociocultural**

Uno de los objetos de estudio más relevante de la psicología de corte sociocultural es la construcción de significados en los procesos de intercambio entre los individuos en un contexto cultural determinado (Bruner, 1988). De igual modo, en este trabajo de investigación nos centramos en analizar la construcción de significados compartidos por profesores y alumnos

en el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a los diversos contenidos disciplinares. Para ello, nos centraremos en un contexto cultural o escenario de actividad concreta. Es decir, el aula.

Algunos autores hacen referencia a la posibilidad de considerar a la Psicología Cultural no como un campo específico de investigación o una rama concreta de la psicología, sino como un modo de hacer psicología, una determinada forma de abordar los fenómenos y problemas de interés psicológico (Cubero y Santamaría, 2005; Cole, 1996, 1999 o Boesch, 1996). En este sentido, y de acuerdo con Cubero, M. (1999) y Cubero y de la Mata (2003), nos referiremos a tres requisitos metodológicos que, desde la Psicología Sociocultural se entiende han de tener los estudios culturales. El primero de estos requisitos es *la necesidad y utilidad de una orientación histórica o método genético o evolutivo como vía para acceder a la comprensión de la propia naturaleza del psiquismo humano*. Esta etiqueta de método no es utilizada sólo para designar un conjunto de técnicas empleadas en investigación, sino que también hace referencia a una concepción de carácter epistemológico sobre la naturaleza de los procesos psicológicos, su desarrollo y el modo de analizarlos en función de dicha naturaleza. De acuerdo con esta afirmación, entendemos que el estudio de las funciones psicológicas superiores sólo puede llevarse a cabo mediante el análisis de los procesos en los que éstas se desarrollan. Por tanto, 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 de construcción desde una perspectiva histórica, o lo que es lo mismo 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 nuestro trabajo, y no a determinadas variables de los sujetos participantes. Se trata, entonces, como defendíamos en nuestra perspectiva del aprendizaje en el capítulo primero de este documento, de entender el aula como un lugar de comunicación en el que se dan las interacciones entre profesores y alumnos y, como consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje como un proceso comunicativo. Son las interacciones entre profesores y alumnos trabajando en torno a una tarea las que determinan la vida del aula. Por ello, nuestra investigación, al igual que

las investigaciones cercanas a esta corriente psicológica buscan comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el significado que tienen para sus participantes (Green, 1983).

El estudio de las prácticas educativas en contextos naturales de observación permite el análisis del proceso y de la génesis de los significados, no en términos de variables que no están presentes ni influyen en el curso de la acción, sino a partir del propio contexto de construcción (Cubero et al. 2008). Precisamente el segundo de los requisitos metodológicos de la Psicología Sociocultural es *la conveniencia o necesidad de estudiar situaciones que sean significativas para los individuos y representativas de los contextos en los que estos se desarrollan*. Para comprender los procesos cognoscitivos se tienen que entender los detalles de la situación social donde aparecen. Asumir este requisito supone dar al contexto una especial relevancia. Éste es entendido como el medio físico en el que ocurre la instrucción y que determina lo que en él sucede. Al mismo tiempo, se entiende que ese contexto, el aula, está influenciado por los contextos en los que se encuentra inmerso: la escuela, la comunidad, la sociedad y la cultura, y que por tanto la vida en el aula ha de ser explicada en función de todos estos contextos. Pero, como expusimos también en el primer capítulo de este trabajo, el contexto no es sólo lo físico, sino que hay que tener en cuenta también el contexto discursivo que se construye a partir de la interacción entre los participantes del mismo (LCHC, 1983 cit. en de la Mata, 1995; Wertsch, 1988, 1993, 1999). La noción de “escenario de actividad” propuesta por Wertsch y colaboradores (Wertsch, 1988, Wertsch, Minick, y Arns, 1984) o los conceptos de “escenario sociocultural” o “comunidad de práctica”, procedentes de la psicología histórico-cultural y la antropología pueden ayudarnos a solventar la ambigüedad que implica el término contexto. Cada escenario sociocultural puede definirse en función de una serie de elementos: el entorno espacio-temporal que les 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; los formatos interactivos y el tipo de discurso que se pone en juego (Wertsch, 1988, Winegar y Valsiner, 1992; Rodrigo, 1994). De acuerdo con esta visión del contexto, en nuestra investigación los datos han sido recogidos en el contexto natural del aula en el cual se llevan a cabo los procesos de construcción de

significados compartidos entre profesores y alumnos y no se persiguen resultados generalizables, sino describir con riqueza y rigor analítico los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el contexto sociocultural del aula a partir del análisis del discurso que se produce en el mismo. Sobre estos aspectos volveremos en el punto 2.3. al referirnos al carácter etnográfico de nuestra 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, nosotros analizaremos el discurso teniendo en cuenta que éste no sólo media las acciones sino que es acción en sí mismo (Austin, 1962). Desde los trabajos cercanos al enfoque sociocultural, el discurso 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 conjunta (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1991) y por tanto, puede sernos de gran utilidad para estudiar, analizar y comprender dicho marco de actividad conjunta. En el siguiente punto veremos qué aspectos del análisis del discurso y el análisis conversacional tomamos como referentes para llevar a cabo nuestro análisis de la interacción discursiva en las aulas universitarias.

## **2.2. Análisis del Discurso y Análisis Conversacional**

Como expusimos en el capítulo 1 y en coherencia con lo que venimos apuntando sobre la Psicología Sociocultural, creemos que el significado de los enunciados es un hecho que no depende directamente de una referencia externa, sino del propio sistema discursivo en el que se inserta. Las orientaciones del Análisis del Discurso (DA) y el Análisis Conversacional (CA) sostienen este carácter situado de los significados. Compartimos con estas orientaciones su crítica a la investigación tradicional sobre la cognición y el lenguaje ya que tratan este último como un medio de expresión del pensamiento y cargado de significados independientemente del contexto en el que se producen. En este sentido, de forma más explícita, 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 éste. Por el contrario esta perspectiva 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 y Potter, 2005). Así, la DP se ha centrado en examinar detalladamente cómo en las conversaciones surge y puede ser manipulado lo que las personas piensan, sienten, quieren o desean<sup>23</sup>. Además, como ya expusimos, podríamos decir que los contextos se constituyen por lo que la gente está haciendo y dónde y cuándo lo están haciendo (Hicks, 1995). Mediante nuestras acciones e 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. Cada turno es construido bajo la influencia de los turnos inmediatamente anteriores e igualmente se convierte en el contexto inmediato de los turnos posteriores (Íñiguez y Antaki, 1994). De acuerdo con estas afirmaciones, entendemos que la organización secuencial del discurso (Edwards, 1997) 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. 2004a, 2004b, 2008). Pues es en el transcurso de la conversación, a partir de los diversos turnos, que se van construyendo los significados entre los participantes en la misma. Lo que a su vez constituye parte de la perspectiva histórica o genética a la que nos referimos en el punto anterior.

Ya nos referimos en el primer capítulo más extensamente a cómo ésta organización secuencial del discurso aporta el andamiaje que hace posible la intersubjetividad, creando el armazón necesario para la construcción de una comprensión compartida y cómo los significados con los que se trabajan en el aula son construidos y negociados por todos los participantes a través de sus intervenciones discursivas. Lo que nos interesa en este momento es atender a las implicaciones que esta visión del lenguaje, los significados y la cognición, tienen para nuestro estudio, especialmente, para la recogida y el análisis de los datos.

---

<sup>23</sup> Puede verse Antaki (2005) ó Antaki, Walton y Finlay (2007) en los que se muestran un ejemplo de una entrevista a una persona discapacitada y cómo el entrevistador con sus preguntas lleva a un determinado razonamiento a esta persona, o cómo la forma en que se plantea a los ancianos de un centro de salud si quieren ir o no a una excursión influye en su respuesta. Así, no es lo mismo que se les plantee si quieren ir a la visita sin más que si se les menciona a alguna persona en concreto que también iría a tal visita.



Visto todo lo anterior, y al igual que la Psicología Sociocultural, 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 las funciones educativas de lo que se dice en el contexto natural del aula y teniendo en cuenta la dimensión temporal del habla, pues, tanto el significado como la función del habla dependen del contexto y del momento en que se producen (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992). 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, Schegloff y Jefferson, 1974). Éstas dan información detallada sobre aspectos del discurso como son 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.

Nos gustaría hacer un inciso acerca de cómo es posible atender a las funciones de aquello que las personas dicen en su discurso. Ello se debe a que no siempre es fácil identificar las funciones de un determinado discurso. Muchas veces, los mismos participantes tienen razones para no explicitar la naturaleza exacta de sus expresiones<sup>24</sup>, por lo que las funciones no suelen estar disponibles para el estudio. De acuerdo con Wetherell y Potter (1996), el DA no puede ser simplemente un análisis de la función del lenguaje sino que ha de revelar estas funciones a través del análisis de su variabilidad, pudiéndose predecir que ciertos tipos de funciones llevarán a ciertos tipos de variaciones, y buscando, por tanto, esas variaciones. En este sentido, la orientación del discurso hacia funciones específicas es un indicador de su carácter constructivo. Según Wetherell y Potter (Ob. cit.) el término construcción es apropiado 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).

---

<sup>24</sup> En Antaki (2005), Antaki, Walton y Finlay (2007), Edwards (2006) o Wetherell y Potter (1996) pueden verse algunos ejemplos de lo que venimos afirmando acerca de las funciones.

Ahora bien, las personas no sólo hacen cosas con su lenguaje sino que lo que se dice no es independiente de los intereses de las personas en el curso de una interacción. Para el DA y CA, en el discurso, los participantes se tratan como responsables de sus acciones y su discurso. Es decir, no sólo hacemos descripciones del mundo sino que nuestros enunciados cumplen funciones u objetivos específicos. Como afirma Cubero, R. (2005b) 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. Una descripción es una acción seleccionada de entre otras posibles, que desempeña una función determinada. Pero el DA incorpora tanto las aportaciones de la teoría de los actos de habla y la etnometodología, acentuando la orientación del uso del lenguaje hacia la acción, como del post-estructuralismo, aceptando la idea de trabajar también con las consecuencias no intencionadas y más amplias del discurso. Además, no podemos olvidar que cualquier análisis de la función del lenguaje nos lleva a una interpretación. Los trabajos de Potter y Wetherell muestran que la interpretación no solo es legítima, sino esencial en la comprensión de las relaciones sociales (Íñiguez y Antaki, 1994). Por ello, para analizar las funciones del lenguaje, hay que atender al uso del mismo y los efectos que genera en el propio contexto en el que se produce, lo cual implica aceptar el carácter intersubjetivo de estas relaciones y, como venimos afirmando, que las personas construimos explicaciones que se generan en contextos concretos. En palabras de Garáy, Íñiguez y Martínez: *versiones sobre los acontecimientos que persiguen y tratan de cumplir una función específica en el espacio donde se produce la relación y están íntimamente ligadas a posibilidades retóricas y poéticas del lenguaje* (2005).

Antes de finalizar con la influencia del DA y CA para esta investigación, nos gustaría apuntar que en nuestro trabajo hemos tratado de no caer en los atajos o estrategias identificados por Atkinson, Billig, Edwards, y Potter (2003) comúnmente empleados en análisis conversacionales o análisis de datos textuales que se muestran insuficientes para ser calificados como análisis del discurso. Estos autores establecen una correspondencia entre estos atajos y 6 tipos de análisis o pseudo-análisis:

(1) *Pseudo-análisis a través de los resúmenes* de los temas que comentan los participantes en una interacción. Consistente en trabajar con

resúmenes de los datos en lugar de sobre los datos como tales. De este modo, se pierden los detalles y sutilezas discursivas presentes en los datos originales y además, se trata de las palabras del analista y no de los interlocutores, pudiéndose distorsionar así la información original.

(2) *Pseudo-análisis basado en la toma de posiciones* (moral, política o personal) por parte del investigador respecto a los materiales que estudia. Se trata de ofrecer una información adicional a los datos presentados, o al resumen de éstos, que supone un posicionamiento por parte del investigador respecto a la temática de dichos datos, lo cual, no puede ser considerado como análisis discursivo. Este pseudo-análisis puede reducir la complejidad del discurso siempre que el analista seleccione citas a fin de obtener un efecto retórico atractivo para quienes lean su trabajo, bien para simpatizar o para repudiar el tema tratado.

(3) *Pseudo-análisis por exceso de citas y aislamiento de citas*. Se enmarcarían aquí aquellos trabajos que presentan una gran cantidad de ejemplos de los datos sobre los que se trabaja y como consecuencia no acompañan los mismos de comentarios o incluso de la ausencia de los mismos. Podríamos decir que se basa en la inhabilidad del analista para ir más allá de los textos.

(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 esta forma de pseudo-análisis cuando para sustentar la existencia de un repertorio o patrón en un texto, utiliza los mismos extractos encontrados en el texto para deliberar que comparten tal repertorio/discurso/ideología. Es como si se entendiese que una serie de citas fuese suficiente para demostrar la existencia de algún repertorio, ideología o discurso.

(5) *Pseudo-análisis de falsas generalizaciones*. Consistente en extrapolar de los resultados obtenidos para casos particulares a otros casos. Este tipo de error es fuente de muchas críticas a los trabajos de corte cualitativo.

(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 o texto nuevo sin más, no supone hacer análisis del discurso. En todo caso podría ser una práctica de entrenamiento para tal. *El análisis original debe apuntar a examinar cómo ciertos dispositivos discursivos establecidos son utilizados sobre nuevos materiales de trabajo, para dar cuentas de las dinámicas interaccionales* (Atkinson, et al. 2003).

Hemos querido hacer esta referencia pues, en nuestro trabajo se ha tratado de no caer en estos atajos.

### **2.3. 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 el modo en que estas relaciones son entendidas por estos mismos. Hasta ahora, y de acuerdo con lo expuesto acerca del enfoque de la Psicología Sociocultural, el Análisis del Discurso y el Análisis Conversacional, creemos que ha quedado 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, sus 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 y Cubero, 2005, 2007). Para ello, es necesario, como venimos argumentando, analizar las acciones discursivas en su contexto natural de producción y teniendo en cuenta que el habla se origina secuencialmente en un contexto discursivo. Como hemos apuntado al referirnos al DA y CA el significado se construye en los turnos de interacción y depende 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). Como se expondrá en el capítulo 4, dedicado a la presentación de nuestro método, para la realización de este

trabajo se ha llevado a cabo por parte de la investigadora y autora de este trabajo la observación directa en el contexto natural del aula y la grabación en audio y vídeo de la actividad desarrollada en dos aulas universitarias. Hemos pasado un tiempo considerable en dicho contexto o escenario no sólo observando directamente el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en las mismas, sino registrando y estudiando patrones de conducta la comunicativa en las mismas a lo largo de toda una unidad temática.

Para los investigadores que se sitúan en esta perspectiva, el contexto en el que se da la enseñanza adquiere una especial relevancia. Éste es entendido como el medio físico en el que ocurre la instrucción y que determina lo que en él sucede. Al mismo tiempo, se entiende que ese contexto, el aula, está influenciado por los contextos en los que se encuentra inmerso: la escuela, la comunidad, la sociedad y la cultura, y que por tanto la vida en el aula ha de ser explicada en función de todos estos contextos (Hamilton, 1983). Por nuestra parte, hemos tratado de atender a las características del mismo recogiendo toda la información posible que creemos necesaria para comprender lo que ocurre en el aula. Así, cuando analizamos la interacción discursiva que se produce en las aulas universitarias lo hacemos teniendo en cuenta el contexto más amplio en el que éstas se producen. Es decir, la forma en que se organiza la actividad conjunta entre profesores y alumnos pues creemos que 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, y como expondremos más detenidamente en el método de nuestra investigación, la información adicional a las grabaciones como las anotaciones de campo y la entrevistas o recogida de documentos, tienen como objetivo principal conseguir 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 ayudarnos a entender lo que sucedió a medida que se avanzó en la actividad (Wells, 1996).

Otra de las características en las que se ve la influencia de los estudios etnográficos en nuestro trabajo es la presencia de un gran volumen de datos registrado. En nuestro estudio empírico, además de los datos procedentes de

las notas de campo, entrevistas a los docentes y los programas de las asignaturas, hemos registrado 21 horas de grabación de video y audio, lo cual creemos que supone un material de trabajo considerable.

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), Hamilton (1983) o Shulman (1989) 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. Para este fin, la metodología etnográfica es particularmente adecuada (Cubero, M. et al. 2004 y Cubero, R. et. al 2004).

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 (al igual que la Psicología Sociocultural, el Análisis del Discurso y Análisis Conversacional) y c) abren la puerta a la investigación sobre temas controvertidos, en profundidad o 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

### **3. Apuntes finales**

En este capítulo hemos descrito nuestra visión de lo que podemos calificar como “buenas prácticas educativas” pues es la principal característica que nos ha llevado a la selección de las dos unidades de observación que conforman este estudio. Además, hemos presentado algunos aspectos teóricos relativos a la Psicología Sociocultural, 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. Así, entendemos 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). Como se verá en el siguiente capítulo, en el que presentamos los objetivos de nuestra investigación así como el proceso que hemos seguido para llevarla a cabo, atenderemos a la forma en que se organiza la interacción discursiva en dos aulas universitarias calificadas como de buenas prácticas. Además, de acuerdo con nuestra perspectiva, el habla (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, M. et al. 2004 y Cubero, R. et al. 2004a; 2004b, 2008). 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, formas con «palabras» que les permitirán ser miembros activos de comunidades más amplias de discurso educado (Mercer, 1995).

Para llevar a cabo tal estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la interacción discursiva entre profesores y alumnos, como venimos apuntando, adquieren una relevancia especial decisiones metodológicas tomadas y argumentadas a lo largo de los puntos previos. Antes de adentrarnos en nuestro estudio empírico nos gustaría esquematizar en pocas afirmaciones tales decisiones. Veamos el cuadro 3.1.

A fin de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias, analizaremos “buenas prácticas educativas en la universidad” definidas éstas desde un enfoque constructivista del conocimiento. Para ello, de acuerdo con nuestro marco teórico creemos que es necesario adoptar las siguientes decisiones metodológicas:

1. Atender al estudio de la interacción discursiva que se da en las prácticas educativas teniendo en cuenta el contenido y las funciones educativas de lo que se dice.
2. Estudiar patrones de conducta comunicativa observada y registrada tratando de comprender la práctica educativa desde la lógica de los propios actores.
3. Llevar a cabo la observación directa y el registro de la actividad desarrollada en el contexto natural del aula en el que se produce.
4. Interpretar la construcción del conocimiento como un proceso situado en un contexto cultural e histórico, pero, también, generadora de ese contexto.
5. Recoger información complementaria que nos ayude a comprender el proceso de interacción entre profesores y alumnos (entrevista, notas de campo, recogida de material adicional)
6. Transcribir todo el discurso producido en las aulas de principio a fin de una unidad temática completa.
7. Utilizar un sistema de convenciones para las transcripciones que nos permita atender a los detalles de la producción del discurso y algunos aspectos de la comunicación no verbal.
8. Tener en cuenta que los significados se construyen en los turnos de interacción y depende de su momento de producción. Por tanto no podemos analizar las intervenciones discursivas de forma aislada.
9. Trabajar sobre las transcripciones y el material audiovisual simultáneamente pues creemos que es conveniente y supone una mayor fidelidad a los datos.
10. No pretender generalizar nuestros resultados.

Cuadro 3.1. Decisiones metodológicas

En el siguiente capítulo se explicarán más detenidamente estas decisiones metodológicas en base a nuestro estudio.



*Toda la investigación cualitativa, incluyendo la evaluación cualitativa, es y debe ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador (Pitman y Maxwell, 1992: 753 cit en Rodríguez, Gil y García 1999).*

## CAPÍTULO 4. Objetivos y metodología de investigación

Este trabajo de investigación se ha desarrollado 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 y cuya investigadora principal es la doctora Rosario Cubero. El objetivo principal de estos proyectos era estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje como construcción conjunta de significados. El primero de ellos estaba centrado en el estudio y análisis de la construcción del conocimiento psicológico en el nivel de educación universitaria y el segundo ampliaba el campo de estudio a la educación de personas adultas. Más concretamente, se centraban en el análisis del discurso educativo, de los dispositivos, estrategias y recursos semióticos que utilizaban los profesores y alumnos en las aulas de dichos niveles educativos. La ampliación, que ha supuesto el segundo proyecto, al ámbito de la educación de adultos

enriqueció el análisis en un sentido especial, permitiendo investigar si existían distintas fuentes de validación del conocimiento y distintos recursos semióticos en función del contexto de aprendizaje y de la población.

Llevar a cabo nuestro estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la interacción discursiva entre profesores y alumnos implica una relevancia especial de las decisiones metodológicas tomadas. En el capítulo anterior argumentamos e hicimos alusión a una serie de decisiones metodológicas, consecuencia de nuestro marco teórico y conceptual. En este capítulo, presentamos los objetivos de nuestra investigación así como el procedimiento que hemos seguido para llevarla a cabo. Prestamos una especial atención al modo en que se han recogido, sistematizado y analizado los datos pues creemos que, junto con los resultados obtenidos, en ello reside el valor de la misma.

## 1. Objetivos

Nuestro propósito general es profundizar en el análisis y la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias desde una perspectiva concreta, la de la construcción conjunta de significados. Para ello hemos atendido al discurso que tiene lugar en las interacciones entre profesores y alumnos en dos aulas universitarias que hemos seleccionado, como se verá más adelante, pues creemos son ejemplo de *buenas prácticas educativas*. Concretamente, hemos perseguido los siguientes objetivos específicos:

- Describir el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en las aulas estudiadas a partir de las actividades que se desarrollan en las mismas y las funciones que éstas parecen cumplir.
- Identificar las estructuras interactivas o formas de organización de la interacción entre profesor y alumnos en el desarrollo de una unidad temática en las aulas estudiadas.
- Describir cómo es el discurso de los profesores y alumnos, identificando los dispositivos y mecanismos discursivos utilizados por unos y otros en sus intervenciones discursivas en el aula.

- Buscar posibles relaciones entre el tipo de actividad, el contenido que trabajan y las funciones que éstas cumplen y las estructuras interactivas en torno a las cuales se organizan dichas actividades.
- Estudiar el papel de los/as alumnos/as en el proceso de construcción de significados compartidos en el aula.

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

- ¿Qué tipo de actividades se desarrollan en las aulas universitarias escenario de buenas prácticas educativas?
- ¿De qué forma se relacionan, mediante qué estructuras interactivas, los profesores y alumnos universitarios en estas aulas?
- ¿Podemos identificar una determinada estructura en la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias escenarios de buenas prácticas educativas?
- ¿Qué mecanismos y estrategias discursivas utilizan profesores y alumnos en sus interacciones en torno al proceso de construcción de significados en las aulas universitarias?
- ¿Qué funciones parecen cumplir las distintas actividades y los distintos mecanismos discursivos?
- ¿Qué rol tienen los alumnos partícipes de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en estas aulas universitarias?

## **2. Muestreo**

### **2.1. Características y selección de las unidades de observación**

Nuestro estudio está centrado en el análisis del desarrollo de dos unidades didácticas llevadas a cabo por dos profesores de la Universidad de Sevilla, en concreto de la Facultad de Ciencias de la Educación, así como los alumnos y alumnas que asisten a sus clases. La principal característica que

nos ha llevado a la selección de estas dos unidades de observación ha sido el tratarse de claros ejemplos de lo que hemos definido en el capítulo 3 como “*buenas prácticas*”. Es decir, aquellas en la que la actividad del profesor y los alumnos está interrelacionada y es interdependiente en varios sentidos. Como ya apuntamos, por un lado, el primero debe diseñar el proceso de enseñanza en base a las características de sus alumnos. A lo largo del proceso ha de ir realizando ajustes oportunos y guiando la actividad de aprendizaje de los estudiantes, los cuales han de tener una participación activa que irá aumentando según avanza el proceso (Onrubia, 1992,1993a; De Gispert y Onrubia, 1997; Rochera, 1999; 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 formas actividad conjunta diversas, de manera que la ayuda y guía también se pueda dar a y recibir de otros compañeros. Para la selección de estos casos representativos de buenas prácticas hemos tenido en cuenta las siguientes características:

- a) La Universidad de Sevilla, desde el Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías, lleva a cabo cada año evaluaciones del profesorado que voluntariamente se presta a tal fin. Los profesores de nuestra muestra han sido seleccionados en función de dichas evaluaciones siendo el criterio de selección la pertenencia al grupo de los mejor evaluados.
- b) Las materias que imparten estos profesores tienen un carácter tanto teórico como práctico, lo cual nos aseguraba la participación de los alumnos. Dado que queríamos recoger y analizar tanto el discurso docente como discente, necesitábamos asegurarnos que en las clases que grabásemos se diesen ambos tipos de discurso para lo que se han seleccionado profesores en cuya materia estuviese contemplada explícitamente la necesidad de la participación activa de los alumnos en el proceso de construcción de significados, aunque sólo fuese en el caso de los créditos prácticos.
- c) Las asignaturas cuyos contenidos han sido trabajados por los profesores y alumnos de nuestra muestra abarcan los distintos ciclos

de las titulaciones universitarias (Primer y Segundo Ciclo). Pretendíamos con ello contar con unidades de análisis que incluyeran a alumnos de distintas edades y experiencia en la educación universitaria y, por tanto, distinta relación con los profesores y los contenidos de las materias.

- d) Las titulaciones en las que se imparten estas materias pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Educación, concretamente a la licenciatura de Psicopedagogía y a la diplomatura de Maestro. Dentro del proyecto más amplio del que depende este trabajo, se ha grabado a profesores y alumnos de diversas titulaciones pero para nuestra investigación se han seleccionado estos dos casos por ser los más cercanos a nuestra definición de “buenas prácticas educativas en la universidad”.

En la tabla 4.1. presentamos las características más generales de nuestras unidades de observación.

Aula <sup>2526</sup>	Facultad	Titulación	Carácter	Curso <sup>27</sup>	Créditos	Media de Alumnos
A	Ciencias de la Educación	Licenciatura de Psicopedagogía	Optativa de 2º cuatrimestre	4º y 5º	4.5	21
B	Ciencias de la educación	Maestro Educación Especial	Optativa de 1er cuatrimestre	1º, 2º y 3º	5	47

Tabla 4.1. Características de las unidades de observación.

La selección de estos casos, por tanto, ha venido determinada por la *oportunidad para aprender* que los mismos nos han brindado (Stake, 1998). Es decir, hemos seleccionado aquellos casos que nos permitiesen aprender el máximo posible sobre nuestro objeto de investigación. Glaser y Strauss

<sup>25</sup> Hemos recurrido a esta nomenclatura con el fin de dar un sentido unitario a nuestra muestra. La relación con la nomenclatura del proyecto de origen es la siguiente:

Aula A: profesor 1

Aula B: profesor 7

<sup>26</sup> Aunque el punto de partida para la selección de cada unidad de observación ha sido el docente, ésta se encuentra conformada también por los alumnos y alumnas que asisten a sus clases así como por el contenido que trabajan entre todos y las relaciones que se desarrollan a lo largo de todo el proceso. Por ello, de ahora en adelante nos referiremos a cada caso o unidad de observación como aula A y aula B respectivamente.

<sup>27</sup> La numeración en negrita se corresponde con el curso en el que se encuentra adscrita la asignatura, el resto a los otros cursos a los que también pueden pertenecer los alumnos que asisten a la misma.

(1967) proponen el concepto de *muestra teórica*, como una de las posibles modalidades de muestreo, desde aproximaciones metodológicas cualitativas, 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). En este sentido, la utilidad de nuestras unidades de observación y por tanto, lo que nos ha llevado a su selección a parte de las características antes citadas, viene determinada por:

- a) La facilidad que nos han dado estos profesores para introducirnos en sus aulas, ser observadores y montar un dispositivo de grabación en las mismas.
- b) La existencia de una alta probabilidad de que se diera una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación.
- c) El hecho de que los profesores de nuestra muestra promueven en sus clases la participación activa de sus alumnos en la construcción de significados en sus aulas.
- d) La posibilidad de negociar un acuerdo previo con los profesores para que nos permitiesen contar con la seguridad de que podríamos desarrollar nuestro trabajo de investigación durante todo el tiempo que fuese necesario.

## **2.2. Toma de contacto**

Como mencionamos en el apartado anterior, la selección de los docentes de las clases que hemos analizado ha sido llevada a cabo a partir de las evaluaciones que se realizan desde el Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías. De este modo, hemos identificado los profesores mejores evaluados en las distintas titulaciones que se imparten en la Universidad de Sevilla, seleccionándose para este trabajo dos de ellos, concretamente dos profesores con docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación. Se trata de profesionales que sabemos que están interesados en actividades de innovación, en la docencia y su mejora y calidad. Una vez

seleccionados los docentes con los que trabajaríamos, procedimos de la siguiente manera:

- a) Concertamos una cita con cada uno de ellos en la que les presentamos nuestro proyecto y les pedimos su participación y colaboración en el mismo.
- b) Una vez que éstos habían aceptado ser grabados, se llegaba con ellos a un acuerdo sobre la determinación de la unidad temática que se grabaría en cada caso, de tal modo que las situaciones grabadas fueron seleccionadas de acuerdo con el plan de trabajo de los profesores y su estimación sobre la relevancia de las actividades a realizar. Se ha buscado así la comodidad de los docentes, grabándoseles en situaciones elegidas por ellos mismos y en las que se trabajaran contenidos con los que se sintieran cómodos.
- c) Antes de comenzar a grabar se ha solicitado, mediante una breve explicación de nuestros intereses, el permiso de los alumnos para tal fin, consiguiéndose así la aprobación y participación del resto de nuestra muestra, el alumnado universitario.

### **3. Procedimiento de recogida de la información**

De acuerdo con las decisiones metodológicas que se derivan de nuestros intereses y de nuestro marco conceptual expuesto en los capítulos anteriores, 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<sup>28</sup>.

*Las grabaciones en vídeo* han sido realizadas con una cámara de 8mm situada estratégicamente en el aula. Esto es, ubicada de tal modo que permitiese recoger las intervenciones tanto del profesor como de los alumnos, y de esta forma ofrecer una visión global de las situaciones de interacción que se diesen en el proceso de construcción del conocimiento. 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

---

<sup>28</sup> Para estos dos casos, entre otros, la autora de este documento ha sido quien ha filmado y observado en el contexto del aula y quien ha realizado la entrevista a los docentes.

grabado el desarrollo de las unidades temáticas completas. Las grabaciones se han realizado en el contexto natural del aula, en el cual tienen lugar 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.

*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. En el anexo 1 presentamos un ejemplo de dichas notas de campo. Se trata de las correspondientes a la sesión 1 del aula B.

Somos conscientes de que la presencia tanto de una cámara como de un observador en el aula siempre provoca algunos cambios en la situación. No obstante, estamos de acuerdo con Candela (1999a) en que las modificaciones que hacen los docentes y alumnos a su práctica habitual finalmente refleja lo que ellos consideran que es lo más adecuado y lo que pueden hacer con cierta familiaridad, aspectos ambos que interesa recoger y analizar. Además, nuestra propia experiencia nos ha demostrado que los sujetos se acostumbran a ser grabados con el tiempo.

Una vez finalizado el desarrollo de la unidad didáctica en cada caso, y por tanto finalizado el proceso de grabación, *entrevistamos a ambos docentes*. Estas entrevistas con los profesores tenían como objetivo principal conseguir 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 ayudarnos a entender lo que sucedió a medida que se avanzó en la actividad (Wells, 1996). Al entrevistar a los docentes, además de recoger información relevante, se ha obtenido el material de planificación o programa de las asignaturas en los que se recogen los objetivos, contenidos, metodología de trabajo y evaluación para cada asignatura (ver anexo 2a y 2b), así como los materiales producidos y utilizados en el transcurso de las sesiones. En el anexo 3a y 3b se encuentran recogidas las transcripciones de las entrevistas realizadas al profesor del Aula A y Aula B respectivamente. A continuación se presenta el guión de la entrevista semiestructurada.



**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?

Cuadro 4.1. Entrevista a profesores.

Las preguntas 1, 2, 3 y 4 hacen referencia a la asignatura y tema concreto que se ha grabado para esta investigación. Recogen información sobre los objetivos, contenidos, metodología de trabajo y tipo de evaluación que se sigue en el desarrollo de la misma.

Con las preguntas 5, 6 y 7 pretendíamos obtener información acerca de la importancia que dan los profesores de nuestra muestra al discurso hablado y escrito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consideramos estas preguntas especialmente relevantes, pues están directamente relacionadas con el objeto de nuestra investigación: *el discurso de las aulas universitarias como medio para comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en las mismas*.

Las preguntas 8, 9 y 10 nos han ayudado a obtener información sobre si los profesores de la muestra creen que en la universidad se enseña y aprende ciencia o no y qué es lo que ellos entienden por ciencia, así como por una buena enseñanza.

Como ya hemos mencionado, en el momento de la entrevista semiestructurada hemos recogido también información relativa a la

experiencia docente de los sujetos entrevistados y el material de planificación de la asignatura en las que se le ha grabado.

Con esta recopilación de información, fruto de las grabaciones en las aulas, de las notas de campo y de las entrevistas y los materiales obtenidos en las mismas, termina nuestra recogida de datos, llegando pues el momento de sistematizar toda la información recogida. En el siguiente punto pasamos a explicar el procedimiento que hemos seguido para poder trabajar con toda la información recogida, pero antes, en la tabla 4.2. pretendemos dar una visión más esquematizada de la misma.

Unidad temática	Nº de Sesiones	Nº de horas Grabadas	Entrevista	Programa de la asignatura
A	7	11	Anexo 3a	Anexo 2 <sup>a</sup>
B	7	11	Anexo 3b	Anexo 2b

Tabla4.2. Resumen de la recogida de la información.

#### 4. Sistematización y análisis de los datos

Consideramos importante dedicar un punto a explicar el modo en que se han sistematizado los datos para su posterior exploración y estudio pues creemos que las decisiones tomadas en estas fases de la investigación suponen en sí mismas un tipo de análisis. Así, el modo en que se estructura la información en la plantilla de registro y el tipo de transcripciones que se elaboren supone una toma de decisiones relevantes para el análisis posterior de los datos, así como son, en sí mismas, un tipo de análisis (Everston y Green, 1997). Además, ambas fases, sistematización y análisis de los datos, se encuentran prácticamente unidas en nuestra investigación puesto que desde el primer minuto de grabación el observador, que está presente en el aula, accede a lo que allí ocurre con su marco teórico de referencia, el cual influye en todas y cada una de las decisiones que éste toma (Everston y Green, ob. cit.; Shulman, 1981; 1997). En el trabajo de campo, como afirma Erickson (1989), la inducción y la deducción están en constante diálogo. En este sentido, podemos decir que, como en cualquier investigación, nos enfrentamos al aula con unas ideas previas preconcebidas y una forma de

mirar al aula, resultado de nuestra formación, lecturas e investigaciones previas, que hemos ido modificando y reconstruyendo a lo largo de todo el proceso de investigación a partir de un ir y venir entre los datos y la teoría.

La sistematización de la información recogida para su posterior análisis ha consistido básicamente en el *vaciado de los videos en una plantilla de registro*, la *digitalización y transcripción íntegra del discurso producido* a lo largo del desarrollo de las unidades didácticas y la *transcripción íntegra de las entrevistas* a los profesores. El análisis<sup>29</sup>, por su parte, ha consistido en la *descripción detallada de cada una de las se sesiones* identificándose qué, para qué y cómo se hace en cada momento, la *búsqueda e identificación de mecanismos discursivos* y la identificación de las posibles funciones de éstos a disposición del proceso de construcción de significados en el discurso de profesores y alumnos, para luego, ir tratando de contestar al resto de las preguntas de investigación que dan origen a este trabajo.

#### **4.1. Sistematización de los datos recogidos**

##### **4.1.1. Vaciado de los videos en una plantilla de registro: acercándonos a 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 a describirlo en una hoja de registro de la cual presentamos la plantilla (tabla 4.3.) a continuación. El ejemplar correspondiente a la sesión 2 del aula A se encuentra en el anexo 4 a modo de ejemplo. Cada uno de los vídeos ha sido visto por un mínimo de dos investigadores que han completado la correspondiente plantilla de registro.

---

<sup>29</sup> No olvidemos, como hemos expuesto unas líneas más arriba, que el proceso de sistematización de los datos también es parte del análisis.

VP	Profesor/Profesora	Asignatura	Fecha	Nº AI
<b>Actividad</b>		<b>Observaciones</b>		

Tabla 4.3. Hoja de registro.

Como se puede apreciar, esta plantilla de registro consta de varios apartados de identificación y dos grandes columnas. En la primera columna hemos reseñado la actividad que se está desarrollando en cada momento, reservándose la segunda columna para anotaciones y observaciones que suponen una primera aproximación a los datos (ver anexo 4).

Este primer visionado de las grabaciones sirvió para tomar decisiones relevantes para nuestra investigación. Por un lado, nos sirvió para tener una visión general del proceso de enseñanza y aprendizaje que se dio en estas aulas y poder realizar una primera descripción del mismo así como elaborar la descripción física de las aulas. Por otro lado, permitió la identificación de las actividades que se desarrollaban en el transcurso de las sesiones dando lugar a un primer esbozo de las dimensiones ¿qué? ¿para qué? y ¿cómo? que presentamos y definimos más adelante en el capítulo 5 reservado a tales resultados. La identificación de las actividades y la descripción del desarrollo de las sesiones a partir de estas tres dimensiones ha ido variando y tomando cuerpo a lo largo de nuestro trabajo con los datos. Es decir, tanto con la visión de los vídeos como a partir de la lectura y el trabajo sobre las transcripciones del discurso producido a lo largo de las distintas sesiones, lo cual, como expondremos más adelante, nos ha servido para llevar a cabo una descripción más ajustada de lo ocurrido en cada una de las clases y cubrir así, entre otros, nuestros objetivos de buscar patrones de actividad y de interacciones en el aula.

### 4.1.2. Transcripción íntegra de las sesiones

Los videos, resultado de las grabaciones del desarrollo de las sesiones en el aula, han sido digitalizados para su posterior transcripción. Las transcripciones han sido tratadas de acuerdo con un sistema de claves de transcripción que, como ya hacíamos referencia en el capítulo 3, contempla los detalles del discurso así como la observación de los elementos contextuales. Estas convenciones están basadas en el sistema desarrollado por Jefferson (Atkinson y Heritage, 1984; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974). Podemos encontrar una descripción de estas notaciones en la mayoría de los trabajos sobre el Análisis Conversacional (CA) y el Análisis del Discurso (DA). Entre otros, se pueden consultar Antaki y Widdicombe (1998), Candela (1999a), Edwards (1997), Edwards y Potter, (1992), Hutchby y Wooffitt (1998) y Potter (1996). Estas 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 y Potter, 1992; Potter, 1996). En el anexo 5 se presenta una tabla en la que se recogen las convenciones utilizadas para la elaboración de las transcripciones que se analizan en este trabajo. En su mayoría proceden de los citados trabajos, otras son de elaboración propia. Como se puede ver en dicha tabla, para indicar la entonación o expresión se utilizan los signos ortográficos comunes en la lengua castellana. Algunos de los signos ortográficos se han redefinido para indicar ciertas propiedades del discurso. El objetivo es captar las características más significativas de la interacción discursiva. Entre estas convenciones se indica 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 y 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 lo cual resulta relevante para el estudio de cómo este es construido entre todos

(Wooffitt, 2001), 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”.

Además, en nuestras transcripciones también se recogen otras acciones no discursivas, relativas a la comunicación no verbal que se da en el aula, como puede ser señalar algo, o gestos o expresiones corporales que ayudan a la comprensión de lo que se dice verbalmente y que, sin duda, se hacen necesarios para llevar a cabo un análisis a partir de las transcripciones. Todo ello resulta relevante para el estudio de cómo se construye el discurso pues es necesario conocer lo que el profesor dice, cómo lo dice y qué hace mientras lo dice y, simultáneamente, qué dice, cómo lo dice y qué hace el alumno durante las intervenciones del docente y viceversa (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Cuadrado y Fernández, 2008)<sup>30</sup>.

En el anexo 7a y 7b se encuentran recogidas las transcripciones íntegras de cada una de las sesiones que conforman ambas unidades de observación. Respecto a las mismas, nos gustaría apuntar aquí algunas decisiones que se han tomado y que creemos son relevantes para la comprensión de nuestro trabajo.

Las letras que hacen referencia a cada uno de los turnos se corresponden con un alumno o alumna en concreto. Es decir, a lo largo de las distintas sesiones, además de la P, reservada para las intervenciones del profesor de cada aula, se mantiene la inicial para las distintas intervenciones de un mismo interlocutor a lo largo de las distintas sesiones. En el caso del aula B, dado que son muchos alumnos, hemos tenido que continuar con números (A1, A2,...) una vez utilizadas todas las letras posibles del abecedario. Este modo de proceder, aunque es muy útil para dar continuidad a las intervenciones a lo largo de las distintas sesiones que conforman una unidad, ha supuesto un mayor tiempo de dedicación a la elaboración de las transcripciones pues, no pocas veces, hemos tenido que recurrir a la versión audiovisual de sesiones previas para confirmar la identidad de un alumno o alumna.

---

<sup>30</sup> Un análisis detallado de los recursos comunicativos no verbales en el aula puede encontrarse en los trabajos de Cuadrado e Izquierdo, 1996; Cuadrado y Fernández, 2008 ó Fernández y Cuadrado, 2008)

En ocasiones los alumnos se refieren al profesor por su nombre el cual hemos cambiado por otro para mantener el anonimato e igualmente hemos procedido con los alumnos.

En cuanto a los silencios o pausas, como se podrá observar, cuando estos son de 5 ó más segundos se han considerado como un turno a parte a menos que el hablante en cuestión esté interviniendo de algún otro modo (p.e.: señalando algo, escribiendo en la pizarra, contando en silencio,...) lo cual ha sido considerado dentro de ese mismo turno.

Para cerrar este punto nos gustaría aludir al tiempo que se emplea en transcribir, el cual varía mucho dependiendo de la calidad y complejidad de la grabación. Como dato informativo Stubbs (1984) afirma que se tardaría un mínimo de 20 horas en transcribir una conversación de 50 o 60 minutos y mucho más en transcribirla en el plano fonético o de la entonación, teniendo en cuenta las posibles dudas que surgen a la hora de escuchar la grabación. Por nuestra parte, nos gustaría añadir que el hecho de incluir en las transcripciones comentarios con información relativa a la comunicación no verbal, así como la continuidad seguida en la nomenclatura para la autoría de las intervenciones de los alumnos a lo largo de las distintas sesiones, hace aun más laboriosa y extensa en el tiempo la tarea de transcribir. Según nuestra propia experiencia, podemos afirmar que la transcripción de fragmentos de conversación de 5 minutos, en la que participan más de dos hablantes, requiere un tiempo aproximado de elaboración de una hora y media.

## **4.2. Análisis de los datos**

### **4.2.1. Descripción de las sesiones: ¿cuándo? ¿qué? ¿para qué? y ¿cómo? Un análisis a nivel macro**

Una vez transcrito el discurso de cada una de las sesiones que conformaban cada unidad temática e identificadas las distintas actividades que se llevaron a cabo en cada aula, estábamos en disposición de volver a visualizar bajo unas nuevas gafas, *las del discurso del aula*, cada unidad

didáctica a fin de obtener una visión más exhaustiva e identificar posibles patrones en el desarrollo de la organización de la actividad de las mismas. Para ello hemos utilizado una plantilla de registro como la que presentamos a continuación.

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones

Tabla 4.4. Plantilla de registro utilizada para la descripción de las sesiones.

Esta plantilla de registro (tabla 4.4.) consta de cinco columnas. La primera de ellas indica el momento de la sesión, en horas y minutos, en el que comienza una actividad. En la segunda columna anotamos la actividad en sí que se está en el aula. La tercera columna hace referencia a la función que parece seguir esa actividad en el transcurso de la unidad. La cuarta columna está reservada para la estructura interactiva que predomina en el aula en ese periodo de tiempo y, por último, en la quinta columna encontramos una breve descripción de la actividad y comentarios relativos a otras observaciones que pensamos que podrían sernos de interés (llamadas de atención, interrupciones por causas ajenas al aula,...).

Este material, como se podrá apreciar en el primer capítulo de resultados, -capítulo 5 de este documento-, se manifestó como bastante clarificador de lo ocurrido en cada una de las aulas a lo largo de las distintas sesiones. Trabajando con las transcripciones hemos podido describir de una forma más detallada qué y cómo ocurre en las aulas, pues la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en ambas se ha revelado más productiva al trabajar sobre las transcripciones que sólo con la observación y el visionado de las grabaciones.



Hemos sintetizado la información obtenida a partir de estas descripciones recogiendo la misma de una forma más sistemática en tablas que han dado lugar a un mapa para cada una de las aulas. Éstos nos han servido en la búsqueda de patrones de actividad así como para tener una visión global del proceso seguido en cada una para el trabajo de los contenidos y objetivos propuestos. En los anexos 6a y 6b puede verse las descripciones de cada una de las sesiones de ambas aulas. En el capítulo 5, donde se presentan parte de los resultados de este trabajo, se encuentra un resumen de tales descripciones y los mapas resultado de las mismas para las dos clases.

Las grabaciones de nuestros datos de investigación se encuentran, pues, estructuradas o sistematizadas en las siguientes unidades:

- *Unidad temática.* Se corresponde con un tema del programa de una asignatura. Consta, por tanto, de sus propios objetivos, contenidos y actividades para el desarrollo y evaluación de la misma. Es nuestra unidad de recogida de información.
- *Sesión.* Cada sesión es el resultado de los cortes en el tiempo a lo largo del desarrollo de la unidad temática. Éstos vienen impuestos por causas ajenas a los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son los horarios y otras condiciones organizativas y burocráticas, los cuales también determinan la duración de las mismas, que puede ser de una o dos horas.
- *Actividad.* Una actividad es una secuencia de acciones interdependientes y con sentido propio y se identifica como un fragmento discursivo con un principio y un fin. Si bien las actividades pueden ser identificadas como unidades relativamente independientes de otras adyacentes, éstas forman parte de una unidad más amplia que hemos identificado como sesión y que, por tanto, es interdependiente de la misma. Se corresponde, con lo que recogemos en nuestra plantilla de registro utilizada para la descripción de las sesiones como ¿qué? La duración de éstas varía significativamente, así podemos encontrarnos con episodios discursivos u actividades que oscilan entre una duración de varios segundos a 45 minutos.
- *Ciclos o patrones de actividad.* Conjuntos organizados de actividades que se repiten dentro de las sesiones o a lo largo de la unidad

didáctica. Esta unidad, al igual que las actividades, es resultado del análisis de los datos.

- *Estructuras interactivas.* 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. Esta unidad también es resultado del análisis de los datos. Como se verá en el capítulo 5 una actividad puede llevarse a cabo mediante una o más formas de interacción discursiva.

Somos conscientes de que cabrían otras formas posibles de estructurar, y sistematizar los datos a partir de otras unidades pero dado el carácter inductivo de nuestras categorías, reconocemos que forma parte de las decisiones que, como investigadores y en función de nuestros motivos y objetivos, hemos de tomado.

## **4.2.2. Mecanismos discursivos. Un análisis a nivel micro**

### **4.2.2.1. Criterios de selección de fragmentos discursivos para el análisis micro**

A partir de este momento de nuestra investigación comenzamos a trabajar con una selección de las transcripciones y no con todo el discurso del aula<sup>31</sup>. Así, sólo han sido íntegramente analizadas a nivel micro determinadas secuencias que se han revelado como más relevantes para los objetivos de la investigación. Para ello, para seleccionar los momentos sobre los que hemos trabajado en la búsqueda de mecanismos y estrategias discursivas, nos hemos basado en nuestra descripción de las unidades de análisis en base al qué, para qué y cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en ambas aulas. Aunque al inicio del capítulo 6 de resultados volveremos sobre esta información, haremos aquí algunos apuntes. En primer lugar, hemos seleccionado tanto las funciones como las estructuras

---

<sup>31</sup> En el capítulo de resultados se explicará de una forma más exhaustiva esta selección.

interactivas que fuesen relevantes para nuestros objetivos. En segundo lugar, hemos seleccionado de las transcripciones aquellos fragmentos en los que concurren las mismas.

#### **4.2.2.2. Identificación de mecanismos discursivos**

En coherencia con el marco teórico y las opciones metodológicas adoptadas, en este nivel micro hemos de trabajar con una unidad de análisis que permita la descripción e interpretación de situaciones particulares, y en la que el significado de lo que sucede esté estrechamente conectado con el contexto de producción y con la percepción de los participantes sobre lo que es significativo (Cubero et al. 2008). Esta unidad de análisis está constituida por las *acciones discursivas* que hemos identificado en el discurso. A las mismas nos referiremos como *mecanismos discursivos*. Aunque en el capítulo dos de este trabajo se hizo referencia a éstos al presentar los trabajos de otros autores, en nuestro caso entendemos por mecanismos o recursos discursivos aquello que hacen las personas con su habla y al modo en que lo llevan a cabo.

Para la búsqueda de los mecanismos que utilizan profesores y alumnos en sus interacciones, una vez seleccionados los fragmentos para su análisis, como afirma Rockwell (1982 cit. en Candela 2006) nos hemos enfrentado a una relación de ida y vuelta entre la teoría y los datos empíricos de las transcripciones. De este modo, a partir de las lecturas realizadas y de, en general nuestra formación teórica y empírica, hemos trabajado detalladamente con las transcripciones del discurso de ambas aulas identificando los mecanismos y estrategias discursivas -y reflexionando a cerca de las posibles funciones que éstos cumplen-, que se presentan en el capítulo 6 relativo a estos resultados. Por tanto, de acuerdo con las fases que estamos planteando y con la opción metodológica elegida, las categorías de análisis que proporcionamos en esta investigación se derivan mayoritariamente del trabajo empírico y son gradualmente construidas durante el proceso de análisis de datos (Castellá et al 2006), siendo representativas de la actuación discursiva en las aulas.

## 5. Presentación del análisis de los datos y resultados

Nos referiremos a una serie de puntos que consideramos previos para la comprensión de nuestros resultados. Se trata de cuestiones terminológicas y de forma, en definitiva, decisiones que han sido necesarias tomar y que afectan al modo en que se presentan los datos.

Hemos denominado con una letra a cada una de las aulas en las que se ha estudiado el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la tabla 4.1. se mostró la correspondencia entre esta nomenclatura y las asignaturas y titulaciones a las que hacía referencia. De ahora en adelante nos referiremos pues al Aula A y B respectivamente para hacer referencia a cada uno de los conjuntos formados por una asignatura, el profesor responsable de su docencia y los alumnos que asisten a sus clases. Para ambas aulas procederemos de la misma forma.

La influencia conceptual y metodológica provenientes del análisis del discurso, el análisis conversacional y la etnografía del aula nos ha llevado a presentar los datos y el tratamiento y análisis de éstos conjuntamente. Claramente, nuestros intereses y objeto de análisis imposibilitan la opción de utilizar procedimientos estadísticos o relaciones causales. Frente a la opción anterior, la que adoptamos es la de describir y analizar las interacciones que se dan en ambas aulas entendidas éstas como escenario de actividad. Presentaremos, por tanto, dos capítulos de resultados. El primero de ellos, capítulo 5, está dividido en dos grandes apartados. En primer lugar, presentamos una descripción general del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en cada aula a partir de las observaciones directas, las grabaciones de vídeo y las entrevistas a los profesores. En segundo lugar, se presenta una descripción detallada de la organización de la actividad a lo largo de las distintas sesiones analizadas en ambas aulas, para lo cual hemos atendido además a las transcripciones del discurso producido en éstas. Se trata de un análisis más macro de la interacción en el aula. Éste ha dado lugar a un sistema de categorías relativo a las actividades y funciones que se desarrollaban en ambas aulas y a las estructuras interactivas encontradas en las mismas. A partir de este primer análisis, como se expuso en el punto anterior, se seleccionaron fragmentos para un análisis más micro. Las

características de estos fragmentos son las que se expusieron en el punto 4.2.2.1. No obstante, se detallarán en el apartado correspondiente al inicio del capítulo 6. En este capítulo presentamos los resultados obtenidos a partir del análisis discursivo de estos fragmentos. Se trata de una serie de mecanismos discursivos utilizados por profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos recursos han sido definidos y ejemplificados para cada una de las aulas.

Finalmente, en el capítulo 7, discutimos nuestros resultados relacionándolos con la literatura científica revisada en los primeros capítulos de este informe.



## CAPÍTULO 5. Resultados y análisis relativos a la descripción de las sesiones: ¿cuándo? ¿qué? ¿para qué? y ¿cómo? Un análisis a nivel macro

En este capítulo nos acercaremos a las aulas objeto de nuestro estudio a fin de comprender cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada una de ellas. Como hemos mencionado en el último punto del capítulo anterior, en primer lugar exponemos una descripción general de ambos casos que supone enmarcar la actividad que se da en cada aula en su contexto curricular. En segundo lugar, presentamos una descripción más detallada de la organización de la actividad a lo largo de las distintas sesiones analizadas. A partir de estas descripciones hemos obtenido información relevante sobre el modo en que se ha trabajado en ambas aulas y que responde a varias de las cuestiones en las que se traducen nuestros objetivos de investigación. Concretamente: ¿qué tipo de actividades se desarrollan en las aulas universitarias escenario de buenas prácticas educativas?, ¿qué funciones parecen cumplir las distintas actividades que se desarrollan en estas aulas?, ¿de qué forma se relacionan, mediante qué estructuras interactivas, los profesores y alumnos universitarios en estas

aulas?, ¿qué patrones interactivos podemos encontrar en las aulas universitarias escenario de buenas prácticas educativas?

Antes de pasar a la presentación de los resultados nos gustaría recordar que se atenderá a cada una de las aulas como unidades independientes, reservándose el tratamiento comparativo de los resultados obtenidos en las mismas para el apartado de conclusiones.

## **1. Descripción general de las unidades de observación**

La descripción general de ambos casos se ha llevado a cabo a partir de las observaciones y notas de campo, las hojas de registro, la entrevista semiestructurada realizada a cada profesor y el material recogido en cada uno de los casos. De este modo, presentamos información relativa tanto a los objetivos de la asignatura y de la unidad temática, la metodología de trabajo seguida en el aula y la evaluación llevada a cabo, como a las características del contexto físico en el que ha tenido lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **1.1. Enmarcando la actividad desarrollada en el Aula A**

Hemos denominado “Aula A” a las grabaciones realizadas en la licenciatura de Psicopedagogía. Éstas versan sobre una asignatura que se ofrece como optativa del último curso (quinto) de dicha licenciatura y se imparte en el segundo cuatrimestre. Consta de 4,5 créditos, 3 teóricos y 1,5 prácticos. Es concebida como la continuación de otra materia obligatoria de nombre bastante similar y que se imparte durante el primer cuatrimestre por el mismo profesor. En este sentido, el propio docente, al referirse a los objetivos de la asignatura, da a entender que en la misma se persigue aplicar los conocimientos adquiridos en la asignatura obligatoria, al contenido concreto de lo curricular:

*...que los alumnos sean capaces de aplicar lo que saben en la psicología en orientación escolar en términos generales al contenido concreto de lo curricular, después que sepan capaces sean capaces de construir una: una visión estratégica del proceso de enseñanza de aprendizaje (líneas 19-22 anexo 3a).*



Los objetivos de esta asignatura se encuentran recogidos en el programa de la misma (anexo 2a). A partir de éste y de la información que el profesor nos ha aportado en la pregunta referente a los objetivos en la entrevista (ver líneas 3 a 28 en el anexo 3a), podemos afirmar que el fin último que se persigue en la misma es dotar al/a futuro/a profesional de la psicopedagogía de herramientas conceptuales y prácticas para identificar necesidades de ayuda educativa en el marco de las distintas áreas curriculares y en las diversas etapas, así como asesorar las actuaciones correspondientes. En la unidad temática que se ha grabado para esta investigación, este objetivo se pretende alcanzar a partir de la lectura por parte de los alumnos de un material concreto, elegido por ellos mismos, de entre los propuestos por el profesor, y la búsqueda para el mismo de qué aporta éste en cuanto a una concepción estratégica de la enseñanza y el aprendizaje (en el anexo 8 se encuentra el listado de libros elegidos por el alumnado para sus exposiciones).

Para comprender la metodología de trabajo que se sigue en el desarrollo de la unidad temática, tenemos que situar ésta dentro del marco más amplio de la metodología seguida en la asignatura completa. Ésta se distribuye en dos grandes bloques. En un primer momento, al principio del cuatrimestre, se utiliza una metodología denominada por el propio docente como de tipo “expositivo dialógica” (anexo 3a líneas 93 a 101). Ello consiste básicamente en la exposición de los contenidos por parte del profesor con el apoyo de la pizarra y las transparencias en las que se presentan esquemas o mapas conceptuales que resumen las ideas principales y que buscan suscitar interrogantes en los alumnos, de manera que éstos tomen parte activa en el proceso de construcción de significados compartidos en el aula. En un segundo momento, que viene a coincidir con la segunda parte del cuatrimestre, se pretende que los alumnos apliquen los conocimientos y herramientas que hayan adquirido tras la primera parte de la asignatura. Para ello el profesor facilita a los alumnos un listado de posibles lecturas de entre las cuales cada uno debe elegir una. Tras la lectura del material elegido, los alumnos deben seleccionar una idea, profundizar en la misma y, exponer su reflexión ante sus compañeros y el profesor. Este último, en la entrevista, justificó este modo de proceder afirmando que:

*...exige no sólo el aplicar sus habilidades cognitivas, sino sus habilidades comunicativas y sociales (.) representando una situación*

*que se puede dar a menudo en el asesoramiento psicopedagógico, que es que explicarle algo a alguien en poco tiempo y con claridad (líneas 108 a 111anexo 3a).*

Como consecuencia de dicha metodología, los alumnos juegan un papel muy importante en el desarrollo de las clases. Es decir, éstos tienen un papel activo en el proceso de construcción de conocimientos. A lo largo de éste y el siguiente capítulo de resultados veremos muestras concretas del papel que juegan los alumnos en el desarrollo de las sesiones, no obstante, en la entrevista realizada al profesor así es como dice proponérselo éste:

*...ir creando pues [---] como un partido e: i:r teniendo oportunidad pues de formular, y reformular, una y otra vez el: contenido del conocimiento de un modo (.) asequible a los alumnos pero al mismo tiempo los alumnos puedan plantear sus preguntas, hacer sus intervenciones, ir adueñándose de ese: ese conocimiento ¿no? En ese sentido pues todo lo que se acerca a una estructura más dialogal pues siempre es un elemento que facilita:: (.) el aprendizaje ¿no? E: (.) los modelos más conversacionales, más conversacionales de relación de de comunicación en el aula, pues yo creo que facilitan mucho este: esta función de crear determinado espacio de responsabilidad compartida ¿no? Ese sería para qué sirve (.) para qué hablamos en el aula (líneas 284 a 294 anexo 3a).*

Así pues, en este aula, las preguntas de los alumnos son frecuentes. Éstos cuentan con libertad para expresar sus ideas y dudas y plantearlas al grupo clase o al profesor y así es como se ve en el desarrollo de toda la unidad. Las opiniones de éstos son tenidas en cuenta en todo momento<sup>32</sup>, incluso en decisiones tan relevantes como el tipo de evaluación que se llevará a cabo. En este sentido, revisando el programa de la asignatura para el curso académico correspondiente al momento de la grabación (ver anexo 2a punto 5) y la información que obtuvimos fruto de la entrevista con el profesor, se revela que el modo en que se evaluó a los alumnos no se corresponde con el que se propugna en el programa. En un principio estaba previsto que los contenidos de las clases teóricas fuesen evaluados al final del cuatrimestre mediante un examen de treinta preguntas cerradas y seis preguntas abiertas. La calificación máxima prevista para este examen era de siete puntos. Sobre dicha nota, y con un máximo de hasta tres puntos, se sumaría la puntuación

---

<sup>32</sup> Muestras concretas de esto se verá a lo largo de este capítulo y el siguiente.

obtenida a partir de los informes prácticos. No obstante, y como resultado de la metodología empleada en la que el alumno cuenta con un papel activo y crítico en el desarrollo de la materia, al hilo de uno de los contenidos de la asignatura, *cómo los objetivos explícitos del currículo se ven condicionados por el sistema de evaluación que se emplee*, surgió una propuesta de los alumnos de cambiar el sistema por el que serían evaluados. De este modo se discutió en la clase en relación con el sistema de evaluación propuesto por el profesor y se acordó que la evaluación de la asignatura sería más flexible, continua y basada en las calificaciones obtenidas en: a) los informes entregados en la primera parte del cuatrimestre; b) los trabajos relativos a los casos prácticos; c) las exposiciones de los alumnos acerca de la lectura reflexiva del documento seleccionado para tal fin y d) la participación del alumno o alumna en clase. Hay que tener en cuenta que llevar a cabo una evaluación de este tipo no siempre es factible. Sin embargo, en este aula se daban una serie de factores que la hacían posible. Algunos de estos elementos son el hecho de que en la clase hubiese un número reducido de alumnos y que los mismos hubiesen cursado previamente otra asignatura con el mismo profesor, lo que permitía un control de la asistencia y participación de los mismos, así como la disponibilidad favorable del docente hacia este tipo de evaluación. Además, para aquellos alumnos que no estuviesen conformes con su calificación, existía la posibilidad de realizar un examen sobre los contenidos trabajados en el aula, consistente en elegir un tema a desarrollar de entre tres propuestos por el profesor. Fueron bastantes los alumnos que se presentaron a dicho examen mejorando con ello sus calificaciones.

Creemos que como parte de la comprensión de la clase se hace necesaria una descripción del contexto físico donde se llevaba a cabo la misma. Contexto físico ubicado en un aula del edificio con el que cuenta la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en la avenida Ciudad Jardín. Una visión general del aula se muestra en el siguiente gráfico.

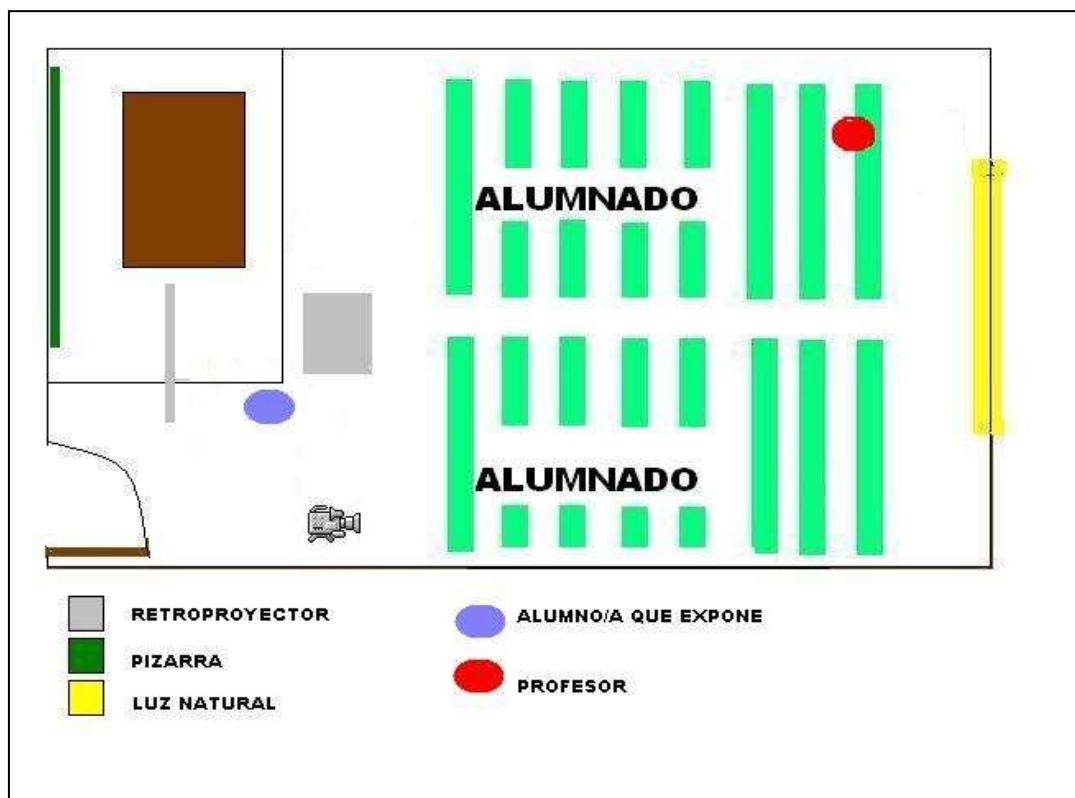


Figura 5.1. Diagrama clase A.

Este aula cuenta con una estructura estática. El alumnado ha de sentarse en unas bancas fijadas al suelo cuya dirección hace que éstos tengan la pizarra y la pantalla del retroproyector situados enfrente. No existe posibilidad alguna de que se muevan los asientos o las mesas para trabajar en grupos. Como se puede apreciar en la figura 5.1., el alumno o alumna que expone se sitúa en la parte delantera del aula junto al retroproyector y el profesor suele permanecer sentado en una de los últimos asientos utilizando escasamente la mesa que le está destinada. Nos gustaría comentar que, pese a que el mobiliario del aula no se adecua a las condiciones necesarias para aplicar la metodología propuesta por el docente para el desarrollo de la materia, ésta se ha llevado a cabo como hemos mencionado en párrafos anteriores y, como se verá a lo largo de éste capítulo y el siguiente.

## 1.2. Enmarcando la actividad desarrollada en el Aula B

Hemos denominado "Aula B" a los registros realizados de una asignatura optativa, de 5 créditos teórico- prácticos, del último curso (tercero) de la diplomatura de Maestro especialista en Educación Especial. Ésta se imparte en el segundo cuatrimestre y a ella asisten alumnos de las distintas

especialidades y cursos de la titulación de maestro, aunque en su mayoría pertenecen a 3º de Educación Especial, pues es el curso al que se encuentra adscrita la asignatura.

Los objetivos de esta disciplina, según la información que nos ha aportado el docente en la entrevista, giran en torno a tres problemas profesionales fundamentales: qué enseñar, cómo enseñar, y qué y cómo evaluar. Estos problemas están referidos al caso concreto de la Educación Ambiental. Se trata, por tanto, de acercar a los futuros maestros al área concreta de Educación Ambiental. El propio docente lo expresa de esta forma:

*... Eso son mis ideas fundamentales. Eso se resume en que como (.) con cinco créditos no puedo pretender que salgan educadores ambientales, (.) lo único que pretendo es que (.) tengan una primera aproximación (.) al tema y se interesen un poquito por ese tema de la Educación Ambiental. Pero es un: mi objetivo es muy modesto, (.) es una asignatura optativa además (líneas 51-55 anexo 3b).*

Como se aprecia en el programa de la asignatura, los contenidos del curso se distribuyen en dos bloques. En el primero de ellos, que viene a coincidir con la primera parte del cuatrimestre, se tratan los problemas didácticos básicos de qué enseñar, cómo enseñar, y qué y cómo evaluar en el área de la Educación Ambiental. Concretamente, se trata de la construcción conjunta de los significados y contenidos relativos a un modelo de enseñanza para la Educación Ambiental, trabajando, entre todos, el diseño de una unidad didáctica relativa al tema de *las basuras*. En el segundo bloque, que viene a coincidir con la segunda mitad del cuatrimestre, los alumnos elaboran un proyecto de intervención, o unidad didáctica, que posteriormente han de exponer y discutir en clase. Cada grupo de trabajo consta de un máximo de cinco alumnos.

En el caso concreto de la unidad seleccionada para su análisis, se estaba trabajando en el aula la importancia de conocer y utilizar las ideas previas de los alumnos sobre los contenidos de la temática ambiental. Concretamente, cómo indagar las mismas y cómo tenerlas en cuenta en clase. Así pues, en las sesiones objeto de nuestro estudio, los alumnos y el profesor, entre otras actividades, se encontraban elaborando un cuestionario de exploración de ideas previas acerca de la basura.

La metodología de trabajo que se sigue en el desarrollo de las clases presenciales está fundamentada en el *principio de isomorfismo* (véase líneas 125- 131 de la entrevista en el anexo 3b). Éste puede definirse como la coherencia entre el modelo didáctico o metodología que se emplea y los contenidos que se enseñan a los estudiantes. Así, como veremos más adelante de una forma un poco más detenida de acuerdo con lo observado en el aula, los alumnos tienen un papel activo en el proceso de construcción de significados en el aula. Participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje respondiendo a las cuestiones planteadas por el profesor y resolviendo los problemas que se plantean. Las ideas de éstos son tenidas en cuenta a lo largo de todo el proceso siguiéndose en el desarrollo del aula los principios constructivistas que se están trabajando como contenidos en la misma. El docente, por su parte, define su rol como de “elemento cuestionador” (ver línea 259 de la entrevista en el anexo 3b). Él mismo se refiere a la metodología como abierta, basada en la negociación del conocimiento y en la que la validación de los significados se logra por consenso y no en función de su propia autoridad. Ahora bien, poner en práctica esta metodología es complicado y no siempre es factible. Él mismo así lo reconoce en la entrevista y lo expresa de la siguiente forma:

*... >Esto que estoy diciendo es lo ideal<. Ya te digo (.) muchas veces a mí me sale la vena de profesor (.) tradicional y doy (.) respuestas a las cosas que ellos las asumen por la autoridad que le conceden al profesor. Por lo cual a veces pues no no funciona correctamente este sistema. (.) Pero le doy muchísima importancia a la negociación colectiva,...* (líneas 343- 347 anexo 3b).

A lo largo de nuestros análisis hemos comprobado que, ciertamente, se cumple esta afirmación del profesor. Como se verá en los mapas del desarrollo de las sesiones y estructuras interactivas que presentamos más adelante, en el punto 2.2. de este capítulo y como podrá verse en los ejemplos de fragmentos de discusiones que presentamos en el capítulo 6, el profesor suele ser quien cierra y da por terminada las discusiones y “negociaciones” que se dan en este aula.

El sistema de evaluación seguido para calificar los aprendizajes de los alumnos en la materia contempla dos modalidades: presencial y no presencial. En el caso de la modalidad no presencial, los alumnos que optan

por la misma han de estudiar el contenido de la materia de forma independiente y elaborar un trabajo siguiendo las instrucciones que el profesor les aporta en horario de tutoría. La calificación de dichos alumnos vendrá determinada en un 50% por la puntuación obtenida en la evaluación del trabajo práctico y el otro 50% por la obtenida en un examen de los contenidos teóricos. Dicho examen consiste en la resolución de casos prácticos para lo cual los alumnos pueden hacer uso de todo el material teórico. Los alumnos que optan por la modalidad presencial han de tomar parte activa en el proceso de construcción de significados compartidos en el aula y, al mismo tiempo, elaborar un trabajo en grupo que supone la aplicación de los contenidos que se trabajan en el aula. Para aprobar, estos alumnos han de presentar y exponer su trabajo ante el grupo aula, y presentar un dossier con sus comentarios correspondientes al trabajo realizado por los demás compañeros y al primer bloque de contenidos. Dado que el criterio de evaluación que sigue el profesor para calificar los trabajos de los alumnos es la consecución o no de la coherencia entre las programaciones o unidades didácticas elaboradas por los grupos y los contenidos trabajados en el primer bloque, es frecuente que todos los grupos aprueben. Así pues, para discriminar entre una calificación u otra, el docente adopta otro criterio. Concretamente, atender a la cantidad de trabajo realizado por los alumnos. Para ello, los alumnos pueden realizar una serie de “trabajos extras” que suponen la suma de puntos adicionales. Algunos de estos trabajos extras son: la elaboración de algún recurso o material didáctico como puede ser un vídeo, la puesta en práctica y desarrollo de una parte de la unidad didáctica elaborada por un grupo, la indagación de las ideas previas de los niños en relación con la temática ambiental, o la participación en alguna de las tres salidas programadas para la asignatura: a un aula de naturaleza, a una granja escuela y al Cerro del Hierro.

Como se mencionó al exponer las características generales del Aula A, creemos que es necesaria una descripción del contexto físico donde se ha desarrollado el proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de la comprensión de dicho proceso. El aula en la que se imparte esta asignatura se encuentra ubicada en el edificio con el que cuenta la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en la avenida Ciudad Jardín. Una visión general del aula se muestra en el figura 5.2. En este aula sólo se imparten asignaturas adscritas al departamento de Didáctica de las Ciencias

Experimentales y Sociales. Hacemos mención explícita de ello pues lo habitual en el ámbito universitario es que una misma aula sea utilizada con fines didácticos diversos. Esta condición hace que el aula cuente con una decoración particular como son pósters con temas ambientales, acuarios con flora acuática y diversos cultivos, etc.

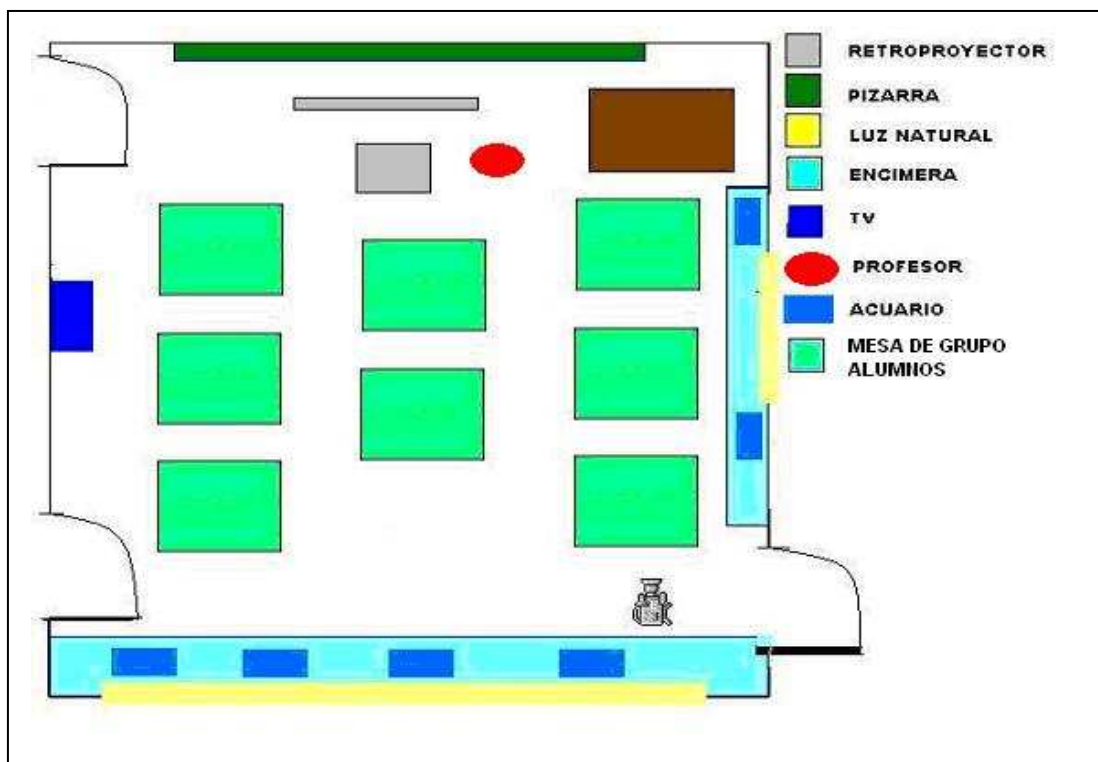


Figura 5.2. Diagrama clase B

Como ya hemos mencionado, este aula es de uso específico del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, y la decoración de la misma así lo refleja. Como se puede apreciar en la figura 5.2. en dos de los laterales del aula, los que cuentan con ventanas, se encuentran situadas encimeras que sostienen acuarios en los que se cultivan plantas y hongos entre otros. En las dos paredes restantes se encuentran carteles relativos a temáticas de las ciencias naturales como son los distintos tipos de seres vivos. Otra característica importante de este aula es el mobiliario con el que cuenta. Se trata de mesas grandes y sillas movibles que posibilitan que el alumnado trabaje en grupo y que los alumnos cambien de posición según tengan que atender a la pizarra, al televisor o al profesor, el cual se va moviendo por los distintos espacios del aula. Ello permite, como veremos al atender a las actividades que se desarrollan en este aula y el



modo en que se llevan a cabo, la implementación de la metodología propuesta por el docente.

## 2. Cuándo, qué, para qué y cómo se hace en cada aula

Presentamos ahora los resultados obtenidos a partir de la descripción más detallada de la organización de la actividad a lo largo de las distintas sesiones que conforman la unidad temática analizada en cada aula. En los anexos 6a y 6b pueden verse las plantillas de registro que recogen las descripciones de cada una de las sesiones de las dos aulas. Como se mencionó en el capítulo 4, en el que exponíamos nuestro método, hemos analizado el desarrollo de cada una de las sesiones a través del discurso que se ha dado en las mismas, registrando la información obtenida en unas tablas. Tal registro se ha realizado trabajando sobre las transcripciones y el material audiovisual simultáneamente pues, de acuerdo con Wooffitt (2001), creemos que es conveniente y supone una mayor fidelidad a los datos el que el trabajo de análisis se lleve a cabo a partir de la grabación en video o audio y la transcripción de la misma. La plantilla seguida para la elaboración de estas tablas consta de cinco columnas. La primera de ellas indica el momento de la sesión, en horas y minutos, en el que comienza una actividad. En la segunda columna anotamos la actividad en sí, qué contenido se está trabajando en el aula. La tercera columna hace referencia a la función que parece cumplir esa actividad en el transcurso de la unidad. En la cuarta columna recogemos la estructura interactiva que predomina en el aula en ese periodo de tiempo y, finalmente, la quinta columna está reservada para una breve descripción de la actividad. Dichos resultados, como venimos apuntando, son producto de un primer análisis de todas y cada una de las transcripciones que recogen el discurso de los profesores y alumnos de nuestra muestra. Así pues, si nos olvidamos por un momento del tiempo y de la descripción, nos estamos refiriendo, por un lado, al *¿qué?* y *¿para qué?* o aquello de lo que se ocupan los participantes en el transcurso de la actividad, los contenidos en torno a los cuales articulan sus actuaciones con un fin determinado, y por otro lado al *¿cómo?*, al patrón dominante de interacción o la estructura interactiva que predomina durante esa actividad en el aula.

Aunque ambas aulas comparten varias funciones y estructuras interactivas, hemos identificado otras que les son propias y que, por tanto,

dan lugar a distintas formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, y de acuerdo con el modo en que venimos actuando, nos referiremos a los resultados y análisis del Aula A y B por separado.

## **2.1. El desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el Aula A: actividades, funciones y estructuras interactivas**

La descripción completa que hemos elaborado sobre el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de las distintas sesiones que conforman esta unidad de observación se encuentra recogida en las respectivas plantillas de registro, las cuales se corresponden con el anexo 6a. No obstante, presentaremos aquí un resumen de dichas plantillas en el que se puede apreciar qué, para qué y cómo se está haciendo en el aula en cada momento, aunque con menor detalle de lo recogido en el anexo. Antes pasaremos a explicar los conceptos mediante los cuales hemos descrito lo observado y analizado dado que, los mismos, también son parte de nuestros resultados ya que se trata de las actividades, funciones y estructuras interactivas identificadas en el aula.

En cuanto a las *actividades*, hacen referencia a la columna denominada “¿qué?” en la plantilla de registro. Con el término *actividades* nos referimos a lo que coloquialmente se ha entendido como tal. Es decir, a aquellas acciones que se dan a lo largo de las distintas sesiones que conforman una unidad. Una actividad es una secuencia de acciones interdependientes y con sentido propio y se identifica como un fragmento discursivo con un principio y un fin. Como se verá a lo largo de las descripciones<sup>33</sup>, hemos optado por designar un nombre que fuese lo más representativo posible de aquello que se está haciendo.

En estrecha conexión con éstas encontramos las *funciones* –“¿para qué?”- que hemos identificado que parecen perseguir las actividades que se desarrollan en este aula y que se encuentran recogidas en la tabla 5.1. En

---

<sup>33</sup> Las actividades identificadas en este aula pueden verse en las tablas posteriores. No las presentamos pues son demasiado dependientes del contexto y, en definitiva, consisten en diversas maneras y contenidos mediante los que se llevan a cabo las mismas funciones.

cuanto a las *estructuras interactivas*, es decir, el “¿cómo?” o las formas de organización de la interacción diádica o grupal entre el profesor y los alumnos éstas se encuentran definidas en la tabla 5.2.

<b>Funciones identificadas en el Aula A</b>	
1.	Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible
2.	Presentar e informar de los objetivos del tema, el modo de proceder o el sistema de evaluación de la asignatura
3.	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados
4.	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas
5.	Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia
6.	Pedir tareas para la sesión próxima y/o entrega de tareas corregidas
7.	Organizar el contenido y las exposiciones para la sesión en curso o para el próximo día
0.	No procede

Tabla 5.1. Funciones identificadas en el Aula A

Respecto a estas categorías, nos gustaría aclarar que, como afirma Wells (1996), preguntar sobre el propósito de un suceso en una clase es entrar inmediatamente en un terreno de considerable complejidad. Ello se debe a que la mayoría de las actividades que se llevan a cabo en un aula, al igual que en otros contextos, pueden servir simultáneamente a varios propósitos y cumplir, por tanto, diversas funciones. No obstante, como investigadores, y teniendo en cuenta el carácter inductivo de nuestras categorías, hemos tenido que tomar decisiones relacionadas con nuestros objetivos que nos han llevado a designarlas de esta forma, aunque somos concientes de que cabrían otras posibles denominaciones.

Estructuras interactivas identificadas en el Aula A		
Estructura interactiva	Representación gráfica <sup>34</sup>	Definición
1. Exposición del profesor (P ante el grupo aula)		<p>Monólogo del profesor en el que retoma información dada, presenta información nueva, conecta ambas o pide una tarea al alumnado. La posibilidad de intervenir de los oyentes es limitada o nula. No se consideran las intervenciones puntuales del docente estableciéndose un mínimo de duración de 2 minutos para considerar una intervención en esta categoría, a excepción de las que se dan al final de las sesiones pues, aunque son breves cumplen funciones relevantes.</p>
2. Presentación dialogada		<p>Momentos en los que el profesor retoma información dada, presenta información nueva o conecta información nueva y dada, o pide una tarea apoyándose en las intervenciones de los alumnos que, o bien contestan a sus preguntas o bien intervienen por voluntad propia pues la actividad se presta a ello. En este tipo de estructura es fácilmente identificable encadenaciones de IREs</p>
3. Exposición de un alumno/a		<p>Monólogo de un alumno o alumna que presenta ante el grupo clase un contenido concreto previamente preparado.</p>

<sup>34</sup> Hemos utilizado la letra P para representar al profesor y la A para los alumnos. Éstas se encuentran en mayúscula o minúscula en función del protagonismo del interlocutor en cada momento. Las flechas indican el sentido del discurso. Es decir, quién habla y quién escucha.

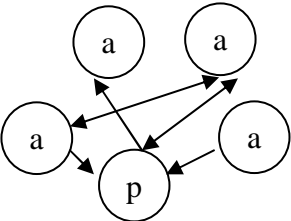
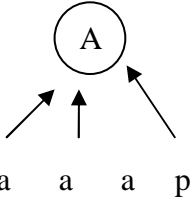
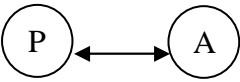
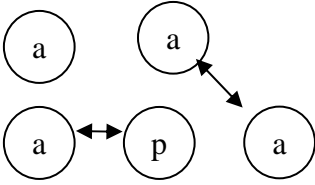
Estructura interactiva	Representación gráfica	Definición
4. <b>Discusión</b>		<p>Se trata de aquellos momentos interactivos en los que los alumnos y alumnas, principalmente, discuten en torno a una temática concreta. El discurso predominante es el del alumnado, aunque el del profesor también está presente en menor medida. Éste hace de moderador de la actividad dando los turnos y guiando el contenido de la discusión. Puede parecerse a la presentación dialogada en cuanto a que a veces se compone de preguntas y respuestas, pero existe mayor intercambio entre los participantes y, las evaluaciones a las respuestas las dan los propios alumnos más que el profesor. Estas discusiones terminan bien con un cambio de actividad, bien con un cierre de la temática discutida por parte del profesor.</p>
5. <b>Preguntas y/o comentarios de alumnos sin responder</b>		<p>Sucesión de intervenciones de los alumnos (distinto al que expone) en las que se hacen comentarios o preguntas sobre el contenido previamente expuesto por un alumno/a.</p>
6. <b>Conversación entre el profesor y un alumno</b>		<p>Momentos interactivos entre el profesor y un alumno/a cuya exposición acaba de finalizar. Es un diálogo entre el profesor y el alumno en cuestión.</p>
0. <b>No procede</b>		<p>El profesor y/o alumnos se encuentran dispersos, preparando los materiales o recursos necesarios para realizar alguna de las actividades. Ej.: encender el retroproyector, buscar transparencias,...</p>

Tabla 5.2. Estructuras interactivas identificadas en el Aula A.

A partir de estas funciones y estructuras de interacción encontradas en el Aula A hemos descrito el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en dicha aula a lo largo de las distintas sesiones<sup>35</sup>. A continuación, en las tablas que siguen, mostramos un resumen de la descripción de las sesiones de este aula a partir de las funciones y estructuras interactivas que acabamos de definir y también de las actividades. Tras las mismas, presentamos los resultados a los que nos ha llevado su análisis.

**Sesión 1A (Módulo de 1h)<sup>36</sup>**

<b>¿Cuándo?</b>	<b>¿Qué?</b>	<b>¿Para qué?</b>	<b>¿Cómo?</b>
<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Función</b>	<b>Estructura interactiva</b>
0.00.25	¿Qué hemos hecho hasta ahora o que deberíamos saber? ¿Qué y como vamos a trabajar en esta unidad?	Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible  Presentar los objetivos de la sesión y el modo de proceder	Presentación dialogada
0.05.00	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (Visión general del contenido del libro y la estructura del mismo)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno
0.09.45	¿Cómo vamos a trabajar en esta unidad?	Explicar/aclarar el modo de proceder en esta y las próximas sesiones	Presentación dialogada
0.19.32	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (¿Cómo hacer conscientes a los alumnos de los marcos de organización de los contenidos?)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno

<sup>35</sup> Ya hemos mencionado que estas descripciones completas se encuentran en el anexo 6a, no obstante, en las transcripciones también está recogida la actividad, funciones y estructura interactiva que se da en cada momento (ver anexo 7a)

<sup>36</sup> Las líneas más gruesas marcan el inicio y fin de un ciclo. Éstos serán explicados más adelante.

0.25.09	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (¿Deben enseñarse las estrategias de aprendizaje de forma explícita? ¿Es lo mismo un experto en una tarea que una persona estratégica?)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Discusión
0.41.46	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?  (¿Deben enseñarse las estrategias de aprendizaje de forma explícita? ¿Es lo mismo un experto en una tarea que una persona estratégica? ¿Qué caracteriza al aprendizaje estratégico?)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Presentación dialogada
0.47.50	Fin		

Tabla 5.3. Resumen del desarrollo de la sesión 1A

### Sesión 2A (Módulo de 2h)

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva
0.00.00	No procede	No procede	No procede
0.00.59	¿Qué y como vamos a trabajar en esta unidad?	Informar sobre el modo de proceder en esta y las próximas sesiones	Presentación dialogada
0.03.00	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (¿Qué relación existe entre las habilidades metacognitivas y las estrategias de aprendizaje?)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Exposición de alumno

0.09.09	<p>Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a</p> <p>(¿Qué relación existe entre las habilidades metacognitivas y las estrategias de aprendizaje? ¿Cómo enseñar estrategias de aprendizaje? ¿Qué es una rutina?)</p>	<p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p> <p>Informar sobre el modo de proceder</p>	Discusión
0.34.29	<p>¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?</p> <p>(¿Qué debemos entender por rutina? Relación entre las rutinas y la actividad metacognitiva/ diferencia entre utilizar un procedimiento estratégico y automatizar un procedimiento)</p>	<p>Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p> <p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p>	Presentación dialogada
0.43.37	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(Cómo enseñar estrategias de aprendizaje desde un marco constructivista del conocimiento)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p>	Exposición de alumno
0.59.11	<p>Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a</p> <p>(¿Es lo mismo enseñar estrategias que enseñar procedimientos?)</p>	<p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p> <p>Informar sobre el modo de proceder</p>	Discusión



1.05.13	¿Qué y como vamos a trabajar en esta unidad?	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p> <p>Informar sobre el modo de proceder en esta y las próximas sesiones</p>	Presentación dialogada
1.11.25	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(Cómo mejorar la comprensión como base para la transferencia de los contenidos/"planificación hacia atrás")</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Exposición de alumno
1.19.10	<p>Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a</p> <p>(¿Qué se entiende por planificación hacia atrás, comprensión, afrontar las ideas erróneas, inteligencia múltiple/Petición de ejemplos)</p>	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Preguntas y comentarios de los alumnos (sin respuestas)
1.24.20	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(¿Qué se entiende por planificación hacia atrás, comprensión, afrontar las ideas erróneas, inteligencia múltiple/Petición de ejemplos)</p>	<p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Exposición de alumno (Continuación)
1.32.37	<p>Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a</p> <p>(¿Qué es planificar hacia atrás?)</p>	<p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Discusión
1.35.21		Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Presentación dialogada

1.49.12	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido? (La importancia de afrontar a los niños con sus errores)	Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Exposición del Profesor
1.52.44	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a (La importancia de afrontar a los niños con sus errores)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Discusión
1.55.30	Organizamos las exposiciones del próximo día (La necesidad y/o limitaciones de contextualizar el curriculum culturalmente)	Organizar el contenido y las exposiciones para el próximo día	Exposición del Profesor
1.56.15	Fin		

Tabla 5.4. Resumen del desarrollo de la sesión 2ª

### Sesión 3A (Módulo de 1h)

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva
0.00.00	Preparativos (No procede)	No procede	No procede
0.02.33	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas (Una propuesta para enseñar las estrategias de aprendizaje, el modelado)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno
0.05.53	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a (Cómo enseñar estrategias de aprendizaje)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible  Informar sobre el modo de proceder	Discusión

0.11.21	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (El modelamiento metacognitivo como propuesta para enseñar las estrategias de aprendizaje)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno
0.14.44	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (Cómo enseñar estrategias de aprendizaje y diferencia entre el modelamiento metacognitivo y el modelamiento)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Discusión
0.18.55	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?  (No sólo hay que enseñar habilidades sino también a tomar decisiones sobre e la forma más adecuada y cuándo utilizar las mismas)	Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia  Informar sobre el modo de proceder	Exposición del Profesor
0.23.18	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (Cómo enseñar estrategias de aprendizaje)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Discusión
0.46.00	Devolución de tareas	Devolver tareas de días anteriores  Recordar el sistema de evaluación.	Discusión
0.52.00	Organizamos las exposiciones del próximo día	Organizar el contenido y las exposiciones del próximo día	Exposición del Profesor
0.52.12	Fin		

Tabla 5.5. Resumen del desarrollo de la sesión 3A

### Sesión 4A (Módulo de 2h)

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva
0.00.00	Preparativos (No procede)	No procede	No procede

0.00.35	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (Cómo trabajar las estrategias de aprendizaje a nivel de centro)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno
0.08.13	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?  (Cómo trabajar las estrategias de aprendizaje a nivel de centro)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Conversación entre P y A
0.12.28			Exposición del Profesor
0.16.09			Conversación entre P y A
0.18.25			Discusión
0.23.45	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (Cómo se puede evaluar el aprendizaje de las estrategias por parte de los alumnos)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno
0.28.43	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (Cómo se puede evaluar el aprendizaje de las estrategias por parte de los alumnos)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Discusión
0.56.18	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (La inteligencia tripartita y la enseñanza de las estrategias de aprendizaje atendiendo a sus tres componentes)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno

1.01.21	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (La inteligencia tripartita y la enseñanza de las estrategias de aprendizaje atendiendo a sus tres componentes)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Preguntas y comentarios de los alumnos (sin respuestas)
1.05.46	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?  (La inteligencia tripartita y la enseñanza de las estrategias de aprendizaje atendiendo a sus tres componentes)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible  Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Discusión
1.49.10	Organizamos las exposiciones del próximo día	Organizar el contenido y las exposiciones del próximo día	Presentación dialogada
1.51.05	Fin		

Tabla 5.6. Resumen del desarrollo de la sesión 4A

### Sesión 5A (Módulo de 1h)

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva
0.00.00	¿Qué y cómo vamos a trabajar en esta unidad?	Informar sobre el modo de proceder en esta y las próximas sesiones	Exposición del Profesor
0.01.25	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (La sistematización a la que se tiende en las escuelas a presentar los conceptos empíricos como conceptos teóricos)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno

0.08.50	<p>¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?</p> <p>(Relación entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar)</p>	<p>Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia</p> <p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p> <p>Informar sobre el modo de proceder</p>	Conversación entre P y A
0.13.20	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(Una visión de la educación en las distintas culturas o contextos y la escuela eficaz)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Exposición de alumno
0.27.55	<p>¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?</p> <p>(Una visión de la educación en las distintas culturas o contextos y la escuela eficaz)</p>	<p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p>	Conversación entre P y A
0.29.20	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(Siete supuestos relacionados con las estrategias de aprendizaje)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Exposición de alumno
0.33.47	<p>Reflexionamos sobre lo expuesto por el/la compañero/a</p> <p>(Siete supuestos relacionados con las estrategias de aprendizaje)</p>	<p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p>	Conversación entre P y A
0.37.32	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(Siete supuestos relacionados con las estrategias de aprendizaje)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p>	Exposición de alumno (Continuación)

0.39.11	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/la compañero/a  (Siete supuestos relacionados con las estrategias de aprendizaje/ Posibilidad de transferir las estrategias de aprendizaje)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Conversación entre P y A
0.43.51	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (Siete supuestos relacionados con las estrategias de aprendizaje)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno (Continuación)
0.47.43	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/la compañero/a  (Una visión de la educación en las distintas culturas o contextos y la escuela eficaz)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Discusión
0.52.46	Organizamos las exposiciones del próximo día	Organizar el contenido y las exposiciones del próximo día	Discusión
0.53.00	Fin		

Tabla 5.7. Resumen del desarrollo de la sesión 5A

### Sesión 6A (Módulo de 2h)

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva
0.00.00	¿Qué vamos a trabajar hoy?	Organizar el contenido y las exposiciones para el día de hoy	Discusión
0.02.09	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (Concepto de alumno/a estratégico/a)  (La relación entre el ser o no estratégico y el contexto en el que uno se encuentra)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible  Informar sobre el modo de proceder	Exposición de alumno/a

0.06.52	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(Concepto de alumno/a estratégico/a)</p> <p>(La relación entre el ser o no estratégico y el contexto en el que uno se encuentra)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Exposición de alumno/a
0.12.14	<p>Reflexionamos sobre lo expuesto por el/la compañero/a</p> <p>(La relación entre el ser o no estratégico y el contexto en el que uno se encuentra)</p>	<p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Conversación entre P y A
0.14.47	<p>¿Qué vamos a trabajar hoy?</p>	<p>Organizar el contenido y las exposiciones para el día de hoy</p>	Discusión
0.16.20	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(Propuestas para estimular la comprensión y teoría de la inteligencia múltiple)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Exposición de alumno/a
0.25.50	<p>¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?</p> <p>(Propuestas para estimular la comprensión y teoría de la inteligencia múltiple)</p>	<p>Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia</p>	Conversación entre P y A
0.28.22	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(La educación para la comprensión. Una propuesta)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p>	Exposición de alumno/a



0.36.21	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?  (La viabilidad de llevar a la práctica la propuesta de Gardner)	Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible  Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia  Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Informar sobre el modo de proceder	Discusión
0.41.04	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (La educación basada en el proceso)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Exposición de alumno/a
0.43.45	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?  (La educación basada en el proceso, relevancia de la misma)	Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia  Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Conversación entre P y A
0.46.19	Organizamos las exposiciones del próximo día	Organizar el contenido y las exposiciones del próximo día	Discusión
0.52.30	Fin		

Tabla 5.8. Resumen del desarrollo de la sesión 6A

### Sesión 7A (Módulo de 2h)

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva
0.00.00	Preparativos (No procede)	No procede	No procede

0.01.23	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(El papel del profesor en la enseñanza de estrategias. La relevancia del cómo se enseña frente a lo que se enseña)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Exposición de alumno
0.06.15	<p>¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?</p> <p>(¿Cómo reconocer si un profesor es estratégico?)</p>	<p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p>	Conversación entre P y A
0.08.07	<p>Reflexionamos sobre lo expuesto por el/la compañero/a</p> <p>(¿Hay profesores que no sean estratégicos? ¿Es necesario ser estratégico/a para enseñar a los/as AA a serlo?)</p>	<p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Discusión
0.19.00	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(Vigotsky y la actividad mediada)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Exposición de alumno
0.24.25	<p>¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?</p> <p>(Nos referimos a interacciones sociales en la escuela o también fuera de ésta?/ Vigotsky y la actividad mediada)</p>	<p>Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia</p> <p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p>	Conversación entre P y A
0.31.10	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(Recursos gráfico-simbólicos y el aprendizaje)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p>	Exposición de alumno

0.35.10	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido? (¿A qué nos referimos al hablar de recursos gráficos-simbólicos?)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Conversación entre P y A
0.43.21	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas (¿Cómo se debe acceder al conocimiento de las disciplinas?)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno
0.46.50	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/la compañero/a (Cómo llevar a cabo/viabilidad la propuesta de Gardner)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Discusión
1.13.09	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas (¿Cómo organizar el saber para transformar el pensamiento)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno/a
1.17.00	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Conversación entre P y A
1.18.40	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas (¿Cómo organizar el saber para transformar el pensamiento?/ Es mejor tener una mente ordenada que una muy llena)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno/a
1.27.03	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Conversación entre P y A

1.31.50	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (Cómo conseguir una mente bien ordenada y cuáles son los componentes de la misma)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Exposición de alumno/a
1.35.41	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?  (Relación entre la propuesta de Kozulin y Morín)	Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible  Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Conversación entre P y A
1.39.20	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/la compañero/a  (Cómo se lleva a cabo lo expuesto según Morin y su relación con lo expuesto y leído en otros libros: educar los sentimientos y valores)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Discusión
1.49.37	Organizamos las exposiciones del próximo día	Organizar el contenido y las exposiciones del próximo día	Discusión
1.50.07	Fin		

Tabla 5.9. Resumen del desarrollo de la sesión 7A

Como se puede apreciar observando la columna relativa a las funciones que cumple aquello que están haciendo el profesor y los alumnos, son varias las ocasiones en las que nos encontramos con más de una función, ello se debe a que, como expusimos al presentar las categorías relativas a las funciones, las diversas actividades que se dan en el aula van encaminadas y pueden cumplir más de una función. Además, es muy difícil establecer una separación lineal entre las mismas en el sentido de qué se está haciendo antes y qué después. Así, es frecuente que al mismo tiempo

que se ofrecen oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas se retomen contenidos e ideas trabajadas en sesiones anteriores, favoreciéndose el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible o que el profesor destaque un determinado contenido como relevante. En el caso de las estructuras interactivas no podemos encontrarnos con dos de ellas al mismo tiempo. Cuando encontramos que se dan dos exposiciones de alumnos seguidas es porque se trata de alumnos distintos. En los siguientes apartados de este punto, veremos otros resultados a los que, respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, nos ha llevado esta forma de describir lo ocurrido en el aula.

### **2.1.1. Estructura de la lección**

El desarrollo de la lección en el Aula A, como se puede apreciar en las tablas superiores, se ha realizado a lo largo de siete sesiones distribuidas en 4 módulos de dos horas y 3 módulos de una hora. Ello hace un total de 11 horas de duración. Cada una de las sesiones suele seguir la misma estructura en cuanto a las actividades que se realizan en las mismas, por lo que podríamos hablar de un ciclo o estructura que se repite a lo largo de la unidad temática y que viene a coincidir con cada sesión. Nos estamos refiriendo a la constitución de la clase en tres fases: inicio, desarrollo de la clase principal y cierre, encontrado en niveles de educación básica en los trabajos de autores como Lemke, (1990) o Mehan, (1979). Sin embargo, una mirada más atenta a la descripción de cada sesión nos lleva a afirmar que la estructura de una clase es poco precisa y complicada.

Si nos centramos en la forma en que se inician las sesiones, vemos que las siete sesiones sólo cuatro de ellas cuentan con actividades de inicio como tal. En el caso de la sesión 1, dado que es el inicio de la unidad en sí, encontramos que se da una introducción por parte del profesor de lo que se hará en esta y las próximas sesiones y se enlaza con el contenido trabajado en sesiones previas. De hecho, es la única sesión en la que hemos podido identificar al inicio de la misma la función que hemos denominado “*Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible*”, En las sesiones 2, 5 y 6, encontramos una breve actividad de no más de 3 minutos que hemos

denominado “¿Qué y cómo vamos a trabajar en esta unidad?” en la que se organiza el contenido de las exposiciones para ese día. Por lo que también podríamos hablar de la presencia de actividades de inicio para estas sesiones. Las sesiones 3, 4 y 7 comienzan directamente con la exposición del alumno o alumna correspondiente sin más (*actividad aprendemos de las lecturas escuchando*). No olvidemos que, como se puede apreciar en las tablas resumen de las sesiones, éstas suelen terminar con la organización de las exposiciones de la sesión posterior, por lo que no es de extrañar que en los primeros minutos de la sesión el alumno que va a exponer se encuentre junto al retroproyector preparando el material para su exposición y que la clase comience cuando éste inicie su presentación.

En cuanto al cierre de las sesiones, es curiosa la forma en que se cierran las mismas, ya que no encontramos actividades de cierre como tales, sino que podría decirse que la clase se da por terminada de forma implícita. Es frecuente que no de tiempo a dicho momento de cierre y que llegada la hora de finalizar la clase la discusión se cierre por donde esté. A veces, los alumnos recogen sus pertenencias y se levantan de sus sitios llegando incluso a salir del aula sin que el profesor haya dado por terminada la sesión. Así, el final de las sesiones, que como puede verse en las tablas superiores suele encaminarse a la organización de las exposiciones para el próximo día, se da bien mediante una frase muy breve del profesor (sesiones 2 y 3), bien mediante una pequeña discusión entre el profesor y los alumnos (sesiones 3, 5, 6 y 7) o alguna intervención del profesor con aportaciones del alumnado (sesiones 1 y 4).

### **2.1.2. Cómo se organiza la actividad en el aula: patrones de actividad**

Si nos centramos en el desarrollo de cada una de las sesiones, dejando a un lado el inicio y cierre de las mismas, podemos referirnos a una serie de actividades que se repiten a lo largo de una sesión. Así, si atendemos a la columna relativa al qué o las actividades se están haciendo en el aula, vemos que en todas las sesiones se procede de igual forma: un alumno presenta el contenido seleccionado de un libro –actividad denominada “*Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las*

*lecturas*” – aportando con ello nueva información al proceso de construcción de significados. Seguidamente se trabaja sobre ese contenido –mediante diversas actividades como “*Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a*” o *¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?*– debatiéndose las ideas expuestas, resolviéndose posibles dudas y marcando, por parte del profesor, los significados construidos conjuntamente a los que éste le otorga mayor importancia. Centrándonos en las funciones, podríamos representar esta estructura o patrón de actuación al que nos estamos refiriendo mediante el siguiente esquema:

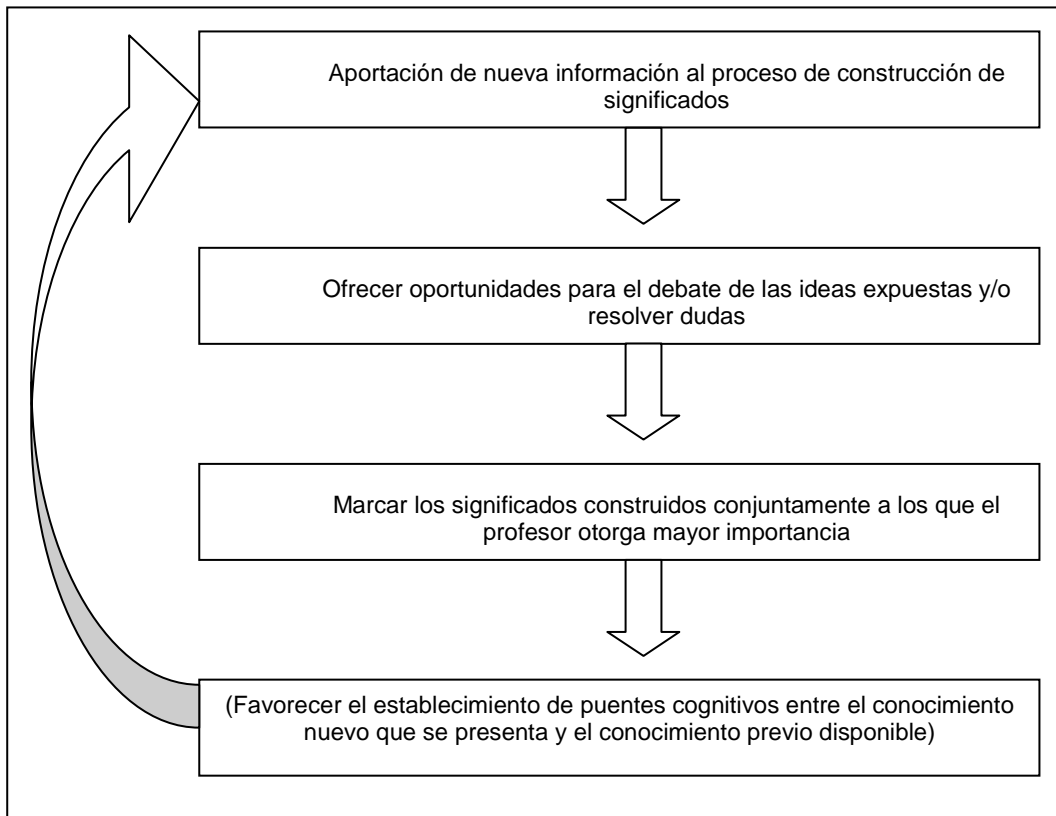


Figura 5.3. Esquema básico de un ciclo de actuación a lo largo del desarrollo de la unidad del Aula A.

La función que se recoge entre paréntesis es porque, aunque forma parte del ciclo, suele darse a lo largo de los distintos momentos del mismo, siendo en ocasiones, muy difícil identificar cuando se está recurriendo a conocimientos previos disponibles por el grupo aula.

Por tanto, una primera decisión para identificar nuestros ciclos ha sido la de tomar conjuntamente cada exposición con el tiempo dedicado a reflexionar y discutir sobre la misma. Estos ciclos o patrones que se repiten a lo largo de las sesiones se encuentran remarcados en las tablas superiores

con una línea más gruesa. Por otro lado, si atendemos al cómo, es decir a las estructuras de interacción que se dan en el aula cuando se están trabajando esos contenidos, hemos encontrado cinco formas de llevar a cabo esta estructura o ciclos que conforman estas actividades. Por ello hemos identificado y definido 5 tipos de patrones de actividad para este aula o, lo que es lo mismo, 5 formas distintas de llevar a cabo los ciclos de actividades antes definidos: exposiciones sin más (Exp.); exposiciones discutidas (Exp. Dis); exposiciones discutidas y cerradas por el profesor (Exp. Dis. C); exposiciones discutidas en una conversación entre el profesor y el alumno que ha expuesto (Expo. P-A) y otras que además de mediante esta conversación son trabajadas en una discusión a nivel de grupo aula (Exp. P-A. Dis).







En la siguiente tabla, 5.10., recogemos la unidad temática desarrollada en el Aula A organizada en sesiones y ciclos. Creemos que la representación gráfica que presentamos, de los ciclos identificados en este aula, en el siguiente mapa (tabla 5.10.) puede dar mayor información y claridad a lo que venimos afirmando. Para cada una de las sesiones puede observarse dos columnas. En la primera de ellas aparece un número relativo al para qué, a las *funciones* que se están trabajando en ese momento (ver tabla 5.1.) y en la segunda columna, siguiendo la correspondencia numérica de la tabla 5.2., identificamos la *estructura interactiva* que predomina en el aula en ese momento. Mientras no haya un cambio de número es que prevalece el anterior. Los ciclos están marcados con una línea más gruesa y los colores hacen referencia a las diversas formas en las que hemos identificado que se llevan a cabo estos ciclos.



Mapa del desarrollo de las sesiones y ciclos en el Aula A

Tiempo	Sesión 1		Sesión 2		Sesión 3		Sesión 4		Sesión 5		Sesión 6		Sesión 7		Tiempo
	¿Para qué?	¿Cómo?	¿Para qué?	¿Cómo?	¿Para qué?	¿Cómo?	¿Para qué?	¿Cómo?	¿Para qué?	¿Cómo?	¿Para qué?	¿Cómo?	¿Para qué?	¿Cómo?	
0.00	1/2	2	0	0	0	0	3	3	2	1	7	4	0	0	0.00
0.02			2	2	3	3			3	3	3/1/2	3	3/1	3	0.02
0.04	3	3	3/1	3											0.04
0.06					4/1/2	4					3/1	3	4	6	0.06
0.08							4/5	6	5/4/2	6			4/1	4	0.08
0.10	2	2	4/1/2	4											0.10
0.12					3	3		1			4/1	6			0.12
0.14					4/1	4			3/1	3	7	4			0.14
0.16								6			3/1	3			0.16
0.18					5/2	1		4					3/1	3	0.18
0.20	3	3													0.20
0.22															0.22
0.24					4	4	3	3					5/4	6	0.24
0.26	4	4									5	6			0.26
0.28							4/1	4	4	6	3	3			0.28
0.30									3/1	3					0.30
0.32													3	3	0.32
0.34			5/4/1	2					4	6					0.34
0.36											1/5/4/2	4	4	6	0.36
0.38									3	3c					0.38
0.40									4	6					0.40
0.42	4/5	2							3	3c	3/1	3			0.42
0.44			3	3							5/4	6	3	3	0.44
0.46					6/2	4					7	4	4/1	4	0.46
0.48									4	4					0.48
0.50															0.50
0.52					7	1			7	4					0.52
0.54															0.54
0.56							3	3							0.56
0.58			4/1/2	4											0.58
1.00															1.00
1.02							4	5							1.02
1.04															1.04
1.06			3/1/2	2			4/1/5	4							1.06
1.08															1.08
1.10															1.10
1.12			3/1	3											1.12
1.14													3	3	1.14
1.16													4	6	1.16
1.18															1.18
1.20			4	5									3	3	1.20
1.22															1.22
1.24			4/1	3c											1.24
1.26															1.26
1.28													4	6	1.28
1.30															1.30
1.32			4/1	4									3/1	3	1.32
1.34															1.34
1.36			5	2									5/1/4	6	1.36
1.38															1.38
1.40													4/1	4	1.40
1.42															1.42
1.44															1.44
1.46															1.46
1.48															1.48
1.50			5	1			7	2					7	4	1.50
1.52			4	4											1.52
1.54															1.54
1.56			7	1											1.56
1.58															1.58
2.00															2.00

Tabla 5.10. Desarrollo de las sesiones y ciclos en el Aula A

	Exposiciones cuyo contenido se discute pero no hay cierre (Exp. Dis)		Exposiciones cuyo contenido se trabaja mediante una conversación entre el profesor y el alumno que ha expuesto. (Exp. P-A)
	Exposiciones cuyo contenido se discute y hay un cierre por parte del profesor (Exp. Dis. C)		Exposiciones cuyo contenido se trabaja mediante una conversación entre el profesor y el alumno que ha expuesto y una discusión (Exp. P-A Dis.)
	Momentos de inicio y cierre		Exposiciones que no son discutidas (Exp.)

Leyenda de la tabla 5.10.

Como se puede apreciar en el mapa que se recoge en la tabla 5.10., a lo largo de la unidad temática ha habido un total de 25 exposiciones de los alumnos en torno a las cuales se ha organizado la actividad en el aula y, por tanto, los ciclos que hemos encontrado. De estas 25 exposiciones, el contenido de una no recibe ningún tipo de comentario (Exp.); 7 son discutidas y comentadas por los alumnos y el profesor pero sin que se dé ningún tipo de cierre o conclusión al respecto (Exp. Dis); 5 son discutidas y se llega a un cierre en las mismas llevado a cabo por parte del profesor (Exp. Dis. C); y 12 de ellas reciben la atención de una conversación más detallada por parte del profesor y el alumno o alumna que ha expuesto (Exp. P-A), 3 de ellas además con comentarios y preguntas de alumnos (Exp. P-A. Dis.).

Al hacer referencia a si las discusiones son o no cerradas, no estamos hablando de que los conflictos que se dan y sobre los que versan las mismas se finalicen en el sentido literal de la palabra o se resuelvan, pues no siempre se llega a un acuerdo común. Solo hacemos referencia a que el profesor toma parte más activa en el proceso de construcción de significados resaltando como relevante un determinado contenido o reformulando las aportaciones previas de los alumnos. Es lo que ocurre en los ciclos denominados *Exp. Dis. C*. Sin embargo, como se puede apreciar, es más frecuente que bien se cambie el tema, bien se dé por zanjada la discusión sin más cambiándose de actividad. Es por ello que una primera mirada a este mapa nos hace pensar, y de hecho así es, que estos ciclos se cierran, pues se va presentando continuamente información relativa a libros distintos o a puntos distintos de un mismo libro. Podríamos representarlo de la siguiente forma:

[Exp. Dis] [Exp. P-A] [Exp. P-A. Dis] etc...

No obstante, si atendemos al contenido del discurso en sí, vemos que tanto en las exposiciones como en las discusiones se retoma el contenido trabajado previamente por lo que, continuamente, se está relacionando el contenido nuevo con el ya trabajado. No olvidemos que podemos entender los enunciados como un eslabón de la cadena discursiva que se ve determinado por los enunciados anteriores y posteriores y que determina a estos últimos (Bakhtin, 1995; Edwards, 1997; Íñiguez y Antaki, 1994).

Nos gustaría apuntar también que en todas las sesiones, en un momento u otro, se tratan acuerdos didácticos relativos a la organización de

lo que se hará en la presente u otras sesiones, los objetivos del tema, la forma de evaluar, etc. Concretamente, al inicio de las sesiones 1, 2, 5 y 6 y al final de todas las sesiones menos la 1. Estos minutos del inicio y fin de la clase no han sido considerados dentro de los ciclos y patrones que se recogen en la tabla 5.11 y superiores. Del mismo modo, otros momentos puntuales (intervenciones inferiores a 2 minutos) en los que hemos identificado que se tratan acuerdos didácticos han sido incluidos dentro de los ciclos anteriores sin diferenciarlos del resto de actividad que se esté llevando a cabo. No obstante, creemos que es importante mencionarlo, pues es interesante el hecho de que los acuerdos didácticos, como los objetivos del tema o el modo de proceder, se traten en todas las sesiones. Siendo más exhaustivos podemos decir que los objetivos del tema son tratados en la primera de las sesiones y los criterios de evaluación en una de ellas, pero en todas se dedica tiempo a organizar las exposiciones de la sesión presente o de sesiones posteriores y, como se verá un poco más adelante al hablar sobre el rol de los alumnos y el traspaso de la responsabilidad y el control en el aula, se hace referencia al modo de proceder en varias ocasiones a lo largo de la lección. En cualquier caso, lo que queremos matizar con este comentario es que es mucho el tiempo que se dedica a organizar y llegar a acuerdos didácticos que permiten dar un mayor sentido y funcionalidad a los significados que se construyen en el aula.

### **2.1.3. ¿Qué rol tienen los alumnos partícipes de las practicas desarrolladas en este aula?**

Como se expuso en la descripción general realizada en el punto 1.1., los alumnos de este aula tienen un papel activo y bastante relevante en el proceso de construcción de significados que se da en la misma. Éstos, como ya hemos mencionado, tras la lectura del material elegido de entre un listado presentado por el profesor, deben seleccionar una idea, profundizar en la misma y, exponer su reflexión ante sus compañeros y el profesor. Tras estas exposiciones, como venimos afirmando, suelen darse discusiones en las que éstos cuentan con libertad para expresar sus ideas y dudas y plantearlas al grupo clase o al profesor. En el siguiente capítulo, al acercarnos al discurso del aula de una forma más micro, veremos la riqueza de las intervenciones de

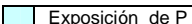
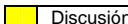
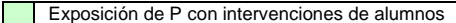
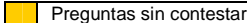
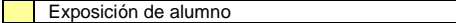
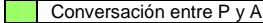
los alumnos y cómo las opiniones de éstos son tenidas en cuenta en todo momento. Por ahora atenderemos al papel de éstos en función del tiempo en el que predominan en el aula las estructuras de interacción en la que los alumnos tienen un mayor protagonismo. Así, si tenemos en cuenta los espacios que se destinan en las sesiones a sus *exposiciones* y las *discusiones* en torno a las mismas, podemos decir que es mucho el tiempo en el que éstos intervienen con sus aportaciones al desarrollo de la unidad temática.

Podemos ver gráficamente el tiempo en el que los alumnos participan discursivamente en el desarrollo de la unidad y los momentos en los que éstos tienen un mayor protagonismo a partir del mapa que se muestra en la tabla 5.11. Este mapa ofrece una representación gráfica de la distribución, articulación y evolución de las formas, independientemente del contenido, en que se organiza de la actividad conjunta a lo largo de las sesiones. En el mismo, se recogen con diversos colores las distintas estructuras de interacción que predominan en cada momento en cada una de las sesiones. Además, al igual que procedimos para el mapa anterior, (tabla 5.10.) cada sesión consta de dos columnas relativas a las funciones, “¿para qué?”, y a las estructuras interactivas, “¿cómo?”, de lo que se está haciendo en cada momento en el aula pues creemos que ayudan a la comprensión del mismo.

**Mapa de estructuras interactivas a lo largo del desarrollo de las sesiones del Aula A**

Tiempo	S1		S2		S3		S4		S5		S6		S7		Tiempo
	¿Para qué?	¿Cómo?	¿Para qué?	¿Cómo?	¿Para qué?	¿Cómo?	¿Para qué?	¿Cómo?	¿Para qué?	¿Cómo?	¿Para qué?	¿Cómo?	¿Para qué?	¿Cómo?	
0.00	1/2	2	0	0	0	0	3	3	2	1	7	4	0	0	0.00
0.02			2	2	3	3			3	3	3/1/2	3	3/1	3	0.02
0.04	3	3	3/1	3											0.04
0.06					4/1/2	4					3/1	3	4	6	0.06
0.08							4/5	6	5/4/2	6			4/1	4	0.08
0.10	2	2	4/1/2	4											0.10
0.12					3	3		1			4/1	6			0.12
0.14					4/1	4			3/1	3	7	4			0.14
0.16								6			3/1	3			0.16
0.18					5/2	1		4					3/1	3	0.18
0.20	3	3													0.20
0.22															0.22
0.24					4	4	3	3					5/4	6	0.24
0.26	4	4									5	6			0.26
0.28							4/1	4	4	6	3	3			0.28
0.30									3/1	3					0.30
0.32													3	3	0.32
0.34			5/4/1	2					4	6					0.34
0.36											1/5/4/2	4	4	6	0.36
0.38									3	3c					0.38
0.40									4	6					0.40
0.42	4/5	2							3	3c	3/1	3			0.42
0.44			3	3							5/4	6	3	3	0.44
0.46					6/2	4					7	4	4/1	4	0.46
0.48									4	4					0.48
0.50															0.50
0.52					7	1			7	4					0.52
0.54															0.54
0.56							3	3							0.56
0.58			4/1/2	4											0.58
1.00															1.00
1.02							4	5							1.02
1.04															1.04
1.06			3/1/2	2			4/1/5	4							1.06
1.08															1.08
1.10															1.10
1.12			3/1	3											1.12
1.14													3	3	1.14
1.16													4	6	1.16
1.18													3	3	1.18
1.20			4	5											1.20
1.22															1.22
1.24			4/1	3c											1.24
1.26															1.26
1.28													4	6	1.28
1.30															1.30
1.32			4/1	4									3/1	3	1.32
1.34															1.34
1.36			5	2									5/1/4	6	1.36
1.38															1.38
1.40													4/1	4	1.40
1.42															1.42
1.44															1.44
1.46															1.46
1.48															1.48
1.50			5	1			7	2					7	4	1.50
1.52			4	4											1.52
1.54															1.54
1.56			7	1											1.56
1.58															1.58
2.00															2.00

Tabla 5.11. Mapa de estructuras de interacción que se dan en el Aula A

 Exposición de P	 Discusión
 Exposición de P con intervenciones de alumnos	 Preguntas sin contestar
 Exposición de alumno	 Conversación entre P y A

Leyenda de la tabla 5.11.

Si tenemos en cuenta que los tonos amarillos hacen referencia a momentos en los que bien un alumno está exponiendo, bien se está dando una discusión a nivel de grupo-aula, podemos afirmar que el protagonismo de los alumnos de este aula es, sin duda, elevado. Así, atendiendo al tiempo relativo a cada estructura interactiva podríamos ordenarlas del siguiente modo:

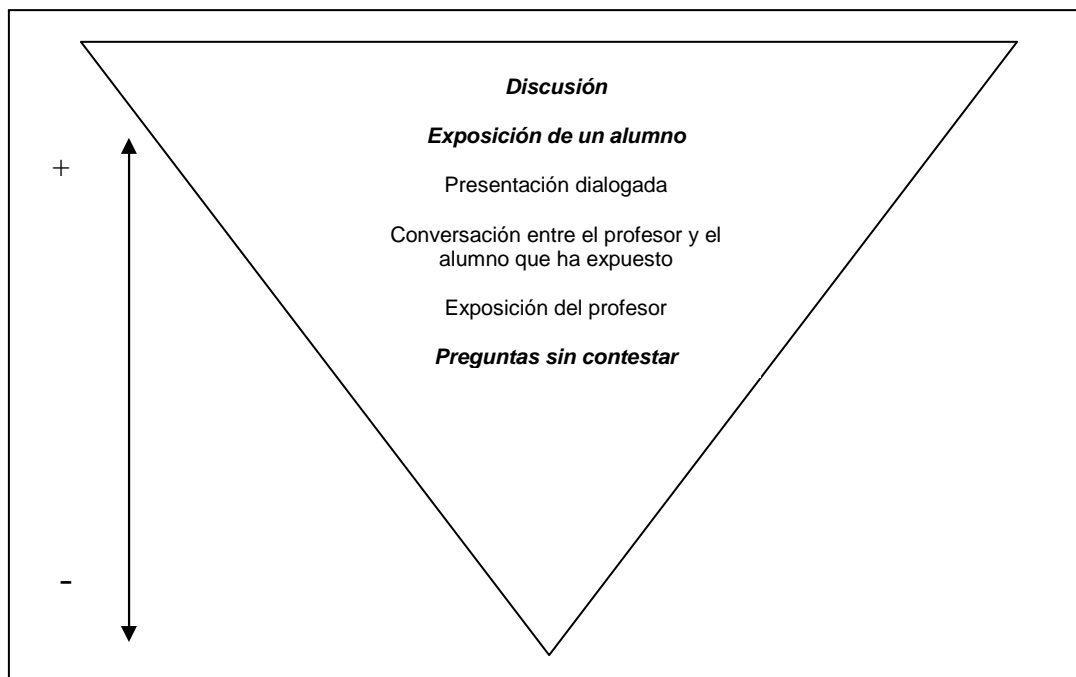


Figura 5.4. Representación grafica de la presencia de cada estructura interactiva en el Aula A.

Como se puede apreciar en esta figura, la estructura interactiva menos frecuente en este aula es la que corresponde a aquellos momentos en que los alumnos dirigen preguntas al compañero que ha expuesto pero no hay feedback por parte de éste. Si seguimos subiendo en esta pirámide invertida encontramos que las *exposiciones* o momentos ocupados por monólogos del profesor ocuparían el siguiente lugar, y así vamos encontrando las diversas estructuras interactivas que definimos en la tabla 5.2., hasta llegar a las *discusiones*, que son las que mayor presencia tienen. Obsérvese que hemos destacado en negrita y cursiva aquellas estructuras en las que predomina la actividad discursiva de los alumnos.

Conforme se avanza en la unidad, encontramos en las sesiones que el protagonismo y control por parte del profesor y los alumnos va variando a lo largo de la misma. Creemos que la evolución (podríamos decir involución)

que se ha dado en este aula en relación con el *traspaso del control* (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; De Gispert y Onrubia, 1997; Onrubia, 1992,1993a, o Rochera, 1999, 2000) se debe a razones de falta de tiempo para cubrir el cupo de exposiciones que habían de darse en el aula. De tal modo que el número de *discusiones* disminuye frente al aumento de *conversaciones entre el profesor y el alumno que ha expuesto.*, Así, y dado que hemos presenciado el desarrollo de las sesiones y que hemos analizado íntegramente el discurso producido en las mismas, hemos identificado varios momentos en el desarrollo de la unidad en los que se hace alusión al modo de proceder en las sesiones y el tiempo disponible para el desarrollo de las mismas. En concreto, y si se nos permite por un momento hacer referencia a parte de los resultados encontrados en el análisis micro, ya en la sesión primera, tras la segunda de las exposiciones, el profesor propone que de ahí en adelante, tras una exposición, se formulen todas las preguntas y comentarios seguidos para ser posteriormente contestados. Aunque no llega a cumplirse. En la sesión 2 el profesor recuerda varias veces el modo de proceder acordado y, finalmente en la sesión 5 se opta por hacer todas las exposiciones seguidas dejando un turno de preguntas y comentarios sobre las mismas para el final de la clase.

#### 1A. 102-105

102. D: Puedo contestar ¿No? [Bueno a ver]

103. P: **[Esperaté Desiréh eh] Por qué no hacemos todas las preguntas juntas**

104. D: Bueno después lo [---] recordándolo (*Risas*) Otra ¿Más preguntas? (2.5)

105. P: Bueno si es que hay más preguntas (*Risas*) (2.5)

En el turno 103 encontramos la intervención del profesor en la que pide que todas las preguntas se hagan seguidas. Como vemos, se trata de una intervención muy puntual, lo cual puede explicar el hecho de que, en principio, en esta sesión no llegue a cumplirse y que en las siguientes sesiones tenga que recordarse esta sugerencia.

#### 2A. 44-47

44. C: **[Entonces yo no estoy de acuerdo]**

45. P: Espera espera a ver un momentito. Por seguir el procedimiento [que acordamo:s]=

46. S: **[Sí es verdad]**

47. P: =ayer. E: las preguntas que hay que hacerle a Sofía sobre su exposición se las hacemos (.) ellas responde y si acaso después entramos en una discusión general. (.) Pero: primero que ella res o sea primero todas las preguntas (.) que haya (.) sobre lo que ella ha expuesto. (.) No entrar la discusión de otros temas. Por ejemplo tú estás introduciendo el tema de la evaluación (.) del que ella no ha hablado. ¿No? (.) ¿Vale? (.) preguntas sobre su exposición. Pare pedir aclaraciones, o para relacionar o comentarios, sobre lo que ella ha dicho, relacionándolo con otras cosas que habéis leído, de vuestros libros, de cosas que habéis leído o comentado antes, de las u últimas lecturas que os llevasteis, lo que sea. **María Ángeles,**

En este fragmento discursivo, perteneciente a la sesión 2, encontramos que el profesor explica un poco más extensamente la forma en que quiere que procedan en el aula. A lo largo de la misma sesión vuelve a hacerlo aunque de forma más puntual. Finalmente, como hemos mencionado, se opta por hacer todas las exposiciones seguidas, como se puede apreciar en el siguiente fragmento discursivo de la sesión 5.

## 5A.2

2. P: Así que vamos a cambiar un poco. (.) ¿no? E::: (.) una sugerencia de Carmen que me parece muy:: oportuna, (.) dadas las circunstancias (.) es: que se presenten las transparencias, (.) que todo el mundo tome nota (.) de sus preguntas o sus comentarios, (.) que veamos °bueno vera° sale uno, (.) >por ejemplo ahora Carmelo,< que nos va a explicar su transparencia, las ideas principales, nos queda todo claro, o: nos queda todo confuso, (.) e: en un: papelito nos anotamos nuestras preguntas, y anotamos Carmelo. Las preguntas que sea. E:: y luego en los últimos veinte minutos de clase ponemos en común todas las preguntas. (.) ¿Vale?

No debe extrañarnos, por tanto, la progresión que se aprecia en las estructuras interactivas que se dan en este aula y con ello la disminución que se observa en la participación del alumnado y el aumento del control por parte del profesor, pues, como afirman Onrubia (1992,1993a), De Gispert y Onrubia (1997) o Rochera (1999, 2000), el proceso de traspaso de control no es lineal sino que en la práctica hay momentos intermedios que suponen avances y retrocesos en la cesión o asunción del control por parte de los participantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

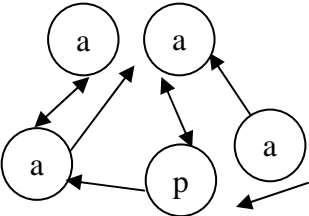
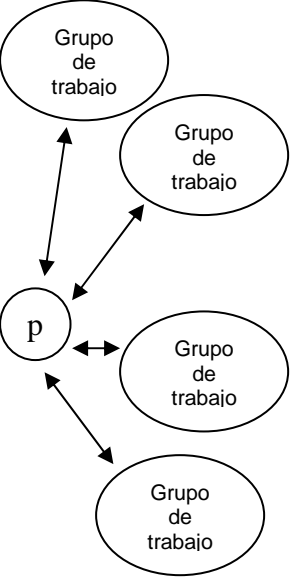


## 2.2. El desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el Aula B: actividades, funciones y estructuras interactivas

La descripción completa que hemos elaborado sobre el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de las distintas sesiones que conforman esta unidad de observación se encuentra en el anexo 6b. Antes de mostrar las tablas que resumen lo recogido en las plantillas de registro y, por tanto, lo ocurrido en este aula en cada una de las sesiones, del mismo modo que procedimos para el Aula A, vamos a definir las categorías con las que hemos hecho referencia a las distintas formas que adopta la estructura interactiva en este aula así como las funciones que hemos identificado en las actuaciones del docente y los alumnos de la misma<sup>37</sup>

Estructuras interactivas identificadas en el Aula B		
Estructura interactiva	Representación gráfica	Definición
<b>1. Exposición del profesor (P ante el grupo aula)</b>		Monólogo del profesor en el que retoma información dada, presenta información nueva, conecta ambas o pide una tarea al alumnado. La posibilidad de intervenir de los oyentes es limitada o nula. No se consideran las intervenciones puntuales del docente estableciéndose un mínimo de duración de 2 minutos para considerar una intervención en esta categoría, a excepción de cuando se trata de una petición de tarea o las intervenciones que se da al final de las sesiones pues, aunque son breves cumplen funciones relevantes
<b>2. Presentación dialogada</b>		Momentos en los que el profesor indaga las ideas de los alumnos, retoma información dada, presenta información nueva o conecta lo nuevo y dado, o pide una tarea apoyándose en las intervenciones de los alumnos que, o bien

<sup>37</sup> Del mismo modo que procedimos para el Aula A, no presentamos las actividades identificadas en este aula, sino que pueden verse en las tablas posteriores. Éstas son demasiado dependientes del contexto y, en definitiva, consisten en diversas maneras de llevar a cabo las mismas funciones.

Estructura interactiva	Representación gráfica	Definición
		<p>contestan a sus preguntas o bien intervienen por voluntad propia pues la actividad se presta a ello. Fácilmente identificable encadenaciones de IREs.</p>
<p><b>3. Discusión</b></p>		<p>Se trata de aquellos momentos interactivos en los que los alumnos y alumnas, principalmente, discuten en torno a una temática concreta. El discurso predominante es el del alumnado, aunque el del profesor también está presente en menor medida. Éste hace de moderador de la actividad dando los turnos y guiando el contenido de la discusión. Puede parecerse a la presentación dialogada en cuanto a que a veces se compone de preguntas y respuestas, pero existe mayor intercambio entre los participantes y, las evaluaciones a las respuestas las dan los propios alumnos más que el profesor. Estas discusiones terminan bien con un cambio de actividad, bien con un cierre de la temática discutida por parte del profesor.</p>
<p><b>4. Pequeños grupos (Con aclaraciones de P)</b></p>		<p>Tiempo en el que el alumnado está trabajando en pequeños grupos realizando una tarea común. El profesor interactúa puntualmente con los diversos grupos supervisando el trabajo de sus componentes y aclarando posibles dudas. Ocasionalmente éste hace pequeñas interrupciones para hacer una aclaración al grupo clase sobre la tarea que están realizando. Estas aclaraciones se han categorizado dentro de esta categoría pues son muy puntuales y entendemos que es consecuencia intrínseca de esta estructura interactiva. Este tipo de estructura siempre va seguida de una puesta en común que hemos incluido dentro de la estructura interactiva denominada discusión.</p>

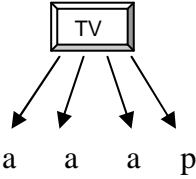
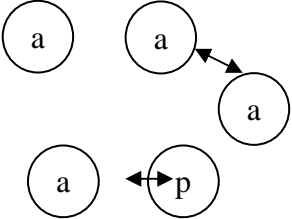
Estructura interactiva	Representación gráfica	Definición
<p><b>5. Trabajo en torno a un audiovisual</b></p>		<p>Los alumnos miran y/o escuchan un documento audiovisual. Esta forma de trabajar va seguida de una presentación del profesor con intervenciones de los alumnos que se recoge en su correspondiente categoría.</p>
<p><b>0. No procede</b></p>		<p>El profesor y/o alumnos se encuentran dispersos, preparando los materiales o recursos necesarios para realizar alguna de las actividades. Ej.: descanso entre horas, preparar el vídeo, encender el retroproyector, buscar transparencias,...</p>

Tabla 5.12. Estructuras interactivas identificadas en el Aula B

Como se puede apreciar, se comparte con las estructuras interactivas encontradas en el Aula A las denominadas *exposición del profesor*, *exposición dialogada del profesor* y *discusión*. Sin embargo, es importante destacar que hay pequeños matices que las diferencian de un aula a otra como es el papel que adoptan el profesor y los alumnos de una y otra aula o el tiempo que se dedica a tales estructuras en el desarrollo de la unidad temática. Más adelante volveremos sobre estas cuestiones. Veamos las funciones que hemos identificado y con las que nos hemos referido a aquello que están haciendo el profesor y los alumnos en el aula.

<b>Funciones identificadas en el Aula B</b>	
1.	Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible
2.	Presentar informar de los objetivos del tema, el modo de proceder o el sistema de evaluación de la asignatura
3.	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados
4.	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas
5.	Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia
6.	Explorar las ideas de los alumnos, compartirlas y hacerlos concientes de ellas
7.	Tomar decisiones sobre el cuestionario de ideas previas
8.	Pedir tareas para la sesión en curso o para otra sesión y/o recogida de la misma.
9.	Organizar las actividades de salida del aula
0.	No procede.

Tabla 5.13. Funciones encontradas en el Aula B

Recordemos que estas funciones y estructuras interactivas en las que nos hemos apoyado para describir lo que ocurre en el aula son categorías inductivas, derivadas de las decisiones tomadas en base al propio contexto en el que se producen y a nuestros objetivos de investigación, y por tanto, también parte de nuestros resultados. A continuación, mostramos las tablas que son resumen de la descripción de las sesiones de este aula. Tras las mismas, presentamos los resultados a los que nos ha llevado su análisis.

### Sesión 1B (Módulo de 1 horas)<sup>38</sup>

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?
<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Función</b>	<b>Estructura interactiva</b>
0.00.00	¿Qué hemos hecho hasta ahora o que deberíamos saber?	Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Exposición del Profesor
0.05.00	¿Cuáles son nuestros conocimientos acerca de las concepciones de los alumnos?	Explorar las ideas de los alumnos y hacerlos concientes de ellas.	Presentación dialogada
0.08.49	¿Qué y como vamos a trabajar en esta unidad?	Presentar los objetivos del tema y el modo de proceder en la unidad	Exposición del Profesor

<sup>38</sup> Recuérdese que las líneas más gruesas marcan el inicio y fin de un ciclo. Éstos serán explicados más adelante.

0.10.21	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Tomar decisiones sobre el cuestionario de ideas previas que han de elaborar	Discusión (cerrada por P )
0.12.02		Petición de tarea grupal para el próximo día.	Exposición del Profesor
0.14.20	¿Qué y como vamos a trabajar en esta unidad?	Nueva aclaración de objetivos del tema y modo de proceder.	Exposición del Profesor
0.19.14	¿Qué características tienen las concepciones previas?	Explorar las ideas de los alumnos y hacerlos concientes de las mismas	Pequeños grupos (Con aclaraciones de P)
0.35.28		Compartir las ideas previas Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Discusión
0.48.58		Aportar nueva información al proceso de construcción de significados Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Presentación dialogada
0.51.51	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Petición de tarea individual para el próximo día	Exposición del Profesor
0.52.15		Fin	

Tabla 5.14. Resumen del desarrollo de la sesión 1B

### Sesión 2B (Módulo de 2 horas)

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva
0.00.00	Nuestras salidas	Organizar actividades de fuera del aula	Presentación dialogada
0.03.15	¿Qué hemos trabajado y que nos queda por trabajar?	Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible Informar sobre los objetivos de la sesión y el modo de proceder en la misma.	Exposición del Profesor

0.04.50	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Tomar decisiones sobre el cuestionario de ideas previas.	Discusión
0.10.00	¿Cómo podemos explorar las ideas de los alumnos?	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Discusión (cerrada por P)
0.20.23	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Petición de tarea grupal para el próximo día.	Exposición del Profesor
0.21.45	¿Cómo podemos explorar las ideas de los alumnos?	Compartir las ideas previas Aportar nueva información al proceso de construcción de significados Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia Tomar decisiones sobre el cuestionario de ideas previas.	Discusión (cerrada por P)
0.24.50	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Petición de tarea grupal para el próximo día.	Exposición del Profesor
0.25.53	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Compartir las ideas previas Aportar nueva información al proceso de construcción de significados Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia Tomar decisiones sobre el cuestionario de ideas previas.	Discusión
0.29.15	Video: construyendo nuestro mundo	Informar de los objetivos de la sesión y modo de proceder.	Exposición del Profesor
0.34.26		Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Trabajo en torno a un audiovisual
0.35.24		Compartir las ideas previas	Presentación dialogada
0.38.04			Trabajo en torno a un audiovisual
0.39.04			Presentación dialogada
0.46.02			Trabajo en torno a un audiovisual
0.48.50			Presentación dialogada
1.05.50			Descanso

1.11.07	Nuestras salidas	Organizar actividades de fuera del aula	Discusión
1.17.00	Video: construyendo nuestro mundo	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados Compartir las ideas previas	Trabajo en torno a un audiovisual
1.18.18			Presentación dialogada
1.20.53			Trabajo en torno a un audiovisual
1.21.06			Exposición del profesor
1.22.29	Nuestras salidas y como puntúan en la nota	Organizar actividades de fuera del aula Recordar el sistema de evaluación	Discusión
1.28.45	Video: construyendo nuestro mundo	Compartir las ideas previas Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Trabajo en torno a un audiovisual
1.34.32			Presentación dialogada
1.37.41			Trabajo en torno a un audiovisual
1.43.47	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Petición de tareas para el próximo día	P ante grupo aula
1.43.53		Fin	

Tabla 5.15. Resumen del desarrollo de la sesión 2B

### Sesión 3B (Módulo de 1 horas)

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva
0.00.00	¿Qué hemos trabajado y que nos queda por trabajar?	Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Exposición del Profesor
0.01.07	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Recoger tarea Tomar decisiones sobre el cuestionario de ideas previas a partir de las propias ideas de los alumnos y Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Discusión
0.48.26		Petición de tarea (para un único grupo) para el próximo día	Discusión

0.50.01	¿Cómo podemos explorar las ideas de los alumnos?	Resolver dudas/ofrecer oportunidades para debatir Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Discusión (cerrada por P)
0.54.36	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Petición de tareas para los próximos días	Presentación dialogada
0.55.20	Nuestras salidas	Organizar actividades de fuera del aula	Discusión (cerrada por P)
0.58.46		Fin	

Tabla 5.16. Resumen del desarrollo de la sesión 3B

### Sesión 4B (Módulo de 2 horas)

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?
	Actividad	Función	Estructura interactiva
0.00.00	Nuestras salidas y como puntúan en la nota	Organizar actividades de fuera del aula Recordar el sistema de evaluación (asociándolo a los objetivos y modo de proceder)	Presentación dialogada
0.17.55	No procede (Información departamental)	No procede	Exposición del Profesor
0.20.13	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Tomar decisiones sobre el cuestionario de ideas previas	Exposición del Profesor
0.23.30	¿Cómo trabajar con las ideas de los alumnos?	Explorar las ideas de los alumnos y hacerlos concientes de las mismas.	Pequeños grupos (Con aclaraciones de P)
0.40.44	Niveles de comprensión y complejidad	Compartir las ideas previas	Discusión cerrada por P
0.43.44		Aportar nueva información al proceso de construcción de significados Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Exposición del Profesor
0.51.42		Explorar los conocimientos previos Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Discusión
0.54.05	¿Cómo podemos explorar las ideas de los alumnos?	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Presentación dialogada



1.06.04	No procede	Descanso	No procede
1.08.21	Nuestras salidas	Organizar actividades de fuera del aula	Discusión
1.12.29	No procede (delegación de alumno)	No procede	No procede
1.18.21	Video: construyendo nuestro mundo	Informar sobre el modo de proceder y petición de tareas para próximo día	Exposición del Profesor
1.19.30		Aportar nueva información al proceso de construcción de significados Compartir las ideas previas	Trabajo en torno a un audiovisual
1.25.32			Presentación dialogada
1.26.48			Trabajo en torno a un audiovisual
1.28.14			Presentación dialogada
1.32.43			Trabajo en torno a un audiovisual
1.38.05	Utilizamos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Informar sobre el modo de proceder y petición de tareas para los próximos días	Presentación dialogada
1.45.07	Nuestras salidas	Organizar actividades de fuera del aula	Exposición del Profesor
1.45.10		Fin	

Tabla 5.17. Resumen del desarrollo de la sesión 4B

**Sesión 5B (Módulo de 1 horas)**

¿Cuándo?	¿Qué?		¿Cómo?
	Actividad	Función	Estructura interactiva
0.00.00	¿Qué y como vamos a trabajar hoy?	Presentar los objetivos de la sesión y modo de proceder en la misma	Exposición del Profesor
0.04.37	Importancia de las ideas de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje	Explorar las ideas de los alumnos y hacerlos concientes de las mismas	Pequeños grupos (Con aclaraciones de P)
0.10.53		Compartir las ideas previas Aportar nueva información al proceso de construcción de significados Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Discusión (cerrada por P)

0.22.34	Experimentamos en nosotros mismos la resistencia al cambio de las propias concepciones	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados a partir de una experiencia empírica	Presentación dialogada
0.34.16		Petición de tarea para el próximo día	Exposición del Profesor
0.34.19		Fin	

Tabla 5.18. Resumen del desarrollo de la sesión 5B

### Sesión 6B (Módulo de 2 horas)

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva
0.00.00	No procede (Ruido general)	No procede	No procede
0.01.51	Nuestras salidas	Organizar actividades de fuera del aula	Presentación dialogada
0.10.39	¿Qué y como vamos a trabajar hoy?	Informar de los objetivos y el modo de proceder en la sesión y en sesiones posteriores Recoger la tarea pendiente	Presentación dialogada
0.21.35	Reflexionemos sobre lo que debemos saber de las concepciones previas	Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Exposición del Profesor
0.50.05		Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Pequeños grupos (Con aclaraciones de P)
0.59.00		Compartir las ideas previas Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Presentación dialogada
1.25.01		Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Discusión
1.36.06	Utilizamos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Petición de tareas para el próximo día	Exposición del Profesor
1.36.43		Fin	

Tabla 5.19. Resumen del desarrollo de la sesión 6B

**Sesión 7B (Módulo de 2 horas)**

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva
0.00.00	No procede (Ruido general)	Recoger la tarea pendiente	No procede
0.02.20	¿Qué y como vamos a trabajar hoy y en la próxima unidad?	Informar sobre los objetivos de la sesión y modo de proceder en la misma y en las sesiones posteriores.	Exposición del Profesor
0.05.31	Nuestras salidas	Organizar actividades de fuera del aula	Discusión
0.10.50	Reflexionemos sobre lo que debemos saber de las concepciones previas	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Exposición del Profesor
0.14.47		Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Discusión
0.51.03	No procede	Descanso	No procede
1.01.02	Reflexionemos sobre lo que debemos saber de las concepciones previas	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Discusión
		Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	
1.45.25	Lectura de documentos nuevos	Recordar tareas para el próximo día y cierre	Exposición del Profesor
1.45.29	Fin	Fin	

Tabla 5.20. Resumen del desarrollo de la sesión 7B

La descripción de las sesiones basándonos en estas actividades, funciones y estructuras nos ha servido para analizar lo que ocurre entre el profesor y los alumnos a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica. A partir de su análisis hemos obtenido resultados relevantes respecto a la estructura de la lección, la organización de la actividad en el aula y las funciones que ésta puede cumplir. Así como el papel de los alumnos en la misma a partir de las estructuras interactivas que se dan en el aula. Es lo que presentamos en los siguientes apartados.

### 2.2.1. Estructura de la lección

El desarrollo de la lección que se ha llevado a cabo en el Aula B, como se puede apreciar en las tablas superiores y al igual que en el caso del Aula A, se ha desarrollado a lo largo de siete sesiones distribuidas en 3 módulos de una hora y 4 módulos de dos horas. Lo que hace un total de 11 horas de duración. Todas las sesiones cuentan con una estructura en tres fases: inicio, desarrollo de la lección y cierre. Aunque, igual que encontramos que ocurría en el Aula A, frecuentemente, el tiempo destinado a las actividades de inicio o cierre es mínimo. En cuanto a los inicios, por un lado, creemos que es interesante hacer referencia a que la primera de las sesiones se inicia con una extensa intervención del profesor en la que informa a los alumnos del contenido que se trabajará en esta unidad y lo relaciona con el contenido de las unidades y sesiones anteriores. Plantea los objetivos y el modo de proceder, e incluso hace algunas indagaciones puntuales sobre las concepciones de sus alumnos acerca del tema de las ideas previas que es el que les ocupará a lo largo de la unidad que hemos observado. De este modo sitúa a los alumnos en un punto de partida en común y los hace partícipes de la experiencia que van a vivir.

Por otro lado, centrándonos en el resto de las sesiones, vemos que de un modo u otro el profesor siempre informa, aunque sea muy brevemente, de lo que se hará en la presente sesión y, indeterminadas ocasiones lo relaciona con lo trabajado hasta ese momento.

Así, encontramos que a excepción de la sesión 4 en la que se inicia por la organización de las salidas fuera del aula, el resto de las sesiones cuentan con actividades de inicio como son *¿Qué y cómo vamos a trabajar hoy?* (Sesiones 5, 6 y 7) o *¿Qué hemos trabajado y qué nos queda por trabajar?* (Sesiones 2 y 3). Como puede observarse, aunque las sesiones 2, 4 y 6 se inician con la actividad *“Nuestras salidas”*, en la que se dedica un tiempo a la organización de las actividades que se harán fuera del aula, sin embargo, en las sesiones 2 y 6 además, tras el tiempo destinado a la organización de la salida, el profesor aporta una breve introducción similar a la de las otras sesiones en la que introduce a los alumnos en lo que se hará en la sesión.

En el caso del cierre de las sesiones, podemos decir que todas terminan con la intervención del profesor aunque se trate de una mínima frase como: “*quedaros los que vais al aula de la naturaleza*” o pidiendo una tarea para otro día. No obstante, no podemos decir que encontremos actividades de cierre de las sesiones como tal, sino que podría decirse que la clase se da por terminada de forma implícita. Es decir, como ocurría en el Aula A, no hemos encontrado un tiempo reservado al cierre de las sesiones. Así, es habitual que no de tiempo a dicho momento de cierre y que llegada la hora de finalizar la clase, el profesor pida o recuerde una tarea para la próxima sesión mediante una pequeña intervención en muchos casos inferior a un minuto de duración (sesiones 1, 2, 5, 6 y 7) o la actividad se cierre por donde esté (sesiones 3 y 4 en las que se está discutiendo sobre las actividades de fuera del aula). No obstante, puede observarse que en estas dos sesiones (3 y 4), previamente a la actividad “*Nuestras salidas*” con la que finalizan ambas sesiones, se ha dado la intervención previa del profesor a las que nos hemos referido para las sesiones restantes en la que pide o recuerda una tarea.

Además, en los últimos minutos de la sesión los alumnos suelen recoger sus pertenencias y levantarse de sus sitios llegando incluso a salir del aula sin que el profesor haya terminado de hablar. Esta forma de proceder de los alumnos, junto con el hecho de que a veces una actividad o sesión no se inicia hasta que éstos se encuentren en silencio, nos lleva a afirmar que éstos, con sus actuaciones, también tienen mucho que decir y aportar en el final y el inicio de las sesiones y, por tanto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **2.2.2. Cómo se organiza la actividad en el aula: patrones de actividad**

En el desarrollo de la unidad se puede apreciar una estructura de fondo que se repite a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica y también dentro de las distintas sesiones. Podemos decir que se da un ciclo o bucle que se repite y que se basa en los principios constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje: presentar al alumnado lo que se va a hacer llegando a acuerdos didácticos con ellos y haciéndolos partícipes y conocedores de los objetivos que se persiguen en la unidad y en las distintas sesiones y del modo

de proceder que se pretende para el desarrollo de las mismas; promover la reflexión -mediante tareas en pequeños grupos fomentando el trabajo cooperativo en el aula o promoviendo la participación activa del alumnado en el proceso de construcción de significados compartido mediante continuas preguntas que suscitan diálogos a nivel del grupo aula- y puesta en común de las ideas de los alumnos; enlazar las mismas con el nuevo conocimiento; petición de tareas que supongan la aplicación de los nuevos contenidos;. Podríamos recogerlo de la siguiente manera<sup>39</sup>.

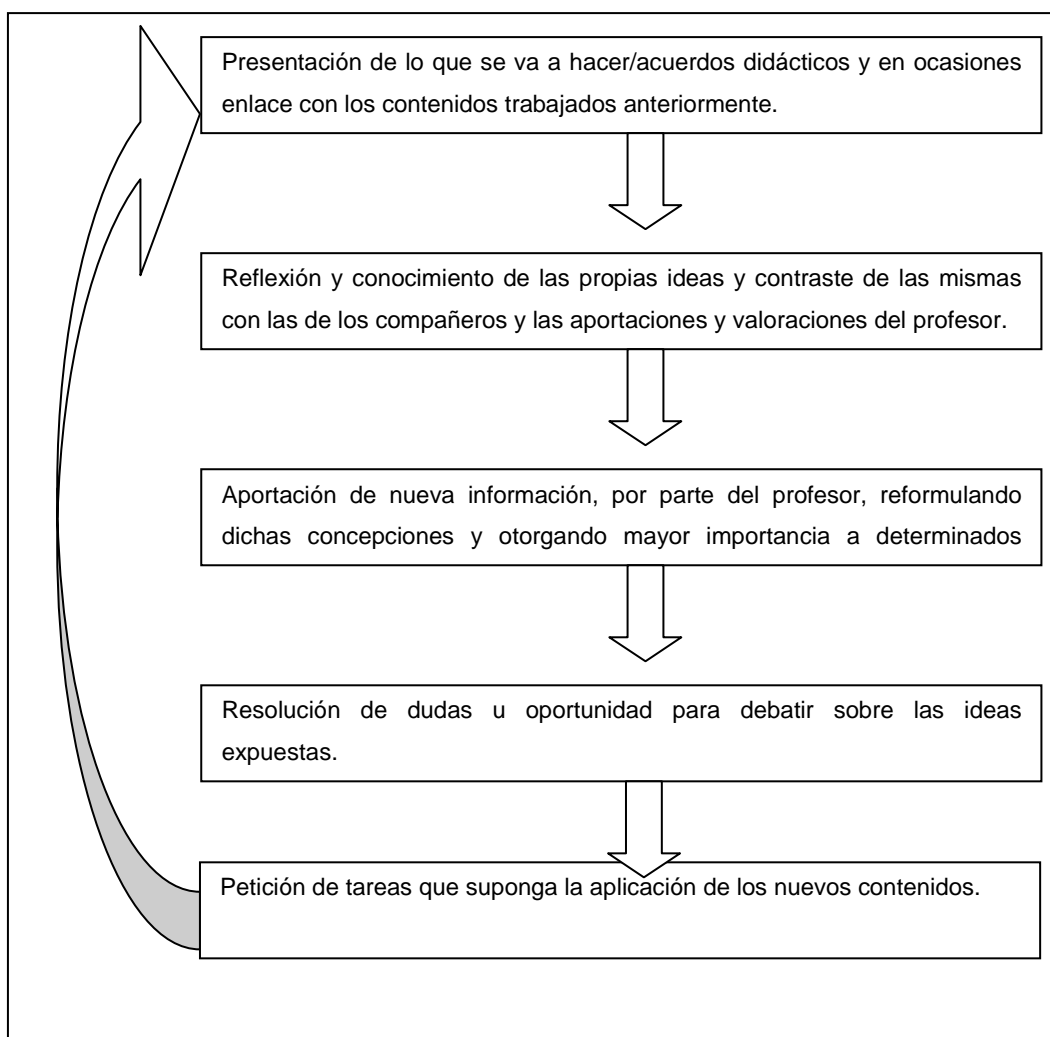


Figura 5.5. Esquema básico de un ciclo de actuación a lo largo del desarrollo de la unidad del Aula B.

Estos ciclos están identificados en las tablas superiores en la columna relativa a funciones remarcados con un borde más ancho. Todos los ciclos son iniciados y terminados por el docente. Al inicio de cada ciclo se da una

<sup>39</sup> No presentamos la composición del ciclo en base a las actividades como se hizo para el Aula A, pues éstas son muchas y diversas, lo hacemos en base a las funciones que éstas parecen seguir.

introducción por parte del profesor de lo que se hará seguidamente enlazándolo, aunque no siempre, con lo trabajado hasta ese momento. Es lo que hemos denominado en la columna relativa a las actividades “¿Qué y cómo vamos a trabajar en esta unidad?” “¿Qué y cómo vamos a trabajar hoy?” o bien ¿Qué hemos trabajado y qué nos queda por trabajar? Se trata, en definitiva, de favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante además de informar sobre los objetivos y/o el modo de proceder. Seguidamente se trabaja sobre las concepciones de los alumnos acerca de un contenido en concreto bien realizando una tarea en pequeños grupos bien mediante la respuesta a preguntas del profesor que dan lugar a discusiones. En el caso de las tareas en pequeño grupo, tras el tiempo que el docente estima oportuno se pasa a una puesta en común y discusión sobre las ideas que han extraído (obsérvese las sesiones 1, 4 y 5). En otras ocasiones se procede directamente a indagar y contrastar las ideas de los alumnos mediante una discusión planteada por el docente, como ocurre en la sesión 2 y a mediados de la 1. Estas discusiones suelen ser cerradas por el docente, que valora y reformula las intervenciones de los alumnos al tiempo que aporta información nueva. Por su parte, en la sesión 3 no se da tal exploración de ideas pues se dedica prácticamente todo el tiempo de la lección a tomar decisiones en gran grupo sobre el cuestionario que están elaborando entre todos y, en las sesiones 6 y 7 en lugar de indagar las concepciones de los alumnos se ofrecen oportunidades para reflexionar y debatir así como resolver dudas sobre las ideas trabajadas a lo largo del tema.

Finalmente, estos ciclos se cierran normalmente con la petición de una tarea que supone una aplicación del contenido trabajado. No obstante, nos gustaría apuntar que si atendemos al contenido del discurso en sí, vemos que continuamente se está relacionando el contenido de un nuevo ciclo con el ya trabajado en un ciclo anterior.

Debemos tener en cuenta, además, un tipo de actividad que se da de forma transversal en todas las sesiones y que no la hemos considerado como parte del patrón habitual que se suele seguir en el aula. Se trata de los momentos en los que el profesor y los alumnos están organizando las actividades que harán fuera del aula. Estos momentos están sombreados en rosa en el mapa de la tabla 5.21. Mientras que el resto de las actividades que

conforman el desarrollo de la unidad parecen seguir un orden y un fin determinado, esta actividad, a la que nos hemos referido como “*Nuestras salidas*” no parece contar con un lugar propio dentro de la programación de la unidad. Así, nos encontramos sesiones en las que se da información y se toman decisiones sobre las actividades de fuera del aula al inicio de la misma (sesión 2, 4 y 6), sesiones en la que esta actividad se encuentra al final de la clase (sesiones 3 y 4) y otras en las que además se da en cualquier otro momento de la unidad aunque sea interrumpiendo el desarrollo de la estructura identificada (sesiones 2, 4 y 7). Además, cuando se da esta actividad, como se puede apreciar en el mapa del desarrollo de las sesiones de esta aula (tabla 5.21.), el tiempo destinado a la misma es bastante extenso. Obsérvese por ejemplo el caso de la sesión 4 en el que se vuelve sobre esta actividad tres veces.

Creemos que la representación gráfica que presentamos, de los ciclos identificados en este aula, en el siguiente mapa (tabla 5.21.) puede dar mayor información y claridad a lo que venimos afirmando. Además de estar marcados los ciclos que se dan en cada sesión, para cada una de ella puede encontrarse dos columnas. En la primera se representa con un número, correspondiente a las funciones recogidas en la tabla 5.12, el fin de la actividad que se está llevando a cabo en ese momento. En la segunda columna se atiende a la estructura interactiva que predomina en el aula en ese momento, para ello hemos utilizado la correspondencia numérica de la tabla 5.13. Mientras no haya un cambio de número es que prevalece el anterior.



Mapa del desarrollo de las sesiones y ciclos en el Aula B

Tiempo	Sesión 1		Sesión 2		Sesión 3		Sesión 4		Sesión 5		Sesión 6		Sesión 7		Tiempo
	Para qué?	¿Cómo?	Para qué?	¿Cómo?	Para qué?	¿Cómo?	Para qué?	¿Cómo?	Para qué?	¿Cómo?	Para qué?	¿Cómo?	Para qué?	¿Cómo?	
0.00	1	1	9	2	1	1	9/2	2	2	1	0	0	8	0	0.00
0.02					8/7/4	3					9	2	2	1	0.02
0.04	6	2	1/2	1					6	4			9	3	0.04
0.06			7	3											0.06
0.08	2	1													0.08
0.10	7	3c	3/5	3c					6/3/5	3c	2/8	2	3/5	1	0.10
0.12	8	1													0.12
0.14	2	1											4	3	0.14
0.16															0.16
0.18							0	1							0.18
0.20	6	4	8	1			7	1							0.20
0.22			6/3/5/7	3c					3	2	5	1			0.22
0.24			8	1			6	4							0.24
0.26			6/3/5/7	3											0.26
0.28															0.28
0.30			2	1											0.30
0.32															0.32
0.34			3/6	5					8	1					0.34
0.36	6/3	3		2											0.36
0.38				5											0.38
0.40				2			6	3c							0.40
0.42															0.42
0.44							3/5	1							0.44
0.46				5											0.46
0.48	3/5	2		2	8	3									0.48
0.50					4/3	3c					4	4			0.50
0.52	8	1					6/3	3					0	0	0.52
0.54					8	2	3	2							0.54
0.56					9	3c									0.56
0.58											6/3	2			0.58
1.00															1.00
1.02													3/4	3	1.02
1.04															1.04
1.06			0	0			0	0							1.06
1.08							9	3							1.08
1.10															1.10
1.12			9	3			0	0							1.12
1.14															1.14
1.16															1.16
1.18			3/6	5			2/8	1							1.18
1.20				2			4	5							1.20
1.22			9/2	3											1.22
1.24							2								1.24
1.26							5				4	3			1.26
1.28			6/3	5			2								1.28
1.30															1.30
1.32							5								1.32
1.34				2											1.34
1.36											8	1			1.36
1.38				5			2/8	2							1.38
1.40															1.40
1.42															1.42
1.44			8	1											1.44
1.46							9	1					8	1	1.46
1.48															1.48
1.50															1.50
1.52															1.52
1.54															1.54
1.56															1.56
1.58															1.58
2.00															2.00

Tabla 5.21. Desarrollo de las sesiones y ciclos en el Aula B

<span style="display:inline-block; width:15px; height:15px; background-color:blue; border:1px solid black;"></span>	Ciclo completo: presentación/objetivos actividad- Trabajo con ideas previas- discutir las mismas y avanzar en el conocimiento- Petición de nueva tarea
<span style="display:inline-block; width:15px; height:15px; background-color:lightpink; border:1px solid black;"></span>	Momentos de organizar las actividades de fuera del aula
<span style="display:inline-block; width:15px; height:15px; background-color:lightgrey; border:1px solid black;"></span>	No procede : descansos, temas ajenos al aula

Leyenda de la tabla 5.21.

Si en el caso del Aula A encontrábamos que los ciclos que se daban a lo largo de las sesiones podían adoptar diversas formas, en concreto, nos referimos a 5 formas de llevar a cabo los ciclos, como se puede apreciar en el mapa que recoge el desarrollo de la unidad temática del Aula B, atendiendo a la forma en que se desarrollan estos ciclos a lo largo de las sesiones, es decir, a las estructuras interactivas adoptadas a lo largo de los mismos, no hemos encontrado patrones que se repitan. Es decir, estos ciclos se producen de diversas formas. Así, encontramos que la presentación de las tareas puede llevarse a cabo mediante una exposición del profesor o bien apoyándose en las intervenciones de los alumnos. Las concepciones previas son exploradas mediante discusiones o exposiciones dialogadas. E incluso la información nueva se puede aportar tanto mediante una exposición del profesor, apoyándose en las intervenciones de los alumnos, como mediante el visionado de un documental. Por tanto, la posibilidad de combinaciones es muy elevada.

Puede observarse también que hay sesiones en las que se da más de un ciclo (sesiones 1, 2 y 4) y otras cuyo desarrollo viene a coincidir con un ciclo en sí mismas (sesiones 3, 5, 6 y 7), independientemente de que se trate de sesiones de una o dos horas.

Si por un momento atendemos a la columna relativa a las funciones que se dan en cada sesión -¿para qué?- podemos afirmar que los objetivos del tema, el modo de proceder o el sistema de evaluación son tratados en todas las sesiones, a excepción de la sesión tres. Esta función está representada con un 2 de acuerdo con la correspondencia numérica recogida en la tabla 5.13. Aparte de que al inicio de cada ciclo el profesor indique a los alumnos lo que harán y cómo, puntualmente, a lo largo de las distintas sesiones se recuerdan los objetivos y el sistema de evaluación varias veces. Es decir, el profesor explica a sus alumnos el propósito de las actividades que se llevan a cabo en el aula dándoles un sentido y funcionalidad a los significados que se construyen en la misma. Así, como se hizo referencia en relación con el Aula A, afirmamos que es mucho el tiempo que se dedica a organizar y llegar a acuerdos didácticos.

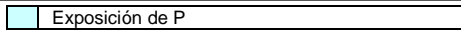
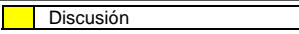
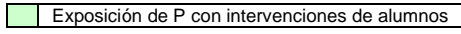
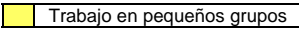
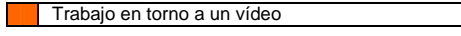
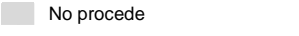
### 2.2.3. ¿Qué rol tienen los alumnos partícipes de las practicas desarrolladas en este aula?

Presentamos aquí los resultados obtenidos, a partir de esta primera aproximación a los datos basada en la descripción del desarrollo de las distintas sesiones que conforman esta unidad, sobre el mayor o menor protagonismo que tienen los alumnos en la misma. Para ello complementaremos la información obtenida a partir de las observaciones y de la entrevista realizada al profesor con el mapa que recoge las distintas estructuras interactivas identificadas a lo largo de la unidad (Tabla 5.22). En el mismo encontramos las estructuras interactivas representadas con colores y podemos diferenciar entre aquéllas en las que el discurso predominante es el del docente (*exposiciones del profesor o exposiciones con intervenciones de los alumnos*) y aquéllas en las que predomina el discurso del alumnado (*discusiones*). Sobre éste podríamos decir que el reparto que se da de una y otras a lo largo de la unidad es equitativo. Además, son muchos los momentos dedicados al trabajo en pequeños grupos y en los que, por tanto, los alumnos conversando entre ellos están jugando un papel bastante relevante en el proceso de construcción mutua de significados. Así, si tenemos en cuenta que hemos utilizado los tonos de amarillo para aquellas estructuras en las que el papel discursivo de los alumnos es más relevante y los tonos celestes para aquéllas en las que es el discurso del profesor el que predomina, vemos que el tiempo que unas y otras ocupan en el desarrollo de la unidad viene a ser semejante. Apuntar que, al igual que procedimos para los mapas anteriores, cada sesión consta de dos columnas con números que hacen referencia a las funciones, “¿para qué?”, y a las estructuras interactivas, “¿cómo?”, de lo que se está haciendo en cada momento en el aula pues creemos que ayudan a la comprensión del mismo (ver tablas 5.12 y 5.13 respectivamente para la correspondencia numérica).

### Mapa de estructuras interactivas a lo largo del desarrollo de las sesiones del Aula B

Tiempo	Sesión 1		Sesión 2		Sesión 3		Sesión 4		Sesión 5		Sesión 6		Sesión 7		Tiempo
	Para qué?	¿Cómo?	Para qué?	¿Cómo?	Para qué?	¿Cómo?	Para qué?	¿Cómo?	Para qué?	¿Cómo?	Para qué?	¿Cómo?	Para qué?	¿Cómo?	
0.00	1	1	9	2	1	1	9/2	2	2	1	0	0	8	0	0.00
0.02					8/7/4	3					9	2	2	1	0.02
0.04	6	2	1/2	1					6	4			9	3	0.04
0.06			7	3											0.06
0.08	2	1													0.08
0.10	7	3c	3/5	3c					6/3/5	3c	2/8	2	3/5	1	0.10
0.12	8	1													0.12
0.14	2	1											4	3	0.14
0.16															0.16
0.18							0	1							0.18
0.20	6	4	8	1			7	1							0.20
0.22			6/3/5/7	3c					3	2	5	1			0.22
0.24			8	1			6	4							0.24
0.26			6/3/5/7	3											0.26
0.28															0.28
0.30			2	1											0.30
0.32															0.32
0.34			3/6	5					8	1					0.34
0.36	6/3	3		2											0.36
0.38				5											0.38
0.40				2			6	3c							0.40
0.42															0.42
0.44							3/5	1							0.44
0.46				5											0.46
0.48	3/5	2		2	8	3									0.48
0.50					4/3	3c					4	4			0.50
0.52	8	1					6/3	3					0	0	0.52
0.54					8	2	3	2							0.54
0.56					9	3c									0.56
0.58											6/3	2			0.58
1.00															1.00
1.02													3/4	3	1.02
1.04															1.04
1.06			0	0			0	0							1.06
1.08							9	3							1.08
1.10															1.10
1.12			9	3			0	0							1.12
1.14															1.14
1.16															1.16
1.18			3/6	5			2/8	1							1.18
1.20				2			4	5							1.20
1.22			9/2	3											1.22
1.24								2							1.24
1.26								5			4	3			1.26
1.28			6/3	5				2							1.28
1.30															1.30
1.32								5							1.32
1.34				2											1.34
1.36											8	1			1.36
1.38				5			2/8	2							1.38
1.40															1.40
1.42															1.42
1.44			8	1											1.44
1.46							9	1					8	1	1.46
1.48															1.48
1.50															1.50
1.52															1.52
1.54															1.54
1.56															1.56
1.58															1.58
2.00															2.00

Tabla 5.22. Mapa de estructuras de interacción que se dan en el Aula B

 Exposición de P	 Discusión
 Exposición de P con intervenciones de alumnos	 Trabajo en pequeños grupos
 Trabajo en torno a un video	 No procede

Leyenda de la tabla 5.22.

Haciendo referencia a sobre quién recae la responsabilidad y el control a lo largo del desarrollo de la unidad, podemos afirmar que aunque el profesor es quién decide qué y cómo se hace en cada momento, los alumnos juegan un papel bastante activo en el proceso de construcción de significados que se dan en este aula. Esta forma en que se distribuye la participación de uno y otros a lo largo de la unidad nos puede llevar a pensar que, al menos en este aula, no se da un traspaso progresivo del control y la responsabilidad por parte del profesor a los alumnos. Sino que vemos que el traspaso del control (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; De Gispert y Onrubia, 1997; Onrubia, 1992, 1993 o Rochera 1999, 2000) en el aula se caracteriza por tratarse de un proceso complejo, no lineal y que se encuentra influenciado por la construcción progresiva de significados compartidos. No nos resulta extraño que la posesión del control y la responsabilidad fluctúen entre el profesor y los alumnos a lo largo de las distintas sesiones. No obstante, nos gustaría destacar la diferencia que encontramos entre la primera y la última de las sesiones. Así, mientras que en la primera sesión el papel del profesor en el aula parece ser más protagonista que el de los alumnos, en la última de las sesiones, por el contrario, predomina el discurso del alumnado en discusiones en las que se está reflexionando en torno al conocimiento construido a lo largo de la unidad. Este hallazgo nos resulta coherente pues, por un lado, sabemos, por los trabajos de los autores citados anteriormente que la existencia de un conjunto amplio de significados compartidos entre el profesor y los alumnos posibilita y favorece la cesión y el traspaso del control y la autonomía del primero a los segundos. Por otro lado, y en coherencia con lo que acabamos de afirmar, si nos fijamos en las funciones y contenidos trabajados en los distintos momentos de las sesiones, vemos que, aunque a lo largo de todas las sesiones se trabajan contenidos nuevos y éstos se enlazan y relacionan con los que se suponen ya han de ser compartidos, es la sesión 6 en la que más tiempo se dedica a ello. Cabría pensar, y de hecho así lo demuestran con sus intervenciones los alumnos, que la cantidad y calidad de los significados que éstos comparten con el profesor y entre ellos es mayor y que, por tanto, pueden tener más autonomía en la sesión 7.

Antes de acabar este apartado nos gustaría representar gráficamente, al igual que hicimos para el Aula A, la mayor o menor presencia que tiene cada una de las estructuras interactivas, pues creemos que es clarificador del

papel que desempeñan el profesor y los alumnos en el proceso de construcción de significados en el aula.

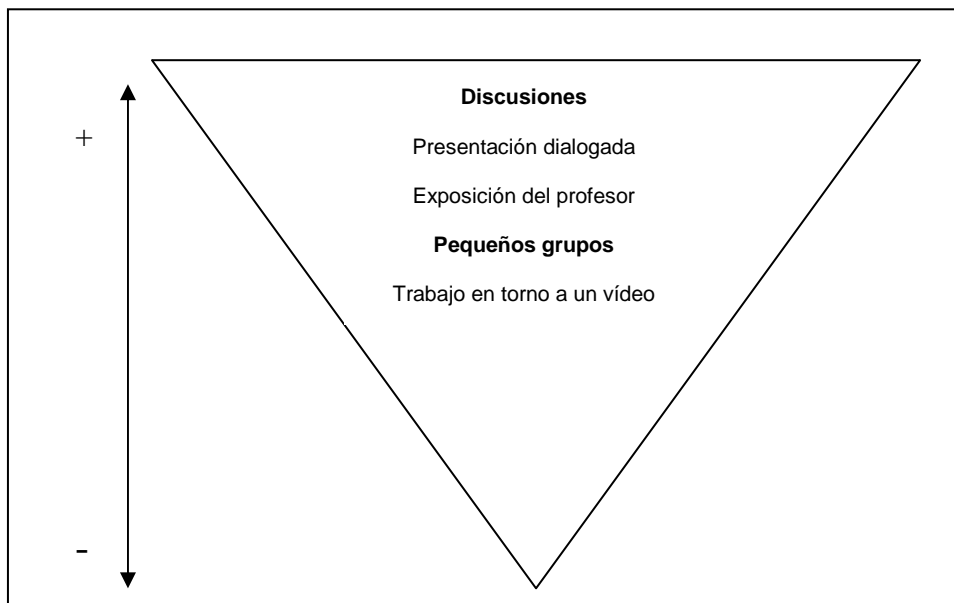


Figura 5.6. Representación grafica de la presencia de cada estructura interactiva en el Aula B.

Como se puede apreciar, la estructura interactiva con mayor presencia en este aula es la denominada *discusiones*, en las que los alumnos tienen un papel bastante relevante con sus intervenciones discursivas. Seguidamente nos encontramos la *presentación dialogada* en la que, como ya se indicó en su definición, el discurso del profesor es el que predomina, pero hay también intervenciones de los alumnos en las que éste se apoya. Las *exposiciones* o monólogos del profesor del Aula B, que son más extensas que las del profesor del Aula A, son la siguiente estructura interactiva que predomina. Finalmente, nos encontramos los *pequeños grupos* y la estructura referente a cuando trabajan en el aula en torno a un video. Al igual que procedimos con el Aula A hemos destacado en negrita aquellas estructuras en las que predomina la actividad discursiva de los alumnos.

### 3. Apuntes finales

El modo en que hemos descrito el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en nuestras dos unidades de observación, y la elaboración de los mapas relativos a las funciones y estructuras interactivas

encontrados en las mismas no sólo nos han aportado la información presentada hasta el momento, sino que nos ha servido para seleccionar aquellos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje que serían objeto de un análisis más micro. Sabemos que en ambas aulas el profesor y los alumnos llevan a cabo diversas actividades, que se repiten a modo de ciclos a lo largo de las respectivas unidades. También hemos visto que los alumnos de ambas aulas tienen un importante papel en el desarrollo de dicho proceso, o al menos sabemos que hay un tiempo destinado para sus intervenciones. Ahora bien, en coherencia con nuestros objetivos de investigación creemos que es necesario atender más detenidamente a lo que hacen con su discurso los profesores y los alumnos en el proceso de construcción de significados. Hasta ahora sabemos que estos alumnos participan pero ¿cómo lo hacen? Es decir ¿qué mecanismos y estrategias discursivas utilizan profesores y alumnos en sus interacciones en torno al proceso de construcción de significados en las aulas universitarias? En el siguiente capítulo presentamos los resultados que tratan de responder a estas cuestiones.





## CAPÍTULO 6. Mecanismos discursivos. Resultados y análisis del discurso de profesores y alumnos

En este capítulo nos acercaremos a las aulas objeto de nuestro estudio a fin de comprender cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje en las mismas atendiendo a los mecanismos discursivos que se dan en el discurso de profesores y alumnos. Recordemos que con el término mecanismo discursivo nos estamos refiriendo a aquello que hacen las personas con su habla y al modo en que lo llevan a cabo. Así pues, presentamos aquí los resultados obtenidos a partir de la *búsqueda e identificación de mecanismos discursivos* y la identificación de las posibles funciones de éstos al servicio del proceso de construcción de significados en el discurso de profesores y alumnos. En primer lugar, expondremos brevemente las decisiones que nos han llevado a la selección de determinados fragmentos y no otros para realizar el análisis micro cuyos resultados se presentan en este capítulo. En segundo lugar, recogemos en una tabla (tabla 6.1.) los dispositivos que hemos identificado en el discurso del profesor y los alumnos de ambas aulas. Luego, al igual que en el capítulo anterior, se atenderá a cada aula como unidad independiente de la otra

definiendo y ejemplificando para cada una los recursos encontrados. Reservaremos el tratamiento comparativo de los resultados obtenidos en las mismas para el apartado de conclusiones. Finalmente, presentaremos otra tabla que resuma los resultados (definiciones y funciones de los mecanismos discursivos identificados en el habla de profesores y alumnos universitarios) presentados en este capítulo.

## **1. Selección de fragmentos discursivos para el análisis micro**

Exponemos aquí el modo en que hemos seleccionado los momentos, y por tanto las transcripciones, que serían objeto de este segundo tipo de análisis. En primer lugar, nos hemos centrado en las funciones identificadas en cada aula y hemos seleccionado aquéllas que fuesen relevantes para nuestros objetivos. En segundo lugar, una vez identificados aquellos momentos en los que se daban dichas funciones, hemos atendiendo a las estructuras interactivas, y también en función de nuestros objetivos hemos seleccionado aquellas más acorde. Una vez identificadas tanto las funciones como las estructuras interactivas objeto de nuestro interés, hemos seleccionado de las transcripciones aquellos fragmentos en los que concurren las mismas.

Respecto a las funciones de las actividades que han sido objeto de nuestro estudio se trata de las funciones 1 a la 5 para cada una de las aulas (ver tabla 5.1. ó 5.13.) y las funciones 6 y 7 del Aula B (ver tabla 5.13.). Esto es:

1. Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible (Ambas aulas)
2. Presentar e informar de los objetivos del tema, el modo de proceder o el sistema de evaluación de la asignatura (Ambas aulas)
3. Aportar nueva información al proceso de construcción de significados (Ambas aulas)
4. Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas (Ambas aulas)

5. Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia (Ambas aulas)
6. Explorar las ideas de los alumnos, compartirlas y hacerlos concientes de ellas (Aula B)
7. Tomar decisiones sobre el cuestionario de ideas previas (Aula B)

Por tanto, respecto a las funciones -*¿para qué?* de aquello que se está haciendo con el discurso en las aulas, las situaciones que hemos descartado en nuestro análisis son aquellos momentos en los que se están pidiendo tareas, llegando a acuerdos didácticos o tomando decisiones sobre las salidas/visitas que se harán fuera del aula.

Respecto al *¿cómo?*, a la forma en que se lleva a cabo aquello que se está haciendo en el aula, hemos seleccionado las estructuras interactivas que comparten ambas aulas. Las denominadas *exposición del profesor*, *exposición dialogada del profesor* y *discusión*. Se han excluido de la selección los momentos en que un alumno exponía durante un largo periodo de tiempo un determinado contenido mientras el resto escuchaba, cuando se estaba trabajando en el aula en pequeños grupos (pues es inaudible) o trabajando en torno a un material audiovisual, pues supondría analizar un material que no es objeto de nuestro estudio. De esta manera, en ambas clases estamos atendiendo a aquellos momentos discursivos que nos resultan más relevantes para el proceso de construcción de significados compartidos en el aula.

## **2. Una visión general de los mecanismos discursivos identificados en cada aula**

Antes de adentrarnos en los mecanismos discursivos obtenidos a partir del análisis del discurso producido en el habla del profesor y los alumnos en cada una de las aulas, recogemos en una tabla (tabla 6.1.) el listado de dispositivos que hemos identificado así como la presencia o ausencia de los mismos en uno u otro discurso. Pretendemos con ello facilitar la lectura de los puntos posteriores del capítulo en los que atenderemos más detenidamente al discurso de cada aula.

Nos gustaría apuntar además, que la clasificación en recursos a la que nos referiremos no es más que el resultado de una estrategia pedagógica,

pues en el lenguaje del aula los recursos que se ponen en juego se encuentran a través del discurso de los participantes a modo de eslabones en la cadena de comunicación discursiva haciéndolo que su separación con los eslabones anteriores y posteriores siempre sea ficticia.

### Recursos identificados en el discurso del profesor y los alumnos de cada aula<sup>40</sup>

Recurso			Profesor Aula A	Alums. Aula A	Profesor Aula B	Alums. Aula B
Preguntas	De elicitación	Directa	X	X	X	/
		Petición del por qué			X	
		Explicadas o aclaradas			X	
		Búsqueda e acuerdo			X	
	Retóricas	X	X	X		
	De continuidad	X	X	X		
Primera persona del singular			/	X	/	X
Primera persona del plural	Nosotros grupo-aula		X	X	X	/
	Nosotros como profesionales		X	X	/	/
Segunda persona del singular	Tu interlocutor		X	/	X	/
	Tu futuro como profesional		/	X	/	X
Segunda persona del plural			X		X	
Invocaciones	A la autoridad de los especialistas/ Del conocimiento académico	Texto	/	X	/	/
		Conocimiento formalizados	X	X	X	/
	Al conocimiento experiencial	Del hablante		X	X	X
		Del grupo-aula	X	X	X	
Estilo directo	Referido un texto o su autor			X		
	Referido a un interlocutor		X	X	X	
	Referido a un caso hipotético		/	X	X	X
Razones explícitas			X	X	X	X
Desacuerdo matizado			X	X	/	X
Contraposiciones			X	X	X	X
Definiciones			X	X		
Repeticiones					X	
Reformulaciones			X			
Llamada de atención/Organización dar tonos o mantener orden			/		X	

Tabla 6.1. Recursos identificados en el discurso del profesor y los alumnos de cada aula

<sup>40</sup> Como hemos expuesto, al final de este capítulo recogemos en una tabla, (tabla 6.2.) la definición de estos mecanismos discursivos y las funciones que hemos identificado que pueden cumplir los mismos. Nos gustaría igualmente aclarar que parte de los mismos fueron identificados en un análisis previo, que podríamos considerar como estudio piloto, pues se trabajó con una selección menos amplia de transcripciones. En este trabajo presentamos una agrupación algo distinta de los mismos y ejemplos que avalan su identificación (Ver Prados, 2005; Prados y Cubero, 2005; 2007)

Las marcas hacen referencia a la presencia del recurso en cuestión en el discurso del docente o los alumnos de una u otra aula. Las “X” indican la presencia de un recurso en el discurso del profesor o los alumnos de la columna correspondiente. La “ / ” señala que el dispositivo en cuestión se encuentra en el discurso del docente o alumnos de la columna correspondiente pero con una presencia significativamente inferior a la del resto.

### **3. El discurso producido en el Aula A**

#### **3.1. Algunas características generales del discurso del profesor y los alumnos del Aula A**

Nos referiremos en primer lugar a la duración y elaboración del discurso del profesor y los alumnos de este aula. Con estos términos, más que aludir al uso de mecanismos o dispositivos específicos, damos una descripción de la extensión y articulación del discurso de uno y otros, es decir, aludimos a aspectos más estructurales.

##### **❖ Duración**

Teniendo en cuenta el tiempo total de duración de las sesiones, y las intervenciones del profesor y los alumnos en las mismas, podemos afirmar que los enunciados del profesor son más extensos, en duración, que los de los alumnos. Además, en discusiones de mayor extensión hemos podido percibir cómo las intervenciones del profesor al principio son más breves, tratándose de intromisiones en los turnos de los alumnos, retroalimentándolos y dando o no su aprobación a lo que éstos dicen. Sin embargo, conforme avanzamos en estos turnos, encontramos enunciados más extensos y en los que el profesor aporta su opinión. Esta evolución puede apreciarse en todas las sesiones. Presentar un ejemplo de la evolución a la que nos estamos refiriendo sería demasiado extenso. No obstante, presentamos un fragmento del final de una discusión en la que se puede apreciar la diferencia entre la extensión de las intervenciones de los alumnos y las del profesor.

A.147-156

147. P: E:l:, (.) sólo a efectos de: clarificación terminológica, (.) e con independencia de que: en alguna materia, <po:r: po:r porque::> al final: cada uno acaba:: >llamando las cosas como le parece más cómodo<, e: uséis el término rutinas para referiros a esos tre::s momentos de diferentes de la:, de la actividad estratégica, la planificación, e:l control de la ejecución y la evaluación. (.) E: puesto que: en las lecturas que hicimos antes, hablasteis, leísteis, >habéis puesto en vuestros mapas conceptuales repetidas veces<, lo del automatizar para pensar,
148. E: °Eso sí°
149. P: ¿El qué?
150. E: ¿No sería rutina?
151. P: ¿Cómo?
152. E: Eso son rutinas ¿no?
153. P: ¿El qué?
154. E: El automatizar para pensar [---]
155. P: °Efectivamente°. (.) Cuando hablamos de rutina, nos referimos precisamente a esas operaciones que somos capaces de automatizar, y lo que es característico de esa automatización, es que no necesitamos ser conscientes, de lo que estamos haciendo, mientras lo hacemos. (.) Eso es lo que conseguimos automatizar, >aquello< que no necesita control consciente. Porque siempre lo hacemos de la misma manera en una determinada situación. Sin embargo cuando hablamos, de metaconocimiento, de metacognición, de estrategias (*tono cansino, arrastrando un poco las palabras como en un listado*), de actividad cognitiva estratégica, estamos hablando de actividad consciente. (.) Por eso puede introducir, y yo creo que también iba el comentario de Eugenia en ese sentido, puede introducir a confusión, (.) e:l:, el hablar de rutinas para referirnos a algo que debe ser consciente. Supongo que las razones por las que: se dice o se utiliza ese término son otras. En el sentido de que hay que aprenderlas como rutina, o que hay que tener claro que ese es el mar, >o sea ese es el concepto rutina que quizás podía esta más cerca del de< marco organizativo que se utilizaba ayer. Ése sería el marco organizativo que sabemos que siempre aplicamos, (.) ¿no? cuando estamos aprendiendo por lo menos algo, pero: puede ser confuso.
156. Ma: Esa actividad metacognitiva, aunque al principio sea consciente, °o sea°, me refiero que: cuando le enseñan a planificar y to eso es consciente pero ¿no se llega a

automatizar nunca?

Tras varios minutos de discusión en torno al concepto de rutina (en los turnos previos al 147.) el profesor toma la palabra e incluso podríamos decir que toma las riendas de la discusión. Desde ese momento, y como se puede apreciar en las transcripciones (anexo 7a) y en la descripción de la sesión 1 a la que pertenece este fragmento, se da una presentación dialogada por parte del profesor en la que los alumnos participan puntualmente. Así pues, aunque como vimos en los resultados presentados en el capítulo anterior, en este aula son muchas las oportunidades que se conceden al alumnado para sus intervenciones, no obstante, los turnos del docente suelen ser más extensos que los de los alumnos.

### ❖ Elaboración

Además de más extensos, podemos calificar los enunciados del profesor de más elaborados que los de sus alumnos. Ello se manifiesta en las siguientes características: los enunciados del primero son más pausados, con diferencias tonales, con énfasis en sílabas o palabras completas, con fragmentos de habla de mayor o menor intensidad y otros en los que se producen cambios en la velocidad con respecto al habla de él mismo. Frente a éstos, podríamos calificar los enunciados de los alumnos de más sencillos y menos ricos en cuanto a la inflexión y tonalidad. En las transcripciones puede apreciarse esta clara diferencia, ya que en las intervenciones de los alumnos apenas ha sido necesario anotar códigos de entonación, velocidad, tiempo, énfasis,... mientras que en las del profesor sí. Veamos un ejemplo en el caso siguiente:

#### 6A. 175-180

175. P: Mejor °más original, ¿no? Eso siempre cuenta.° (.) El:: en la justificación:,(.) tú=
176. MJ: Sí.
177. P: =das tres argumentos, (.) que si lo leemos no de arriba a abajo sino de abajo a arriba, (.) nos recuerdan un poco a otras cosas que ya hemos estado comentando anteriormente, ¿no? Uno:, >bueno<, la idea principal serí:a, que: el objetivo de la enseñanza no es tanto (.) que los alumnos aprendan muchas cosas en términos de que as (.) acumulen mucha información, cuanto que se sepan después usarla. ¿Y

usarla de qué modo? (.) De ese modo que el otro día mencionábamos como transferencia. °¿Os acordáis?° Si os dais cuenta, >lo que vi<, el punto primero, cuando una persona comprende algo, lo puede aplicar de forma abreviada >a una nueva situación<. Ésa es una buena definición de lo que es la transferencia. (.) Luego de algún modo >lo que está proponiendo Gardner< conecta con otros que hemos visto e:n en otras lecturas ¿no? (.) Y fijaros lo que menciona: >tanto aquí al hablar de los objetivos,< como en la página siguiente, ¿quieres poner la otra transparencia?

178. Mj: (4) (*Cambia la transparencia como le ha pedido P*)
179. P: Como al hablar de los contenidos, (3) coincide con otros autores, en esa idea de que lo importante no es (.) qué es lo que se aprende en concreto como contenido sino qué es lo que se aprende como destreza. (.) De hecho, lo que: subraya, tanto en los objetivos >como en los contenidos, es que im<porta, que los alumnos aprendan a pensar de una determinada manera.
180. MJ: Es que este capítulo me llamó: especialmente: la atención por eso porque era cosas que habíamos estao tratando en clase.

Como se puede ver en el ejemplo, en el discurso del profesor encontramos pausas, palabras en las que éste pone un mayor énfasis, fragmentos de su discurso con un ritmo más rápido que el resto y fragmentos de menor volumen. Este uso de recursos prosódicos (entonación, ritmo, énfasis, etc.) no es aleatorio, sino que puede cumplir, y de hecho así se recoge en la literatura revisada (Atkinson, y Heritage, 1984; Coll y Onrubia, 2001; Edwards y Mercer, 1988; entre otros) y comentada en el capítulo dos de este trabajo, importantes funciones en el proceso de construcción de significados compartidos. Algunas de estas funciones son llamar la atención sobre los significados a los que se le atribuye mayor importancia, o aquéllos que supuestamente presentan mayor dificultad, marcar la diferencia entre los conocimientos dados y los nuevos, mantener el eje de la discusión, crear intersubjetividad o mantener y ejercer control sobre los estudiantes.

## 2A. 190

190. S: Que de hecho ¿no es eso lo que se busca? Verás, no es eso lo que se busca me refiero m:: Precisamente eso, tú a un niño que le haces caer en la cuenta de eso, es porque algo que no tiene:, UNA RUT, LO QUE PARA ÉL SUPONE UNA RUTINA,



no lo está haciendo de forma consciente y mejoraría >si lo hiciera de forma consciente porque le permitiría< ajustarlo, dependiendo de lo que esté pasando ahí. Y si él no e:s no tiene el control >de la tarea como quien dice< no lo:, no es me m::, consciente de eso, (.) no lo va a pode::r mejorar.

En esta intervención de la alumna “S” encontramos un fragmento de su discurso producido con una elevación del volumen, otros con un ritmo más rápido que el resto de su intervención y, determinadas palabras en las que pone mayor énfasis. Es decir, hace uso de algunos de los recursos prosódicos a los que nos venimos refiriendo.

Es interesante cómo a lo largo de las distintas secuencias analizadas las alumnas que hacen un mayor uso de estos recursos son siempre las mismas: “S”, “F” “Fa” y “E”, las cuales además, son las que toman mayor parte activa en las discusiones que se dan en el aula. Atribuimos este fenómeno a que normalmente los alumnos o alumnas no son quienes deciden cuáles son los significados más importantes o relevantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje quedando dicha función para el profesor o, en este caso, para aquellas alumnas que, como se ve en el transcurso de las diversas sesiones, han puesto de manifiesto un mayor dominio de los contenidos.

### 3.2. Mecanismos discursivos identificados en el Aula A

Ahora sí, pasamos a definir y ejemplificar los mecanismos discursivos identificados en el habla del docente y los alumnos del Aula A.

#### ❖ Preguntas<sup>41</sup>

En el discurso del profesor y los alumnos de este aula hemos identificado tres tipos de enunciados interrogativos o preguntas: de elicitación, retóricas y de continuidad. Veamos en qué consisten estos enunciados así como las funciones que pueden cumplir.

<sup>41</sup> De aquí en adelante resaltaremos en negrita aquella parte del discurso del profesor o los alumnos sobre la que estamos discutiendo.

### **a) Preguntas de elicitación**

Las preguntas de elicitación, o requerimiento de información, se refieren a aquellos enunciados que claramente están solicitando una respuesta por parte del interlocutor o interlocutores. El hecho de que tras este tipo de preguntas haya un silencio o pausa nos hace pensar que el hablante espera una respuesta, pues cabría decir que “cede o da un tiempo de espera” en el que alguno de sus interlocutores puede responder. Mediante este tipo de enunciados el docente y los alumnos piden aclaraciones, obtienen información relevante de los conocimientos, ideas y concepciones de sus interlocutores y hacen que éstos expliciten las mismas. Este tipo de preguntas se encuentra al servicio de la creación de un cierto nivel de intersubjetividad en el aula, ya sea respecto a lo que se está haciendo o a los significados que se están construyendo.

Este tipo de preguntas predomina en los turnos del profesor, encontrándose en menor número en las intervenciones de los alumnos. Además, el modo en que uno y otros lo utilizan es distinto. El profesor suele hacer preguntas relativas al contenido que están trabajando. En el discurso de los alumnos, además, encontramos preguntas referidas no directamente al contenido temático que se está trabajando en el aula sino relacionadas con cuestiones más organizativas como pueden ser la petición de permiso para hablar, dudas relativas al modo de proceder en una tarea determinada o preguntas al final de sus intervenciones buscando la aprobación de su audiencia. Respecto a las preguntas de los alumnos relacionadas con el contenido en sí nos gustaría apuntar que hay que tener en cuenta que, dada la metodología que se pone en práctica en este aula en el desarrollo de las sesiones, y a la que hicimos referencia en el capítulo anterior, en el discurso de los alumnos encontramos preguntas dirigidas a sus compañeros sobre el contenido. No olvidemos que, tras las exposiciones de los alumnos, hay un tiempo reservado expresamente para ello, para plantear cuestiones a la persona que ha expuesto. Veamos algunos ejemplos del uso de este recurso en el discurso del docente para, seguidamente, mostrar ejemplos del mismo en el habla de los alumnos. Así pues, cuando las condiciones didácticas del aula lo permiten, e incluso cuando no, hacen preguntas a sus compañeros o al propio docente demandando información relevante de éstos.

3A. 70-76

70. P: Yo tengo una pregunta (.) **¿qué diferencia hay entre:: el modelamiento metacognitivo y otra forma de modelamiento?**
71. Fa: Porque el modelamiento me el modelamiento a mí cuando se me planteó: la: curiosidad (.) cuando yo el año pasado y con: mis compañeros cuando estudiamos las asignatura el modelamiento es el mostrar el la tarea, siempre se ha puesto el modelamiento como el modelo, el modelo de hacer una tarea. (.) Una tarea concreta, o diversas tareas. El modelamiento metacognitivo va va más allá, porque es ese modelamiento de cómo se hace esa tarea pero a nivel de pensamiento. Cómo hago yo esa tarea y cómo pienso yo al actuar y al realizar esa tarea (.) para enseñárselo como modelo al resto de los alumnos
72. P: **¿Y en ese modo de pensar hay algo:: (.) estratégico?**
73. Fa: Sí
74. P: **¿Hay algo hay algo que sea en sí metacognitivo? (.)**
75. Fa: Claro porque tal y como he planteo la: la exposiciones en el ejemplo que ponen en el libro siempre se plantea la el el el hecho de ser estratégico de tomar decisiones, antes de hacer la tarea, durante la tarea, y después de la tarea. Quiere decir que tiene que tomar una serie de decisiones y tiene que tomarse una serie de pensamientos alrede con relación con ese texto, en distintos momentos. Que le vayan marcando las pautas de por dónde tiene que ir: siguiendo en relación a la estrategia. (2.5) ¿Te aclaras la: (.) °la duda?°
76. P: °Yo creo que sí°.

Tras la exposición de la alumna “Fa”, se ha dado un leve turno de preguntas y respuestas entre ésta y sus compañeros. Cuando parece que la discusión en torno al contenido expuesto ha finalizado, el profesor introduce una nueva pregunta (ver turno 70.). Como se puede apreciar, el profesor se apoya en sus preguntas para ir obteniendo información relevante por parte de la alumna (turnos 70., 72. y 74.). Es el docente quien, con sus preguntas, orienta el discurso de ésta hacia la respuesta que podría considerarse correcta. Si observamos detenidamente este fragmento de interacción vemos que el profesor comienza planteando a la alumna “Fa” qué es lo que diferencia el modelamiento metacognitivo de otras formas de modelamiento. Aunque la alumna responde, éste vuelve a preguntarle acotando la posibilidad de respuestas y ofreciéndole dos conceptos claves para explicar la diferencia entre ambos tipos de modelamiento: “¿Y en ese modo de pensar hay algo:: (.)

*estratégico?” “¿Hay algo hay algo que sea en sí metacognitivo?”* Es a partir de estas preguntas, que podríamos calificar de pistas o andamios, -Mercer (1997), Newman, Griffin y Cole (1989), Rojas- Drummond y Mercer, (2003)- que el profesor le ha ofrecido a la alumna, que ésta consigue explicar a sus compañeros la diferencia entre el modelamiento y el modelamiento metacognitivo.

Respecto a las preguntas de elicitación que hemos encontrado en el discurso de los alumnos, presentaremos dos ejemplos. Uno de ellos relativo a cuestiones organizativas y el otro relativo a contenidos.

#### 1A. 38- 43

38. P: Espera Raúl, déjame a mí. E:h como varias personas habéis leído los mismos libros para que no haya una exposición en la que una persona cuenta todo lo de la idea principales del libro y la exposición resulta demasiado cargada de contenido, porque enseguida que empieza a, a:: a contar a esta velocidad, unos elementos y otros, uhm a los diez minutos nos hemos perdido ¿no?. (.) E:h lo que vais a hacer, lo que uhm está explicado en la guía esta que:, que: le he dejado ahora: a Sofía, es que elijáis una, un contenido concreto, una idea y la expliquéis:is, la expliquéis en tres minutos =
39. R: [---]
40. P: = [de manera] que, °déjame que termine°, de manera que después desos tres minutos todo el que tenga que hacer una pregunta o un comentario lo haga, y después hay otros tres minutos para explicar, para responder a esas preguntas y para explicar lo que corresponda a los comentarios que se hayan hecho. Eso puede ser más ágil que dar una explicación completa del contenido de un libro, entre otras cosas porque pueden, (.) crearse desde el inicio confusiones, <como la que ahora ponía de manifiesto la pregunta pregunta de Sofía,> que: que hacen que el tiempo de exposición pueda ser perdido ¿no? Porque si al principio no os queda claro por ejemplo, si estamos hablado de estrategias de los alumnos o estrategias de los profesores pues toda la explicación resulta confusa ¿no?
41. D: °¿Puedo hablar?°
42. P: Claro
43. D: yo es que me había centrao, >por lo que decías también,< en estos dos elementos, **¿eso sería irrelevante también?** [Sobre esos]

En este ejemplo encontramos dos preguntas de una alumna, “D”, ambas relacionadas con cuestiones organizativas. Respecto a la primera pregunta (turno 41.), en la que “D” solicita el permiso del profesor para hablar, vemos que ésta no sólo podría deberse al cumplimiento de la norma implícita de solicitar la palabra en un debate o discusión, sino que además es una clara consecuencia de los turnos anteriores en los que el alumno “R” se entromete en el discurso del profesor (turno 39.) y éste hace explícita su desaprobación a la interrupción con el imperativo: “*déjame que termine*”. En la segunda pregunta (turno 43.), la alumna pide al profesor su opinión sobre la relevancia de los contenidos que ella ha seleccionado para su exposición. Ambas cuestiones, aunque pudiesen parecer triviales y carentes de importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante están al servicio de la creación de conocimiento compartido en el aula. Se trataría de un primer punto de arranque de intersubjetividad relacionado con cuestiones organizativas más que con los contenidos que se están trabajando pero que, en definitiva, es necesario para la creación de significados compartidos en el aula.

#### 4A. 134-135

134. Ma: **[Cuando te refieres] a lo del diseño de tareas, ¿parecidas a las utilizadas?**

135. L: Sí que se trata de que el profesor m:uchas e: nosotros nos han enseñao, hemos seguido una dinámica de clase ¿no? Y cuando han llegado y nos han puesto un examen, (.) que no le encontramos el sentido. Ni de dónde habían sacado la:s preguntas, ni: y de: pues por ejemplo ejercicios que a lo mejo:r conllevaban una: elaboración, derelacionar ideas que no habíamos hecho en clase. Entonces lo que se pretende es que es ponerle a los alumnos, tareas que se parezcan a lo que hemos estado haciendo,=

Ya hemos comentado que, dentro de la metodología del aula, está previsto un turno para plantear cuestiones y comentarios al alumno que expone. El ejemplo que presentamos pertenece a uno de esos momentos, pues es en los que hemos encontrado preguntas de los alumnos referidas a contenidos. La alumna “L” ha terminado su exposición unos turnos antes, y su compañera “Ma” le hace una pregunta que supone una mejor comprensión de los contenidos presentados.

Esta diferencia entre las preguntas del profesor y las de los alumnos puede deberse al dominio que uno y otros tienen del contenido en cuestión así como al rol que han de asumir como profesor y como alumnos. Por definición, el rol del profesor es el de poseedor de los contenidos y con derecho a hacer preguntas relativas al mismo, mientras que los alumnos han de asumir un rol de desconocedores del contenido y por tanto sus preguntas, cuando las hubiese, han de ser debidas a su supuesta ignorancia. No obstante, como se ha podido apreciar en los diversos ejemplos, tanto las preguntas del profesor como las de los alumnos cumplen en definitiva la misma función, contribuir a conseguir un cierto grado de intersubjetividad en el aula obteniendo información relevante de sus interlocutores. Esto es, un cierto nivel de acuerdo respecto a aquello de lo que se está hablando, o lo que se está haciendo, el modo de proceder, etc.

#### **b) Preguntas retóricas**

Suele denominarse pregunta retórica a aquella de la que no se espera una respuesta. Estas preguntas no van seguidas de una pausa o silencio con una extensión suficiente como para permitir al oyente responder a la misma, sino que, o bien es contestada por el propio hablante que la formula o bien no es contestada. Los enunciados en los que se encuentra este recurso incorporan al oyente como parte activa del discurso pretendiendo adelantarse a una posible pregunta del interlocutor o proponerle a éste cuál debe ser el curso de los acontecimientos (la línea de razonamiento que debe seguir, que no es otra que la que sigue el hablante). Así, los oyentes se sienten integrados en el discurso del hablante que hace que “oigan su propia voz” (Bakhtin, 1986), lo cual hace más motivante y ameno el discurso. Podríamos decir, por ello, que estos enunciados se encuentran al servicio de la creación de significados compartidos entre los interlocutores, en este caso entre el profesor y los alumnos. A continuación presentamos varios ejemplos del uso de este recurso por parte del profesor y los alumnos.

#### 4A. 47

47. P: ... (.) Aquí se plantea como una estrategia de trabajo para los profesores. Desde los propios profesores. Propuesta por los propio profesores. (.) Quizás una de lo:s de los valores

positivos de este libro es que proporciona muchas ideas sobre como se trabajar el asesoramiento al profesorado. Podemos verlo desde otra perspectiva. NO (.) que me cuenta lo que otros han hecho sino si yo llego a un centro y quiero proponer a los profesores trabajar de un modo estratégico, (.) **¿cómo podría platearlo?** (.) **¿Qué tipo de efecto esperado voy buscando?** Cambiar el perfil de motivación, el perfil de atribución de los profesores. ¿No? (3) Y en ese sentido bueno no estamos hablando sólo de estrategias de los que aprenden, o estrategias de los que enseñan sino también estrategias de los que asesoran. (.) ¿No? Que es para lo que: estáis estudiando. (.)

Este fragmento pertenece a una intervención del profesor más extensa en la que, tras la exposición de una de las alumnas, y tras haber mantenido una breve conversación el profesor y la alumna en cuestión sobre parte del contenido de su exposición (el procedimiento expuesto en uno de los libros para enseñar a los alumnos a ser estratégicos), éste toma la palabra destacando una determinada información relacionándola con lo discutido en otras sesiones. En el desarrollo de su discurso introduce una pregunta e inmediatamente la contesta sin que en su discurso exista silencio o pausa alguna, es decir, no da “tiempo de espera” ni, como consecuencia, la posibilidad de que los alumnos contesten. Es él quien responde a la pregunta haciendo así su discurso más dialógico y, con ello, más asimilable y comprensible para sus interlocutores.

#### 1A. 234-238

234. N: Pues por eso a lo mejor porque tú haces las cosas que si si realmente sí sabes cómo las haces [pero]

235. P: [Bueno] me parece que nos estamos metiendo en un callejón sin salida. No. (.) Tratar de verlo de otra manera. (.) E una de las características del pensamiento estratégico, del pensamiento experto estratégico es la flexibilidad. (.) **¿Qué ocurre?** Que los autores nos proporcionan un determinado marco de organización. Que no tienen que ser necesariamente los únicos ni los mejores. (.) **¿Qué ocurre?** Que con aprendices expertos estratégicos (.) puedo usar esos marcos (.) u otros. De manera consciente de manera explícita (.) para ellos puede ser un bloqueo en el sentido de que obligarle a sujetarse a esos marcos (.) puede limitar (.) su: capacidad de:: de participació:n, de aprendizajes, en ese determinado contenido. O sea tratar de verlo porque los alumnos están por encima no por debajo. Es

que estáis haciendo una lectura del: expertos estratégicos como por debajo. No no. Es que si hablas de alumnos expertos estratégicos seguramente estás hablando de alumnos que están por encima. (.) Es decir alumnos que son capaces de explicitar cuáles son sus estrategias (.) y tener que seguir ese: esquema que les da el marco organizativo pues de algún modo le constriñe ¿no?

236. D: Entonces [ahí se] =

237. P: [qué]

238. D: = refiere a: bloqueo po:r uhm flexibilidad ¿no? Po:r ser rígido

Nos encontramos ante un fragmento de una discusión en la que se está debatiendo acerca de la diferencia entre sujetos expertos y sujetos estratégicos, tras varios turnos en los que intervienen los alumnos, el profesor toma la palabra proponiéndoles una alternativa de pensamiento (turno 235.). En su argumentación se apoya, entre otros recursos, en la utilización de preguntas retóricas. Al igual que comentábamos en el ejemplo anterior, incluye en su discurso preguntas sin ceder tiempo de espera para que sean respondidas. Éstas le sirven para poder presentar a los alumnos la información mediante un discurso más dialógico en el que los interlocutores, de algún modo, se encuentran presentes. El turno siguiente a la intervención del profesor a la que nos venimos refiriendo, es decir el 238 en el que interviene la alumna “D”, nos da información de que, al menos para esta alumna que lo hace explícito, la intervención del profesor ha sido clarificadora de lo que vienen discutiendo.

Veamos ahora un caso de utilización de pregunta retórica en el discurso de un alumno.

### 3A. 107-110

107. C: Un mapa conceptual. Entonces yo: veo estupendamente que: >osea yo no lo veo estupendamente< que me queda claro que el profesor antes de llevar a cabo un mapa conceptual ponga por ejemplo un texto en el que sea útil aplicar el mapa conceptual y que se: reflexione sobre: qué qué otras estrategias se podrían usar, >o así por lo menos lo estoy entendiendo yo,< ¿cuáles serían más útil? ¿Cuál [---]? ¿Cuáles serán las consecuencias de usar una y no otra?

108. Fa: Es que va más allá.[Es que]=

109. C: [Y]

110. Fa: = te has quedao en el primer paso. Entonces, nt esto es



para hacer el mapa conceptual. Cuando tú te planteas hacer el mapa conceptual, tú modelas (.) metacognitivamente hablando, (.) haces como cómo haces ese mapa e ese mapa conceptual cómo quieres tú que lo hagan los alumnos. Entonces antes de hacer el mapa conceptual **¿tú que te qué es lo que te planteas?** Eso que tú te planteas pensando es lo que comentas con los alumnos. Es lo que llegas a un acuerdo con los alumnos, para seguir unas pautas de como sería ese mapa conceptual. (.) Durante la realización de ese mapa conceptual, **¿qué es lo que yo hago?** atendiendo a lo que me he planteado antes y atendiendo a qué es lo que tengo entre manos, durante esa realización, planteo a los alumnos qué es lo que yo pienso como profesor que se debería de ir respondiendo a sí mismo porque yo como profesor y como persona, me hago una serie de preguntas cuando hago una actividad. (.) Y lo mismo cuando ya tengo mi mapa conceptual hecho yo sé que el mapa conceptual tiene que seguir una serie de: de pautas. O sea tiene que ver tiene que verse de arriba a abajo, cualquier persona que no entienda que no haya que no sepa del tema tiene que entender a groso modo cómo o qué significa lo que trata de exponer ese mapa conceptual, con lo cual una vez que yo lo tengo hecho, después de haberlo hecho me planteo si eso (.) que yo he hecho responde a lo que yo quería que respondiera. Con lo cual me planteo, me pongo a pensar si lo que yo he hecho está BIEN, y si no está bien, me tomo las decisiones de qué es lo que falta y lo voy haciendo con los alumnos.

El momento de la sesión 3 al que pertenece la transcripción de esta alumna, “Fa”, se corresponde con el turno de preguntas y respuestas posterior a su exposición sobre el libro que ha leído. Ésta apoya su argumentación, entre otros recursos, en el uso de preguntas retóricas. A partir de las mismas, introduce a su interlocutora -la alumna “C”, que le ha realizado una pregunta- en su discurso, al mismo tiempo que hace explícita la línea de pensamiento que ésta debería seguir para enseñar, en un caso supuesto, a elaborar un mapa conceptual.

Este tipo de pregunta o enunciado interrogativo lo hemos encontrado en el discurso del profesor en mayor medida que en el de los alumnos. Además, los casos en los que se han encontrado preguntas retóricas en el discurso de los alumnos han tenido lugar cuando éstos adoptaban el rol de profesor exponiendo ante sus compañeros. Concretamente en los momentos

de discusión, pues las exposiciones de los alumnos no han sido objeto de nuestra búsqueda de mecanismos y estrategias discursivas. Todo ello nos hace pensar que el uso de este tipo de preguntas va asociado a un cierto dominio del contenido que se esté enunciando y a la interpretación de que dicho dominio es superior al que podría tener la audiencia, así como a la capacidad y experiencia oratoria. Es coherente pues, dado que los alumnos cuentan con un menor dominio de los contenidos y con poca experiencia como oradores, que éstos no utilicen en su discurso preguntas retóricas, haciendo con ello su discurso más dialógico, más que en el caso de tratarse de los enunciados referidos a los contenidos que ellos han tenido que preparar para su exposición ante el grupo aula.

### c) Preguntas de continuidad

Se entiende por *preguntas de continuidad* aquellas preguntas, generalmente breves, acompañadas de un silencio de corta duración. Algunas de las formas más habituales que adoptan estas preguntas son del tipo: “¿vale?”, “¿sabes?”, “¿no?” o “¿sí?”. Es importante recalcar que debe haber una pausa o silencio, aunque éste sea mínimo, para diferenciar este dispositivo de las simples muletillas o cantinelas. Además, en el transcurso de dicha pausa el hablante suele dirigir la mirada a su audiencia observando los rostros y si éstos denotan comprensión o por el contrario desconocimiento o intransigencia. Son guiños que hace el hablante a su audiencia, un modo de crear intersticios comunicativos y, por tanto, asegurar la continuidad del discurso. Podríamos asemejarlas a las *preguntas de seguimiento* que, para Mercer (2001), invitan a los demás a comprobar la exactitud de lo que recuerdan. A continuación presentamos ejemplos de enunciados en los que hemos identificado preguntas de continuidad en el discurso del docente y los alumnos.

#### 6A. 228-230

228. P: No sé si esta si lo que voy a decir es correcto. L:: los que habéis leído a Gardner y los que: habéis leído a Kozulin. (*Tos de fondo en repetidas ocasiones*). Lo que ahí figura como etapas avanzadas se correspondería con lo que hemos visto en Gardner de educación para la comprensión. Ese enfoque de educación para la comprensión (.) ¿verdad? (.) contaría ya

con que los alumnos tienen ciertas destrezas cognitivas, han aprendido ciertos instrumentos psicológicos. Previamente. (.)  
 °¿No?° (.) Luego al inicio lo que hay que poner el énfasis sobre todo, es en que los alumnos, adquieran esos instrumentos psicológicos. (.) °¿No?°

229. (6.5)

230. P: Así que vamos a ver si somos capaces de: saber (*Tos de fondo*) cómo se hace para que los alumnos aprendan esos instrumentos psicológicos, ¿no? (.) ¿Victoria nos iba a contar algo al respecto?

Nos encontramos aquí ante dos enunciados del docente en los que, tras la exposición de uno de las alumnas, está destacando un determinado contenido de la misma como relevante. En la primera intervención podemos identificar dos preguntas de continuidad, y en la segunda una. Utiliza dos fórmulas distintas: “¿Verdad?” y “¿no?”. Las mismas funcionan a modo de apelaciones a la atención de sus interlocutores con el fin de asegurar que los mismos siguen su discurso. Además, nos gustaría destacar de este ejemplo en concreto, la duración tan extensa de la pausa que precede a la segunda de las intervenciones (6.5), tiempo considerado por la literatura más que suficiente para que el interlocutor responda a la misma o al menos se dé por aludido a que se espera una respuesta suya. Es por ello que la pregunta que precede a esta pausa no la hemos considerado como uso de este recurso al que nos estamos refiriendo, ya que, la extensión de esta pausa, junto con la pregunta de elicitación que se da en la intervención siguiente (230.), nos hace pensar que quizás esta pregunta del docente fuese formulada con el fin de que fuese respondida por los alumnos. De hecho, puede observarse cómo en la intervención segunda, tras no lograr respuesta o comentario alguno, el docente dirige su pregunta de elicitación directa a una alumna en concreto, para asegurarse así de que obtendrá respuesta.

#### A7.30

30. Vi: Yo no te digo que no sea estratégico, lo que estoy diciendo es que hay profesores que reflexionarán, porque si tú pone en práctica algo luego te paras a pensar lo que estás haciendo, pero yo lo que digo es si esa reflexión sirve luego para mejorar. (.) °¿Sabes?° (.) Porque si tú reflexionas y se queda todo en el aire, (.) pues no es estratégico

En este fragmento es una alumna quien hace uso de una pregunta de continuidad en su discurso. La misma funciona a modo de apelación o llamada de la atención de sus interlocutores con el fin de asegurar que los mismos siguen su discurso. El ejemplo que continúa es también una muestra del uso de este recurso en el discurso de una alumna, lo que lo hace diferente y, con ello, adecuado para su selección es que se trata de una pregunta más extensa. Veámoslo.

#### 2A. 139

139. S: Pero también es verdad que si tú a ese contenido no llegas a través de una herramienta (.) pue:s (.) **¿sabes lo que te digo? (.)** Que si ese contenido es completamente mecánico que tú se lo tienes que dar al alumno así escrito en un folio (*Señala los documentos que tiene en sus manos a modo de ejemplo de folio*) porque él no es capaz de sacarlo de ningún lao, (.) tampoco: está perdiendo mucha riQUEZA: (.) el día de mañana cuando él se tenga que situar ante cualquier texto le va a pedir a quien sea que le den ya: el contenido dao porque él no es capza de sacarlo de ningún sitio.

Hemos seleccionado este ejemplo porque creemos que es clarificador de la función que cumplen las preguntas de continuidad. En esta intervención, en lugar de encontrarnos con una fórmula breve como “¿verdad”, “sabes”, o “¿no? Nos encontramos ante una pregunta más extensa que precisamente recoge lo que vienen a decir las fórmulas de una forma más breve: “¿sabes lo que te digo? La función, lógicamente es la misma, hacer un pequeño guiño al interlocutor, que le invite a reflexionar y que asegure que se está siguiendo el discurso del hablante.

A continuación, para que se pueda apreciar la diferencia entre las preguntas retóricas, preguntas de continuidad y muletillas, presentamos un fragmento de discurso del profesor en el que puede apreciarse un ejemplo de las mismas en este orden.

#### 1A. 267

267. P: Por ejemplo (.) retomando la pregunta que hizo Carmelo. (.) **¿y eso tiene que ir separao la cultura de la gente? (.)** Pues así sí. Pero si tú ya te ves manejas en un nivel más avanzado igual tú puedes idear marcos organizativos en los que combinas la cultura con la gente. (.) **¿No? (.)** Con lo cual estás yendo más allá del marco primero, del marco que sirve a

los inexpertos para ir aprendiendo. °¿No?° S así es como yo lo entiendo. (.)

Como ya el lector habrá podido observar, la primera de las preguntas sería retórica, siendo contestada por el propio docente, en segundo lugar encontramos una pregunta de continuidad y, finalmente, una muletilla.

Antes de presentar otro recurso nos gustaría aclarar que las preguntas de continuidad son más frecuentes en el discurso del docente mientras que en el habla de los alumnos nos hemos encontrado con más muletillas. Una vez más creemos que ello se debe a la diferencia que existe en cuanto a la experiencia y madurez oratoria del profesor y de los alumnos.

### ❖ Primera persona del singular

Recogemos aquí los enunciados que se presentan con fórmulas verbales en primera persona del singular. Éstos pueden incluir o no el pronombre personal de primera persona del singular. Además, estas fórmulas suelen ir acompañadas de verbos de estados mentales (yo creo, pienso yo, entiendo, imagino...) que hacen aún más patente que estos enunciados expresan el punto de vista del hablante. De acuerdo con Cros (2003), la presencia del “yo” en los enunciados, por un lado, permite reforzar la autoridad del hablante, pues se muestra como autor de la afirmación que enuncia. Por otro lado, permite relajar la formalidad del discurso y atenuar el grado de imposición que podrían tener los enunciados en los que aparece este recurso, pues no se presentan como afirmaciones con las que todo el mundo tenga que estar de acuerdo.

Hemos encontrado el uso de este recurso en el discurso de los alumnos en mayor medida que en el del profesor y, además, cumpliendo funciones distintas. En el caso de los alumnos predomina la función relajadora del discurso y en el del profesor, la función de autoría. Veamos algunos ejemplos. Comenzaremos por el discurso de los alumnos y seguiremos con el del profesor.

#### 2A. 470-473

470. AL: S:í, [pero], =

471. P: [Era] una de las competencias. (*Risas de los alumnos*)

472. AL: =pero:, pero: ellos, a ver, pero ellos no me lo discuten, porque:, m: es es que no hay, **yo creo** que además no hay lugar a duda. Ellos, tienen, UNAS, **yo creo** que ellos tienen ahora, una:, **yo creo** que de todo reestructuran todos sus esquemas con respecto a eso, pero: en verda:d m:, conflicto, conflicto, creo que no:, que no ha:y.
473. Ma: Pero vamos a ver, **yo digo**, que sí tú esa conversación lo que haces es conversar con los niños y que ellos, formulen hipótesis, (.) [PERO ¿SABES?, QUE DEPENDE DE CÓMO, SI TÚ DIRECTAMENTE [---] ]

Nos encontramos nuevamente ante un fragmento de una discusión en torno a la exposición de una de las alumnas. En concreto se está discutiendo si se crea conflicto cognitivo o no por el hecho de explicitar a los niños que sus concepciones no son correctas. “AL” defiende que sí y otros compañeros y compañeras que no. Encontramos el uso de la primera persona del singular en el discurso de dos alumnos. En el caso del alumno “AL” en tres ocasiones. Es interesante advertir cómo el alumno interrumpe su discurso introduciendo la fórmula “yo creo” para continuar posteriormente con la misma idea. Así, en lugar de decir “es que no hay lugar a duda”, interrumpe la enunciación de dicha afirmación retomando de nuevo la línea de su discurso insertando la fórmula “yo creo” quedando de la siguiente manera “es que no hay, yo creo que además no hay lugar a duda”. En la siguiente afirmación, procede de la misma forma. De este modo, “AL” advierte en todo momento que aquello a lo que se está refiriendo es su opinión, relajando con ello la formalidad de su discurso y haciendo ver a su audiencia que no tiene por qué tratarse de una idea compartida. Por su parte, la intervención de la alumna “Ma” es bastante similar a la de su compañero. Ésta comienza su discurso y lo interrumpe también introduciendo el uso de un verbo de estado mental conjugado en primera persona del singular. De este modo contra-argumenta la intervención de su compañero “AL” aunque de una forma relajada, advirtiendo que se trata de su opinión.

A veces, los alumnos utilizan la primera persona del singular expresando su opinión o tesis respecto a aquello de lo que se está discutiendo y, seguidamente apoyan su posicionamiento en una argumentación basada en algo que ya se ha dicho antes, en un texto en

concreto o en la voz de un autor o en su propia experiencia. Es lo que más adelante recogemos como *invocación*<sup>42</sup>. Veamos un ejemplo.

#### 6A. 146-152

146. P: Sí bueno. Insisto en ello porque:, e:, como hemos visto cuando empezamos a mirar el curriculum de primaria, o cuando antes estuvimos viendo el curriculum de secundaria, (.) en el curriculum en general hay tantos contenidos, (.) hay tanto qué enseñar (.) <que:: el único cómo posible es de prisa.>
147. Ro: Sí pero es que:, bueno **yo me:, como no dice el autor °Gardner°**, dice que no no es mejor enseñar pocos contenidos y enseñarlos con una comprensión profunda, que enseñar mucho y no valga na.
148. P: ¡Ah, vale! Entonces, ésa es la idea >que yo creo< que: está previa, ya lo, ya lo mencionó Carmen [el otro día pero:] =
149. Ro: [Sí **yo por eso no lo he dicho**]
150. P: =pero era:: interesante recordarla aquí, ¿no? Este cómo (.) se justifica (.) en la idea de que, interesa sobre todo, aprender bien=
151. Ro: Aprender bien [más que].
152. P: = [más que] aprender mucho ¿no?

En este ejemplo se puede apreciar claramente cómo la alumna "Ro", en la intervención 147., trata de responder al planteamiento del profesor "si enseñamos todos los contenidos que se recogen en el curriculum la única manera posible es hacerlo de forma superficial o rápida" con una afirmación opuesta "lo importante no es dar todos los contenidos, sino que los que se den sean mediante una comprensión profunda". Para ello, comienza formulando su enunciado en primera persona del singular y seguidamente apoya su argumentación en la autoridad del autor del libro del que ella está exponiendo una idea. En este caso en particular, encontramos además que los introductores "pero es que" y "bueno" cargan de inseguridad la intervención en primera persona de "Ro" que posteriormente encuentra apoyo en la autoridad de "Gardner", el autor del libro que ella ha leído. Como veremos al referirnos a las invocaciones, éstas refuerzan la validez de aquello que se está enunciando. Vemos además, cómo el profesor da por válida la intervención de la alumna, (ver 148.), relacionando la misma con lo expuesto

<sup>42</sup> Más adelante nos detendremos en las invocaciones como recurso utilizado por el profesor y los alumnos en sus discursos.

anteriormente por otra compañera lo cual provoca una nueva aportación de “Ro” (149.) en la que utiliza un “yo” más cargado de autoridad y, con ello, más parecido al uso que hacen del mismo los profesores.

Como hemos subrayado al definir este recurso, en el discurso del profesor de este aula el uso de la primera persona del singular es menos frecuente aunque podemos afirmar que de mayor peso. Ello se debe a que en el habla del profesor hemos encontrado este recurso en enunciados que, bien expresan su opinión como versión última, bien suponen un pronunciamiento respecto de las intervenciones de los alumnos.

#### 7A. 60-66

60. P: [Bueno pero es que] es que:
61. Vi: = pararte a pensar lo que tú haces para ser estra[tégico]=
62. P: [Victoria]
63. Vi: = y luego transmitirlo.
64. P: Victoria **ahí es donde yo quería llegar.**
65. Vi: °uhm°
66. P: Eh: da la impresión por lo que estás diciendo que para enseñar estrategias hay que ser estratégico. Por supuesto si no e::s si si el profesor no es un adulto capaz de funcionar de modo estratégico difícilmente va poder enseñar (.) a pensar de modo estratégico puesto que ya sabemos la diferencia de los expertos y de los novatos y uno no puede enseñar lo que no domina ¿no? Vale (.) pero (.) la pregunta es si es suficiente con ser estratégico. >Porque yo creo que todos los profesores de algún modo somos estratégicos.< ¿Hay alguna diferencia entre ser un adulto (.) o un profesional que actúe de manera estratégica y ser un docente que s que enseña estrategias?

Nos encontramos ante un fragmento de una discusión más amplia en torno a si los profesores que enseñan estrategias a sus alumnos lo hacen porque es algo que les viene impuesto o porque se sienten implicados con el alumnado. Al mismo tiempo se está planteando la cuestión de si es necesario o no ser estratégico para poder enseñar estrategias a otros. Tras varios turnos de los alumnos, el profesor comienza a intentar opinar, como se aprecia en el turno 60., y no lo consigue hasta el turno 64. en el que hace uso de su autoridad mediante su intervención “*Ahí es donde yo quería llegar*”. Con esta pequeña intervención cargada de fuerza, el profesor consigue silenciar a la alumna Vi, la cual, por lo que se denota de su intervención posterior (65.)



parece sorprendida: “*uhm*” y deja hablar al profesor. Es decir, el profesor hace uso en su intervención de la primera persona del singular posicionándose respecto a la idea que se está discutiendo en el aula. Mediante este enunciado en el que está haciendo uso del recurso en cuestión, al igual que hace luego más extensamente en el turno 66, valida las aportaciones previas de la alumna “Vi” ofreciéndole un feedback positivo y controlando los significados que se construyen en el aula.

### 3A. 78

78. P: No no no lo apagues todavía, no lo apagues todavía, porque: es una: (.) es una idea que **yo creo** que que está muy bien elegida como: una idea simple, (.) y no:s ayuda a entender algunos de los problema:s fundamentales que ya han aparecido varias veces. (.) E: qué es lo característico de la enseñanza estratégica. Porque al final parece que la estrategia es solamente, un una habilidad particular un modo particularmente habilidoso de usar procedimientos de aprendizaje, ¿no? (.) Fijaros otro:s: enfoques de enseñanza centrado en procedimiento, (.) empiezan por lo que aquí es lo ultimo. Por enseñar las habilidades que se requieren. (.) Y a partir de las habilidades se compone después, (.) supuestamente e:l: la habilidad general de aprendizaje, el aprender a aprender. (.) De hecho e::n otro de los texto:s que: habéis mencionado alguna de vosotras estos días anteriores, (.) ...

De modo similar vemos en este fragmento cómo el profesor valora positivamente el trabajo de uno de sus alumnos al resumir en una transparencia una de las ideas del libro que ha leído. El profesor comienza su intervención pidiendo al alumno que no quite la transparencia, justificando su petición con su valoración de la misma basada, como podemos ver, en su propia opinión.

Entendemos que esta notable diferencia entre el modo en que el profesor y los alumnos hacen uso de la primera persona del singular en sus discursos es producto del rol que uno y otros adoptan en el aula. Así, los alumnos, aunque en este aula adopten el rol de profesor al tener que exponer ante sus compañeros una idea seleccionada de entre los contenidos del libro que han leído, no dejan de ser alumnos y de adoptar el papel correspondiente. Sus intervenciones, aun cuando comiencen formuladas en primera persona del singular, como si la voz que se expresase en tal

enunciado fuera la del locutor, reflejan sus dudas e inseguridades y están apoyadas en otros argumentos que podríamos considerar, o al menos así se consideran en el aula, como de mayor peso. Se trata de lo que más adelante recogemos como *invocación a la autoridad de los especialistas/ del conocimiento académico e invocación a la experiencia o al conocimiento experiencial*.

### ❖ Primera persona del plural

Otro de los recursos que hemos identificado en el discurso del profesor y los alumnos de este aula es el uso de la primera persona del plural o enunciados con formas verbales en primera persona del plural del tipo “hemos visto”, “nosotros sabemos”, “estamos trabajando”, etc. Estos enunciados están al servicio de la creación de intersubjetividad pues establecen un conjunto de significados como conocimientos compartidos por todos. Así, su uso ayuda a percibir la continuidad entre unas sesiones y otras y favorece el sentimiento de pertenencia a un mismo grupo. El profesor y los alumnos utilizan frases de este tipo haciendo ver a sus interlocutores que tienen experiencias en común y, por tanto, un conocimiento compartido. Se trata de aquellos enunciados en los que el hablante hace referencia a una experiencia pasada, vivida por el grupo aula, o a un contenido trabajado en sesiones anteriores, o bien enunciados referidos a la sesión en curso. A continuación se describen algunos ejemplos de este tipo de enunciados.

#### a) **Nosotros como grupo aula**

2A. 147

147. P: E:l:, (.) sólo a efectos de: clarificación terminológica, (.) e con independenciam de que: en alguna materia, <po:r: po:r porque::> al final: cada uno acaba:: >llamando las cosas como le parece más cómodo<, e: uséis el término rutinas para referiros a esos tre::s momentos de diferentes de la:, de la actividad estratégica, la planificación, e:l control de la ejecución y la evaluación. (.) E: puesto que: en las **lecturas que hicimos antes**, hablasteis, leísteis, >habéis puesto en vuestros mapas conceptuales repetidas veces<, lo del automatizar para pensar,

En este fragmento el profesor retoma una experiencia pasada vivida en el aula y la trae al momento presente pues se considera relevante. Se trata de las lecturas con las que se ha trabajado al principio del cuatrimestre antes de comenzar las exposiciones de los alumnos. Aunque seguidamente se dirige a los alumnos en *segunda persona del plural*, recurso al que nos referiremos en el siguiente apartado, previamente los incluye en su discurso refiriéndose a un nosotros en el que queda recogida su propia persona, promoviendo así el sentimiento de pertenencia a un mismo grupo. El uso de este recurso está estrechamente ligado al uso de las invocaciones a la experiencia del grupo aula que veremos y ejemplificaremos más adelante.

#### 4A. 147-148

147. P: °A a ver un poco en la línea de la pregunta que ha planteado Carmen° e: si esa es es el procedimiento para evaluar las estrategias de los alumnos, si nosotros en los objetivos de la asignatura tenemos (.) objetivos que no son de orden estratégico sino que son de orden conceptual, o de orden actitudinal, (.) ¿los evaluamos de otra manera o esta estrategia de evaluación, también nos informa de eso otro?
148. L: Te informa porque: cuando tú le evalúes dentro del procedimiento (.) e: tú dentro de ese procedimiento lo vas a enseñar en un contexto. Que es con un contenido. **Ya dijimos e:n antes en algú:n: no sé por qué día que no podemos evaluar en abstracto ni podemos enseñar estrategias en abstracto.** Entonces tú le preguntas y si le dices un procedimiento pues se lo haces en función de algún concepto que también tengas que evaluar y que hayas enseñado previamente. Igual que las actitudes.

En este ejemplo la alumna “L”, para responder a la pregunta del profesor, retoma un significado establecido como compartido en una sesión anterior. Así, fija una base de contenidos o significados compartidos sobre los que construir los nuevos pues, la referencia a experiencias anteriores vividas en el aula sirven de base para dar sentido a las siguientes. Podríamos decir que se favorece la creación de un cierto nivel de intersubjetividad primario, un punto de referencia común. Además, da validez a su aportación pues no se trata de algo que ella opine sin más, sino que es algo de lo que ya han hablado en clase y sobre lo que, al parecer, han de estar de acuerdo y, en principio, ha de ser un significado ya compartido.

Obsérvese, que en el discurso del docente en este mismo ejemplo, éste hace uso de un nosotros distinto al que venimos ejemplificando, y es que, el profesor y los alumnos no siempre se refieren a experiencias pasadas, sino que también hemos encontrado que utilizan este recurso refiriéndose al proceso de enseñanza-aprendizaje en curso -incluyéndose a él y a sus interlocutores en el colectivo aula como partícipes del proceso de construcción de significados-, o refiriéndose al colectivo profesional para el cual se están formando. Veamos algunos ejemplos.

#### 5A. 2

2. P: Así que **vamos** a cambiar un poco. (.) ¿no? E::: (.) una sugerencia de Carmen que me parece muy:: oportuna, (.) dadas las circunstancias (.) es: que se presenten las transparencias, (.) que todo el mundo tome nota (.) de sus preguntas o sus comentarios, (.) que **veamos** °bueno vera° sale uno, (.) >por ejemplo ahora Carmelo,< que **nos va a explicar** su transparencia, las ideas principales, **nos queda todo claro, o: nos queda todo confuso, (.) e: en un: papelito nos anotamos nuestras preguntas, y anotamos Carmelo.** Las preguntas que sea. E:: y luego en los últimos veinte minutos de clase **ponemos en común** todas las preguntas. (.) ¿Vale?

Estamos ante un ejemplo que pertenece al inicio de la sesión 5. En la misma el profesor se dirige a los alumnos indicándoles cómo procederán en esta y en las próximas sesiones. Lo que nos interesa de esta intervención del docente es que, en lugar de dirigirse a los alumnos diciéndoles lo que han de hacer y adoptando una postura directiva o autoritaria, lo hace incluyéndose él mismo dentro del grupo aula: “*Vamos a cambiar un poco*”. De este modo, no sólo se presenta ante los alumnos como más cercano, sino que los incluye en su discurso y los hace partícipes de las decisiones que les incumben a todos. Además, si atendemos más detenidamente al contenido de su discurso, vemos cómo está transmitiendo a sus alumnos la idea de que el conocimiento que se produce en este aula es construido por todos.

#### 7A. 9-16

9. V: ... que las estrategias tienen que ser unas herramientas para aprender contenidos, o si las estrategias son un fin en sí mismas. Esa sería la preguntilla que lanzo a ver si hay un pequeño debate.
10. P: ¿Las estrategias de los alumnos, o de los profesores, o de quién?

11. Vi: Las a estrategias en general. (.) Tanto de los profesores, como de los aprendices, y las de los alumnos. [Si veis]
12. P: [¿Y cuál es la] pregunta? Perdona
13. Vi: ¿Eh?
14. P: ¿Cuál es la pregunta?
15. Vi: Que si **consideramos** que las estrategias son un fin en sí mismo, o si las estrategias son herramientas para aprender contenidos. (.) °¿Entiendes?° ¿Entendéis la pregunta?
16. A?: Sí

En este ejemplo, “V” tras finalizar su exposición propone al grupo- aula debatir o discutir acerca de si han de considerar las estrategias como herramientas o como un fin en sí mismas. Se está refiriendo a la actividad en curso y está indagando qué es lo que se considerará como conocimiento compartido en el aula en este momento, qué es lo que prevalecerá en el aula como validado.

#### b) **Notros como profesionales**

Como ya hemos mencionado, muy similar a los ejemplos anteriores, y cumpliendo la misma función de crear una base de conocimientos compartidos, son los enunciados en los que el profesor y los alumnos utilizan fórmulas en primera persona del plural haciendo referencia a los sujetos del aula como profesionales en una determinada materia. Se habla de un *nosotros* que supone la inclusión de los alumnos y el profesor en un mismo grupo profesional. En este caso, el de los orientadores de secundaria. Es interesante, además, advertir que no se trata de enunciados con tiempos verbales en futuro o condicional como cabría esperar, ya que los alumnos aún no están activos laboralmente<sup>43</sup> hablando y se están preparando para una profesión futura. Por el contrario, estos enunciados en los que aparecen fórmulas del tipo *nosotros* es frecuente que se encuentren en presente, como si de algo habitual se tratase: “hablamos”, “trabajamos”, “exponemos”, “asesoramos”, etc.

<sup>43</sup> No obstante, nos gustaría apuntar que, dado que se trata de una titulación de segundo ciclo, en su mayoría estos alumnos proceden de la diplomatura de magisterio y, varios de éstos trabajan como maestros.

1A. 63-64

63. R: Que estoy dando una opini, o sea estoy dando una información, no se es que, me parece que hacer un libro es un solo mapa conceptual, [no es equivalente (---)]
64. P: [no, no, si tiene mucho merito] tiene mucho merito, pero lo que propongo es utilizar otra estrategia. (.) ¿Por qué? Porque es una estrategia que usareis mucho en el trabajo profesional de orientación. Trabajando con profesores. Una estrategia que se basa (.) en (.) plantear un elemento a debate. (.) **Cuando trabajamos con los profesores no les damos clases. (.) no les soltamos una conferencia. (.) Si sobre un tema particular queremos aportar una información, lo que debemos de estar es seguros es que hemos elegido bien. Qué queremos decir, y se lo transmitimos de una manera eficaz. (.) ¿Uhm? (.) Entonces la idea, sería seleccionar (.) una idea,(.) o sea una idea compleja, que debe ser una idea compleja pero una sola idea, (.) >es decir< donde **tengamos muy claro cuál es el propósito de nuestra explicación y de nuestra transparencia**, diseñar una transparencia complementaria (.) a la exposición, exponer en tres minutos después hacer una ronda (.) de preguntas, de comentarios, de intervenciones a propósito de esa transparencia y luego la persona que ha expuesto responde globalmente a todo lo que se le ha dicho (.) ¿Os parece?**

En este ejemplo, el profesor utiliza en su discurso fórmulas en primera persona del plural. Comienza su enunciado argumentando a los alumnos que han de utilizar la estrategia que él les está proponiendo, pues la usarán mucho en su trabajo como orientadores. Al inicio de su intervención parece establecer una clara diferencia entre él y los alumnos, utilizando tanto la *primera persona del singular* como de la *segunda persona del plural*<sup>44</sup>. Sin embargo, lo que nos interesa en este momento de este fragmento discursivo, son las líneas posteriores pues ejemplifican el recurso al que nos estamos refiriendo. En este sentido, vemos que de las líneas marcadas en negrita habla en primera persona del plural incluyéndose él y los alumnos dentro de un mismo grupo profesional. Así, indica a los alumnos el modo en que han de trabajar en el aula ahora y en su futuro profesional, identifica las responsabilidades y obligaciones que tendrán como orientadores, pero lo hace de un modo empático y comprometiendo a los alumnos con una determinada visión o posicionamiento, la suya propia. De este modo, creemos

---

<sup>44</sup> A este recurso nos referiremos más adelante..

que los contenidos adquieren una mayor funcionalidad y significatividad que facilitan la asimilación de los mismos.

4A. 146

146. L: Y luego algo que es muy interesante que propone que: cuando hacen >o sea< cómo valorar ese conocimiento condicional de los alumnos, de poner en juego distintos procedimientos en función de la tarea, de los objetivos, etcétera, pone que e: se hace un análisis de resolución de tareas y luego una entrevista posterior. (.) Al alumno. Entonces en esa entrevista posterior pue::s se pueden sacar cosas muy interesantes. (.) Es m ver el proceso con que el niño te lo cuente a ti. (.) Entonces yo creo que complementaría mucho a lo que es la evaluación de: un examen, o: ponerlo a hacer m: una resolución de un problema. E incluso yo iría mas allá y valoraría ya en esa entrevista, e: pues cosas de o sea cosas del propio profesor. No solo ya de la: **del procedimiento que hemos puesto en juego**, sino también cosas del profesor, si: le esta pareciendo interesante:: las actividades, como se están llevando a cabo, la comparación con otra metodología de otros profesores, etcétera. (.) Lo que pasa que aquí la cuestión también es dependiendo del nivel cognitivo de los niños de: si e:s u:n nivel muy inferior, (.) que creo que también hay que ir un poco adaptándose también a:: a cada: tipo de alumno que tengamos.

Esta intervención de la alumna “L” es una muestra de cómo los alumnos en sus intervenciones discursivas se identifican junto con el profesor dentro de un mismo grupo profesional. Desde el inicio del enunciado, vemos cómo ésta enfoca todo el tiempo su argumento a su labor como supuestos orientadores, lo cual se ve enfatizado con el uso de este recurso al que nos estamos refiriendo y que se puede apreciar en el fragmento discursivo que hemos resaltado en negrita. Aunque el uso de este recurso, en principio, cabría esperar que no fuese tan utilizado por los alumnos, no podemos olvidar que se trata de alumnos universitarios que se encuentran en el último curso de sus estudios y que a diferencia de los estudios de enseñanza obligatoria, su fin es la formación de profesionales. Además, hemos de tener en cuenta las características específicas de la asignatura en cuyo desarrollo se encuentran inmersas estas secuencias discursivas. La misma tiene un carácter eminentemente práctico y, por tanto, enfocada a la adquisición de determinadas estrategias específicas para el desarrollo de la labor que ha de llevar a cabo un orientador educativo. Como se puede apreciar, el uso que

hacen el profesor y los alumnos de la primera persona del plural es similar y cumple en ambos casos las mismas funciones.

No quisiéramos terminar este apartado sin apuntar que todos los plurales pueden ser considerados dispositivos para la creación y/o mantenimiento de la intersubjetividad o de un punto de vista en común. No es una cuestión morfológica; es decir, el significado no está asociado a esta dimensión morfológica, sino al uso que se hace de estos marcadores de plural. Así pues, no es extraño encontrar en el discurso, tanto del profesor como de los alumnos, enunciados en primera persona del plural que no podemos calificar como enunciados al servicio de la creación de la intersubjetividad, sino que se trata de un *nosotros genérico* que suele utilizarse en los ejemplos o analogías.

#### ❖ Segunda persona del singular

Recogemos aquí los enunciados que se presentan con fórmulas verbales en segunda persona del singular. Estos enunciados pueden incluir o no el pronombre personal de segunda persona del singular. Mediante el uso de este recurso se incluye al oyente en el discurso del hablante haciéndole participe de la actividad en curso, promoviéndose así la búsqueda de significados, intereses y conocimientos compartidos entre los interlocutores. Igual que al referirnos al uso de la primera persona del plural diferenciamos entre un *nosotros como grupo clase* y un *nosotros como futuros profesionales*, hemos de diferenciar entre un *tú que se identifica con el futuro profesional* y, por supuesto, el *tú referido al interlocutor*, siendo los dos últimos mucho más frecuentes que el primero tanto en el discurso del profesor como en el de los alumnos. Veamos algunos ejemplos.

##### a) Tú referido al futuro profesional

###### 6A. 188-194

188. P: Al final **los acabas agrupando** por los más listos y menos listos.
189. E: No tiene por qué:. A mí me puede interesar esto y yo no ser más listo, ser más, tener menos capacidades, o menos conocimientos. [Pero]=



190. P: [No, no.]
191. E: =a otros COMPAÑEROS MÍOS PUEDE A MÍ, AYUDARME.
192. P: Sí pero **tú** la historia:, y el arte:, y la ciencia:::, **lo vas a trabajar**, de todos modos. O sea **no es que estás agruparlos** por intereses (.) porque interesa que los alumnos piensen, (.) lógicamente, (.) ¿no?
193. E: Pero **si agrupa:s** a los alumnos así se supone que en función de esos intereses, no en niveles de conocimiento, sino intereses, se supone que esos alumnos que están agrupaos, van a dar todas las asignaturas, todas las áreas en esa clase. En vez de estar agrupaos por edades de año de nacimiento como los tenemos ahora, vamos, tch como una propuesta ¿verdad? que yo no sé si eso funcionaría, pero que::=
194. Ro: Que si también **los agrupas** por grupo de trabajo y cada uno va con una perspectiva del tema, (.) que si de un tema por ejemplo la evolución cada uno ve su punto de vista y luego lo comparte con los demás,

Este fragmento de interacción pertenece a una secuencia más amplia en la que se está discutiendo en torno a cómo conseguir la transferencia de conocimientos en lugar de la acumulación de contenidos y cómo agrupar a los alumnos para tal fin. En la misma, se aprecia cómo tanto el profesor como las alumnas “E” y “Ro” argumentan refiriéndose a una caso concreto. Es decir, haciendo referencia a un sujeto que podría ser cualquiera de ellos en un futuro. En los turnos 189. y 191. “E” enuncia su discurso en primera persona del singular, asumiendo el papel de una alumna supuesta en un caso hipotético. Sin embargo, el profesor argumenta en segunda persona del singular (turnos 88. y 192.). Es decir, dirigiéndose a los alumnos como si se tratase de ellos como futuros profesionales. De este modo los alumnos están presentes en el discurso del profesor, pudiendo sentirse así identificados y comprometidos con el contenido del mismo. Prueba de este sentimiento de identificación pueden ser los dos turnos siguientes a la última de las intervenciones del profesor pues, tanto la alumna “E” (turno 193.) como la alumna “Ro” (turno 194.) hacen uso del mismo recurso en sus intervenciones.

#### 4A. 141-143

141. C: Que yo pienso que esto está estupendamente pero: que no sólo sirve para evaluar las estrategias de los niños sino para evaluar en general todo debería de ser vamos.
142. L: Claro **tú lo evalúas** todo y eva s evalúa el pro propio ¡a::h! el propio profesor se evalúa a sí mismo

143. C: No sí pero que digo que: que el proceso seguido para:  
>evaluar la estrategia< también **te sirve** para evaluar  
cualquier otra cosa que no sean estrategias,

Éste es un ejemplo de cómo los alumnos también hacen uso de este recurso en su discurso. La alumna “L” comienza su intervención refiriéndose a un *tú* en principio indefinido que luego identifica con un profesor. La acción de evaluar a la que se está refiriendo la alumna la realiza un supuesto profesor que podría ser cualquiera de los alumnos o alumnas de la clase en un futuro próximo. En el siguiente turno, encontramos la intervención de la alumna “C” que se encuentra, en la misma línea que la de su compañera, enunciada en segunda persona del singular. Vemos pues, que los contenidos no se trabajan como una información a aprehender aisladamente de la práctica. Sino que, tanto el profesor como los alumnos hacen referencia a supuestos prácticos en los que se dirigen a su audiencia como futuro profesional. De este modo, los contenidos adquieren una mayor significatividad pues tienen un sentido funcional que facilita y refuerza la asimilación de los mismos.

#### b) Tú referido al interlocutor

Presentamos ahora dos ejemplos que son una muestra de cómo el profesor y los alumnos, respectivamente, incluyen al interlocutor en su discurso y se dirigen a éste directamente.

#### 3A. 79-82

79. Fa: Y serán diversos

80. P: =efectivamente. (.) Por lo cual no sé **Sofía** si **tu pregunta** de la semana pasada (.) de si tenemos que enseñar estrategias tenemos que enseñar procedimientos, tenemos que enseñar qué. Aquí **ves** un poco más claro como:,(.) ¿qué diferencia hay entre el enfoque de enseñanza estratégica (.)=

81. S: Y la

82. P: =y la enseñanza de las estrategias como simple metaconocimiento? ¿no?

En este ejemplo el profesor se dirige a una de las alumnas, “S”. Vemos que no se trata de uno de los interlocutores que ha hablado en uno de los turnos previos, sino que el profesor retoma una intervención de la semana pasada de esta alumna. De este modo, el profesor se dirige a alumnos

concretos ya sea retomando sus intervenciones o bien cediéndoles el turno haciéndoles partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje lo cual creemos hace más motivante y ameno el propio proceso. Nos gustaría además destacar el hecho de que se dirija a la alumna por su nombre, lo cual puede intensificar aún más el sentimiento de participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues lo vemos como una manera de acercamiento y de simetría en la relación profesor alumno. Así, el lector ya habrá podido observar en diversos ejemplos cómo también los alumnos se dirigen al profesor por su nombre.

#### 5A. 209-212

209. Mj: Yo tengo otra pregunta. Cuando **hablas** de [---] **has dicho** que [---] y que después [---] pasan a otras, ¿habla entonces de algún tipo de estrategias para:
210. N: (*Niega con la cabeza*) Lo que he hablao que [---] la transparencia no.
211. Mj: Y la [---] **tú has dicho** de infantil ¿Qué es desde los cero a los seis años o en la etapa: de: a: en el segundo ciclo de educación infantil?
212. N: Ahí hablaba de [[---]]

En este fragmento de discusión se observa cómo la alumna “Mj” se dirige a una compañera, concretamente se trata de “N”, haciendo referencia a lo que ésta acaba de exponer. De esta forma “Mj” hace explícito su comprensión de lo que su compañera ha expuesto favoreciéndose así la creación de un cierto nivel de intersubjetividad y buscándose una comprensión y elaboración conjunta de los significados en torno a los cuales se está trabajando en el aula.

Nuevamente, nos encontramos ante un uso privilegiado de un recurso más por parte del profesor debido a su rol en el aula. No es frecuente encontrar que los alumnos se dirijan a uno de sus compañeros en concreto a menos que éste haya intervenido en uno de los turnos inmediatamente anteriores dentro de una discusión o que, como ocurre en el ejemplo anterior, se trate de una actividad propia del aula “plantear dudas y comentarios sobre la exposición de un compañero”.

Nos gustaría apuntar que, aunque existen matices o usos diferentes de este recurso, la segunda persona del singular, en cualquier caso, lo que nos interesa es que mediante el uso de los mismos se está incluyendo al otro

en el discurso. Es un modo de que la audiencia se sienta agente partícipe de la acción en curso y, por tanto, de crear intersubjetividad entre los interlocutores.

### ❖ Segunda persona del plural

En el discurso docente hemos encontrado que aparece frecuentemente el uso de expresiones formuladas en segunda persona del plural. Estos enunciados pueden cumplir funciones como centrar la atención de los alumnos en el discurso del profesor o hacerles partícipes del mismo implicándolos en aquello que se está diciendo. El docente utiliza este tipo de enunciados cuando se está refiriendo a una experiencia pasada vivida por el grupo-aula (véase más adelante *invocación a la experiencia del grupo-aula*), cuando se dirige a los alumnos dándoles instrucciones a seguir o llamando su atención sobre determinados significados, utilizando imperativos como “fijaros” o “recordad”. Algunos ejemplos son los siguientes.

#### 2A. 264

264. P: Bueno. El comentario general es que como **habéis visto** las exposiciones demasiado largas, a veces cuesta más trabajo seguirlas, y quien expone corre más riesgo de hacerse un lío. (.) ¿No? Entonces CUANTO MÁS CUANTAS MENOS COSAS **QUERÁIS DECIR**. UNA IDEA (.) QUE PUEDE SER COMPLEJA. PERO QUE SEA UNA IDEA QUE **PODÁIS EMPEZAR Y ACABAR** EN UN TIEMPO PRUDENTE. (.) QUE QUEDE CLARA A TODO EL MUNDO Y **VUESTRO ESFUERZO** ES ASEGURAR QUE QUEDE CLARO para todos. (.) Bueno e: la: el comentario sobre la transparencia como: recurso y como técnica. (.) E: (.) **fijaros** esta: m: transparencia es sobre constructivismo ¿puedes ponernos la siguiente? (.) La segunda. Esta tiene (.) bastante letra pero la segunda tiene un poc más de letra. ¿Qué ocurrió cuando Alejandro puso esta transparencia? (.) Pues ca casi que su: tendencia es leernos la transparencia. Y a lo sumo comentar la transparencia. Eso nos pasa a veces también a los profesores. (.) Pero ya os lo comenté que a la hora de hacer las transparencias buscar algo que sea un apoyo visual (.) a (.) el lo que **estáis diciendo**. (.) ¿No? (.) Pon ahora la tercera transparencia.

Nos encontramos aquí ante una intervención del profesor en la que se apoya en la presentación inmediatamente anterior de uno de los alumnos

para explicar y dar instrucciones a éstos sobre el modo de proceder más correcto a la hora de realizar sus exposiciones. Mediante el uso de estas fórmulas en segunda persona del plural, así como del imperativo “fijaros”, el profesor está distanciando su rol y el de los alumnos. Él es quien da las instrucciones. De esta forma, al mismo tiempo que los incluye en su discurso y los sitúa como agentes activos de las actividades que se llevan a cabo en el aula y del conocimiento que allí se construye, él se erige con autoridad para opinar y decidir sobre sus actuaciones.

En el habla de los alumnos no hemos identificado este recurso, es decir, éstos no suelen dirigirse a su audiencia con imperativos o dando instrucciones relativas a cómo han de actuar o entender un determinado contenido. Creemos que ello se debe al rol que docente y alumnos adoptan en el aula. Por definición de dichos roles, un alumno no se dirigiría al grupo aula dando instrucciones o identificándose como no perteneciente al grupo aula, es decir, estableciendo una diferencia clara entre él (yo) y el resto de alumnos que componen su audiencia (vosotros).

#### ❖ **Invocaciones**

Denominamos invocaciones al hecho de que el profesor y los alumnos apoyen sus argumentos en otros testimonios o experiencias. Mediante este recurso relacionan aquello de lo que están hablando con documentos escritos, autores o sujetos relevantes en la disciplina en cuestión, experiencias vividas por el hablante dentro o fuera del contexto escolar, experiencias compartidas por el grupo aula, etc. Éstas actúan como sostén de las afirmaciones que se hacen, de las descripciones que se realizan, de las versiones que se exponen en el aula. A través del uso de este recurso el hablante ofrece elementos que apoyan, justifican y una validan una versión del conocimiento determinada. Argumenta sus tesis contextualizando, generalizando y dando veracidad a aquello que enuncia. Veamos los diferentes usos que, de las distintas invocaciones, hemos encontrado en el discurso del profesor y los alumnos de este aula. Hemos clasificado en dos grupos los dispositivos de invocación: *invocación a la autoridad de los especialistas/ del conocimiento académico e invocación a la experiencia o al conocimiento experiencial.*

▪ **Invocación a la autoridad de los especialistas/ del conocimiento académico**

Recogemos aquí el uso que los hablantes hacen de este recurso consistente en utilizar enunciados que se apoyan en y toman como referencia a diferentes elementos del conocimiento académico como puede ser un documento escrito, una autoridad académica, la disciplina académica o el conocimiento formalizado que constituye la misma. Hemos diferenciado entre las invocaciones a la autoridad de documentos escritos o textos o al autor de los mismos y las invocaciones al conocimiento formalizado. Veámoslo.

**a) Invocación a la autoridad de un texto o su autor:**

Nos estamos refiriendo bajo esta denominación a aquellos enunciados que se apoyan, toman como referencia y aluden a un material escrito, Dicho material puede tratarse de textos como el manual de la asignatura, algún artículo o capítulo de libro, los apuntes publicados, etc. En este aula en concreta se trata principalmente de los textos que los alumnos han debido leer para preparar sus exposiciones. El texto es el que sirve de fuente de validación de la veracidad del contenido de estos enunciados, ofreciendo elementos que apoyan y justifican una versión del conocimiento determinada.

5A. 132-149

132. D:

[¿Puedo] hacerle una pregunta a Jorge? (*Dirigiéndose a P*)

133. P: (*Asiente con la cabeza*)

134. D: Que esto cua esto e: lo que ha dicho:=

135. P: Habla fuerte. (.) Desiré.

136. D: =es que había una pregunta lo que ha dicho Jorge, se podría enmarcar (.) e: bueno la exposición que hicimos Raúl y yo (.) estuvimos después debatiendo sobre [e::]

137. J: [Sí sí]

138. D: °¿Sí sí qué?°

139. J: Sí que sí que sí.

140. D: Estuvimos discutiendo (.) sobre: si había que enseñar o no estrategias a lo:s o sea dependiendo de si era experto o no experto. (.) >O sea que había una contradicción de por qué al experto no había que enseñarle estrategias< porque: chocaba: o reducía su aprendizaje, y a los no experto: se podía. Esto (*Señalando a la imagen que está proyectada con*

- la información que J está dando) resume lo que estuvimos hablando aquél día. (.) No sé si os acordaréis. (.) Que dije yo eso que dijimos eso que: que en libro <los autores (.) [decían>]
141. J: [Es que] ¿me dejas que te diga una cosita?
142. D: Sí.
143. J: Es que es por eso por lo que he puesto esto [porque como no quedó muy claro ese día, y hubo un debate, pues digo igual]
144. D: [Efectivamente.  
Pero que como ha dicho Alfonso que si resumíamos un poco] estos cuatro puntos, que se enmarcan en eso que vimos el primer día de las exposiciones.
145. P: Sí sí bueno esa exactamente yo creo que era la idea que: (.) **y además el libro: (.) los que lo habéis leído quizá:s incluso lo repite muchas veces** (.) que se puede enseñar a aprender y a pensar, (.) que hay alumnos (.) que en función de sus capacidades de sus experiencias necesitan meno:s enseñanza, o pueden aprender como dice ahí espontáneamente. Pero que a otros se les puede enseñar por la: por el procedimiento adecuado ¿no? **Lo que llama el libro la enseñanza eficiente ¿no? En otros términos creo que por otros autores se llama enseñanza estratégica,** (.) sirve para enseñar a pensar y enseñar a aprender.

Durante la exposición de “J”, el profesor lo interrumpe para solicitarle que haga un resumen de lo que ha contado hasta el momento, y antes de que éste pueda comenzar, algunos compañeros se dirigen a él con cuestiones que recogen sus dudas iniciándose así una discusión. Cuando la misma parece haber terminado, la alumna “D” toma la palabra relacionando una de las ideas que ha expuesto el compañero con el contenido de la exposición que ella y otro compañero “R” hicieron en una de las sesiones previas. Su compañero justifica su selección de contenido para la exposición en que, a su parecer, las ideas no habían quedado muy claras. Por su parte “D” justifica su intervención en que está tratando de responder a una petición previa del profesor<sup>45</sup>. Ante esta situación, el propio profesor toma la palabra destacando la importancia de la idea a la que ambos se están refiriendo, *que se puede enseñar a aprender y a pensar*, apoyándose para ello en el aval del texto sobre el que se está discutiendo en este momento. Es una idea que, no sólo

<sup>45</sup> Esta forma de argumentar, invocando a la autoridad del docente, no la hemos identificado como mecanismo discursivo pues no se da más veces a lo largo de las sesiones. No olvidemos que no nos encontramos en los niveles educativos de primaria o secundaria sino que se trata de alumnos universitarios en cuyo discurso se vería muy insólito e incluso infantil recurrir al profesor como autoridad en la que apoyar sus argumentos.

aparece en el libro, sino que en el mismo se repite muchas veces. Además, recurre a los otros textos que otros alumnos han leído, y de los que se ha hablado en días anteriores, relacionando lo que se está discutiendo en este momento con lo ya han trabajado en sesiones anteriores. Llama la atención del alumnado de las correspondencias existentes entre un conocimiento nuevo y los significados previos recurriendo, para ello, al texto en el que éstos se encuentran recogidos, favoreciendo así la comprensión y elaboración de nuevos significados.

## 2.A 368

368. C: Bueno. Pues vamos a ver. Voy a coger mi chuleta y voy a empezar. *(Toma unos folios de la mesa de P)* (.) La primera pregunta que creo que es básica para comprender esto es la que me ha hecho Sofía. (.) Que: qué entendemos por comprensión. ¿No? (.) **Bueno pue:s lo que yo he entendido por comprensión es (.) que lo que Gardner propones es** que cuando una persona comprende algo, es (.)lo que hemos dicho como las estrategias ¿no? Parecido. Una persona comprende algo cuando es capaz de aplicar de forma apropiada ese algo a una situación distinta. (.) Entonces lo que yo he entendido del libro ya no es sólo que: (.) lo relaciona también con con lo que he dicho de las estrategias. Ya no sólo contenido sino también (.) el (.) cómo aprendes tú a eso esos contenidos y las estrategias que usas además de también los contenidos por supuesto. (.) ...

Podemos apreciar en este ejemplo como la alumna “C” ante la necesidad de contestar a las dudas y comentarios de sus compañeros acerca del contenido que ella ha expuesto sobre un determinado libro de Gardner, recurre directamente a la invocación del propio texto y su autor. Si atendemos al fragmento que hemos destacado en negrita, vemos como la alumna, que debe explicar qué se entiende por comprensión, comienza utilizando la primera persona del singular, “lo que yo he entendido” para, seguidamente recurrir a la autoridad del autor y el texto en concreto. De este modo, carga de validez su intervención pues ante sus interlocutores no se trataría de rebatir su voz, la voz de una compañera, sino la de una autoridad en el mundo de la psicología. No obstante, no debe de entenderse que siempre que aparezca el nombre de un autor o colectivo profesional se esté haciendo uso de este recurso.



Hemos observado que los alumnos hacen un mayor uso de este recurso que el profesor. Dado que, como hemos expuesto, su uso está al servicio de validar lo que se está diciendo, de argumentar el punto de vista o tesis que se está defendiendo, quizás el uso más frecuente que hacen de este dispositivo los alumnos pueda estar relacionado con la posición en el discurso de los mismos. Por su parte, la voz del profesor suele tomarse como cierta o al menos como de mayor peso que la de la mayoría de los alumnos. Además, no olvidemos que las características metodológicas y el tipo de evaluación de la asignatura de este aula han exigido la lectura de una monografía por parte de cada uno de los alumnos y por lo que es de esperar que éstos apoyen sus argumentos en dichas lecturas.

No quisiéramos terminar este apartado referido a las invocaciones al texto sin presentar un ejemplo en el que encontramos que los alumnos hacen referencia en su discurso a un texto rebatiendo la información que se da en el mismo. No nos estamos refiriendo, por tanto, a un ejemplo del uso del recurso que nos ocupa, sino más bien todo lo contrario. No obstante, lo encontramos muy interesante pues muestra cómo los alumnos tienen su propia voz y cómo éstos no son meros receptores pasivos que asumen tal cual la información que el profesor, un texto u otro compañero les aportan, sino que, como vimos en el capítulo 2 de este documento, participan con sus intervenciones mediante versiones alternativas al conocimiento que se está construyendo en el aula.

### 3A. 186-193

186. MA: Pero es, ese: que lo hace, aunque le funcione, no no lo considero yo como experto.
187. R: °Pues sí es un experto en el uso.°
188. MA: Te digo
189. R: Ya, ya.
190. MA: [Que: yo:,]=
191. P: [en el uso.]
192. MA: = **que discrepo con el libro** en eso, yo no lo consideraría como experto. Yo entiendo como experto la persona que conoce >la estrategia, el recurso, la lo que sea< y, aparte, sabe dónde utilizarlo, cómo hacerlo y le funciona. (.)
193. S: Yo: siguiendo con el ejemplo que ha puesto ella del fisioterapeuta también plantearía si:: **es que en mi libro por un lado plantea eso. Aunque las cosas estén bien, se**

puede mejorar ¿no? Entonces, tú, a un alumno, [aunque lea bien].

Queremos mostrar con este ejemplo la diferencia entre la referencia que hacen al texto las alumnas “MA” y “S”. Mientras que el turno 193. podríamos considerarlo como un ejemplo de invocación al texto, el turno 192., nos sirve para ejemplificar lo que veníamos exponiendo en el párrafo anterior sobre las versiones alternativas de los alumnos. La alumna “MA” afirma explícitamente disentir con el contenido del texto que les ocupa. No nos detenemos en el contenido exacto de la discusión pues, de hacerlo, alargáramos demasiado nuestro documento. Además, el lector puede recurrir a las transcripciones completas de las sesiones que aparecen en el anexo 7a.

#### b) Invocación a la autoridad del conocimiento formalizado:

Recogemos en este grupo aquellos enunciados en los que el hablante se apoya en términos técnicos que se reconocen como vocabulario formal o académico. Nos referimos a este dispositivo tanto cuando se explicita el término como cuando los enunciados giran en torno a un concepto sin que éste se formule. Podríamos decir que, el hablante hace referencia o invoca en su discurso a unos esquemas generalizados de conocimiento (Bruner, 1988, 1996).

#### 2A. 401-403

401. P: E estáis familiarizados me imagino porque lo habréis estudiado en la historia de la educación:, o en: didáctica quizás, (.) con los **modelos: conductitas de enseñanza y del aprendizaje**

402. AA: °Sí°

403. P: Que se basan en: el aprendizaje de **habilidades simples**, y luego a partir de las habilidades simples ir construyendo (.) e: **habilidades progresando más complejas** ¿no? Ese modo de avanzar (.) es un modo de >de lo que sería digamos< de ir hacia delante. (3) ...

Los turnos previos a este ejemplo se corresponden con una discusión en el aula entorno al concepto “planificación hacia atrás”. Más adelante, cuando nos refiramos al estilo directo, veremos que la alumna que ha expuesto el contenido que ha dado pie a tal discusión recurre a la lectura

literal del mismo porque no encuentra otra forma de explicarlo a sus compañeros. Finalmente, y es el punto en el que nos encontramos en este ejemplo, es el profesor el que toma la palabra aclarando el término en cuestión. Para ello recurre, entre otros dispositivos, a la invocación de la autoridad de un conocimiento formalizado que presupone compartido por los alumnos. Concretamente, hace uso en su intervención de términos como “los modelos conductitas de enseñanza y del aprendizaje”. Así, enmarca el concepto sobre el que están discutiendo dentro de un marco teórico y conceptual determinado, lo cual sirve no sólo le sirve para definir ese concepto, sino que además lo sitúa dentro de una descripción-explicación científica, académica o culturalmente aceptable.

7A. 24.

23. P: Bien, pero lo que yo me estaba preguntando mientras tú exponías esto es um: bueno: (.) eso es lo que (.) >teóricamente describe al profesor estratégico< pero en la práctica ¿cómo reconocemos si un profesor es estratégico o no es estratégico? (.) ¿O si es más o menos estratégico?
24. Vi: Hombre ya he dicho (.) que:: lo importante no es un método determinado, tú no puedes analizar a una persona a un profesor por el método que utilice sino si ese método (.) está basado en unos principios, si cumple esos principios que yo decía del constructivismo, si parte de unos esquemas previos de los alumnos, si: parte de sus intereses, si conecta, si está adecuado al nivel de desarrollo, o sea: **lo que Vigotsky decía de la zona potencial de desarrollo,** (.) y luego pues eso que cada profesor tendrá como se dice cada maestrillo tiene su librito.

Nos encontramos ante un fragmento posterior a la exposición de la alumna “V” en el que ésta y el profesor se encuentran reflexionando en torno a los contenidos presentados. En el turno 23. el profesor le hace una pregunta y ésta para responder presenta su tesis u opinión y luego la identifica con la de Vigotsky. Presenta sus argumentos y seguidamente los asemeja con los utilizados por el autor dando así autoridad a su discurso y utilizando de aval del mismo al autor mencionado. Podríamos pensar que se trata de lo que hemos identificado previamente como invocación a la autoridad de un texto o su autor, pero la alumna no se refiere a un texto en concreto, sino que alude en su discurso a conceptos relacionados con este autor como son el constructivismo y a la zona de desarrollo potencial. Se refiere a los mismos

dando por hecho que sus compañeros han de compartir el significado de dichos conceptos pues se trata de un conocimiento formalizado y, por tanto, previamente legitimado.

### 3A. 177-186

177. Fa: Yo si me dejas que: le: matice, el **libro está (.) enfocao está enmarcao totalmente en el aprendizaje <significativo, constructivismo, y descubrimiento.>** Si tú haces esto en una segunda fase no estás permitiendo que el alumno descubra por sí mismo [y ATENDIENDO A UN MO] =
178. C: [sí [---]]
179. Fa: =DELO NO porque tú le estás planteando el mapa conceptual, intentando hacerlo.
180. C: [A mí eso me parece muy bien pero [---]]
181. AL: [De todas formas Fátima yo creo] que **Carmen se refiere a a partir de los conocimientos previos** =
182. Fa: ¡ah!
183. AL: = **modelar [eso]**
184. C: [hombre] es que primero le le tengo que contar lo que es para que ellos lo hagan [y lo intenten hacer]
185. Fa: [PERO ES QUE YO LO HAGO AQUÍ]. A ver si me explico, >el profesor le explica como se hace el mapa conceptual a a través de una serie de preguntas de cuestión de decisiones que tiene que ir tomando él como persona y< cualquier alumno [al empezar sólo a hacerlo]
186. C: [**bueno yo no] yo no se cómo se llama a lo que yo me estoy refiriendo (risas y murmullos de los compañeros)** lo que quiero decir ES QUE SI POR EJEMPLO TU QUIERES ENSEÑAR A COSER pues yo veo mejor que me digan intenta hacerlo tú yo lo intento y cuando digo, yo no tengo ni idea de como se hace esto, pues mira yo lo hago así y presto tengo mucho más interés y por lo menos ya lo ha intentao, sé de qué me están hablando, [a eso me refiero]

Encontramos en esta intervención de la alumna “Fa” cómo ésta recurre a varios conceptos de la disciplina psicológica, *aprendizaje significativo, constructivismo y descubrimiento*, que dan rigor y autoridad a su enunciado y al contenido del mismo. No sólo enmarca el contenido del libro al que se están refiriendo dentro de un determinado marco conceptual que todos conocen, sino que apoya en el mismo su argumento de que si no se hacen las cosas de la manera que ella está exponiendo, no se está siguiendo lo que predica dicho marco. Su compañero “AL” procede de la misma forma que ella aludiendo a dos términos con los que intenta, y de hecho lo consigue como se

aprecia en el turno 182., que “Fa” comprenda lo que su compañera “C” le está preguntando. Nos gustaría además destacar la intervención de “C” (turno 186.) en la que la misma parece sentir el peso de las intervenciones de sus compañeros frente a las suyas. Así, vemos que se justifica o disculpa por no encontrar identificación entre su argumento y un concepto o conocimiento formalizado concreto como parecen estar demandándole las aportaciones de sus compañeros.

▪ **Invocación al conocimiento experiencial**

Denominamos invocación al conocimiento experiencial al recurso consistente en expresar enunciados que se apoyan en y toman como referencia a la experiencia personal. Ya sea la propia experiencia del hablante o la del grupo-aula. Nos detendremos en primer lugar en los enunciados que evocan la experiencia del hablante para posteriormente referirnos a los que invocan a la experiencia del grupo-aula.

**a) Experiencia del hablante:**

Recogemos aquí aquellos enunciados que se apoyan en acontecimientos de la práctica cotidiana del sujeto hablante. Son enunciados que traen al aula el contexto cotidiano de interacción de los alumnos haciendo alusión a su vida fuera del aula. Cabría pensar que tanto los alumnos como el profesor pueden hacer uso de este recurso pero, al menos en este aula, sólo lo hemos encontrado en el discurso de los alumnos.

**1A. 151-152**

151. P: Había una pregunta sobre qué tiene esa metodología de nuevo respecto a la metodología clásica ¿no?

152. D: Vale. Bueno yo no sé pero yo (.) hablo por mí yo por ejemplo sé que Fátima >por ejemplo< sí utilizó una de ellas que era era comparar contrastar. Que no es que se haya inven que no es que ella se haya inventado algo. >Yo por ejemplo esta estructura o estos marcos no nos lo daban.< Nosotros era empolla:r de memoria, ¿sabes? Y ya trabajábamos por nosotros mismo. Yo supongo que también vendría directamente de: del centro. (.) Yo era eso poní:as te ponías a estudiar, y toda:

lo pregunta por preguntan y sin organi sin ninguna organización, >ni explícita ni implícita ni nada.< ¿Sabes? Aunque venía implícita del libro de lo que tú: extraías del libro. Entonces yo imagino que bueno como novedoso [---] que haya descubierto nada, pero ¿los profesores son conscientes de que de que se debe hacer así? Es lo que yo: [te puedo contestarte.]

La alumna “D” ha expuesto el contenido que ha seleccionado del libro que ella ha leído. Estas intervenciones pertenecen al momento posterior a su exposición en el que se están planteando y resolviendo dudas sobre la misma. Ante una de las preguntas que se le ha planteado, *qué tiene de novedoso lo que ha explicado respecto a la metodología clásica*, la alumna recurre a su propia experiencia pasada en la escuela para justificar que, al menos comparado con su experiencia escolar, lo que ella ha explicado es novedoso. Podríamos decir que su argumento es: *lo que yo he vivido es muy distinto a lo que se explica en el libro, luego la metodología que se plantea en el libro puede considerarse como novedosa*.

#### 1A. 153- 57

153. B: [A mí lo que me gustaría saber es] hasta qué punto los chavales son conscientes de eso, [de que hay [---]?]

154. D: [Bueno eso, sí, claro]. Ahí también entraba. Vamos a ver, se trata, >en el libro de lo que se trata< es de que desde un principio tú acostumbres a tus alumnos a esta metodología. Si tú llegas, de nuevo, y plantas eso un día, pues bueno pues como un día que he hecho eso. Pero si eso es continuo, no es todo el año ¿Sabes? que están acostumbrados a una organización determinada o parcial del profesor. No es una cosa que se hace un día aislado (.) ¿Sabes? Y en cuanto, bueno, en cuanto a la viabilidad, más o menos, [más o menos iría,] =

155. MA: [Si los alumnos eran consciente]

156. D: = iba orientado a eso ¿no?

157. MA: Sí que si los alumnos eran conscientes, es que **yo en las prácticas, por ejemplo, he visto mucha inmadurez por parte de, del alumnado ¿no?** [El alumnado parece como que no]

En este ejemplo, que es continuación del anterior, “MA” recurre a su experiencia en las prácticas de la carrera para argumentar o razonar la pregunta que varios turnos anteriores realizó a “D”. De este modo, hace ver que su pregunta no se debe al azar, sino que es producto de un razonamiento

y de su propia vivencia. Adopta así una posición de persona con experiencia y, por tanto, su opinión cobra peso ante su audiencia.

**b) Experiencia del grupo- aula:**

Los enunciados en los que se invoca a la experiencia del grupo-aula hacen referencia a un punto común que se comparte porque se ha generado en el microcosmos del aula. Por medio de ellos los sujetos retoman una experiencia creada en el aula, en sesiones anteriores o en la misma sesión, tanto dando credibilidad a lo que se está presentando –validación del conocimiento-, como creando un punto de partida o un punto de referencia en común –intersubjetividad- que servirá de base para la construcción de los nuevos conocimientos. Comenzaremos en esta ocasión por un ejemplo encontrado en el discurso de una alumna.

2A. 132

132. C: (*Levantando la mano al inicio de su intervención*) Yo es que: con lo con lo que me dijiste antes, al decirme tú que si tu objetivo es que saque las ideas principales de un texto, >en y yo te pregunté que cómo lo evaluarías< me dijiste ¡hombre! yo lo que voy a evaluar es si >saca las ideas principales de un texto< no si se ha aprendido el contenido en concreto. Entonces yo lo que te decía que no estaba de acuerdo es porque (.) vale tú la estrategia que: que:: que pretendes enseñar, es que saque las ideas principales. >Tú dices< bueno voy a evaluar que saque la idea principal ¡pero bueno! el caso es que ¡saque la idea principal y que la aprenda! O sea no simplemente que saque (.) que tú consigas sacar las ideas principales de un texto sino que las saques y que te sirvan para algo. (.) Eso es a lo que yo me refería. O sea tu no evalúas sobre ¡no sabe sacar las ideas principales! Bueno sí pero pa qué le sirve. ¿Le ha servido? Sacar la idea principal? ¿He aprendido algo?

En este fragmento discursivo, la alumna retoma varias de las intervenciones previas producidas en la misma sesión. De hecho, retoma parte de una discusión mantenida por ella y por la compañera a la que se está dirigiendo. De este modo, establece una continuidad en el debate o la discusión de la clase a lo largo de la sesión, creando un punto de referencia en común que, no sólo ayuda a sus compañeros a comprender su

intervención –intersubjetividad- sino que da validez a aquello que dice. Se sirve de “reproducir indirectamente” la conversación previa mantenida, para retomar de nuevo su postura y defenderla.

#### 6A. 144-146

144. P: Pero esto supon, vamos a ver, este enfoque supone, dedicar mucha atención a la metodología ¿no?
145. Ro: Sí, lo plantea como fundamental, el el cómo:, el cómo enseñarlo. Para: para: atraer al mayor número posible de alumnos.
146. P: Sí bueno. Insisto en ello porque:, e:, **como hemos visto cuando empezamos a mirar el curriculum de primaria, o cuando antes estuvimos viendo el curriculum de secundaria,** (.) en el curriculum en general hay tantos contenidos, (.) hay tanto qué enseñar (.) <que:: el único cómo posible es de prisa.>

Como afirma Mercer (2001) las conversaciones entre personas que se hablan con frecuencia pueden considerarse episodios de “conversaciones prolongadas” que se retoman cada vez que se encuentran. En este ejemplo encontramos que el profesor, para justificar su intervención del turno 144., en la que afirma que el enfoque propuesto en el libro expuesto en parte por “Ro” supone prestar especial atención a la metodología, retoma parte de las ideas discutidas en sesiones anteriores (turno 146.). De este modo ayuda a los alumnos a establecer puentes cognitivos entre los significados ya establecidos y los nuevos significados que se están trabajando en este momento. Además, el uso de este recurso aquí está relacionado con el uso de la primera persona del plural el cual puede cumplir las mismas funciones. No olvidemos que esta categorización a la que nos estamos refiriendo, cada uno de los recursos presentados responde a fines analíticos. En el discurso real de profesores y alumnos hay un uso múltiple de los recursos aquí presentados.

#### ❖ Estilo directo

Muy relacionado con las invocaciones encontramos el uso del estilo directo en el discurso del profesor y los alumnos. Nos referimos a aquellos enunciados en los que el hablante incluye en su discurso la voz de otro -ya sea uno de los interlocutores, un texto o un sujeto de un caso hipotético-



ventrilocuizando a otro como un actor. Este tipo de enunciados suelen revivir experiencias pasadas vividas o no conjuntamente por el hablante y el oyente. En este aula hemos encontrado tres tipos de usos del estilo indirecto: a) referido a un texto o su autor; b) referido a un interlocutor; c) referido a un sujeto de un caso hipotético. En el caso del primero, encontramos que cumple funciones similares a las de las invocaciones a la autoridad del texto o su autor, pues podríamos considerar éstas como un uso del estilo indirecto. Así, vemos que cuando el hablante utiliza este recurso invoca a la autoría de la voz del documento, bien para describir o definir una determinada situación, bien para ofrecer elementos que apoyan y justifican una versión del conocimiento determinada. Es decir, se utiliza como técnica retórica para apoyar los propios argumentos. En el caso de enunciados que recurren a la voz directa de un interlocutor o un sujeto de una situación hipotética, parecen estar al servicio de la creación de intersubjetividad pues traen al aula situaciones vividas previamente o ejemplos que ayudan a una mayor comprensión de aquello que se está enunciando. Veamos más detenidamente algunos ejemplos.

**a) Estilo directo referido a un texto o su autor**

Recogemos aquí aquellos enunciados en los que el hablante se apropia de la voz de un texto o del autor del mismo. Normalmente, esta apropiación viene introducida por fórmulas del tipo “el autor dice...”, “el libro dice...” seguida de la repetición literal del enunciado al que se está haciendo referencia. Estos enunciados son similares a las invocaciones a la autoridad de un texto o su autor, con la diferencia de que en estos casos se “repite” la información en lugar de invocarlo. No hemos encontrado el uso de este recurso en el discurso del profesor del Aula A.

**7A. 116-118**

116. E: Exactamente para llegar a esos contenidos. >Y yo en eso sí estoy de acuerdo con María Ángeles< que irían las dos cosas juntas unidad. [---] Que no vamos a estar separando. (4)  
¿Qué? (*Mirando hacia P*)
117. AA: (*Leves risas*)
118. S: No que yo le estoy planteando a ella, porque yo sigo en mis treces que una estrategia no es (.) >eso vamos a ver< que:

a ver cómo me explico yo (.) **que la estrategia, (.) como viene definida en el libro "toma de decisiones de contenidos conceptuales, procedimentales, y actitudinales."** Es que es distinto porque la estrategia es como un metaprocedimiento, no la cosa no es plantear enseñamos las estrategias, con un contenido, >imagínate< de los reyes Godos, es que tú=

Aquí puede observarse que la alumna apoya parte de su argumentación en la lectura que ella ha realizado. Ésta se apropia de la voz del texto para rebatir la definición de estrategia que se está dando en el aula en ese momento. Inicia su intervención diciendo que ella no está de acuerdo e, inmediatamente, recurre al libro que ella ha trabajado más profundamente. Toma las palabras del texto como suyas pues no lo lee literalmente, no tiene el documento delante. Es una forma de hacer ver a sus compañeros que su opinión tiene una base en la que fundamentarse, es algo que está escrito en un documento y que, al menos en principio, ha de ser tomada como cargada de la validez que le corresponde.

#### 2A. 391-401

391. E: Y yo te quería pregunta que eso es si eso sería COMO m:  
PARTIR DE LAS NECESIDADES DE LOS ALUMNOS O SEA YO ME  
PLANTEO UNA UNA ACTIVIDAD O: O UN CONTENIDO QUE LE TENGO  
QUE DAR A MIS ALUMNOS Y EN VEZ DE PLANTEARME los objetivos,  
contenidos, procedimental, concepual, toda la historia (.)  
lo que me planteo primero [(.) son las]=

392. C: [Sus necesidades]

393. E: =NECESIDADES QUE SON LOS PROBLEMAS QUE ESOS ALUMNOS SE LOS  
VAN A PODER PLANTEAR. (.) Por ejemplo LA SUMA. (.) Yo: digo  
"el procedimiento de la suma es tal. ¿Qué problemas me  
planteo yo que pueden? Hipótesis que yo me planteo que  
pueden tener dificultades los alumnos." (.) entonces yo  
planifico desde esas dificultades, y llego hasta arriba,  
¿eso sería?

394. C: Mira lo voy a leer ¿vale? Porque na más que dice esto.  
**Entonces lo podemos leer entre todos. "Una mo una manera  
muy útil de pensar en la educación es planificar hacia  
atrás. Es decir determinar qué clase de persona nos  
gustaría que apareciera al final del proceso educativo como  
por ejemplo la enseñanza secundaria. En este caso el reto  
consiste en diseñar una propuesta educativa que permita  
alcanzar ese este objetivo." (.) El libro no dice nada más.**

395. R: Yo pregunto si no es lo que se hace [---]

396. AA: [ *(Murmullos de varios/as alumnos/as)* ]
397. P: ¿E eso es lo que se hace habitualmente?
398. AA: *(Durante 12 segundos hablan al mismo tiempo varios/as alumnos/as. Parece que sobresalen las voces de C, E y R, pero es inaudible)*
399. C: Esperar un momento. *(Sobre los murmullos previos consiguiendo silencio)* **Dice "los diseñadores analizan el conocimiento y actitudes parecen importante y estiman abarcarlo todo pero el tiempo es espacio y hay demasiado material. De ahí la fatídica debilidad [---] que pretende alcanzar el horizonte de un conocimiento en perpetua expansión."**
400. E: °Yo eso no sé° yo con la palabra (.) el problema lo tengo yo que con la palabra planificar hacia atrás (.) entiendo que me estoy planteando, una planificación, y un ejercicio, una actividad, un aprendizaje, PERO AL CONTRARIO (.) desde los problemas que se pueden plantear (.) hasta el objetivo que yo me tengo que marcar. Pero que eso es lo que yo no entiendo [---]
401. P: E estáis familiarizados me imagino porque lo habréis estudiado en la historia de la educación:, o en: didáctica quizás, (.) con los modelos: conductitas de enseñanza y del aprendizaje

En la sesión 2, a la que pertenece este fragmento, la alumna "C" ha expuesto el contenido que ha seleccionado del libro que ella se ha leído para tal fin. Nos encontramos aquí ante un momento de la discusión posterior. Parece ser que a sus compañeros no les ha quedado muy claro uno de los conceptos tratados en la exposición: "planificación hacia atrás" y es por ello que tratan de pedir a su compañera que se los explique. Ésta opta por recurrir a la lectura literal del libro que les ocupa (turnos 394. y 398.). No obstante, su intervención es distinta a la que veíamos en la compañera del ejemplo anterior. Da la impresión, o podemos llegar a pensar que ella tampoco comprende por completo lo que allí se recoge. Además, no le sirve de mucho pues su compañera "E" sigue sin tener muy claro a qué se están refiriendo. Finalmente, es el profesor el que toma la palabra aclarando el término en cuestión (turno 401. y posteriores). No obstante, se trata de una forma de hacer ver al interlocutor que aquello que se está enunciando está apoyado y justificado en una base más sólida que lo que en principio podría ser la propia opinión.

No hemos encontrado el uso de este recurso por parte del profesor. Ello nos resulta coherente dado el nivel educativo que nos encontramos estudiando, pues creemos, por nuestra propia experiencia, que los docente universitarios no suelen recurrir a la lectura literal de un documento, al menos como aval a sus argumentos, sino más bien como un ejemplo, o como curiosidad, o como un documento sobre el que trabajar en una determinada materia.

**b) Estilo directo referido a un interlocutor**

Recogemos aquí aquellos enunciados en los que el hablante se apropia de la voz de otro, concretamente de uno de sus interlocutores. Normalmente, esta apropiación viene introducida por fórmulas del tipo “ella ha dicho...”, “como dijo tal dice...” seguida de la repetición literal del enunciado al que se está haciendo referencia. Este tipo de enunciados, que retoman intervenciones previas, no sólo están al servicio de la creación y el mantenimiento de la intersubjetividad, sino que pueden reforzar entre el grupo-aula, el sentimiento de que los significados que se trabajan en el aula son construidos entre todos.

**2A. 412-420**

412. Ma: [O sea tú estás]
413. V: enseñando lo suyo y dentro de lo suyo pues: a la hora de las matemáticas,
414. P: Además **M<sup>a</sup> Ángeles lo está diciendo perfectamente. Dice “Inconscien[temente”]=**
415. X: [Claro]
416. P: =bueno pero es que lo que estamos diciendo que caracteriza a la enseñanza estratégica [es que es conciente ]
417. Ma: [Es que debe ser conciente]
418. P: es premeditada. (.) Es explícita.
419. Ma: °Sí claro°
420. P: **Entonces eso es a lo que: Carmen: (señalándola) trata de reivindicar. [(.) “Hagámoslo explícito. Discutamos”]**

Nos encontramos en este fragmento el uso del estilo directo referido a sus interlocutores en el discurso del profesor. Concretamente en dos ocasiones. En los turnos 414. y 420. Sus intervenciones parecen estar al servicio de la creación de intersubjetividad pues retoman y traen al aula las

aportaciones previas de dos de las alumnas favoreciendo una mayor comprensión de aquello que se está discutiendo. Actúa de intermediario o guía entre las opiniones de unos y otros, destacando la información que se presenta como relevante para llegar a acuerdos y la mutua comprensión.

#### 4A. 714

714. Ca: Yo otra vez quería *otra vez insistir (Riendo)* en lo que han dicho que [---] vamos a ver que yo no estoy que dicen sí que habría que enseñarse los tres. >Dice Sofía< (Tocándola) **"sí que los tres juntos"**. Yo digo que no. (.) >Porque te voy a decir< si tú no le das a ese niño que muy bien que por ejemplo le puedes enseñar al niño el cuento este y decir "hacer el desenlace y: empezar por el desenlace y hacerlo al final" y eso es como tú dirías creatividad. Porque ha empezao otra [forma de hacerlo.]

715. C: [Pero que lo ideal es no] decírselo lo ideal es que lo haga él.

716. Ca: Que lo haga él.

717. C: Exactamente.

En el ejemplo que presentamos, el alumno "Ca" hace uso del recurso al que nos venimos refiriendo trayendo a colación el contenido de la intervención previa de una de sus compañeras. Antes de aportar su opinión, que es contraria a la de la compañera, hace ver a sus compañeros a qué se va a referir en su enunciado. Esto ayuda a sus interlocutores a seguir su discurso y su línea de pensamiento, y con ello facilita la comprensión. Además estas funciones se ven reforzadas por el uso que hace del estilo directo referido a un caso hipotético, en ese mismo turno, 714. A esta estrategia nos referimos a continuación.

#### c) **Estilo directo referido a un caso hipotético**

Nos referimos bajo esta denominación a aquellos enunciados en los que el hablante recurre a un supuesto hipotético para hacerse entender por sus interlocutores. Para ello, además, "representa" el rol de un sujeto que sería el protagonista del ejemplo que se está utilizando. Normalmente, suelen referirse a situaciones relacionadas con el futuro profesional para el que se están formando, es por ello que este "sujeto hipotético" suele ser un profesor, orientador o alumno. Este tipo de enunciados parecen estar al servicio de la

creación de intersubjetividad pues traen al aula ejemplos que ayudan a una mayor comprensión de aquello que se está enunciando.

#### 4A.353

353. P: [Bueno en (.) esa] esa dimensión que ha comentado Vanesa de (.) bueno siempre cuenta la actitud del profesor, tenemos que tenerla en cuenta. Pero no como un hecho estático. (.) Que las actitudes de los profesores también cambia. Y a lo mejor nuestra tarea consiste en hacer algo como decía: la transparencia: de Mariángela: s la última la que se quedó ahí puesta (.) hacer algo para evolucione la motivación:, y las actitudes de los profesores. >Al fin y al cabo al hablar de la motivación de los profesores habla de sus actitudes< ¿no? O sea que ciertamente (.) la: actitud del profesor cuenta (.) **pero no: digamos "¡ah! Como el profesorao tiene esta actitud ya no hay nada que hacer. "** (.) (*Se encoge de hombros*) Primero profesores hay con actitudes de todos los grados y colores. (.) Y segundo (.) Para hacer nuestra tarea de asesoramiento es no sólo darle información técnica. También es influir en sus actitudes creando (.) experiencias (.) o propiciando experiencias que: incrementen su grado de motivación:, su grado de satisfacción:, su grado de eficacia, (3) que es lo que habíais lo que habías puesto tú (*Señalando y refiriéndose a Ma*) en tu transparencia.

Este turno del profesor estrechamente relacionada con el futuro profesional de los alumnos de este aula como orientadores de secundaria. Interrumpe la intervención de una de las alumnas para hacerles ver algunas de sus funciones y actitudes que, como orientadores, han de tener el día de mañana cuando estén trabajando un instituto. Escenifica en su discurso el que podría ser la reflexión de cualquiera de sus interlocutores el día de mañana. Así, con ello, y mediante el uso de otros de los recursos que venimos presentando, hace su discurso más ameno, cercano y comprensible a sus alumnos asegurándose que siguen el mismo y su propia línea de pensamiento.

#### 2A. 445-447

445. R: El ejemplo aparece en las diez competencias básicas cuando se plantea que un alumno cree que:, (.) la:, vamos que seguir estudiando y conseguir una carrera, no es importante, de cara al mercado laboral. Y:: las estadísticas dicen, que un porcentaje >por ejemplo< de lo:s licenciaos, sólo hay un

diez por ciento, de paro.

446. E: °¿De qué?°

447. R: De paro. Entre los licenciados, entre los que tienen su carrera universitaria licenciados, >solo hay un diez por ciento de paro. Entonces la gente se cree< que si no estudian, tienen las mismas opciones, o más opciones de conseguir trabajo, (.) que, si: estudian. Entonces, pues sólo sería una forma de enfrentarse a las concepciones erróneas. **Decir: "Oye no, mira, la estadística dice, (.) que la tasa de paro entre lo:s licenciados es del diez por ciento, mientras que de lo:s no: titulaos a lo mejor es de un veintitrés por ciento".** °Pues eso es una forma de enfrentarte a las concepciones erróneas.° Tú crees sin embargo, porque conoces a un vecino que no tiene: estudios, y gana uno quinientas mil pesetas, el de al lao es repartidor gana trescientas mil, **y tú crees: "Bueno, pues esto tiene que ser así claro". (Se ríe)**

En este fragmento discursivo vemos como el alumno "R" recurre a un caso hipotético e interpreta lo que podríamos identificar como el pensamiento de cualquiera de los alumnos de este aula. No sólo presenta un ejemplo a sus alumnos en el que apoyar sus argumentos, sino que recurre al uso del estilo directo con lo que hace su intervención más cercana, comprensible y amena ante el resto de sus compañeros favoreciendo con ello el seguimiento de su línea de pensamiento y, con ello e, proceso de comprensión mutua.

#### 4A. 271- 273

271. Ma: °¿Ya?° Que yo iba en esa línea que ciertamente en la sociedad que (.) ciertamente la sociedad de hoy a pesar de que la LOGSE sea:: estupenda sigue habiendo un proceso selectivo. Pero a mí me parece muy triste plantear la educación (.) solamente pa ese certificaoc. (Le levanta la mano) Que yo creo que el objetivo último tiene que ser aprender. °¡A pesar de los pesares! ¡Vamos! Entonces pienso que ese sería el el tema de evaluar.°

272. P: Leonor.

273. Le: Uhm yo me he leído lo mismo, lo que pasa es que estamos hablando mucho de la evaluación en la escuela, (.) pero realmente luego llegas a la a la universidad y son nosotros se supone que nos han formao como maestros, y lo único que han evaluao en la mayoría de los casos >no digo en todas las asignaturas< ha sido los resultados. O se apara nada se ha tenido en cuenta ni los procedimientos, ni los procesos que has seguido, ni lo que has trabajado. (.) Simplemente

evalúan los resultados. Tú llegas allí al día equis te haces tu examen, si sacas un cinco como si sacas tu examen. Entonces y y realmente es así de triste. es decir estamos tratando de imponer una manera de evaluación distinta, cuando a nosotros mismos nos están evaluando de esa manera. Y estamos aprendiendo a estudiar, y a aprender, y a todo de esa manera. (.) O sea es que es muy difícil cambiar tu mentalidad cuando tú todos los días estás adaptándote a eso. Tú dices **"Yo es que tengo que que aprobar este examen. ¿Y a mí que me importa? >Pues la verdad que la clase me importa más o menos. ¿Qué es lo me interesa? Lo que va a entrar en el examen. No me interesa otra cosa."** En las asignaturas que son con exámenes. Y realmente lo estamos viendo estos días. Porque el otro día al a la profesora de procesos estábamos todos "bueno pero realmente qué es lo que entra en el examen de los textos. ¡Lo demás me da igual! ¡Me lo leeré si quiero y si no no me lo leo! Pero dime qué entra. ¿Esta pregunta? Puesto es lo que me estudio"

La alumna "Fa" recurre a su propia experiencia como estudiante para argumentar ante sus compañeros que no se suele estudiar para aprender, sino para aprobar. Además de utilizar este tipo de invocación, hace uso en su discurso del estilo directo mostrando a los alumnos lo que sería el razonamiento de cualquiera de ellos ante una situación de examen. En este mismo turno, aparte de otros recursos, encontramos que la alumna invoca también a la experiencia del grupo aula utilizando el estilo directo como en representación de dicho grupo.

En este ejemplo encontramos la estrecha relación que hay entre el uso de este recurso y el que hemos denominado como invocación a la experiencia. Como vemos en este ejemplo y como se puede apreciar a lo largo de la lectura de las transcripciones (ver anexo 7a), es frecuente que cuando se invoca a la experiencia, bien del grupo aula, bien del hablante, se haga uso también del estilo directo, pues hace más real y facilita la comprensión de aquello que se está exponiendo.

#### ❖ Razones explícitas



La estrategia que hemos denominado razones explícitas consiste en presentar las razones a favor de la tesis o postura del hablante y seguidamente una justificación del porqué de las mismas, qué razones fundamentan su posición, o bien qué experiencia ha podido influir para que piense o actúe de esa forma. Se trata de hacer explícita la línea de razonamiento o pensamiento que ha llevado al hablante a asumir o defender una determinada tesis. En este sentido, esta estrategia se encuentra al servicio de la creación de la intersubjetividad. No obstante, además puede cumplir otras funciones como la de ayudar a los interlocutores a comprender la perspectiva adoptada por el hablante o validar aquello que se está diciendo, justificando que es “consecuencia de “. Algunos marcadores discursivos de este recurso son el uso de “porque”, “entonces” o “por lo tanto”. Como ya mencionamos anteriormente, los marcadores no tienen por qué estar siempre presentes, pero su uso hace más evidente o clara la argumentación, estableciendo una relación lógica entre dos argumentos de tal modo que la existencia de uno supone la existencia del otro. Para que pueda apreciarse en los ejemplos posteriores hemos optado por utilizar el siguiente esquema: [Tesis- (**porque**)- razones].

## 2A. 183-185

183. S: Que:: yo pienso eso que como (.) el hecho de que tú una habilidad metacognitiva la automa<tices>, es **porque** siempre le m:: va referida al mismo objetivo. (.) Es como el objetivo al que va dirigida la tarea, cambia, >entonces ya< tu:: la forma en que tú lo afrontas cambia. **Por lo tanto**, la habilidad metacognitiva no es la misma. (2.5) >**Porque** tú siempre te vas a tener< que parar a pensar porque si, el escribir una carta, dices tú: "bueno yo escribo" (.) depende de: pa quien sea, de: como: y todo eso >te lo tienes tú que plantear< cuando te sitúas para escribir una carta. (*S ya está sentada en su lugar*)
184. (7)
185. Ma: ¿Y al revés? ¿Cualquier rutina podría ser una: habilidad metacognitiva si la hago consciente?

En este ejemplo encontramos la utilización reiterada de este recurso. En concreto, la alumna hace uso del mismo tres veces seguidas. La primera de ellas para apoyar que una actividad metacognitiva se automatiza porque se refiere al mismo contenido. La segunda vez para afirmar que cambiamos el objetivo cuando cambiamos la forma de afrontar el mismo y, la tercera vez,

para concretar por qué la habilidad metacognitiva cambia. El silencio que sigue a su intervención y la pregunta que le hace la compañera “Ma” nos lleva a pensar que, efectivamente, sus argumentos han sido aceptados por su audiencia.

### 3A. 201-205

201. C: [[---] [como una técnica]
202. Ca: =[---]primero haría que e:l intentase hacerlo y que viese sus puntos fuertes y sus [puntos débiles,]
203. P: [como una estrategia]
204. C: No como tec como técnica para enseñar estrategias,
205. P: NO es también una estrategia **porque** el profesor NO HACE modelado a piñón fijo. También se plantea qué quiere conseguir (.) QUÉ TIPO hac, hace algún tipo de: reflexión anticipatoria sobre que consecuencias tiene el plantear un reto de una manera u otra, y el facilitar la ayuda antes o facilitar la ayuda después, (.) y en función de eso e:: puede usar (.) el recurso del modelado o del desarrollo, (.) ¿no?° Luego también puede ser, a ver puede ser para el profesor una técnica o puede ser po por ejemplo para el profesor una: habilidad docente (.) que usa estratégicamente. (.) Es decir que el carácter estratégico no está tanto en la en el procedimiento en sí como en el modo cómo se usa. Tanto lo cambia el profesor al enseñarlo, como lo cambia el alumno en construirlo.

Vemos en este ejemplo que tras varias intervenciones de los alumnos entre las que “C” plantea que los mapas conceptuales son una técnica, el docente matiza esta intervención afirmando que no sólo es una técnica, sino que además se trata de una estrategia. Seguidamente argumenta su afirmación explicando el motivo de la misma, dándole así validez a lo que dice. Así, como estamos observando, aunque el docente ocupe en el aula el lugar de concededor de los temas que se trabajan en la misma, no se encuentra exento de la necesidad de argumentar sus puntos de vista y convencer a sus alumnos.

Hemos de mencionar además que, en el discurso de este aula, este recurso está muy relacionado con las invocaciones, pues es frecuente encontrar una invocación como una de las partes constituyente de este tipo de enunciado, concretamente como la justificación o argumentación. No olvidemos que cuando presentamos este recurso vimos la función argumentativa del mismo.

7A. 157-159

157. Vi: [Yo quiero decir] que a a parte de la falta de: información que eso tú puedes tener sobre la práctica indiscutiblemente, u::m muchas de las veces pues no te para:s a: pensar ¿no? Estratégicamente para: enseñar estrategias um: [requiere mucho trabajo]=
158. E: [°[---]°]
159. Vi: =**porque leyendo el libro** cuando: los otros dos compañeros se suben al carro y empiezan a programar estratégicamente, todo el trabajo que implica eso, tu primero tienes [que ser estratégico] =

Como se puede apreciar en el ejemplo, hemos señalado en rojo el marcador discursivo “porque” y la invocación en a que la alumna apoya su razonamiento, en este caso la lectura de un libro, ha sido señalada en negra siguiendo el siguiente esquema: [tesis- **porque**- **invocación**]. Estaríamos hablando, pues, de que esta alumna para persuadir a su audiencia de su tesis -que no siempre que se enseñan estrategias uno es estratégico- utiliza el aval del libro con todas las consecuencias que ello conlleva y que ya vimos al hacer referencia al recurso denominado invocación al texto.

❖ **Desacuerdo matizado**

Otra de las estrategias discursivas encontradas en el habla del profesor y los alumnos en los momentos de discusión consiste en mostrar acuerdo con las razones o tesis, o con parte de las mismas, presentadas por el interlocutor, y seguidamente proponer otras razones alternativas o complementarias, es decir, que matizan la intervención anterior. El uso de esta estrategia establece un conjunto de significados como compartidos, aunque después se introduzca una matización sobre los mismos. Mediante la utilización de esta estrategia el hablante se muestra a favor de la tesis defendida por su interlocutor, mostrando con ello una actitud positiva hacia la búsqueda de acuerdo. Es como si preparase el camino a su contra-argumentación posterior con la que rebatirá o matizará la tesis de su interlocutor. Podríamos asemejar este recurso al definido por Cros (2000, 2003a) como “suavizar las argumentaciones”. Algunos marcadores de este tipo de argumentación, o contra-argumentación, que encontramos en el

discurso son del tipo: "Sí... pero", "claro... aunque" "estoy de acuerdo con... sin embargo".

#### 7A. 79-83

79. S: =a la pregunta que has planteao (.) yo creo que un profesor no enseña estrategias si él no es estratégico. Las puede enseñar pero: mal.
80. P: **Vale vale**, o sea por supuesto que tiene que ser estratégico. (.) Para enseñar a pensar estratégicamente. **Pero** la pregunta es si es suficiente ser estratégico. O además de ser estratégico, o sea de s de pensar de modo estratégico necesita plantearse explícitamente
81. Vi: Ahí tiene [que ver]
82. P: [el objetivo] de enseñar a sus alumnos a pensar de modo estratégico, cosa que ahí no me queda tan claro vamos, o aparece ahí programación estrategia=
83. Vi: Sí

Este ejemplo es parte de una discusión más amplia a la que ya nos hemos referido anteriormente en la que el profesor y los alumnos están discutiendo acerca de si los profesores que enseñan estrategias a sus alumnos lo hacen porque es algo que les viene impuesto o porque se sienten implicados con el alumnado. Al mismo tiempo se está planteando la cuestión de si es necesario o no ser estratégico para poder enseñar estrategias a otros. Parece haber varias intervenciones a favor de que es necesario ser estratégico para poder enseñar estrategias, y el profesor está de acuerdo con ello, pero insiste en que contesten a si para enseñar esas estrategias a sus alumnos ha de plantearse explícitamente. Es decir, tras mostrar su acuerdo, pide más información que ayudará, sin duda, al proceso de construcción conjunta de significados.

#### 2A. 484-486

484. E: No, que, yo al hilo de: de lo que está diciendo A:le, y: lo que dice M<sup>a</sup> Ángeles, que es que el conflicto realmente se lo tienes que crear tú. Porque si no se lo cre:as, tampoco:, Yo le doy una respuesta al niño, y el niño se queda: "Bueno pues bien, pues si tú lo dices, ¡será ver[dad!]".
485. AL: **[¡Sí], pero** claro, yo hago que toquen e:l pollo, pa que vean que no tiene [ningún aparatito dentro!]
486. E: **[VALE, PERO NO CREAS]** EL CONFLICTO DE DECIR BUENO, Y AHORA ¿POR QUÉ?:? ¡yo que sé! [¿Por qué?]=

Nos encontramos aquí ante dos ejemplos del uso de este recurso por parte de los alumnos. Nuevamente estamos en la discusión en torno a las ideas previas y la creación del conflicto cognitivo. La alumna “E” plantea a su compañero “AL” que ante las ideas previas de los niños es necesario plantear un conflicto cognitivo a éstos en lugar de darles la respuesta correcta. Ante esta opinión “AL” argumenta que aunque él saque a los niños del error, -crear que los gallos tienen un reloj dentro de su cuerpo que les hace cantar a una hora determinada- diciéndoles directamente que no es así, es decir dándoles la respuesta correcta, también les incita a tocarlos. Así, en primer lugar le da la razón a “E” de que es necesario algo más que mencionar al niño su error pero, seguidamente matiza que él hace algo más al respecto pues si no es poco probable que se de el conflicto cognitivo. Por su parte “E” procede discursivamente de la misma forma. Acepta la intervención de su compañero pero vuelve a introducir otra matización. Vemos que este modo de presentar argumentos que matizan o contradicen en parte el de otro interlocutor hace la conversación más cordial y favorece la creación de intersubjetividad y la búsqueda de un punto de vista en común.

### ❖ **Contraposiciones**

Esta estrategia discursiva consiste en caracterizar dos o más conceptos oponiéndolos entre sí. Puede cumplir diversas funciones como enmarcar la distinción entre lo que ha de ser considerado y tratado como significados compartidos y lo que no. Es decir, entre aquello que se considera como “correcto”, “verdadero” o “válido” y que, como tal, los alumnos han de asumir como contenido a aprender y lo que no ha de ser considerado como tal, validar aquello de lo que se está hablando y facilitar al interlocutor la línea de pensamiento que ha de seguir favoreciendo así la creación de intersubjetividad en el aula. Algunos de los marcadores que acompañan y hacen posible este recurso son “no... sino” o bien el uso reiterado de secuencias de negación “no..., no..., no...sino...” o “no..., ni..., sino...”. Estos marcadores no siempre tienen por qué estar presentes, sino que pueden encontrarse omitidos. Su aparición cumple la función de hacer más evidente la argumentación.

15. C: ¿Qué es individual?
16. P: Sí
17. C: ¿Los que estamos leyendo el mismo libro no podemos hacerlo en común?
18. P: Eh cada uno puedo lo que ¡**No se trata de** hacer un resumen del libro! **Se trata de:** aportar se trata de presentar ideas que ese libro proporciona para el trabajo del asesoramiento en áreas curriculares. El asesoramiento a las decisiones que toman los profesores sobre el qué tienen que enseñar y cómo lo pueden enseñar para que les resulte más fácil aprenderlo a sus alumnos. ¿No? (.) E:: Raúl:1 antes de leer estas instrucciones había preparado una transparencia y: [sabemos]

Estamos ante un fragmento discursivo perteneciente a la primera sesión de la unidad didáctica que hemos tomado como unidad de observación en este aula. Se trata del inicio de la sesión y, por tanto, de la propia unidad. En este momento, como cabría esperar, se está explicitando el modo de proceder a lo largo de las distintas sesiones. Ante una pregunta de una de las alumnas, el profesor responde haciendo uso de este recurso al que nos venimos refiriendo. En primer lugar les dice qué es lo que no hay que hacer para, seguidamente, decirles lo que sí hay que hacer. Esta forma de presentar la información, y más en el caso de contenidos procedimentales, facilita mucho al interlocutor la comprensión de lo que es y lo que no adecuado o correcto en el contexto en el que se encuentran. Además, ayuda al profesor a controlar los significados que se construyen en el aula y el modo en que se lleva a cabo tal construcción.

### 3A. 83-84

83. S: Ujum. Sí cuando planteaba lo de si se puede enseñar estrategias ¿no? °[---] (.) Si:°
84. P: **Se no se enseñan estrategias se enseña a tomar decisiones.** (.) El comportamiento estratégico es un comportamiento electivo un comportamiento que se adapta,

En esta ocasión el profesor hace uso de este recurso para refutar una idea frente a la que considera verdadera. No es una contraposición previamente argumentada, sino que hace uso, a su vez, de su autoridad académica para sentar las bases de lo que se está hablando y de lo que no se está hablando. La omisión del marcador “sino” hace que el elemento comparado sea considerado como la única opción posible. De este modo el profesor explicita qué es lo que sus alumnos han de tomar como cierto: *que*

*no se enseñan estrategias en sí, sino que lo que se enseña es a tomar decisiones, y esta información es la que se debe considerar como válida y llegar a compartirse en este aula.*

1A. 178-179

178. MA: Pero: yo pienso a a a mi modo de entender que entonces la palabra experto [---] experto está equivocado ¿no?

179. R: No, experto en cuanto a la utilización. [Es decir]

180. MA: [Sí] **para mi una persona experta es la que es consciente de lo que está haciendo y dónde lo está utilizando. O sea que el hecho de que yo pueda hacer algo sin ser consciente de lo que estoy haciendo aunque me funcione, (.) para mí no sería experta, aunque me funcionara, pero no soy consciente del recurso que estoy utilizando.**

Nos encontramos en este ejemplo con que la alumna “MA”, ante el conflicto planteado en el aula sobre el término “experto”, opta por recurrir a una contraposición. Informa a sus interlocutores de lo que para ella es y no es un sujeto experto. De este modo hace más comprensible a su audiencia su opinión y favorece la posibilidad de que se compartan puntos de vista y marcar la distinción entre, lo que a su modo de entender, ha de ser considerado y tratado como significados compartidos y lo que no.

Un caso específico de este recurso consiste en comparar dos términos definiendo cada uno de ellos, lo cual supone la utilización del mecanismo que presentamos a continuación y que hemos denominado *definiciones*.

❖ **Definiciones**

Otra de las estrategias que hemos encontrado en el discurso de este aula es la utilización de definiciones. Se trata de la emisión de enunciados cerrados, consolidados y con estructura propia que en principio no debería posibilitar la refutación del mismo. Con esto el hablante aporta información que considera relevante, al mismo tiempo que se erige como portavoz de la verdad.

5A. 174-179

174. P: En otras situaciones. Es que creo que en la que el libro de Monereo habla poco de transferencia, como tal (.) y sin embargo en la literatura norteamericana es un concepto muy: muy usual para explicar precisamente la flexibilidad cognitiva que caracteriza (.) lo que ahí denomina (.) habilidades de pensamiento de orden superior.
175. L: Uhm: es que yo creo que eso se puede interpretar un poco (.) se entiende (.) muchas veces como traspaso. Es que <en el libro entiendo que no se llega a un acuerdo sobre el significado de la estrategia.> Que no se entiende algunas personas entiende pue:s lo que había comentao antes (.) pero otras personas (.) lo entiende de otra forma. (.) Por lo menos así lo he entendio yo.
176. P: Sí bueno para evitar esa: confusión (.) yo creo que es mejor llamar a una cosas de una manera y a otras de otra. El traspaso
177. AA: (Leves risas)
178. P: <EL traspaso (.) entre (.) sujetos> o sea lo que es la dimensión social (.) sería traspaso (.) del control externo (.) al control interno, ¿no? (.) La interiorización de los procesos, ¿no? eso sería traspaso, (.) **la transferencia es un proceso que hace uno mismo en en el plano cognitivo.** (.) **Lo que yo aprendo en una situación lo puedo aplicar a otra.** (2.5) Antes decía:: Jorge (.) ¡y lo ha dicho también Inma! E: mucho de lo que aprendemos (.) está situado y: habría que ver si somos capaces de >bueno Jorge no perdón Carmelo cuando hablaba de los instrumentos.< **Si lo que: se aprende en la escuela somos capaces de aplicarlo a la vida cotidiana ¿no? Eso (.) es transferencia.** (.) Tenemos que aprender a utilizar flexiblemente >los instrumentos, para poder apli< para poder transferirlos lo que aprendemos en la lo que aprendemos en la escuela, a otro tipo de situaciones. De hecho evaluar la transferencia a menudo es evaluar la calidad del aprendizaje. (.) Del aprendizaje de más alto nivel ¿no?
179. J: Sí sí

En esta sesión ha surgido una confusión entre dos conceptos, traspaso y transferencia, dado que en los diversos libros con los que se está trabajando en el aula los utilizan indiferentemente. Ante esta situación el profesor opta por aportar una definición para cada uno de ellos de manera que sirva de referencia compartida para este aula. Presenta así un enunciado cerrado en el que da una visión ordenada de los significados que se están trabajando en el aula. Como se aprecia en el turno siguiente (179.) obtiene la



confirmación por parte de, al menos el alumno que habla que es quien ha expuesto el contenido que ha dado lugar a la discusión minutos antes.

1A. 215-218

215. S: [---] es que yo creo que experto y estratégico es distinto. **Experto** yo creo que es alguien que hace (.) una cosa, (.) una cosa bien de la misma forma. **Estratégico** como: hablaba Fátima, estratégico como se planteaba en el libro de la: de: las estrategias de aprendizajes e:l aquel persona que de manera <consciente y intencional>, pone en marcha una serie de procesos que: más se ajusten a la actividad que esté realizando, ¿no? Y: escoja los contenidos (*muchísimo ruido*) de acuerdo a la:: a la actividad que esté realizando. Eso es un alumno estratégico. Un alumno experto a::h habría que ver a qué se refiere con experto, porque
216. L: Ese experto es una estrategia. No ese experto
217. S: Entonces no es estratégico. Es que estratégico no: no puede ser estratégico en una estrategia. Es que yo creo que lo contradice.
218. P: Eso sería experto en una rutina.

Nos encontramos en esta intervención de “S” dos definiciones también. Esta alumna, al igual que veíamos en el ejemplo anterior en el discurso docente, presenta en su discurso dos términos comparándolos enfrentando la definición de ambos. Con ello demuestra su dominio del tema, lo cual le sirve de fuente de validación de su argumento. Además, mediante la explicitación de las dos definiciones hace más comprensible su intervención así como la diferencia que plantea entre ambos términos. Como se aprecia en el turno posterior del docente (218.), parece conseguir la confirmación del profesor sobre sus definiciones.

❖ Reformulaciones

En la literatura relativa al estudio del discurso en las aulas, a la que nos hemos referido en el segundo capítulo de este trabajo, (Coll, 2001b; Edwards y Mercer,1988; Mercer, 1997) se define como reformulación a aquellos enunciados del profesor en los que ofrece una versión revisada y ordenada de una intervención previa de un alumno que encaje mejor con lo deseable. Por nuestra parte, asumiremos esta definición así como el hecho de que este tipo de recurso sólo se da en el discurso docente o, al menos, en

el discurso producido y analizado en este aula, este tipo de enunciados que retoman otros anteriores complementándolos sólo lo hemos encontrado en el discurso del profesor y no en el de los alumnos. Cuando un profesor actúa de esta forma, asegura un cierto control de los significados que se está construyendo en el aula, al mismo tiempo que hace ver a los alumnos que sus contribuciones son tenidas en cuenta, aunque es él quien determina como relevante o no, como válida o no las intervenciones de los alumnos. Veamos algunos ejemplos.

#### 2A. 48-54

48. Ma: Que antes cuando has comenta:o (.) la conclusión final de qué es lo que tendría que enseñar el profesor, (.) has dicho que hay que enseñar las estrategias de aprendizaje. ¿Vale? Y has dicho que esa que esa conclusión no estaba terminada ahí. (.) Porque has dicho que se fundamenta en los procesos metacognitivos, y en el desa= *(Ma señala varias veces hacia la proyección de la transparencia durante su intervención)*
49. S: =Y desarrollo, aquí faltaría poner que las estrategias de aprendizaje se fundamentan y desarrollan los procesos metacognitivos.
50. (5)
51. Ma: Vale. (.) O sea que los procesos metacognitivos (.) según lo que tú has dicho serían el principio y el fin (.) de las estrategias de aprendizaje. *(P, que estaba sentado al final del aula, avanza hasta la pizarra)*
52. S: °se fundamentan y las desarrollan (.) sí (.) Vale°
53. P: (5)*(Escribe en la pizarra)* **E: María Ángeles lo que ha dicho Sofía (.) entiendo Sofía (.) es que las estrategias de aprendizaje se fundamentan en los procesos metacognitivos pero al mismo tiempo los procesos metacognitivos (.) son los que permiten: el desarrollo: posterior de estrategias de aprendizaje más evolucionadas, más sofisticadas, más complejas. (.) ¿No? (.) Que es una: relación dinámica la que se establece entre (.) estrategias de aprendizaje y procesos metacognitivos. ¿No?**
54. S: Claro. Además bueno más preguntas y ahora ya:

Si nos fijamos por un momento en las intervenciones de la alumna “Ma”, vemos que la misma está retomando lo que ha dicho una de sus compañeras. Concretamente, está expresando lo que ella ha entendido de las aportaciones de “S”. Como parece que no ha quedado del todo muy claro que se estén refiriendo a lo mismo, como denota el volumen en el que habla “S” en el turno 52., el profesor toma la palabra ofreciendo una visión más clara y

ordenada del contenido en cuestión. Retoma las aportaciones de varios turnos atrás de “S” y parte de los que se recogen en este ejemplo de “Ma” ofreciendo tanto a ellas como al resto de compañero una versión determinada del contenido que están trabajando. Se está asegurando de que hay un mínimo de intersubjetividad entre los interlocutores al mismo tiempo que controla los significados que se construyen en el aula.

**A3. 166-170**

166. MA: Yo creo que en realidad el modelamiento es (.) el profesor lo que debe es que el alumnado se de cuenta (.) de cómo por ejemplo él (.) afronta una determinada situación un determinado problema. Y lo que hace es eh: decir en voz alta pués: los caminos que va cogiendo, los obstáculos que se va encontrando de manera que le haga al niño (.) interiorizar esa forma de: de enfrentarse que igual es enfrentarse a:: cómo: organiza:r los: eh: eventos deportivos, que: sobre un problema de matemáticas, la cosa es que el niño diga qué es lo que tengo, qué es lo que pretendo, si hago esto, acuérdate de que lo hice que lo hizo el otro día y salió por este lao. Entonces tendremos que [---]? ¿Sabes lo que te digo? que: [no hay nada:]=
167. P: **[pensamiento anticipatorio]**
168. MA: =claro nos encaminamos que el niño eh:: se enfrente a una situación de aprendizaje, o sea sabe:r (.) no sé [---] una palabra que no me sale.
169. P: **a ver e:: no se si resumo: tu idea, lo importante no es aprender a hacer mapas conceptuales, muy bien, muy bonitos, desde el principio. Lo importante es saber cuándo esa herramienta esa habilidad, puede ser útil. (.) Y luego ya haciéndola, y tomando las decisiones sobre la marcha, aprenderá a hacer buenos mapas conceptuales. Pero el objetivo en sí no es enseñar a hacer mapas conceptuales. >Los mapas conceptuales son otra herramienta como otra<.**
170. MA: Claro eso se trata porque [---]

En este ejemplo encontramos dos reformulaciones en el discurso del profesor. En el turno 167 resume toda la intervención anterior de la alumna “MA” en dos palabras “pensamiento anticipatorio” y, en el turno 169 da una versión más completa y ordenada de lo que la alumna ha expuesto entre los turnos 166 y 168. De este modo se asegura de que el resto de sus compañeros comprendan el contenido de las intervenciones de la misma, a la

vez que da cierta validez al mismo haciéndoles ver que dicha información es relevante y que, como tal, ha de ser tenida en cuenta en el aula.

### ❖ Llamadas al orden

Hemos encontrado en el discurso del profesor el uso de ciertos enunciados que regulan, controlan, conducen o reconducen el comportamiento de los alumnos y el curso de la actividad. Se trata de enunciados en los que el docente pide silencio, controla los turnos de intervención en las discusiones o explicita alguna regla. Este dispositivo está asociado a un tipo de intersubjetividad relacionada con la estructura o el curso de la actividad y no tanto con el contenido. En este sentido podríamos decir que sirve para establecer las bases necesarias para que se pueda crear en el aula un mínimo de intersubjetividad o para resolver posibles discontinuidades en la creación o mantenimiento de la misma. Veamos algunos ejemplos.

#### 1A. 144-149

144. P: **Carmelo no entremos en ese tipo de discusiones, (.) ¿no te no no te ha contestado: Desiré?**
145. Ca: °Sí pero hay [---]
146. AA: (*Risas*)
147. P: **Pues entonces espera un segundo turno de palabra. Y de preguntas. ¿Vale?**
148. D: Vale.
149. P: Porque si no es que le abrumamos y se quedan muy perdidas las otras preguntas. ¿No?

Estamos aquí ante dos turnos del profesor, 144 y 147, mediante los que regula la actividad del aula. Interrumpe la intervención de uno de los alumnos y le pide que no haga más preguntas a su compañera y se espere a un segundo turno de preguntas. Vemos como el profesor regula y controla la actividad que se desarrolla en el aula, facilitando con ello la escucha y el establecimiento de unos mínimos para el buen proceder del desarrollo de los contenidos.

#### 5A. 132-136

132. D: [¿Puedo] hacerle una pregunta a Jorge? (*Dirigiéndose a P*)
133. P: (**Asiente con la cabeza**)
134. D: Que esto cua esto e: lo que ha dicho:=

135. P: **Habla fuerte. (.) Desiré.**

136. D: =es que había una pregunta lo que ha dicho Jorge, se podría enmarcar (.) e: bueno la exposición que hicimos Raúl y yo (.) estuvimos después debatiendo sobre [e::]

En esta ocasión el profesor concede a una alumna el turno de palabra porque ella se lo ha pedido (turno 133). Aunque, como se puede apreciar en varios de los ejemplos que llevamos presentados hasta el momento, no siempre es necesario que un alumno solicite la palabra para que el profesor se la asigne. Nos gustaría además destacar la intervención del profesor del turno 135, en la que pide a la alumna que eleve el tono de su voz asegurando con ello, o al menos buscando, que el resto de sus compañeros la escuchen y pueda mantenerse la continuidad en el curso de las intervenciones. Así, vemos que lo relevante del uso de este tipo de enunciados por parte del profesor es que facilitan la posibilidad de que los interlocutores se escuchen unos a otros y con ello aumenta la probabilidad de que se llegue a un acuerdo o un punto de vista en común. No olvidemos que nos encontramos analizando situaciones de discusión, conflictos o negociación de significados, en las que, muy frecuentemente las intervenciones de varios alumnos se superponen y los turnos no son respetados. Aun así, nos gustaría apuntar que el uso que hace el docente de este aula de este tipo de enunciados, como se ha visto en los ejemplos mostrados, es muy sutil. Limitándose a dar los turnos de palabra o a pedir silencio o que escuchen a sus compañeros alguna que otra vez. Ello puede deberse al nivel educativo que nos encontramos analizando y a que estamos ante una asignatura a la que asisten alumnos de cuarto y quinto curso de la licenciatura de psicopedagogía, los cuales, en principio, cuentan con un amplio bagaje de experiencias de discusión y debate en el aula.

#### **4. El discurso producido en el Aula B**

A continuación, y del mismo modo que hemos procedido con el Aula A, presentaremos los resultados obtenidos a partir del análisis de las transcripciones que recogen el discurso del profesor y los alumnos del Aula B. Como se apuntó en la introducción a este capítulo, los resultados relativos a cada una de las aulas se presentan independientemente unos de otros, dejándose el tratamiento comparativo para las conclusiones de este informe.

#### 4.1. Algunas características generales del discurso del profesor y los alumnos del Aula B

Ya expusimos al referirnos al Aula A, que con los términos *duración* y la *elaboración*, más que aludir al uso de mecanismos o dispositivos específicos en el habla del profesor o los alumnos, damos una descripción de la extensión y de los recursos prosódicos usados en el discurso de uno y otros. Así, encontramos que los enunciados del profesor son más extensos que los de los alumnos y, además, más elaborados. Ello se manifiesta en las siguientes características: los enunciados del primero son más pausados, con diferencias tonales, con énfasis en sílabas o palabras completas, con fragmentos de habla de mayor o menor intensidad y otros en los que se producen cambios en la velocidad con respecto al resto de discurso del mismo enunciado. Frente a éstos, los enunciados de los alumnos pueden ser calificados de más sencillos, y menos ricos en cuanto a la inflexión y tonalidad, pues en los mismos no se encuentran los recursos prosódicos hallados en el discurso del docente. Además, como se podrá observar a lo largo de los distintos ejemplos que presentamos, los enunciados del profesor son más extensos que los de los alumnos.

Como hemos visto en la introducción teórica (Coll, 2001b; Edwards y Mercer, 1987, Edwards, 1990b, Mercer, 1997), este uso de recursos prosódicos (entonación, ritmo, énfasis, etc.) cumple importantes funciones en el proceso de construcción de significados compartidos, como llamar la atención sobre los significados a los que se le atribuye mayor importancia, o sobre aquellos que supuestamente presentan mayor dificultad. Por ello parece lógico que se den más frecuentemente en el discurso del docente que en el de los alumnos. Veamos un ejemplo.

##### 7B. 52-64

52. P    ¿Qué implicaciones (.) qué se deduce del compromiso adquirido? (.) La: primera consecuencia, (.) inmediata, (.) <es que si vais a tener en cuenta en cada momento las ideas que los alumnos y las alumnas> tienen en su cabeza no podemos presentar los contenidos (.) de una forma terminal y cerrada. (.) ¿Eh? A ver por ejemplo ¿el grupo dos por dónde anda? °Que estáis un poco apáticos,° ¿el grupo dos?

53. W:    °Por aquí°

54. P:    Por aquí. (.) ¡A VER LOS COMPAÑEROS DEL GRUPO DOS! (.) Que

- ya sabéis muchísimo de vuestra experiencia, con las asignaturas, que habéis cursao, en la diplomatura, ¿qué sería un contenido terminal? (3) Una manera terminal de presentar e un contenido (4) ¿No habéis oído hablar nunca por ejemplo de objetivos terminales, contenidos terminales? (.) °¿Pero que trabajáis en las otras asignaturas de la carrera? Pregunto. ¿No habéis dado didáctica general?°
55. AA: Sí:: (Aunque son varios los que hablan lo hacen en voz muy baja)
56. P: Y en didáctica general no trabajáis lo que son los objetivos, y tal, y contenidos, y cosas así.
57. W: [Sí] (En voz muy baja al mismo tiempo que asiente con la cabeza)
58. Y: [Sí] (En voz muy baja al mismo tiempo que asiente con la cabeza)
59. P: Si:, Vale. ¿Qué será un contenido (.) terminal? Presentado de forma terminal
60. W: Que no tiene modificación, que e:s
61. P: Que ahí una única forma de presentarlo (.) y normalmente esa forma de presentarlo (.) es el nivel de formulación (.) más alto (.) que podríamos encontrar (.) en la posible escalera. (.) >Es decir< que si ponemos (2.5) una escalerita,
62. (13) (P busca entre sus materiales y cambia de transparencia)
63. P: Si programamos de manera terminal (.) el contenido (.) lo que estamos es percibiendo ese contenido con (.) un único nivel de formulación que normalmente es el nivel de referencia. (.) El más alto en la escalera. ¿Y qué significará que un contenido lo presentamos de manera acabada? (.) Cerrada.
64. B: °Que no puede presentar ninguna variación°

No nos extenderemos mucho en la explicación de este ejemplo pues sobre fragmentos del mismo volveremos al referirnos a diversos de los recursos identificados en el discurso del profesor y los alumnos de este aula. Lo que nos interesa resaltar en este momento es la diferencia respecto a la extensión de las intervenciones de uno y otros y la presencia de recursos prosódicos. En el discurso del docente se puede apreciar cómo éste pone especial énfasis sobre determinadas palabras, eleva el tono de voz cuando lo cree necesario para llamar la atención de los alumnos, otras veces lo disminuye e incluso hay fragmentos discursivos que pronuncia más lentamente con respecto a su propio discurso.

## 4.2. Mecanismos discursivos identificados en el Aula B

### ❖ Preguntas

Resulta interesante, al analizar las transcripciones del discurso del profesor y los alumnos de este aula, el hecho de que en el habla de estos últimos apenas se hayan registrado enunciados interrogativos. Si embargo, en el discurso del profesor hemos identificado tres tipos de preguntas o enunciados interrogativos: de elicitación, retóricas y de continuidad.

#### a) Preguntas de elicitación

##### I. Preguntas de elicitación directa

Recordemos que hemos definido como preguntas de elicitación aquellas cuestiones o enunciados interrogativos que requieren de una respuesta por parte del oyente. Éstas van seguidas de una pausa o silencio en la que el interlocutor o interlocutores, en este caso los alumnos, tienen la opción de responder a la petición de la misma. Este tipo de enunciados puede cumplir diversas funciones, como realizar un cierto control de los significados que se están construyendo en el aula o establecer un mínimo de intersubjetividad. También encontramos que mediante su uso el docente requiere información de los alumnos, accediendo a sus ideas, experiencias, creencias y conocimientos, y promueve la participación de éstos en el proceso de construcción de significados. En el discurso de los alumnos de este aula no han sido tan frecuentes este tipo de preguntas. A pesar de ello presentaremos algunos ejemplos.

#### 6B. 112-121

112. P: O sea va vamos a separar dos cosas. De acuerdo con la elaboración de vuestra unidad didáctica o de la unidad didáctica que tiene que elaborar cada grupo de la clase, ahí estáis de acuerdo. Entonces estáis matizando qué sucedería con esto en una clase real, ¿no? Estáis dando clase en un colegio, (.) bien. Y habéis hablao de objetivos mínimos.
113. J: Los mínimos que le pueden pedir para el año siguiente o para:
114. P: ¿Quién determina los objetivos mínimos?
115. B: El ministerio de educación y ciencia.



116. P: ¿Si?
117. B: Y la Junta.
118. P: **En el caso de Andalucía ¿quién?**
119. B: La Junta de Andalucía.
120. P: La Junta de Andalucía. (.) En los decretos de enseñanza (.) que se supone que ya habéis trabajado en algún momento, ¿o no lo habéis trabajado nunca? (.) ¿No conocéis los decretos de enseñanza? (.) ¿No?
121. *(Murmillos. El profesor sale de la clase y regresa con una pila de libros, los Decretos de enseñanza. Coge uno de los tomos y lo enseña en alto al grupo clase. Transcurren 58.4 segundos)*

Los enunciados interrogativos que encontramos en el discurso del docente en este fragmento discursivo son un claro ejemplo de cómo, mediante los mismos, el profesor obtiene información que considera relevante de los alumnos. En la intervención de la alumna “B”, encontramos que ésta hace referencia a unos objetivos mínimos que son necesarios que los alumnos hayan alcanzados para pasar de un curso a otro. En el turno inmediatamente posterior el profesor se dirige al grupo de alumnos preguntando quién determina esos objetivos mínimos y obtiene una respuesta de una de las alumnas “L” a la que el profesor contesta con una nueva pregunta que hace que su respuesta sea aún más explícita. Mediante esos enunciados interrogativos, intervenciones 114, 116 y 118, el docente no sólo ha obtenido información de los alumnos, sino que dicha información, al hacerse explícita, favorece la creación de significados compartidos entre los interlocutores, quedando un poco más claro a qué se están refiriendo en el aula con el término “mínimos”. Pero no sólo eso, sino que el profesor con sus preguntas hace que aparezcan nuevas ideas que le interesan, por lo que podríamos decir que mediante este recurso controla el hilo del discurso.

En la siguiente intervención del docente volvemos a encontrar otra pregunta. A través de la misma se dirige a sus interlocutores indagando acerca de los conocimientos previos de los mismos. Se trata, por tanto, de la búsqueda de significados compartidos en el aula. Concretamente, llegar a un acuerdo sobre a qué significados se están refiriendo y si éstos pueden ser considerados como compartidos o no.

#### 7B. 148-156

148. P: Vale. (.) Luego hay grados. Sería menos cerrado si el profesor larga el rollo pero da pié a que los alumnos

- pregunten, puedan matizar, o interpretar, lo que el dice.  
¿sería menos cerrado?
149. AA: [Sí]
150. P: [Sí.] (.) **¿Y qué sería más abierto? ¿A quién se le ocurre [la forma de plantear]=**
151. B: [Esto. (.) Esto.] (Señalando con la mano derecha hacia abajo, refiriéndose a la metodología de clase en la que están]
152. P: **=esto del agua como recurso más abierto?** °Aquí han pedido la palabra° (Señalando a B)
153. B: [---][[---]]
154. P: **[¿Por qué sería más abierto?]**
155. B: [---] Construimos el concepto entre todos.

Este ejemplo pertenece a una discusión en torno a cuál es la diferencia entre plantear los contenidos de forma abierta o cerrada. Podríamos decir que las preguntas que encontramos en el discurso del profesor son más abiertas que las que se daban en el fragmento que comentábamos previamente. En esta ocasión, el profesor se apoya en preguntas no sólo para obtener una respuesta inmediata de sus alumnos encaminándoles hacia la línea de pensamiento que considera más adecuada, sino que les invita a reflexionar y a que aporten ejemplos. Obsérvese cómo la alumna que contesta, “B” identifica la metodología del aula en la que se encuentran precisamente como una forma de plantear los contenidos de forma abierta.

#### 5B. 51-56

51. B: Que: habría que ver qué le pasa al niño porque lo más seguro es que si no llega al cuatro y se queda en el dos estancao durante bastante tiempo es porque tiene dificultades, y habría que estudiar la dificultad que tiene el niño, (.) y evaluarlo según esa dificultad e intentar ayudarlo.
52. (3)
53. F: Yo tengo una pregunta que: **¿si tienes treinta niños en la clase: te vas a ir con treinta a hacer lo mismo?**
54. B: Sí.
55. F: Y:[[---]]
56. B: [Es] que es tu obligación como maestro.

Nos encontramos ahora ante un ejemplo del uso de este recurso en el discurso de un alumno. Podemos observar cómo el alumno “F” ante la aportación de su compañera “B” decide plantearle una pregunta directamente

a ella. Como ya hicimos mención unas líneas más arriba, en este aula no es frecuente que los alumnos dirijan con preguntas a sus interlocutores, al menos a sus propios compañeros. Creemos que ello se debe al rol que, por definición, estos tienen en el aula. Así, encontramos que “F” introduce su interpelación “avisando” de la forma en que va a proceder “*yo tengo una pregunta*” a modo de justificación de la misma.

Hemos identificado como casos específicos de preguntas de elicitación, aparte de las preguntas directas a las que nos hemos estado refiriendo hasta ahora, tres tipos de enunciados que, aunque requieren una respuesta por parte del hablante, poseen unas características que las hacen diferentes y, a nuestro modo de entender, dignas de ser tratadas independientemente. Se trata de preguntas que piden el *porqué* de un razonamiento o acción, *preguntas de acuerdo o consenso* y *preguntas explicadas*. Éstas sólo las hemos identificado en el discurso del docente. Veamos en qué consisten y algunos ejemplos que lo ilustren.

## II. Petición de porqué

Englobamos bajo este término aquellos enunciados en los que el docente se dirige a los alumnos solicitando que den una justificación o argumentación. El profesor enuncia este tipo de preguntas, normalmente, tras la intervención de un alumno, reclamándole que argumente la misma. Es decir, que dé una justificación del porqué de su exposición, qué razones fundamentan su posición, o bien qué experiencia ha podido influir para que piense o actúe de esa forma. En este sentido, estas preguntas se encuentran al servicio de la creación de la intersubjetividad y, mediante las mismas, el docente favorece que los alumnos comprendan la línea de pensamiento de otro compañero pidiéndole que éste haga explícito su razonamiento. También nos atreveríamos a decir que este tipo de cuestiones, al solicitar argumentos al interlocutor, está al servicio de la validación del conocimiento, en el sentido de que normalmente provoca en el oyente una respuesta argumentada.

### 1B. 12-19

12. P: Los niños. Eso es. Tenemos que ver qué saben los niños y las niñas sobre el tema de las basuras. Digo que esto ya es más complicado por (.) una cosa que continuamente está saliendo a lo

largo del desarrollo de la asignatura y es que las cosas que están en en mi cabeza (.) no tienen por qué coincidir con las cosas que están por ejemplo en la cabeza de la compañera que está aquí comentándole a la otra compañera algo. ¿Lo que tú tienes en tu cabeza es igual que lo que está en mi cabeza?

13. A?: °No°
14. P: No ¿Por qué? ¿Por qué no tenemos las mismas ideas?
15. A?: [---]
16. P: °Espera°. Vamos a estar en silencio porque si no ella no quiere coger el micrófono.
17. T: Porque cada persona piensa diferente.
18. P: ¿Y por qué pensamos cada persona diferente?
19. AA: [---](Son varios los AA que contestan al mismo tiempo diversas cosas y no se puede entender nada. P acerca el micro a un grupo que lo rechaza)

Encontramos en este fragmento dos enunciados en los que el profesor reclama a los alumnos que argumenten sus opiniones pues, si atendemos a las intervenciones previas a cada una de las preguntas (intervenciones 13 y 17), vemos que en la 13 se da como respuesta a una pregunta del profesor una simple negación y, en la 17 encontramos una respuesta breve y concisa sin argumentar el porqué de la misma. Se trata del inicio de la primera sesión y, por tanto, el comienzo de la unidad de observación B en sí misma, momento en el que el profesor está explorando las ideas de sus alumnos sobre el tema que van a trabajar, por lo que parece evidente pues, que se dirija a éstos con preguntas y que solicite argumentos en sus respuestas.

## 2B. 400-408

400. P: A ver (*El profesor señala a H cediéndole la palabra. Esta alumna a levantado la mano pidiendo hablar*)
401. H: Si tú antes de empezar el tema (.) no (.) trabajas las ideas >y a partir de esas ideas que tienen los niños es decir< de su conocimiento cotidiano construyas los niveles de comprensión a partir de donde tú tienes que partir (.) y tú partes ya directamente de una base, hay niños que no tiene esa base. El niño va a estar más perdido, (*Esta intervención está cargada de énfasis*)
402. P: **y ¿por qué quieres partir del conocimien[to cotidiano de los niños?]**
403. H: [para que el niño conecte] el aprendizaje que tiene y construya,
404. P: O sea que no hay aprendizaje significativo [si no conectamos con el conocimiento real de los niños.]

405. H: No: yo me aprendo todo lo que me aprendí, lo solté en un examen de naturales y ahora estoy aquí. Y ya
406. P: Entonces (.) **¿por qué no le puedo preguntar a un niño definición de anciano?**
407. H: Porque inmediatamente va a buscar lo que ha aprendido en la escuela.
408. P: La definición académica. (.) O sea que lo que nos interesa entonces es conectar con un conocimiento de los niños que les ayude a construir un aprendizaje más significativo que le de sentido al mundo de los niños. No que contente al profesor o la profesora en un examen. A ver ¿por allí había alguna mano?

Encontramos en este ejemplo que, tras la intervención de la alumna “H” en la que ésta expone que en el aula hay que partir de las ideas previas de los alumnos, el docente se dirige a la misma preguntándole por qué considera que hay que proceder de esa forma y, cuando obtiene una respuesta vuelve a indagar el por qué de su opinión. Es decir, qué justificaciones tiene para defender esa tesis. Mediante estas preguntas el profesor hace que la alumna aporte más información, no sólo argumentando sus respuestas y sirviendo al resto de compañeros para comprender su intervención previa, sino haciendo explícita cierta información que sin duda resulta relevante para el proceso de construcción conjunta de significados en el que se encuentran inmersos.

### **III. Preguntas de búsqueda explícita de acuerdo**

Los recursos que hemos identificado, y estamos describiendo, en el discurso del profesor y los alumnos de nuestras dos unidades de observación, han sido identificados, en su mayoría, en situaciones de discusión o conflicto y, en mayor o menor medida, son puestos en juego por los mismos con el fin de resolver dichas situaciones. Nos encontramos ahora ante un tipo de preguntas en las que el profesor hace mención explícita a la búsqueda de acuerdo. Bien se dirige al grupo aula pidiendo su aprobación o acuerdo respecto a algo, bien a algún alumno en concreto. Mediante estas preguntas se busca el consenso en el aula y, al mismo tiempo, se persigue compartir un punto de referencia en común. Algunos ejemplos de enunciados en los que hemos encontrado este recurso se presentan a continuación.

5B. 131-143

131. P: A ver. Vamos a ver. (2.5) CUANDO YO HUNDO ESTO (.) TÚ ME HAS DICHO (.) QUE EL VOLUMEN QUE HA SUBIDO AQUÍ DE ESTA RAYITA A UN POQUITO PA RIBA
132. L: [es solamente la masa]
133. P: [ES EL VOLUMEN]=
134. L: =que desplaza la masa [[---]]
135. P: [QUE EL] VOLUMEN EQUIVALENTE ES UN VOLUMEN DE AGUA EQUIVALENTE AL VOLUMEN DE ESTE OBJETO (.) **¿AHÍ ESTAMOS TODOS DEACUERDO? (.)**
136. ¿?: [No:]
137. AA: [(Murmullos)]
138. L: Pero no el volumen [que: cabe dentro]
139. P: [>Vamo a ver< ESTO] ESTA METI:DO (.) EL VOLUMEN (.) DEL EL HIERRO ES LO QUE HA SUBIDO NO EL VOLUMEN DE AIRE. (.)[ESO NO ES AIRE]
140. L: [[---]]
141. P: EL VOLUMEN DEL HIERRO ES LO QUE HA SUBIDO **¿ESTAMOS TOS DEACUERDO AHÍ?.**
142. A?: Sí:
143. P: AHORA LO QUE NOS QUEDA DE EXPLICAR ES ¿QUÉ PASA (.) cuando (.) yo en vez de hundirlo (.) lo pongo a flotar? *(Todas estas intervenciones del profesor en voz alta, con mayúsculas, están superpuestas por continuos murmullos de fondo de los alumnos y alumnas)(La alumna que estaba delante del retroproyector explicando a sus compañeros su visión del experimento se desplaza hacia el recipiente con agua donde estaba el profesor para contestarle a esta nueva cuestión)*

En el momento de la sesión a la que pertenece este fragmento se está trabajando la flotabilidad de los cuerpos en torno a una experiencia empírica. Concretamente están indagando acerca de las ideas del grupo aula al respecto. En los turnos seleccionados para ejemplificar el recurso vemos cómo el profesor, al terminar su afirmación, pregunta al grupo si están de acuerdo, ello da lugar a que los alumnos puedan expresar su negativa y a que se den más intervenciones hasta que nuevamente formula la pregunta y obtiene una respuesta afirmativa. Es decir, obtiene el acuerdo de los alumnos, al menos el del alumno que responde afirmando estar de acuerdo, lo cual da al profesor información sobre los significados que éstos están construyendo y le permite seguir con el curso de la actividad. Podemos decir por tanto, que se trata de un recurso al servicio de la creación de intersubjetividad entre los participantes.

2B. 75-84

75. L: Pue:s que podemos pensar con el niño, que:: qué entiende el niño por basura, (.) Se le podría presentar pues un: después de que ellos digan qué es lo que entienden por basura, se le podría presentar un folio, con: diversos objetos, pues una lata, un plátano, una cáscara de plátano, co cosas así y que (.) m pongan en un círculo, pues lo que ellos entienden por basura, o qué creen que es basura, por ejemplo,
76. P: La compañera propone (.) para la primera cuestión, qué es la basura, (.) preguntarle a los niños ¿qué es la basura? Y luego para, me imagino que para tener más datos sobre lo que los niños piensan, >porque a los niños se les puede olvidar muchas cosas,< (.) umh coger un folio, pone:rles pinta:os unos dibujitos con distintos tipos de basura, y: cosas, objetos que no son basura y que el niño le haga un redondel o señale el objeto. ¿No? (.) **¿Qué os parece a lo::s demás compañeros de la clase? (3) ¿Os parece bien la propuesta de la: de Esther? A ver**
77. E: yo creo q está bien, pero que: =
78. P: =habla mas alto para que se enteren allí al fondo.
79. E: que pienso que está bien, pero que deberíamos de sacar más información no solo lo que ellos creen que si es basura y lo que no es basura porque [---]
80. P: ¿Y cómo cómo lo: harías?
81. E: °No sé.° De todas formas que habría que preguntarle por qué [---] los círculos.
82. P: O SEA que expliquen, cuando vayan haciendo los círculos, por qué lo hacen, ¿no? Por qué una cosa es basura o por qué no es basura ¿No? **¿Esther, te parece bien completar (.) la cuestión que tú has planteao a los niños con (.) la ma-ti-za-ción que hace aquí el compañero?**
83. L: °Sí° y:= (*levantando la mano conforme habla*)
84. P: Más cosas.

Como se puede apreciar en este fragmento, podemos identificar dos preguntas en las que el docente se dirige a los alumnos pidiendo explícitamente su acuerdo o desacuerdo. En la primera intervención (76.) el docente retoma la aportación previa de una de las alumnas, la repite al grupo aula con algunas matizaciones y aclaraciones y, finalmente, se dirige al grupo aula preguntándoles qué les parece a ellos esa propuesta. Tras varias intervenciones de los compañeros, dando su opinión al respecto, el docente vuelve a tomar la palabra para dirigirse a la alumna cuya intervención dio lugar a la discusión e indagar si ella está de acuerdo o no con la matización que sus compañeros han hecho a su intervención. De esta forma se favorece

la creación conjunta de significados, se promueve la toma de decisiones de manera consensuada y se validan los conocimientos mediante la táctica de admitir como cierto aquello que opine la mayoría. Obsérvese que el profesor no se conforma con un simple sí o no como respuesta, sino que va más allá con sus preguntas. De ahí la relevancia de este tipo de preguntas, ya que de lo contrario no tendrían interés alguno para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### IV. Preguntas explicadas

Englobamos aquí enunciados que constan de varias preguntas que giran en torno a una misma temática. Se trata de enunciados que, bien constan de tres fases diferenciadas, bien consisten en una sucesión de preguntas. En el caso de enunciados en tres fases identificamos: a) una llamada de atención en forma de pregunta, breve y normalmente con carga expresiva; b) una aclaración y explicación de la pregunta inicial, qué contiene o en qué contexto se sitúa dicha pregunta; y, c) por último, una pregunta más detallada. En el caso de enunciados que recogen varias preguntas, se observa que éstas se complementan o se concretan unas a otras. El docente, mediante este tipo de enunciados a los que nos hemos referido como preguntas explicadas, obtiene información relevante de los alumnos aunque, normalmente, el campo de respuestas está muy acotado pues él mismo así lo provoca. Se trata pues de una forma de guiar a los alumnos en el proceso de construcción de significados compartidos, ofreciéndoles preguntas y aclaraciones sobre las mismas que les lleve a la respuesta considerada por el docente como la más adecuada. Veamos algunos ejemplos.

##### 2B.109-112

109. P: <A ver el que sea difícil o no> va a depender de los dibujos que le pongáis. Imaginaros por ejemplo que le pintáis en el folio un nido. ¡Un nido de un pájaro! El nido. El nido sólo. (.) Po a lo mejor un niño de doce años tiene problemas pa determinar si eso es basura o no.
110. AA: *(Murmillos y risas leves de los alumnos y alumnas)*
111. P: **¿Es basura un nido? (.) ¿O no es basura? (.) <Fijaros que (.) posiblemente (.) el que los niños decidan (.) que algo es basura o no (.) depende de como contextualicen (.)> >el objeto<. <Un nido tirao en el patio de una casa> ¿Será**



**considerado por los habitantes de la casa basura?**

112. P: Pues muy posiblemente sí. Vayan por la escoba, (.) cojan el nido, (.) lo echen en el recogedor (.) y lo tiren a la basura. A la bolsa de basura. ¿Vale? <Un nido (.) situao (.) en un árbol> ya sí se considera basura es un poco más complicao. Considerar basura a un nido que está situao en un árbol. Porque la gente lo ve como normal no lo ve como basura es una parte: un elemento del medio. Luego es verdad que a los niños de doce años lo de hacer redondelitos les puede parecer tonto pero cuidao a ver qué cosas le ponemos en el [folio] =

En este fragmento, dentro de la actividad más amplia de elaborar un cuestionario de ideas previas sobre el concepto de basura, se está seleccionando las imágenes que formarán parte del instrumento en cuestión. El profesor hace una pregunta a sus alumnos que, en principio podría considerarse demasiado abierta: “¿Es basura un nido? ¿O no es basura?” (a). Seguidamente, expone que el hecho de que un objeto se considere o no basura depende del contexto en el que éste se encuentre (b), optando por situar el objeto de su pregunta en un lugar concreto, el patio de una casa, y finalmente vuelve a formular una nueva pregunta(c). De este modo, el campo de posibles respuestas de los alumnos ha sido acotado, pues el docente ha dado explicaciones que así lo conforman. Sin embargo, en este caso concreto vemos que la respuesta que dan los alumnos no es la correcta y el profesor es el que da la opción de respuesta válida.

**4B. 84-88**

84. V: A ver cuando: tienen ello:s ya: conciencia de lo que es reciclaje: lo que:: sobre todo.
85. P: Vale. (.) Luego anotad todo el mundo que una de las primeras cosas que podemos hacer con los datos es si tenemos un niño grupos de niños de distintas edades por ejemplo podemos hacer grupo seis siete años, (.) ocho nueve, (.) diez once, once doce, etcétera. (.) Comparar las repuestas de los niños de distinta edad (.) para ver dice la compañera si hay (.) cambio si hay evolución. (.) **¿Y cómo sabemos si hay evolución? Le pregunto yo a la compañera. (.) s:ea ¿cómo sabemos si la respuesta de un niño es más compleja o menos compleja que la de otro niño? (.) ¿Cómo sabemos (.) si es e: más elaborada o más madura la respuesta?**
86. V: Porque le preguntaremos el por qué. El por qué de cada cosa le preguntaremos,

87. P: Sí pero ¿Tú como sabes que es más maduro: (.) decir que (.) la basura se recicla o decir que va (.) a un camión y luego no se sabe donde va? (.) ¿Cómo sabemos eso nosotros?
88. V: Yo creo que si ya tiene e:l término de:: concepto de: reciclaje es porque el niño ya (.) ya piensa más lo que: puede: [llegar]

Nos encontramos aquí ante un enunciado del docente que recoge varias preguntas o cuestiones. El contenido de todas ellas es el mismo, al igual que el fin, obtener información de los estudiantes relativa a cómo organizar y dar un cierto sentido a las respuestas obtenidas en el cuestionario de ideas previas. Al elaborar sus preguntas mediante otras más breves no sólo facilita la comprensión de las mismas, sino que además guía las posibles respuestas. En este sentido, vemos que comienza preguntando: “¿Y cómo sabemos si hay evolución?” Esta pregunta puede ser contestada de muchas formas y atendiendo a diversos aspectos. Sin embargo, el docente matiza y acota el campo de respuesta con las preguntas sucesivas, limitando las posibles contestaciones de los alumnos a dos aspectos: la elaboración y la complejidad de las ideas de los niños. En este caso concreto, si atendemos al turno posterior al descrito del profesor, encontramos que aún así la respuesta de la alumna “C” no es aceptada por el docente como completamente correcta y, de hecho, éste vuelve a repetir una vez más y con nuevos matices su pregunta.

Nos hemos referido a cuatro tipos de preguntas de elicitación: de obtención directa de la información, de petición del porqué, de búsqueda explícita de consenso y preguntas explicadas. Mediante todas ellas se busca la obtención de una respuesta del oyente y en tanto que suponen la búsqueda de información, podemos afirmar que se encuentran al servicio de la creación de la intersubjetividad en el aula, pues favorecen la explicitación de las creencias y conocimientos de los alumnos y con ello, posibilitan que se compartan perspectivas. No obstante, aún estando relacionadas, y como acabamos de mostrar, cada una puede utilizarse para fines y con funciones específicas.

## b) Preguntas retóricas

Recordemos que entendemos por preguntas retóricas aquellas que no son respondidas por el interlocutor pues, normalmente, el propio hablante lo hace en el proceder de su discurso. Estos enunciados no van seguidos de una pausa o un silencio con una extensión suficiente para que el interlocutor pueda contestar al mismo. Los enunciados en los que se encuentra este recurso centran la atención de los alumnos en un determinado aspecto del discurso del profesor. Éste, mediante el uso de preguntas retóricas, guía a los alumnos en la línea de razonamiento que deben seguir, que no es otra que la que sigue él. Podríamos decir, pues, que estos enunciados se encuentran al servicio de la creación de significados y puntos de referencia en común entre los interlocutores, en este caso entre el profesor y los alumnos. A continuación presentamos varios ejemplos del uso de este recurso por parte del profesor.

### 5B. 67

67. P: Todo esto tiene que ir asociado al tema de la evaluación. (.) Porque (.) si estamos teniendo en cuenta las ideas que los niños tienen (.) para: e:h utilizarlas didácticamente en nuestras clases, >también habrá que tenerlas en cuenta a la hora de evaluar.< **¿O no? ¿O la evaluación va aparte?** (.) Este es un tema que tendremos que discutir posteriormente. Ya se han planteado aquí como dos posturas (.) que habrá que ver e:h la clase se tendrá que decidir (.) porque tenéis que llegar (.) >si es posible,< a un compromiso didáctico. ¿No? Que o (.) >entre toda la gente de la clase ver lo que os parece más apropiado.< <Intentar que los niños vayan subiendo gradualmente estas escaleras, (.) y valorar el esfuerzo,> lo que hayan avanzado en la escalera, que es más o menos entiendo yo que es lo que estaba diciendo Lola, ¿no? Era eso ¿no? Valorar ese esfuerzo. O (.) el otro planteamiento >que es el tradicional y el más extendido en educación que es< yo pongo un tope, un umbral, y digo "los niños tienen que llegar al escalón cuatro y los que no lleguen (.) los cateo. (.) Ese es el planteamiento más tradicional de la escuela, <independientemente del esfuerzo que haya e: realizao cada niño a la hora que subir esa escalera.> Este es un planteamiento que tendremos que discutir, y tendremos que llegar en la unidad siguiente a un acuerdo. Un compromiso didáctico, si nos parece más oportuno, que los niños avancen, y de alguna manera evaluar en función de ese avance o poner un umbral, un tope, y el que no llegue pobrecito él es...

En este ejemplo el profesor incluye en su discurso preguntas sin ceder el suficiente tiempo de espera para que sean respondidas. Obsérvese que el profesor inicia su intervención con una afirmación respecto al contenido que están trabajando en ese momento, -la importancia de las ideas previas de los niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje- da su opinión, "*las ideas previas deben tenerse en cuenta a la hora de la evaluación*" y, acto seguido, plantea a los alumnos si lo que ha dicho es correcto o no. Sin embargo, no hay un silencio o pausa lo suficientemente amplio como para que alguien intervenga. Es decir, no existe *tiempo de espera*, ni la posibilidad de que los alumnos contesten. Es él quien responde a la pregunta haciendo así su discurso más dialógico en el que los interlocutores, de algún modo, se encuentran presentes.

Las preguntas retóricas incluyen al oyente en el discurso del hablante. En el contexto discursivo concreto que nos ocupa, el hablante es el profesor y los oyentes sus alumnos, los cuales son en cierta medida incluidos en el discurso del profesor. Podríamos considerar que éste se adelanta, en cierta medida, a posibles preguntas de sus alumnos y las responde ofreciéndoles de este modo la línea de pensamiento que han de seguir. Pero además, y sin duda alguna, se trata de un recurso que hace el discurso más cómodo y sencillo de seguir por parte del interlocutor. Mediante el uso de este recurso el profesor hace su exposición más dialógica y, con ello, más asimilable y comprensible para sus interlocutores.

### **c) Preguntas de continuidad**

Como ya hicimos referencia, entendemos por *preguntas de continuidad* aquellas preguntas, generalmente breves, que van acompañadas de un silencio de corta duración. La existencia de esta pausa o silencio, aunque sea mínimo, nos sirve para diferenciar este dispositivo de las simples muletillas o cantinelas. Además, aunque no se espere respuesta, no son preguntas retóricas, sino que son guiños que hace el hablante a su audiencia. Son un modo de crear intersticios comunicativos y asegurar la continuidad del discurso. Como hicimos referencia al presentar los este recurso en el discurso del Aula A, podríamos asemejarlas a las *preguntas de seguimiento* que, para Mercer (2001), invitan a los demás a comprobar la exactitud de lo que

recuerdan Algunas de las formas más habituales que adoptan estas preguntas son del tipo: “¿vale?”, “¿sabes?”, “¿no?” o “¿sí?”. A continuación presentamos ejemplos de enunciados en los que hemos identificado preguntas de continuidad en el discurso del docente.

### 1B. 32

32. P: O sea que tu no ves incompatible (.) que haya diversidad de ideas con que también haya ideas similares. (.) ¿No? A ver qué piensa algunos más en la clase sobre esto que así ha surgido así, (3) Estáis tos mu callaos ¿no? Bueno pues esta es la primera temática que vamos a empezar a trabajar en la unidad tres. (.) O sea si los niños y las niñas tienen ideas (.) y si os parecen ideas similares, ideas distintas, de dónde pueden provenir esas ideas (.) ¿eh? O sea que ya esto sirve de alguna manera para introducir la la temática que vamos a trabajar en la unidad tercera. **¿No?** (.) Yo quisiera que en la unidad tercera trabajáramos tanto (.) el el tema <motivo de discusión> aquí en la clase que es el de las basuras como también el tema específico de cada grupo. <Y además os aviso que tenéis que ir os buscando un grupito de niños niñas para e trabajar con ellos> sus ideas previas. Como mínimo os voy a pedir (.) que tengáis un grupito de cuatro o cinco niños por grupo vuestro. Porque que menos que cada uno haga una o dos entrevistas. Eso el mínimo. Luego ya el que quiera hacer cien entrevistas allá ellos. (.) Ya es problema de del grupo. **¿Eh?** (.) Vamos a hacerlo de la siguiente manera. Iros pensando ya qué grupito de niños podéis reunir. Y lo que iremos discutiendo aquí en clase es cómo vamos a explorar las ideas de esos niños. A ver una: pregunta aquí.

Hemos seleccionado esta intervención del profesor pues en ella encontramos dos ejemplos de preguntas de continuidad. Se trata de un enunciado bastante extenso en el que el docente está explicando a los alumnos los objetivos y contenidos de la unidad que acaban de iniciar pues pertenece a la sesión 1. Aparte de apoyarse en el uso de diversos recursos, utiliza preguntas de continuidad con las que asegurar que su audiencia, los alumnos, siguen su argumento. Estas preguntas actúan como pequeñas llamadas que captan la atención del oyente en el discurso con el fin de asegurar la continuidad comunicativa entre ellos. Es por ello que podemos decir que se trata de un recurso al servicio de la creación de intersubjetividad.

### ❖ Primera persona del singular

Hemos identificado en el discurso del profesor y los alumnos de este aula enunciados que se presentan con fórmulas verbales en primera persona del singular. Éstos pueden incluir o no el pronombre personal de primera persona del singular. Estas fórmulas suelen ir acompañadas de verbos de estados mentales (yo creo, pienso yo, entiendo, imagino...) que hacen aún más patente que estos enunciados expresan el punto de vista del hablante. La presencia de estas fórmulas en los enunciados, por un lado, permite reforzar la autoridad del hablante, pues se muestra como autor de la afirmación que enuncia y, por otro lado, permite relajar la formalidad del discurso y atenuar el grado de imposición que podrían tener los enunciados en los que aparece este recurso, pues no se presentan como afirmaciones con las que todo el mundo tenga que estar de acuerdo.

Hemos encontrado, al igual que ocurría en el Aula A, que el uso de este recurso por parte del profesor es menos frecuente que en los alumnos. Además, parece cumplir funciones distintas. Así, en el caso de los alumnos predomina la función relajadora del discurso y en el del profesor la función de autoría. En este sentido, hemos encontrado en el habla del profesor este recurso en enunciados que, bien expresan su opinión como versión última, bien suponen un pronunciamiento con respecto a las intervenciones de los alumnos. Veamos algunos ejemplos de la presencia de este recurso en el discurso del profesor y en el de los alumnos.

#### 3B. 220-226

220. P: A VER HAY UN PROBLEMA. (3) No pero no tiene nada que ver con tabú:, tabúes y cosas parecidas. El problema es que tenemos niños muy pequeños que **yo no sé si** van a saber, <vamos a ver>, la hoja (.) a ver por favor. Queremos comparar, nos convienen niños de distintas edades y en la muestra tenemos de: muy pequeñitos hasta grandes, (.) tienen que ser objetos que todos los niños conozcan bien (.) como les pongamos un objeto que los más pequeños (.) no reconozcan bien (.) ya tenemos un problema porque entonces nos van a dar unos resultaos eh distintos por no conocer el objeto. (.) **Lo veo** muy complicaao de dibujar y sobre todo que un niño pequeño reconozca el objeto. Porque tú le das esto a un niño pequeño y no sabe qué es. (3) Dice que es un biberón como dicen por ahí.=

221. A?: ¿Un qué?
222. P: Biberón. (.) No tiene todavía una idea clara [[---]]
223. M: [Ya de doce años sí]
224. P: Ya de doce años ya no tienen problemas, (.) el problema lo vamos a tener con los de seis. (3) En principio **yo no lo pondría** porque nos interesa que sea común a todos los niños.
225. (9)
226. P: ¿Esto qué es? (*Sigue habiendo mucho murmullo durante la intervención de P*)

Este fragmento discursivo recoge un momento en el que el profesor interrumpe la discusión que se está produciendo en el aula respecto a si incluir o no un preservativo en el cuestionario de ideas previas que se presentará a los niños sobre el concepto de basura. El profesor toma la palabra para dar su opinión al respecto. Para ello combina en su discurso fórmulas en *primera persona del plural*, a las que nos referiremos en el siguiente punto, con *fórmulas en primera persona del singular*. Como puede observarse, mediante estas últimas hace constar que lo que está enunciando es una opinión suya con la que, en principio, no tienen por qué estar todos de acuerdo. Pero, además, introduce matices valorativos sobre las intervenciones y decisiones previas de los alumnos al respecto: “(yo) Lo veo muy complicado de dibujar”. Podemos interpretar que el uso de esta fórmula en combinación con la primera persona del plural suaviza y hace más cercana la aportación del profesor pues, aunque se trata de una valoración que podría entenderse como “*Yo entiendo que lo mejor es no ponerlo*” puede ser entendida según lo plantea como “*Lo mejor para nosotros es que no lo pongamos*”.

#### 4B. 91

91. P: Luego eso significa (.) que ante la pregunta (.) ¿qué recorrido tiene la basura? Tú esperas (.) que haya respuestas (.) más simples (.) que respuestas más complejas. (.) Bien pues (.) lo que os voy a proponer, (.) según lo que dice la compañera y lo que hemos trabajado en clases anteriores es que hagamos (.) una gradación (.) ¿sabéis lo que es una gradación (.) un gradiente? (.) ¿Qué es? (.) Ordenar (.) de menor a mayor o como queráis o de menos complejo a más complejo (.) o de menos madura a más madura la respuesta de los niños. (.) Como ya esto lo hemos trabajado (.) hace varios días estuvimos viendo (.) vuestras propias ideas (.) sobre (.) por ejemplo

el recorrido de las basuras, (.) **yo ya (.) tengo preparada**  
(.) una transparencia (.) en la que he ordenao (.) de lo más  
simple a lo más complejo (.) las mismas repuestas que  
estuvimos discutiendo (.) cuando discutimos aquí el tema de  
lo que sabíamos la clase (.) sobre el recorrido de las  
basuras, °aquí está la transparencia° (*El profesor pone la  
transparencia en el retroproyector y se ve en la pantalla*)(3)  
¿Vale? (.) ...

Éste es un claro ejemplo de cómo el uso de la primera persona, en las intervenciones discursivas del profesor, recalca la autoridad de éste. Aunque el profesor utiliza diversas formas personales en este fragmento discursivo, vemos que el uso de la primera persona del singular está reservado para imponer sus decisiones estableciendo una clara diferencia entre los alumnos y sí mismo. Podríamos resumir la idea que se expresa en esta intervención del profesor de la siguiente manera: “*pese a haber indagado vuestras ideas sobre el recorrido de la basura, yo ya tengo preparada una transparencia con mi propuesta*”. En definitiva, el profesor expresa su opinión sobre cómo trabajar con las respuestas de los niños al cuestionario de ideas previas, ofreciendo a los alumnos una manera de actuar que él, como docente, considera más adecuada. Nos atrevemos a decir, por tanto, que se trata de un recurso al servicio de la validación del conocimiento.

## 2B. 276-280

276. P: O sea si le pedimos la definición ¿el niño se siente más inseguro?
277. (3.5) (*Murmullos y comentarios en voz baja entre los alumnos*)
278. D: No da: [---]
279. C: **Yo creo** que que sí.
280. A6: Es que realmente tienes que ver como vas a tratar los niños ¿no? De esa edad que resulta: que desde pequeños han esto con dibujos y [---] dibujo y [---] con dibujos, muchas cosas que ellos van aprendiendo, pues una de ellas que **yo: creo** conveniente e:s preguntarle:: lo que son los ancianos para ellos y y dibujarlo. Ya que tanto ellos están aprendiendo mediante los dibujos y [::]

Presentamos aquí un ejemplo en el que aparece el uso de este recurso en el discurso de dos alumnos. En el caso del alumno “C”, éste contesta a una pregunta del profesor advirtiéndole que se trata de su opinión. Es decir, es su sentir al respecto y que, como tal, no tiene por qué ser



compartido por todos. El caso de la alumna “A6” es similar, con la diferencia de que ésta da una respuesta más extensa y argumentada. Pero, no obstante, introduce el matiz de que se trata de su opinión.

## 2B. 390-393

390. P: Los riñones. (.) <Los riñones es el órgano encargao> VA TODA LA SANGRE VA PASANDO POR LOS RIÑONES Y AQUELLO QUE HAY QUE DESECHAR sea un exceso de agua, un exceso de sales, ácido úrico, O LO QUE NO QUERAMOS, lo eliminamos en los riñones. Es un organismo, perdón es una un órgano de de control. (.) <Se filtra y se elima> para los niños esto es muy complicao por eso tienden a pensar que si beben mucho agua o tomas mucha cerveza directamente hay un tubito que conecta el tubo digestivo, con la vejiga, o con (.) (*Los murmullos comienzan a cesar*) esto no solamente lo piensan los niños. (.) Yo (.) aquí no nos hemos entretenido pero en otras clases otros años, les he pasao un una silueta vacía a mis alumnos de tercero, de primero de: magisterio, y hay un porcentaje de aproximadamente un diez por ciento que quita el tubito. (.) O sea que vosotros también tenéis la idea, algunos de vosotros, de que la orina va directamente al aparato excretor. Sin pasar por la sangre, y por el metabolismo y por las células y por los tejidos, de nuestro organismo.
391. H: **Que yo yo pienso que** eso ocurre porque no: hemos realizao un aprendizaje significativo, cuando nos lo enseñaron en la escuela.
392. P: **AHÍ IBA YO.** ¿Y POR QUÉ NO [HABÉIS REALIZADO UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO? PORQUE SEGURO QUE CUANDO OS PONÍA EL MAESTRO]=
393. H: [Porque un aprendizaje significativo]

Hemos seleccionado este fragmento discursivo, perteneciente a la misma sesión que el anterior, porque creemos refleja la diferencia entre el uso que hacen el profesor y los alumnos de este recurso. Como se advirtió al definir este recurso, la presencia de estas fórmulas en los enunciados, por un lado, permite reforzar la autoridad del hablante, pues se muestra como autor de la afirmación que enuncia. Es el caso de la intervención del docente en el ejemplo superior: “*AHÍ IBA YO*”. Además, en este caso específico la autoridad del profesor se ve reforzada por el énfasis que ha puesto en su intervención elevando el tono de voz. Por otro lado, permite relajar la formalidad del discurso y atenuar el grado de imposición que podrían tener los enunciados en los que aparece este recurso, pues no se presentan como afirmaciones con las que todo el mundo tenga que estar de acuerdo. En el caso de la

intervención de la alumna “H” encontramos que hace uso de este mismo recurso introduciendo su aportación con el mismo: “*que yo pienso que...*”. Es decir, es su sentir al respecto y que, como tal, no tiene por qué ser compartido por todos

### ❖ **Primera persona del plural**

Otro de los recursos que hemos identificado en el habla del profesor y los alumnos de este aula es el uso de formas verbales o fórmulas en primera persona del plural. Es decir, hemos encontrado enunciados en los que el sujeto de la acción es la primera persona del plural entendida ésta como el grupo de alumnos y el profesor. Estos enunciados pueden hacer referencia a experiencias pasadas vividas en el aula, poniendo de relieve la existencia de unos significados compartidos y favoreciendo la percepción de continuidad entre las sesiones. Está relacionado con lo que más adelante definiremos como *invocación a la experiencia del aula*. El profesor y los alumnos utilizan frases de este tipo en las que el hablante se identifica con la audiencia, para referirse al proceso de enseñanza-aprendizaje en curso o a los sujetos de la clase como futuros profesionales, favoreciendo, así, el sentimiento de pertenencia a un mismo grupo y comprometiéndose con una visión colectiva y compartida del conocimiento. Veamos algunos ejemplos del uso que hacen el profesor y los alumnos del Aula B de este recurso.

#### **a) Nosotros como grupo- aula**

##### **1B. 6**

6. P: Básicamente (.) lo que **más hemos trabajado** es qué **sabemos** (.) sobre esa problemática ambiental. (.) Fundamentalmente sobre (.) el tema (.) de las basuras que es el tema que **estamos** (.) **e: utilizando** como tema e: motivo de discusión a lo largo de todos esto:s días ¿No?(.) E:n relación con el tema de la basura (.) **hemos hecho** una especie de e: de catálogo, de lista, de inventario, de contenido, (.) **hemos intentao trabajar** algunos contenidos concretos, por ejemplo qué es la basura, (.) o: el contenido de qué itinerario qué recorrido sigue la basura, (.) o: el contenido de (.) qué relación había entre producción de basura, (.) consumo, (.) bienestar, (.) etcétera. (.) Co:n: esto ya **tenemos una cierta idea** (.) de qué

**sabemos nosotros**, (.) los maestros las maestras (.) sobre el tema de las basuras. (.) Lo **que vamos a: a empezar a trabajar** a partir de ahora (.) >que ya es mucho más complicao< (.) es (.) no solamente qué **sabemos nosotros** sino qué saben ellos. ¿Quiénes serán ellos?

Al inicio de la sesión 1, a la que pertenece este fragmento, el profesor hace una recapitulación de lo que se ha trabajado en el aula en los temas previos y lo relaciona con lo que se verá en la unidad que comienza este mismo día. En la selección que hemos tomado para ejemplificar el uso que hace el docente en su discurso de la *primera persona del plural*, puede observarse que éste se dirige a los alumnos indicándoles lo que se va a hacer en las próximas sesiones en el aula. Lo interesante es que lo hace identificándose dentro del mismo grupo que los alumnos: “*lo que vamos a: a empezar a trabajar a partir de ahora*”. Encontramos pues que en este fragmento el profesor, mediante el uso de este recurso, relaciona los contenidos ya trabajados con las tareas nuevas que se van a desarrollar en el aula, estableciendo así una continuidad a lo largo de las distintas sesiones y creando, con ello, un cierto nivel de intersubjetividad. Asimismo, incluye a los oyentes en su discurso, convirtiéndolos en agentes aunque les esté dando instrucciones de lo que van a hacer y estableciendo cómo han de ser entendidas las cosas por todos. Podríamos decir que se trata de realizar una descripción de una “verdad” como si fuera el punto de vista que es necesario adoptar.

#### 6B. 180

180. L: Yo que quería decir antes, es que **estamos confundiendo** (.) o entendiendo el libro de texto como el libro que propone la editorial, y que tenemos que seguir. Y yo por ejemplo: en el instituto donde yo estaba el libro de física y química era un libro, ¡un cuaderno! ¡no era un libro era un cuadernillo! elaborado por el equipo docente (.) de toda la comarca, (.) que e: lo que hacía era suplir estos ...

Estamos ante uno de los pocos usos que hemos encontrado de este recurso en el discurso de los alumnos, al menos refiriéndose a un nosotros como grupo aula. Creemos que puede deberse a diversos factores, como el hecho de que no se trata de un grupo de alumnos pertenecientes todos al mismo curso, sino que hay alumnos procedentes de distintos grupos y niveles. Hemos de tener en cuenta además, que dado que en la metodología

de este aula es frecuente el trabajo en pequeños grupos con la posterior puesta en común de aquello que se ha obtenido, muchos de los plurales que hemos encontrado en el discurso de los alumnos es consecuencia de la pertenencia a estos pequeños grupos. A continuación presentamos un ejemplo.

### 3B. 50-52

50. P: =y (.) no tienen claro aquellas cosas que van a al water o a al fregadero: o es decir que van con el agua. Y puede ser bueno que le pongamos la: °la mierda olorosa esa de aquel grupo° (.) (*Una alumna se levanta y le da un folio a P*) ¿La seleccionamos entonces? Sí. (.) Hay luego aquí unos pantalones, (.) ¿qué hacemos? ¿Ponemos los pantalones como basura o no? ¿Por qué habéis puesto los pantalones? ¿Con qué intención?
51. A?: Lo **hemos puesto** porque **creemos** que los pantalones es algo típico que aunque tú los tires o no te queden bien [---]
52. P: Si creen que es basura o no. (.) ¿**Qué hacemos?** ¿**Dejamos** los pantalones? (.) ¿Sí?

Este fragmento discursivo pertenece a la discusión, a la que ya hemos hecho mención anteriormente, en la que se está decidiendo las imágenes que formarán parte del instrumento de exploración sobre el concepto de basura que están elaborando en el aula. Obsérvese que el alumno que interviene está actuando como portavoz de su grupo de trabajo, con lo cual no lo consideramos como ejemplo del recurso que hemos denominado primera persona del plural. El profesor, por su parte, se refiere al grupo-aula. Sí está haciendo uso de este recurso en su intervención, haciendo sentir a los alumnos que sus aportaciones son tenidas en cuenta y que los conocimientos en el aula son construidos por todos.

### **b) Nosotros como profesionales**

Un uso específico de este recurso, como mencionamos al referirnos al Aula A, se da cuando el profesor o los alumnos identifican al grupo aula con el cuerpo profesional para el que se están formando. Es decir, con los maestros y maestras. Veamos un ejemplo de lo mencionado en el discurso del profesor y en el de un alumno.

### 5B. 67

67. P: Todo esto tiene que ir asociado al tema de la evaluación. (.) Porque (.) **si estamos teniendo** en cuenta las ideas que los niños tienen (.) para: e:h utilizarlas didácticamente **en nuestras clases**, >también habrá que tenerlas en cuenta a la hora de evaluar.< ¿O no? ¿O la evaluación va aparte? (.) Este es un tema que **tendremos que discutir** posteriormente. Ya se han planteado aquí como dos posturas (.) que habrá que ver e:h la clase se tendrá que decidir (.) porque tenéis que llegar (.) >si es posible,< a un compromiso didáctico. ¿No? Que o (.) >entre toda la gente de la clase ver lo que os parece más apropiado.< <Intentar que los niños vayan subiendo gradualmente estas escaleras, (.) y valorar el esfuerzo,> lo que hayan avanzado en la escalera, ...

En este ejemplo puede observarse cómo el grupo al que se refiere el docente bajo el término “nosotros” es el cuerpo de maestros y maestras. Él mismo así lo menciona en su discurso: “*Es decir si admitimos que los niños tienen dificultades (.) los profesores tendremos que detectar esas dificultades*”. De este modo, indica a los alumnos el modo en que han de trabajar, identifica las responsabilidades y obligaciones que tendrán como maestros, pero lo hace de un modo empático y comprometiendo a los alumnos con una determinada visión o posicionamiento. Es decir, los invita a comportarse como miembros de una comunidad, la comunidad docente, y, por tanto, con una forma especializada de proceder.

#### 5B. 43-44

43. W: Que si un niño está en un:: e >por ejemplo< en el escalón dos y **nosotros estamos intentando**: que él haga un contenido que está relacionado con el escalón cuatro, el niño le cuesta más trabajo y y entonces pues ha habría que:: conectarlo[---].

44. P: O sea que estáis de acuerdo entonces más o menos. Os voy a hacer una compa a: a la compañera una pregunta. Si (.) tú intentas que los niños estén en el escalón cuarto ¿eh? un niño está de partida en el dos (3) lo intentas en todas las maneras posibles y el niño sigue en el escalón dos. (2) Le pones un examen y lo cateas. ¿Tú estás de acuerdo con: con eso o no?

En este ejemplo es una alumna quien hace uso de una fórmula en *primera persona del plural* en su discurso, identificándose junto con el profesor y el resto de sus compañeros dentro de un mismo grupo profesional,

el de los maestros. La alumna está refiriéndose al caso supuesto de que ellos como profesores o profesoras se encontrasen con un alumno o alumna al que le estuviesen exigiendo realizar una tarea demasiado complicada para su nivel en cuestión. Al referirse a esta situación, situando como protagonista a todo el grupo aula está incluyendo, a su audiencia en su discurso, acercando con ello a los mismos a su propia versión de los hechos. Además, encontramos que la alumna da una cierta funcionalidad profesional a los significados que se están trabajando en el aula.

Como se hizo mención al presentar los resultados del Aula A, hemos de aclarar que no todos los plurales pueden ser considerados dispositivos para la creación y/o mantenimiento de la intersubjetividad. Así pues, no es extraño encontrar en el discurso, tanto del profesor como de los alumnos, enunciados en primera persona del plural que no podemos calificar como enunciados al servicio de la creación de puntos de referencia o significados en común, sino que se trata de un *nosotros genérico* que suele utilizarse en los ejemplos o bien, como hemos visto en un ejemplo, puede tratarse de un *nosotros referido a un pequeño grupo de trabajo* dentro del grupo aula.

#### ❖ Segunda persona del singular

En el discurso del profesor y los alumnos de este aula hemos identificado también enunciados que se presentan con fórmulas verbales en segunda persona del singular. Estos enunciados pueden incluir o no el pronombre personal referido a la segunda persona. Mediante el uso de este recurso se incluye al oyente en el discurso del hablante haciéndole partícipe de la actividad en curso. Hemos de diferenciar entre un *tú referido al interlocutor* y un *tú que se identifica con el futuro profesional*. En el caso del *tú referido al interlocutor* encontramos que los enunciados en los que se identifica este recurso hacen alusión directa a un sujeto del aula captando la atención del mismo. Los enunciados en los que se identifica un *tú profesional* aluden a cualquiera de los alumnos del aula como futuro maestro o maestra. En el caso de estos últimos, se trata, por tanto, de enunciados cuyos contenidos están enfocados a una situación práctica en la que se aplicaría los contenidos que se están construyendo en el aula. Este uso del *tú* referido a un futuro maestro o maestra avala y da validez al contenido de lo que se enuncia, pues se presenta como algo funcional y útil para los oyentes.

Antes de presentar algunos ejemplos, es importante apuntar que en el discurso del docente predomina el uso del *tú referido al interlocutor*, mientras que en el de los alumnos impera el *tú referido al futuro profesional*. Veámoslo.

5B. 49-60

49. B: [---]
50. P: A ver ¿os habéis enterao de lo que ha dicho la compañera al fondo? Pues **habla alto y coge el micrófono.**
51. B: Hablo alto.
52. P: Va a hablar alto para que os enteréis.
53. B: Que: habría que ver qué le pasa al niño porque lo más seguro es que si no llega al cuatro y se queda en el dos estancao durante bastante tiempo es porque tiene dificultades, y habría que estudiar la dificultad que tiene el niño, (.) y evaluarlo según esa dificultad e intentar ayudarlo.
54. (3)
55. F: Yo tengo una pregunta que: **¿si tienes treinta niños en la clase: te vas a ir con treinta a hacer lo mismo?**
56. B: Sí.
57. F: Y:[[---]]
58. B: [Es] que **es tu obligación como maestro.**
59. F: >Y entonces nos quedamos los sábados y los domingos a dar clase a los niños también ¿no?<
60. B: Si es necesario.

En este ejemplo podemos apreciar la diferencia del uso que hacen de este recurso el profesor y los alumnos. El primer uso que encontramos del recurso que nos ocupa lo identificamos en el discurso del docente. Éste se dirige a “B” pidiéndole que hable más alto, favoreciendo con ello que el resto de compañeros puedan escuchar su intervención. En segundo lugar, encontramos que tras la intervención de “B”, su compañero “G” se dirige al mismo situándolo en el caso hipotético de que éste fuese maestro ya. Hace uso de este recurso planteándole así una situación que, en principio, parece complicada de resolver: “*si tú, cuando seas maestro, tienes treinta niños con dificultades en la clase, ¿evaluarías todas esas dificultades e intentarías ayudarlos a todos?*” Mediante el uso de este recurso el alumno intenta dar validez a su opinión –no es posible atender a las necesidades de todos los alumnos ni adaptarse a los niveles de cada uno de ellos- y rebatir la de su compañero. En tercer lugar, es interesante ver cómo la alumna “B” se apoya precisamente en el mismo recurso para defender su tesis haciendo una llamada a la “norma” o comportamiento que debe seguir un maestro: “*es tu*

*obligación como maestro*". Esta última intervención de "B" es directa y difícilmente rebatible, ante lo cual, en el siguiente turno, encontramos que "G" opta por una intervención extrema y cargada de ironía: "*Y entonces nos quedamos los sábados y los domingos a dar clase a los niños también ¿no?*" Obsérvese además que en esta última intervención hace uso de un nosotros también como futuros profesional.

#### 6B. 142-148

142. B: Y eso es el proyecto curricular del centro.

143. P: Sí.

144. B: Y luego cada profesor lo adapta a lo [suyo]

145. P: [al proyecto] a su aula, al proyecto curricular de aula. Entonces **cuando hablas** de objetivos mínimos **a qué te refieres?** A ver (.). Es que yo estoy condicionao por unos objetivos mínimos, ¿cuáles?

146. R: Los del centro. **El centro te marca unos objetivos**, porque el niño para pasar de una etapa a otra tiene que cumplir unos mínimos, si no no puede pasar de etapa, porque otro profesor que lo coja (.) va a empezar el niño con menos nivel.

147. P: A ver, Esther ha pedido la palabra.

148. L: Que estamos otra vez en los mismos, en el proyecto curricular de centro si has trabajao los dos alguna vez el proyecto curricular de centro lo:s los objetivos también son generales, son más concretos que los de los decretos pero también son generales, para qué **para que tú después en el proyecto curricular de de aula** los vuelvas a complementar y ponerlos más curricularmente. Y ya luego dentro de cada e:h digamos área o: cada unidad didáctica dentro **de lo que: tú vas a dar** vuelvan a aparecer los objetivos digamos ya concretizados, por ejemplo un niño (.) en matemáticas, los niños de: primer ciclo tienen que aprender a contar del uno e::h, primero del uno al diez, tiene que salir contando, tiene que salir pue::

En este ejemplo también se puede apreciar claramente la diferencia en el uso que hacen de este recurso el profesor y los alumnos. Como se aprecia en el mismo el profesor se dirige a alumnos concretos, ya sea retomando sus intervenciones o bien cediéndoles el turno, requiriendo de ellos la información que considera necesaria y relevante para el proceso de construcción de significados compartidos. La alumna "R", por su parte, contesta a la petición del profesor erigiendo como sujeto de su enunciado una segunda persona del singular que, como se deduce del contenido, es un



supuesto profesor. Sitúa así su intervención en un contexto hipotético de actuación que sirve de aval del contenido de la misma. Es precisamente lo mismo que hace la alumna “L”, plantear un caso hipotético que los incluiría a cualquiera de ellos en su futuro profesional. Sobre esta recurrencia a casos hipotéticos volveremos más adelante.

Del mismo modo que procedimos al referirnos a este recurso en el discurso del profesor y los alumnos del Aula A, nos gustaría apuntar que, a pesar de los matices o usos diferentes que hemos encontrado de este recurso, en cualquier caso, lo que nos interesa es que mediante el uso de la segunda persona del singular se está incluyendo al otro en el discurso. Una vez más, hemos encontrado un modo de que la audiencia se sienta agente participe de la acción en curso y, en cierto modo, comprometida con los significados que se enuncian.

#### ❖ Segunda persona del plural

Nos centramos ahora en el uso que hace el docente de *fórmulas en segunda persona del plural* pues, en el discurso de los alumnos de este aula no se da. Hemos identificado el uso de este recurso en enunciados en los que el docente se dirige a los alumnos con preguntas<sup>46</sup>, refiriéndose a alguna experiencia pasada vivida en el grupo aula (véase más adelante *invocación a la experiencia del grupo-aula*), o bien dándoles instrucciones a seguir o llamando su atención sobre determinados significados utilizando imperativos como “fijaros” o “recordad”. Éstos enunciados en los que se encuentra este recurso cumplen funciones como la de centrar la atención de los alumnos en el discurso del profesor o hacerles partícipes del mismo implicándolos en aquello que se está diciendo. Veámoslo más detenidamente con algunos ejemplos.

#### 1B. 4

4. P: ... En la unidad uno (.) hemo estao viendo fundamentalmente las ideas de la funcionalidad (.) social de del conocimiento en educación ambiental. Es decir que lo que **vayáis a programar en**

<sup>46</sup> No volveremos sobre este tipo de enunciados pues ya han sido tratados anteriormente al referirnos a las preguntas como recurso discursivo.

vuestras unidades didácticas, (.) tienen que ser contenidos (.) que los niños puedan (.) los niños y las niñas puedan aplicar (.) en los problemas sociales y ambientales de su vida cotidiana. (.) ¿Eh? Y también diríamos (.) en e:sa: primera unidad en esa primera parte (.) que no podéis rehuir el conflicto. (.) El tratamiento de cualquier problema ambiental es conflictivo. Dijimos una serie de características que tenía la situación de conflicto que no **podéis rehuir a la hora de trabajar** estos problemas ambientales. (.) Quedamos también en esta primera: parte (.) en esta primera unidad (.) en que (.) e **os ibais a implicar**. (.) >Es decir< que **teníais adquirir un cierto compromiso**, (.) con el tratamiento de estas temáticas. (.) Que no: podía ser e: el educador ambiental un educador aséptico, y y neutro, >sino que de alguna manera< tenía que implicarse de manera que e: fomenta la capacidad de las personas para gestionar su medio para participar e: en la resolución de esos problemas ambientales. (.)...

En este fragmento el profesor se dirige a los alumnos explicándoles cómo debe ser la unidad didáctica que elaborarán en pequeños grupos como parte del trabajo de evaluación de los contenidos de la asignatura. Concretamente, les da instrucciones acerca de cómo programar la misma, lo que deben y no deben hacer. Para ello, hace alusión tanto a sesiones pasadas en las que se tomaron decisiones relativas al modo de proceder como a la situación futura en la que los alumnos estarán programando sus unidades didácticas. En todos los casos los agentes de las acciones son los alumnos: *“Os ibais a implicar. Es decir, que teníais que adquirir un cierto compromiso”*. *“Lo que vayáis a programar en vuestras unidades didácticas”*... De este modo, el profesor no sólo incluye a los alumnos en su discurso, sino que, además, los sitúa como partícipes de las actividades que se realizan en el aula y, con ello, como agentes activos del proceso de construcción de significados.

En el habla de los alumnos no hemos identificado este recurso, es decir, éstos no se dirigen a su audiencia dando instrucciones de cómo han de actuar o de entender un determinado contenido, ni tampoco utilizan imperativos con los que llamar su atención. Ello se debe al rol que docente y alumnos adoptan en el aula. Por definición de dichos roles, un alumno no se dirigiría al grupo aula dando instrucciones u órdenes ni tampoco se identificaría como no perteneciente al grupo aula; es decir, estableciendo una

diferencia clara entre él (yo) y el resto de alumnos que componen su audiencia (vosotros).

### ❖ **Invocaciones**

Como ya expusimos al presentar los resultados relativos al discurso producido en el Aula A, entendemos por invocación el recurso consistente en expresar enunciados que se apoyan en otros testimonios u experiencias. Mediante este recurso, el profesor y los alumnos relacionan aquello de lo que están hablando con documentos escritos relevantes para la disciplina en cuestión, experiencias vividas por el hablante dentro o fuera del contexto escolar, experiencias compartidas por el grupo aula, etc. A través del uso de este recurso argumentan sus tesis contextualizando, generalizando y dando veracidad a aquello que se dice. Cabría pensar que tanto los alumnos como el profesor pueden hacer uso de este recurso pero, al menos en este aula, casi siempre lo hemos encontrado en el discurso del profesor y escasamente en el de los alumnos. Veamos los diferentes usos y tipos de invocaciones que hemos encontrado en el discurso del profesor y los alumnos de este aula. Para ello, al igual que en el caso del Aula A, hemos clasificado en dos grupos los dispositivos de invocación: *invocación a la autoridad de los especialistas/ del conocimiento académico e invocación a la experiencia o al conocimiento experiencial*. Mientras que mediante el primer tipo de enunciados el hablante parece recurrir a esquemas generalizados de conocimientos (Bruner, 1988; 1996), el segundo tipo de enunciados está más relacionado con las vivencias cotidianas, ya sean académicas o no.

#### ▪ **Invocación a la autoridad de los especialistas/ del conocimiento académico**

Nos referimos aquí al uso que los hablantes hacen de este recurso consistente en utilizar enunciados que se apoyan en y toman como referencia a diferentes elementos del conocimiento académico, como puede ser un documento escrito, una autoridad académica o la disciplina académica o el conocimiento formalizado que constituye la misma. Es decir, se alude como fuente de validación a esquemas generalizados de conocimiento, que no es

otro que el modo característico con el que se valida en la ciencia (Bruner 1988). Veámoslo.

**a) Invocación al texto:**

Entendemos como enunciados que invocan a un texto aquellas emisiones del docente o los alumnos en los que el argumento o tesis que se está presentando se apoya en un documento escrito. El texto es el que sirve de fuente de validación del contenido de estos enunciados. La validez de aquello que se enuncia viene determinada, por tanto, por la importancia o autenticidad que se le otorgue al documento en cuestión. En el discurso producido en este aula sólo hemos encontrado este tipo de emisiones en el habla docente.

Un ejemplo lo encontramos en la sesión en la que surge una discusión, a la que ya hemos hecho referencia, en torno a los contenidos mínimos que se han de trabajar en un aula para una determinada asignatura, precisamente en educación ambiental, surgiendo de este modo la necesidad, por parte del profesor, de recurrir a los decretos de enseñanza. Veamos un fragmento de esta sesión.

**6B. 113-125**

113. J: **Los mínimos** que le pueden pedir para el año siguiente o para:
114. P: ¿Quién determina los objetivos mínimos?
115. B: El ministerio de educación y ciencia.
116. P: ¿Si?
117. B: Y la Junta.
118. P: En el caso de Andalucía ¿quién?
119. B: La Junta de Andalucía.
120. P: La Junta de Andalucía. (.) En los decretos de enseñanza (.) que se supone que ya habéis trabajado en algún momento, ¿o no lo habéis trabajado nunca? (.) ¿No conocéis los decretos de enseñanza? (.) ¿No?
121. *(Murmullos. El profesor sale de la clase y regresa con una pila de libros, los Decretos de enseñanza. Coge uno de los tomos y lo enseña en alto al grupo clase. Transcurren 58.4 segundos)*
122. P: A VER, ¿NO HABEIS TRABAJAO (.) EN LA DIPLOMATURA (.) **LOS DECRETOS DE ENSEÑANZA Y LOS MATERIALES CURRICULARES EDITAOS**

POR LA JUNTA DE ANDALUCÍA, CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN? ¿Lo habéis trabajado? Bien. PUES DEBERÍAIS HABERLOS TRABAJAO, (.) O SEA, QUE NO ENTIENDO QUE TENGAS ASIGNATURAS DE DIDACTICA DEGENRAL, DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR y cosas parecidas y no trabajéis esto.

123. AA: [---](Murmillos. *El profesor abre el libro que tiene en la mano*)

124. P: Bueno. A VER, (.) AQUÍ POR EJEMPLO TENEIS EL DOCUMENTO QUE DICE DECRETO EN EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ANDALUCÍA. (.)  
**¿A esto os estáis refiriendo en cuanto a objetivos mínimos?**

125. M: **SÍ.**

En este fragmento el profesor y los alumnos están conversando acerca de hasta qué punto se debe o no perseguir la adquisición de unos objetivos mínimos en el aula de cara a la promoción de los alumnos de un curso a otro. Los estudiantes, como futuros maestros que son, reflejan una cierta preocupación por el hecho de que los niños no tengan los conocimientos necesarios que se les exige en el nuevo curso. En el caso del docente, éste parece defender la postura de que lo importante no es que los niños aprendan mucho, sino que aprendan de manera significativa. En el caso de las intervenciones de los alumnos, éstos alúden en sus argumentos a “unos mínimos”, aunque no parecen tener muy claro a qué se refieren. El profesor, por su parte, puntualiza el documento concreto en el que se encuentran recogidos esos mínimos, los decretos de enseñanza, llegando incluso a llevar físicamente al aula la documentación en cuestión y leyendo parte de la misma a los alumnos. De este modo, no sólo relaciona los conocimientos e ideas de los alumnos con un documento escrito, sino que llama la atención del alumnado de las correspondencias existentes entre sus ideas y lo institucionalmente establecido. Al mismo tiempo, esta invocación al documento escrito funciona como criterio de validación de lo que el profesor está exponiendo a los alumnos pues da autoridad a sus argumentos apoyándolos en un documento válido a nivel estatal y que ha de ser referente de todo maestro.

#### **b) Invocación a un conocimiento formalizado:**

Decimos que se hace uso de la *invocación a un conocimiento formalizado* en aquellos enunciados en los que el hablante se apoya en

términos técnicos que se reconocen como vocabulario formal o académico. El uso de este recurso da autoridad y sirve de aval de lo que se enuncia en el discurso en el que aparece. Además, puede cumplir otras funciones como el establecer un punto de referencia en común entre los participantes cuando el conocimiento formalizado que se invoca es conocido por todos o ayudar a establecer puentes cognitivos entre los nuevos significados y el conocimiento ya establecido.

#### 5B. 149

149. P: Los dos conceptos (.) claves (.) que se necesitan para poder explicar (.) este fenómeno (.) los habéis estudio. (.) Pero (.) son conceptos para los que tenéis una gran resistencia a aprenderlos porque son contraintuitivos consecuencias de esos conceptos. (.) Por ejemplo habéis estudio el **principio de Arquímedes** (.) y habéis estudio el **concepto de densidad**. (.) Según el concepto (.) **de la** flotabilidad de los cuerpos, dice (.) "si yo pongo un cuerpo a flotar (.) el peso del cuerpo (.) para que no se hunda (.) >tiene que estar compensado por una fuerza exactamente igual y de sentido contrario que es el empuje< (.) del agua. (.) Se aquí equilibran las dos fuerZAS y ese objeto flota. (.) PERO para que se equilibren las dos fuerzas (.) y haya ese empuje del agua (.) a:l flotar el cuerpo desaloja un volumen de agua (.) igual (.) al (.) volumen correspondiente al peso del agua que compensa el peso del cuerpo". (4) Pues pensar para el próximo día en la flotación.

Nos encontramos aquí ante un fragmento del discurso del docente en el que éste recurre, entre otros mecanismos, a la invocación del conocimiento formal. Se trata, en concreto, de la última intervención que se da en la sesión 5. Ya hemos mencionado que en el momento de la sesión a la que pertenece este ejemplo, se está trabajando la flotabilidad de los cuerpos en torno a una experiencia empírica. Tras varios turnos de discusión el profesor opta por traer al aula los conceptos concretos que se está trabajando. Hace uso de dichos términos e incluso enuncia el principio de Arquímedes relacionando los mismos con los conocimientos previos de los alumnos. Concretamente, llama la atención de éstos sobre dichos contenidos argumentando que deben conocerlos pues lo han trabajado en la escolarización obligatoria. Para ello, utiliza los términos concretos que los alumnos han de reconocer, apoyándose en éstos como fuente de validación de su argumento, dando así una mayor autoridad y veracidad al mismo.

2B. 393-395

393. H: Que yo yo pienso que eso ocurre porque no: hemos realizao un **aprendizaje significativo**, cuando nos lo enseñaron en la escuela.
394. P: AHÍ IBA YO. ¿Y POR QUÉ NO [HABÉIS REALIZADO UN **APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**? PORQUE SEGURO QUE CUANDO OS PONÍA EL MAESTRO]=
295. H: [Porque un aprendizaje significativo]
396. P: =HAZME UN DIBUJITO DEL APARATO EXCRETOR, LO DIBUJABAS, y aprobabais el examen. [Estáis aquí es porque habéis aprobao muchos exámenes]
395. H: [Claro. Pero el problema está] en que **no conectamos el conocimiento escolar académico con el cotidiano. (.)No conectamos nuestras ideas previas con lo que nos enseñaron en la escuela.**

En este ejemplo encontramos el recurso que nos ocupa, invocación al conocimiento formalizado, tanto en el discurso del profesor como en el de uno de los alumnos. En el caso de la alumna “H” ésta recurre a un concepto conocido por todos los alumnos como futuros docentes que son. Se trata del “aprendizaje significativo”. Su opinión adquiere autoridad al poner en su voz un término de tal importancia como es éste. En la siguiente intervención de esta alumna, línea 395, encontramos de nuevo este recurso pero, en lugar de utilizar el concepto en sí, encontramos que enuncia la definición de éste. Es decir, lo que podríamos decir que se entiende por aprendizaje significativo. Atendiendo al discurso del profesor, vemos que éste recurre al mismo término en su argumentación lo cual hace, además, junto con la elevación de voz (marcado con mayúsculas) y la expresión “ahí iba yo”, que el argumento de la alumna tome aún más validez y relevancia al ser evaluada su intervención positivamente por el docente y retomar éste el mismo concepto en su discurso.

En el ejemplo que presentamos a continuación puede observarse que, el simple uso de un término relevante del tema que se está trabajando no tiene por que cumplir las funciones que venimos exponiendo. Sino que su utilidad también viene determinada por el uso correcto del mismo, es decir, dentro del contexto discursivo adecuado.

7B. 103-106

103. P: No le das opción al niño. A ver allí
104. F: Yo creo que: a mi siempre me han enseñao, to los maestros

me han enseñado que las unidades didácticas nunca son cerradas, es decir las unidades didácticas son abiertas a lo que el niño (.) **gracias al aprendizaje significativo que lo hemos tocado tantas veces** puede: aportar a la clase. Es que una unidad didáctica [va en función]

105. P: [No pero escucha] lo que estoy preguntando es un tema más concreto. (.) Si yo cojo (.) y la primera actividad de clase (.) le presento los contenidos al niño (.) detallándole todos los contenidos que tienen que ver con la utilización del agua como recurso, (.) explicándole lo e: esos contenidos que voy detallando allí y tal, mi pregunta es ¿esa presentación de los contenidos es cerrada o abierta?

106. F: Yo la vería abierta

Véase cómo aunque el alumno “F” hace uso de un conocimiento formalizado en su discurso, utilizando el concepto de “aprendizaje significativo”, dado que no está respondiendo a la pregunta en cuestión que el profesor está planteando al grupo aula, su intervención no es tomada como válida y, de ahí la intervención posterior del docente y la suya misma.

#### ▪ **Invocación al conocimiento experiencial**

Denominamos invocación al conocimiento experiencial al recurso consistente en expresar enunciados que se apoyan en y toman como referencia la experiencia personal de los hablantes. Ya sea su propia experiencia, la del grupo-aula o la experiencial cultural como son refranes, dichos populares, etc. Se trata pues, de una forma muy distinta de argumentar a como se suele hacer en ciencia y, sin embargo más próxima al modo de argumentar en conversaciones cotidianas.

#### **a) Experiencia del hablante:**

Hemos dicho que se hace uso de la *invocación a la experiencia del hablante* cuando éste trata de persuadir a su audiencia apoyando su enunciado en acontecimientos de su práctica cotidiana. Son enunciados que traen al aula el contexto cotidiano de interacción de los alumnos o el profesor,



haciendo alusión a experiencias que tratan de avalar la veracidad de aquello que se enuncia.

6B. 169-173

169. J: Pero los libros no los eli no los elige un profesor, tengo entendido que lo elige la escuela y:: por un periodo de años en los que [[---]]

170. P: [¿Os puedo contar una anécdota?]

171. A?: Jum

172. P: **Venga os voy a contar una anécdota y luego nos vamos a ir a los decretos de enseñanza. (.) Aquel que me encuentre en los decretos de enseñanza una frase que diga que es prescriptivo el libro de texto le: le regalo lo que quiera.** Que me lo encuentre, o sea, ahí tenéis los decretos de enseñanza, podéis mirarlos todo lo que queráis a ver dónde encontráis una frase que diga, es obligatorio y prescriptivo el libro de texto. (.) Lo buscáis, tranquilamente, a ver si lo encontráis. Primera cuestión. Segunda cuestión. No es obligatorio el libro de texto legalmente. Segunda cuestión. Anécdota. Yo he dao clase (.) e: dieciséis o diecisiete años en un instituto. (.) Nunca he tenido un libro de texto y nadie me ha obligao a tener libro de texto. ¿Qué es lo que pasaba? Que yo avisaba al jefe de estudio de mi instituto y le decía los grupos que van que vayan a estar conmigo no tienen que comprar libro de texto de ciencias naturales. (.) Y no pasa nada. NO te puede obligar un centro a comprar un libro de texto. (.) Porque no está en ninguna legislación que sea así. (.) Y si te obligan te puedes quejar a la inspección, puedes quejarte a la delegación, o decirle a los niños que el libro lo guarden en la biblioteca del aula, pero que desde luego tú no lo vas a utilizar. No te puede obligar nadie a utilizar un recurso didáctico que no está presente en la legislación. Si la legislación dijera hay países que es así en México por ejemplo es así. La legislación dice todos los niños tienen que emplear un libro de texto que es único para todo el país y es oficial. (.) Y tienen un único libro de texto. (.) Por lo menos hace unos años era así en México. (.) Entonces eso está en la legislación en en los decretos de enseñanza en ningún sitio aparece que el libro de texto sea prescriptivo. (.) Yo he estao dando clases quince años y nunca he empleao un libro de texto. (.) Bueno algunos años al principio cuando todavía no sabía muy bien cómo iba la cosa. (.) Cuando me enteré suprimí el libro de texto. Nadie me dijo nada ni se metió conmigo.

OTRA COSA ES QUE estéis en un centro privado, (.)de estos (.) con ideario pedagógico y que vuestro contrato de trabajo (.) peligre si ponéis o no ponéis libro de texto. Pues ponerlo y luego hacéis lo que os de la gana dentro del aula. Ponéis el libro de texto y ya está. Pa que se quede el director del centro tranquilo. Pero desde luego si estáis en la estatal, o en un centro concertao nadie os puede obligar a tener libro de texto. (P señala a J que tiene la mano levantada pidiendo la palabra)

173. J: Que: tu hablas de tu experiencia ¿no Eduardo? (.) **Pero yo en el instituto e: había un curso que era que no usábamos el libro de texto, y que al año siguiente el profesor u otro profesor sí usó el libro de texto. Y nos dijo que no teníamos una base:, que no teníamos unos mínimos porque el otro no había hecho na:**

Hemos elegido este fragmento discursivo, aunque pueda resultar extenso y volvamos a la discusión en torno a los contenidos mínimos que se da en la sesión 6, pues en el mismo se vislumbra claramente cómo el docente y un alumno recurren a sus experiencias personales para tratar de convencer a su interlocutor. Previamente, como se vio en el ejemplo perteneciente a esta misma sesión que utilizamos al referirnos a las invocaciones al texto, tanto el docente como varios alumnos han hecho uso de este recurso para tratar de persuadir a la audiencia de su tesis. Se trata de defender una opinión del grupo-aula frente a otra del docente. Como se puede observar en el fragmento que estamos presentando, la discusión continúa y ambos interlocutores (docente y grupo-clase) optan por recurrir a su experiencia<sup>47</sup>. Es como si lo empírico, lo vivido por uno mismo, tuviese más peso que el conocimiento formalizado en un texto. Además, puede observarse al inicio de la intervención del profesor cómo éste “reta a los alumnos” a que, tras escuchar su anécdota, busquen en el texto al que se está recurriendo como aval algo que contradiga lo que él está defendiendo y ejemplificando con su experiencia.

### 3B. 206-215

206. P: Si queremos (.) discutir con los compañeros vamos a hablar de uno en uno (.) la compañera está defendiendo por qué le parece interesante poner un preservativo, en la hojita, la escuchamos, y ahora quien crea que no por la razón que sea

---

<sup>47</sup> Invitamos al lector a dirigirse a la transcripción de la sesión 6, que se encuentra en el anexo 7b, donde se puede apreciar la discusión completa.

- que lo diga, a ver (.) ¿por qué?
207. S: Hombre pue::s también e::s basura!
208. AA: (Risas)
209. S: No en serio, es que un condón usado no se puede poner y volver a utilizar.
210. AA: [---]
211. P: Tsss (.) a ver por favor (.)
212. S: Con seis años, vale que un niño no lo sepa (.) de seis a doce año no lo van a hacer [---] un día el tema del sida y todo eso
213. M: [---] yo:
214. P: A ver por favor.
215. M: Es refirmar lo que dice la compañera. **Yo he pasao incluso: parar a ir ahí al Nervión Plaza por poner un ejemplo y: en el mismo estadio a las afueras, los he visto y allí ahí un grupo de niños jugando y han pasao con las madres y han prehan preguntao eh y las madres niño eso no, y yo lo he visto y he estao delante [---]. Reafirmo lo que ha dicho.**

En esta ocasión es un alumno quien recurre a su propia experiencia para tratar de convencer a su auditorio de la veracidad de sus planteamientos. En esta secuencia, dentro del contexto más amplio de elaboración de un cuestionario de ideas sobre la basura, el profesor plantea a los alumnos si uno de los dibujos propuestos para tal cuestionario por uno de los grupos es o no basura. Se trata de un preservativo. El alumno "M", perteneciente al grupo que ha propuesto dicho objeto para el cuestionario, trata de defender la necesidad de que el mismo esté presente. Dado que sus compañeros parecen no creer que los niños de cierta edad sepan qué es un profiláctico, "M" recurre a su experiencia para tratar de convencer al grupo de que un preservativo no es algo tan ajeno a los niños pequeños y que, de hecho, pueden encontrarlos tirados en el suelo de la calle. El razonamiento vendría a ser "yo lo he visto luego otros pueden verlo y, con ello reafirmo lo que ha dicho mi compañera"

Vemos pues, cómo la experiencia supone un grado. Es decir, una de las formas de argumentar y defender las posturas ideológicas y científicas en el aula es la recurrir a la propia experiencia como aval. De este modo, la audiencia, no sólo conoce y es más fácil de que comprenda las razones por las que el hablante defiende una determinada idea, sino que, además, el hecho de que se trate de una experiencia empírica vivida hace que esta

adquiera veracidad. De hecho, en el siguiente ejemplo mostramos la intervención de una alumna que parece haber hecho esta misma reflexión.

7B. 282

282. S: Que los objetivo:s vamos **yo no tengo experiencia como vosotros** que todavía no he hecho las prácticas, pero bueno. Que yo creo que los objetivo:s hay que terminarlos ¿no? Que: no te va: que sí que yo pienso que todo es un trayecto pero: no se te marcas unos objetivos al principio y: (.) <¿entonces siempre los vas dejando a la mitad? (.) ¿Los objetivos? (.) [¿Habrá niños?]

Podemos ver como la alumna interrumpe su intervención para aclarar que ella no cuenta con experiencia laboral relacionada con lo académico como algunos de sus compañeros, quitando así autoridad a su aportación, lo cual se ve aun más reforzado por el uso de formulas en primera persona del singular junto con verbos de estado mental - “yo creo”, “yo pienso”- recurso al que nos hemos referido anteriormente.

**b) Experiencia del grupo-aula:**

Los enunciados en los que se invoca a la experiencia del grupo-aula retoman una experiencia vivida en la clase, en sesiones anteriores o en la misma sesión. Hacen referencia, por tanto, a un punto común que se comparte porque se ha generado en el contexto físico y discursivo del aula. El uso de este tipo de enunciados puede cumplir tanto la función de dar credibilidad a lo que se está presentando –validación del conocimiento- como la de traer al aula un punto de referencia en común –intersubjetividad- que servirá de base para la construcción de los nuevos conocimientos. También, el uso de este recurso sirve para establecer una continuidad en el debate o la discusión de la clase a lo largo de las distintas sesiones, ayudando así a establecer puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento producto de haber compartido las mismas experiencias académicas. Sólo hemos encontrado este recurso en el discurso del profesor y no en el de los alumnos.

3B. 1

1. P: Dentro de la unidad tres estamos intentando hacer una exploración de las ideas de los niños y de las niñas del tema

de las basuras. Ya el día anterior habíamos diseñado un poquito lo que íbamos a hacer con los niños y con las niñas. Tenemos ya seleccionada la muestra y cada grupo se ha comprometido a hacer unas cuantas entrevistas, y se trata hoy ya de dejar cerrado lo que vamos a hacer con los niños y con las niñas. ¿Vale? Entonces la tarea pendiente era que teníais que traer (.) no me acuerdo qué grupo unas viñetas ya preparadas y todos los grupos algún dibujo sobre e:: la pregunta de tipos de basura. ¿Habéis hecho los deberes?

En este ejemplo, que coincide con el inicio de la sesión 3, encontramos que el profesor tiene una propuesta preparada sobre el qué y cómo han de proceder en esta sesión. Ahora bien, en lugar de presentarles su propuesta tal cual, lo hace relacionándola con el trabajo que han hecho en días anteriores, dando coherencia y continuidad al trabajo que se realiza en las distintas sesiones.

#### 5B. 22-29

22. P: A ver ¿qué estabais haciendo?
23. D: Nosotros hemos dicho[Hemos] =
24. P: [Venga.]
25. D: =tenío en cuenta la idea esta=
26. P: Sí
27. D: = habíamos [---] entonces,
28. P: O sea que habéis tenido en cuenta **lo que estuvimos planteando el otro día de que había (3) distintos niveles de complejidad. ¿no?** *(Pone una transparencia en la pantalla)*
29. D: Entonces hemos dicho [---]

En este ejemplo encontramos que el profesor hace referencia a una experiencia pasada vivida en el aula –en la que se trató el concepto de niveles de complejidad-, relacionando la misma con una respuesta de un alumno. De este modo, aparte de dar validez a la intervención del alumno en cuestión, ayuda a establecer continuidad entre unas sesiones y otras y recuerda que comparten una base en común sobre la que trabajar.

Además, el uso de este recurso, como se ve en estos dos ejemplos, suele estar relacionado con el uso de la primera persona del plural el cual puede cumplir las mismas funciones. No olvidemos que, como ya se hizo mención en la descripción de los resultados del Aula A, esta clasificación a la que nos estamos refiriendo responde a una función analítica. En el discurso

real de profesores y alumnos hay un uso múltiple de los recursos presentados aquí.

Un caso específico de invocación a la experiencia del grupo-aula es la invocación a una experiencia empírica que se desarrolla en el aula. Cuando un hablante, en este caso el profesor o los alumnos, recurre a este tipo de enunciados, apoya sus argumentos en un hecho observable. Se trata, por ende, de recurrir a un punto de referencia común, un hecho u experimento observable por los participantes del aula, para validar una determinada idea o tesis. Veamos un ejemplo.

### 3B. 104-112

104. P: **Aquí se ve: ha bajao** [---] más [---] que antes. (.)
105. ¿?: Pero bueno que ahora a bajao [---]
106. P: Vamos a **ponerlo ahí**,
107. AA: [---](22.9)(Murmullos de los alumnos mientras el profesor prepara una transparencia en el retroproyector para escribir sobre ella mientras explica)
108. P: A VER POR FAVO:R:
109. (50.3)(Murmullo de los alumnos mientras el profesor dibuja en la transparencia)
110. P: A ver. (.) **Estos son (.) los datos empíricos.** (.) Uno nivel del agua cuando no hay nada. (.) Dos (.) nivel del agua cuando ese cacharro esta hundido. (.) Tres (.) nivel del agua cuando esta flotando.
111. (5.9)(Murmullos)
112. P: Vuestra hipótesis era (.) que: (.) tres iba a estar más por debajo de dos. O igual. (.) Como mucho. (.) Y la verdad es que no. (.) **Lo que ha salido empíricamente** es que (.) tres es más alto que dos (4) ¿Alguien (.) podría dar una explicación de lo que esta pasando? (.) A ver. (El profesor cede la palabra a E que ha levantado la mano)

Nos encontramos aquí nuevamente ante un fragmento de la sesión en la que el profesor y los alumnos conversan y discuten en relación con la flotabilidad de los cuerpos. En dicho contexto discursivo, el docente ha recurrido a experimentar con sus alumnos en el aula en torno a dicho concepto, introduciendo un recipiente de acero en uno de los acuarios que hay en la clase. A partir de dicha experiencia, no sólo se cuenta con un punto de referencia común, sino que los argumentos de uno y otros giran en torno a ella. Encontramos, pues, que el uso de estos recursos no sólo es una muestra

empírica, sino que da lugar y favorece la utilización de enunciados que se apoyan en tal experiencia como aval de su contenido.

En este aula hemos encontrado que tanto el profesor como los alumnos apoyan y basan sus argumentos en su propia experiencia, en la experiencia vivida por todos en el aula o en el conocimiento formalizado. Se trata de un modo de dar validez y autoridad a lo que se enuncia, así como de favorecer el establecimiento de intersubjetividad en el aula, relacionando los significados que se están construyendo y trabajando en el aula con experiencias previas u otros significados que, o bien han sido trabajados previamente en el aula, o bien pertenecen al cuerpo de conocimiento de una disciplina. En el discurso docente hemos identificado además, y cumpliendo las mismas funciones, invocaciones a un texto mientras que en el habla de los alumnos de este aula no hemos encontrado este recurso. Creemos que esta diferencia puede deberse al propio carácter de la asignatura, pues en la misma apenas se trabaja con material escrito y el poco que se utiliza ha sido seleccionado y elaborado por el docente, por lo que cuenta con un mayor dominio de dicho material del que puedan tener sus alumnos.

#### ❖ **Estilo directo**

Nos referimos bajo esta denominación a aquellos enunciados en los que el hablante incluye en su discurso la voz de otro, -ya sea uno de los interlocutores, un texto o un sujeto de un caso hipotético- ventrilocuizando (Bakhtin, 1986) la misma cual actor. En el discurso del profesor y los alumnos de este aula hemos encontrado el uso del estilo directo referido a un interlocutor o a un sujeto de un caso hipotético. Cuando el profesor o un alumno hace uso de este recurso trae al aula elementos que le sirven para describir o definir una situación determinada ante sus interlocutores facilitando con ello la comprensión de sus argumentos, o bien para apoyar y justificar una determinada versión del conocimiento.

**a) Estilo directo referido a un interlocutor**

Nos referimos aquí a enunciados en los que el profesor retoma una o varias intervenciones previas de uno de los interlocutores. Podríamos decir que se apropia de la voz de su interlocutor y la trae de nuevo al aula. Normalmente, esta apropiación viene introducida por fórmulas del tipo “ella ha dicho...”, “como dijo...”, seguida de la repetición literal del enunciado al que se está haciendo referencia. Estos enunciados están al servicio de la creación y el mantenimiento de la intersubjetividad y, además, pueden reforzar entre el grupo-aula el sentimiento de que los significados que se trabajan en el aula son construidos entre todos, pues sus intervenciones son tenidas en cuenta por sus oyentes. Un ejemplo en el discurso del profesor, pues en el de los alumnos de este aula no lo hemos encontrado, es el que sigue.

**A. 123-127**

123. S: No sé claramente: es cerrado.

124. P: Es muy terminante. Cla ¿Por qué? (.) ¿Claramente cerrado por qué?

125. S: Porque no les dejas elección a los niños, (.) [[---]]

126. P: [Porque no le dejas opción] a los niños. **¿Ni siquiera con lo que dice aquí el compañero, “bueno es que yo les dejo que pregunten y tal”?** (.) ¿Ni siquiera con esa (.) matización?

127. S: Vera: con esa matización queda un poquito más abierto. Pero lo que tu dijiste al principio es cerrado.

En el turno 126 de este ejemplo encontramos que el profesor retoma la intervención de uno de los alumnos en uno de los turnos previos. Ante la respuesta de la alumna “S”, el profesor trae a colación la de otro compañero haciendo ver con ello la diversidad de opiniones que hay en el aula. Apoyándose en el turno que repite da pie a la alumna a que argumente su respuesta, pero en lugar de hacerlo demandando directamente la argumentación mediante una pregunta por ejemplo, lo hace mediante la voz de un compañero que opina de forma distinta. Además, de este modo incluye al oyente en su discurso y los alumnos pueden ver que sus aportaciones son tenidas en cuenta, al menos la del alumno al que el profesor se está refiriendo.

Como ya hemos hecho mención, no hemos encontrado el uso de este recurso en el discurso de los alumnos de este aula, lo cual pensamos que se



justifica por el hecho de que provengan de distintos cursos. Esto hace más difícil la aparición de este tipo de enunciados en los que el hablante “representa” a su interlocutor.

**b) Estilo directo referido a un caso hipotético**

Otro tipo de estilo directo que hemos encontrado en el discurso del profesor y los alumnos de este aula es el referido a casos hipotéticos. Se trata de aquellos enunciados en los que el hablante recurre a un ejemplo o supuesto hipotético para hacerse entender por sus interlocutores. Lo que lo diferencia de las invocaciones a la experiencia es el hecho de que el hablante “representa” el rol de un sujeto que sería el protagonista de la situación que se está utilizando como ejemplo. Normalmente, suelen referirse a situaciones relacionadas con el futuro profesional para el que se están formando. Es por ello que este “sujeto hipotético” suele ser un profesor o un alumno. Mediante este tipo de enunciados los hablantes traen al aula ejemplos que ayudan a una mayor comprensión de aquello que se está enunciando, favoreciéndose con ello la creación y el mantenimiento de la intersubjetividad.

**2A. 397-399**

397. E: Yo creo q el problema está en la palabra examen. >Cuando te dicen que tienes un examen llegas a tu casa y te pones a estudiar todo lo que pone el libro, y cuando llegas al examen te pones a [soltar]<=
398. P: [pero] ¿estás de acuerdo en que si (.) estudias de esta manera no aprendes de manera significativa?
399. E: **=pero si tú le dices a los niños, no les dices nada y un día coges y vienes “venga hoy vamos a: poner una preguntita a ver qué es lo que hemos aprendido.”** Se llevan el papel a su casa, pa ver lo que opinan, otro día, pasan un par de semanas, se van pasando papelitos, los niños tú ves e e c:on cada vez que tú vas cogiendo lo:s papelitos que van aprendiendo.

En este ejemplo la alumna incluye en su discurso la voz de una supuesta profesora o profesor que se dirige a sus alumnos. Se apoya en esta “actuación” para hacer ver a sus interlocutores la manera en que se puede comprobar si los alumnos han aprendido sin la necesidad de tenerles que

pasar un examen. Concretamente les muestra cómo deberían de dirigirse a sus futuros alumnos. No olvidemos que se están formando para ser maestros.

#### 7A. 166

166. P: Vamos a suponer (.) vamos a suponer (.) que el niño piensa que el agua es un recurso (*P carraspea varias veces*) inacabable, un recurso que siempre está ahí. (.) ¿Tú que harías? **¿Llegarías ya al principio diciendo <"el agua como recurso se puede agotar".>** Porque esa es la base imprescindible del tema que tiene e: este grupo. Que el niño entienda que el agua como recurso no es un recurso inagotable, no es un recurso infinito, sino que se puede agotar. El agua potable como recurso para los seres humanos. (.) La potable y la de riego. (.) ¿Tú empezarías diciéndoles eso?

Nos encontramos aquí ante un turno del docente en el que, entre otros recursos, hace uso del estilo directo. Se dirige a sus alumnos incluyendo en su discurso la voz que podría ser cualquiera de ellos en un futuro próximo como docente utilizando las palabras con las que se supone que podrían dirigirse a sus alumnos. De este modo, el profesor, en lugar de preguntar directamente a los alumnos sobre un contenido o forma de proceder concreto como podría haber hecho, lo hace de una forma más amena y cercana a los alumnos. Se trata de un enunciado fácilmente comprensible a la vez que motivador, pues al trabajar los contenidos estrechamente relacionados con la práctica laboral creemos que el interés de los alumnos aumenta, dado que encuentran una funcionalidad a los mismos.

#### ❖ Razones explícitas

Otra de las maniobras discursivas que hemos identificado en el discurso del profesor y los alumnos de este aula es la que hemos denominado *razones explícitas*. Ésta consiste en acompañar la tesis o proposición del hablante de una justificación del porqué de la misma, qué razones fundamentan su posición, o bien qué experiencia ha podido influir para que piense o actúe de esa forma. Algunos marcadores discursivos de este recurso son el uso de "porque", "entonces" o "por lo tanto". Éstos no tienen por qué estar siempre presentes, pero su uso hace más evidente o clara la argumentación, estableciendo una relación lógica entre dos

enunciados de tal modo que la existencia de uno supone la existencia del otro. Los enunciados en los que encontramos este recurso sirven al hablante para expresar su línea de pensamiento y, por tanto, hacerla explícita ante los oyentes, por lo que podemos decir que se encuentran, tanto al servicio de la creación de intersubjetividad, como de la validación de aquello que se enuncia. Las justificaciones que el hablante proporciona de su tesis u opinión le sirven de aval de la misma ante sus interlocutores. Para que pueda apreciarse en los ejemplos posteriores hemos optado por utilizar el siguiente esquema: [Tesis- **(porque)**- razones].

### 3B. 48

48. P: A: de qué va >bueno pues la cosa va de que estamos haciendo una recopilación de objetos para ponerlos en una página todos y que el niño redondee lo que cree que es basura o no.< Vale? (.) Entonces. (.) Esto de: la caca con las moscas y tal puede ser interesante **porque** los niños creen que es basura lo que **está en el cubo de la basura.**=

En este fragmento discursivo, el profesor está persuadiendo a los alumnos de que incluyan en el cuestionario de ideas previas que están elaborando sobre la basura un determinado objeto. En lugar de imponer su opinión sin más haciendo uso de su autoridad como docente, argumenta su decisión con justificaciones. Concretamente, alega que puede servirles el dibujo en cuestión pues podrían comprobar si los residuos que no están en el cubo de la basura son identificados por los niños pequeños como tales o por el contrario no entienden que es basura. Esta forma de presentar la información da cierta autoridad al hablante, en este caso el profesor, pues muestra a sus interlocutores que es una opinión fundamentada en una determinada línea de razonamiento. Igualmente, puede observarse que, tras argumentar su respuesta, inmediatamente sigue con la actividad en curso sin dar opción a los alumnos a que argumenten en contra de la misma, lo cual refuerza aún más si cabe su autoridad.

### 2B. 300

300. L: Que: lo que yo veo (.) es que: el:: >el niño se tiene que sentir cómodo,< al: cuando tú le realizas la entrevista. Entonces si le empieza::s a bombardearle con pregunta::: donde el niño tiene que expresarse: o sea digamos verbalmente, haciendo preguntas tipo examen, dime qué es esto, qué es lo otro sin: sin que el niño sienta ninguna

motivación por lo que está haciendo, (.) pue: eso nos perjudica a nosotros y se perjudica a él mismo. **Porque: al no sentirse interesado pues no se mete dentro de: de lo que es el aprendizaje.** Y después la: el, nosotros tenemos que saber lo que el niño sabe para a partir de ahí poder construir, o sea poder trabajar nosotros con el niño para empezar a construir el:: el conocimiento,

Nos encontramos en este ejemplo ante el enunciado de una alumna en el que ésta plantea una opinión y la justifica. Resumidamente podríamos decir que la alumna defiende una forma de indagar las ideas de los niños que se aleje del uso de preguntas tipo examen y se trate de situaciones en las que éstos se sientan cómodos y expresen sus opiniones. Dicha tesis es avalada por dos motivos. Uno de ellos, y siempre según esta alumna, es que si los niños no están interesados no se meten dentro de lo que es el aprendizaje. El otro es que lo que a ellos realmente les interesa es lo que los niños creen y no lo que sepan decir para contentar al docente. Ambas justificaciones le sirven a la alumna para argumentar su opinión, dando validez al contenido de la misma.

Un caso específico del uso de este recurso se da cuando las justificaciones o razones que argumentan la opinión defendida en el enunciado son presentadas por medio de una condición. Las funciones que cumple este recurso en estos casos son las mismas y la estructura del enunciado sería la siguiente: [tesis- **porque- uso de un condicional**]. Veamos un ejemplo del uso específico de este recurso en el discurso del profesor y de un alumno respectivamente.

#### 4B. 249

249. P: Derribar la pared. (.) En el momento en el que yo derribe la pared es porque (.) he desequilibrado (.) la las dos fuerzas que se estaban compensando. La resistencia de la pared a mi empuje ¿eh? y el empuje. (.) Si esas dos fuerza se descompensan (.) yo derribaría la pared (.) ¿Está claro? (.) Entonces este niño estaría situado en el escalón dos. (.) Es muy importante (.) y lo digo con la respuesta que nos acabáis de dar a la clase alguna persona (.) es muy importante que antes de hacer una entrevista o un cuestionario (.) estudiéis el tema ¿por qué? (.) **Porque si no estudiáis el tema ¿cómo le vais a hacer a los niños las preguntas apropiadas?** (.) >Es decir< (.) si no tenéis claro

(.) que el bolígrafo (.) es atraído por el planeta pero el planeta también es atraído por el bolígrafo >no le podéis hacerlas preguntas adecuadas en la entrevista a los niños.< Luego una recomendación que ya estamos haciendo desde principio de curso es antes de explorar ideas de los niños, por favor (.) explorar vuestras propias ideas y ponerlos al día un poquito. ¿Vale? (.) Tenéis que ponerlos al día **porque si no sabéis que la fuerza es una interacción no podéis investigar la idea que tiene el niño de la gravedad o sobre cualquier otra fuerza (.) ¿Vale? (.)**

La tesis que el docente está presentando aquí a sus alumnos es que antes de indagar las ideas de los niños relativas a un tema es necesario indagar las propias ideas y como justificación utiliza un ejemplo concreto expresado mediante una condición, si no saben qué es la fuerza de la gravedad no podrán investigar las ideas de los niños sobre la misma. Una vez más, no da su opinión sin más, sino que la argumenta, lo cuál le da validez y autoridad. Además, puede observarse que de las dos veces que aparece este recurso en esta intervención del profesor, en la primera de ellas es él mismo quien se exige una argumentación, preguntándose el porqué y respondiendo él. Es decir, haciendo uso de la ya citada estrategia *pregunta retórica*, lo cual colabora aún más a la comprensión de su intervención.

#### 5B. 44-48

44. P: O sea que estáis de acuerdo entonces más o menos. Os voy a hacer una compa a: a la compañera una pregunta. Si (.) tú intentas que los niños estén en el escalón cuarto ¿eh? un niño está de partida en el dos (3) lo intentas en todas las maneras posibles y el niño sigue en el escalón dos. (2) Le pones un examen y lo cateas. ¿Tú estás de acuerdo con: con eso o no?
45. W: No.
46. P: ¿Por qué?
47. W: **Porque yo si um si yo había seguido mi: con mi empeño y no habría intentado conectar con el niño. >Yo ese niño desde el principio que yo he dado el contenido cuatro, ese niño va a suspender. Porque es que si yo sé que está en el dos y no pongo ningún remedio yo tengo que contestar a partir del dos y que el niño vaya avanzando poquito a poco< para delante. (Se oyen algunas risas leves durante esta intervención)**
48. P: ¿Estáis de acuerdo con la compañera, que no: suspendería al niño? (2) No ha llegao al cuatro ¿eh?

Nos encontramos aquí ante un ejemplo en el que una alumna presenta los argumentos y razones en los que fundamenta su idea a través del uso de una condición. En este caso concreto, y a diferencia del anterior en que el profesor da sus argumentos sin que le sean requeridos, la tesis de la alumna se corresponde con una respuesta simple a una pregunta del profesor. Este último les plantea un caso supuesto en el que podrían encontrarse cuando trabajen como maestros y les ofrece una posible solución. “W” no está de acuerdo con esa solución pero no argumenta su opinión hasta que el docente la solicita. Respecto a este hecho de que los alumnos presenten sus ideas sin aportar justificaciones y argumentos a menos que éstos les sean solicitados, hemos de decir que hemos encontrado que se trata de un caso bastante frecuente en el discurso de estos alumnos. Es decir, éstos utilizan este recurso que hemos denominado *razones explícitas* en su discurso aunque muchas de las veces que lo hacen son porque el docente así lo ha requerido.

#### ❖ **Desacuerdo matizado**

Recogemos aquí los enunciados en los que el hablante muestra acuerdo con las razones o tesis presentadas por su interlocutor o con parte de las mismas, y seguidamente, propone otras razones alternativas o complementarias. Son pues enunciados que matizan otros previos o los contra-argumentan, pero acercándose y mostrando empatía con la postura que se rebate. Algunos marcadores de este tipo de argumentación, o contra-argumentación, que encontramos en el discurso son del tipo: “Sí... pero”, “claro... pero”, “estoy de acuerdo con... sin embargo”. Los enunciados en los que encontramos este recurso sirven para crear significados compartidos, o al menos mostrar al interlocutor que se comparten ciertos aspectos de su tesis. Además, la utilización del mismo supone una cierta actitud positiva hacia la búsqueda de un acuerdo o consenso. Algunos ejemplos de cómo hacen uso de este recurso el docente y los alumnos de este aula son los siguientes.

#### 3B. 38-40

38. P: Un espejo que está roto. (.) ¿Queréis que pongamos el espejo?  
Aquí hay un problema. Ya os lo digo yo. Y es (.) que si yo no lo he interpretado bien luego un niño no lo va a [---] Y es un problema.

39. Z: El dibujante::

40. P: No si está bien dibujao **pero** que (.) un espejo roto es una cosa complicada de ver. (.) Para un niño. (4) (*Suelta el folio y toma otro*) A ver este tiene (.) aquí (.) una mierda olorosa. (Risitas) Le han faltao las moscas.

En este fragmento discursivo presentamos uno de los pocos ejemplos que hemos podido identificar del uso de este recurso en el habla del docente de este aula. Nos encontramos nuevamente en la discusión en torno a la toma de decisiones sobre los dibujos que utilizarán para la elaboración del instrumento de exploración de ideas previas que están realizando. En concreto se están refiriendo a un dibujo de un espejo roto. En el discurso del profesor podemos apreciar que inicia su intervención valorando el dibujo de los alumnos y, consecuentemente, su aportación; tras el marcador “pero” deja claro que no está de acuerdo con que se incluya dicho objeto en el instrumento. Es curioso cómo inmediatamente continúa con la actividad en curso sin dar lugar a alternativa alguna por parte de los alumnos. Como hemos apuntado, apenas hemos encontrado el uso de este dispositivo en el habla del docente. Creemos que la mayor presencia de este mecanismo en el habla de los alumnos frente a la del profesor puede deberse a que este último cuenta con más libertad y capacidad para presentar sus argumentos y rebatir o matizar los de otros, y de hecho así lo hace, sin necesidad de suavizar previamente su intervención.

#### 7B. 128-134

128. P: Pero tú lo sigues viendo cerrao. (.) A ver allí los compañeros que que empezaron
129. A14: Que que según lo que lo que usted ha dicho, es completamente cerrao. **Pero** yo creo que ningún: profesor de lo que están dando clases y nosotros que: daremos clases tendremos la idea de darlas así las clases. Porque (.) es que: >¿cómo tú puedes?< ¿Cómo puedes presenta:r un una clase dando to la teoría sin que los niños aporten nada? Es que los niños por curiosidad simplemente siempre van a aportar algo. Tú le estás hablando de la sequía y seguro alguno te pregunta “bueno ¿y en qué terreno?” Pues ya le tienes que explicar lo de los terrenos, o yo que se. Una mínima idea. Los niños siempre tienen curiosidad y siempre preguntan. (.) Quieras [tú: o no.]
130. P: [O sea que] lo que me vienes a decir es “aunque el profesor quiera hacerlo cerrao”=
131. A14: =no va a poder

132. P: No va a poder porque los niños intervienen.
133. A14: Sí siempre tienen curiosidad, siempre preguntan y siempre:
134. P: ¿Eso pasa en las clases en la aquí en la facultad? ¡Vamos! Pregunto por preguntar. (.) Es decir <¿estáis modificando continuamente el carácter cerrado> de los contenidos que os dan? ¿O qué hacéis? (.) Cuando llega algún profesor que os larga un discurso, estáis "¡oye que yo: esto no lo veo claro, [no se que!" Estáis matizando,]

En este ejemplo el alumno "A14" afirma estar de acuerdo con la compañera "S" en que la propuesta que el profesor les ha planteado (unas intervenciones antes) supone una presentación de los contenidos de forma cerrada. No obstante, incluye una matización muy interesante desde nuestra perspectiva, y es que por mucho que el profesor se proponga plantear los contenidos de una determinada forma, como estamos viendo, los alumnos también influyen con sus intervenciones en el modo en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Este alumno podría haber enunciado su propuesta sin más. Sin embargo, ha optado por explicitar previamente que está de acuerdo con lo que se ha expresado hasta el momento, respondiendo así además a la pregunta del profesor. De este modo ayuda a sus interlocutores a seguir el hilo discursivo del aula, estableciéndose así intersubjetividad entre los participantes. Además, es menos probable que su intervención sea rechazada. De hecho el profesor no la rechaza, sino que reformula la respuesta del alumno, probablemente para que el resto de sus compañeros la tengan en cuenta y, seguidamente utiliza su intervención para plantear una nueva duda al grupo aula *"¿ellos como alumnos universitarios toman parte activa del propio proceso de enseñanza-aprendizaje modificando la planificación docente si se diese el caso?"*

Presentaremos un ejemplo más sólo porque en el mismo se ve muy claramente cómo aunque no se comparta la tesis del interlocutor, llegando incluso a tener una opinión incompatible, se puede hacer uso de este recurso que lleva a no contradecir directamente a nuestros oyentes.

#### 1B. 29-31

29. G: [---] más o menos por lo:s todos los niños de una misma edad piensan sobre un tema: lo [--- NO QUE LO MISMO SON IDEAS] (Hay muchos murmullos)
30. P: [A ver aquí hay otra opinión]
31. D: **Yo creo también como** (P acerca el micro a A y varios AA



*comienzan a reír) que yo creo también como (3) (risas) que yo creo (Se ríe) que yo creo que todo: (ríe porque un compañero de su mismo grupo ha tomado el micrófono que P ha dejado en la mesa y se lo acerca a la boca) Como ella ¿no? (Señalando a N) Que hay patro uhm como ella. (Rectificando y señalando a G)(.) Que hay patrone::s dentro de cada aula ¿no? Pero que cada uno tiene sus u propias ideas. Distintas.*

Puede observarse cómo la idea que expone el alumno “D” tras haber dicho que opina igual que su compañera “G” es completamente opuesta e incompatible con la misma. Es decir, o hay patrones de ideas que se comparten, o cada persona tiene sus propias ideas.

### ❖ **Contraposiciones**

Esta estrategia discursiva consiste en la oposición de determinados conceptos o tesis. Algunos de los marcadores que acompañan y hacen posible este recurso son “no... sino” o bien el uso reiterado de secuencias de negación “no..., no..., no...sino...” o “no..., ni..., sino...”. Como venimos indicando con otros marcadores, éstos no siempre tienen por qué estar presentes, sino que pueden encontrarse omitidos. Su aparición cumple la función de hacer más evidente la argumentación. Las funciones que encontramos que puede cumplir el uso de este recurso son: marcar la distinción entre lo que ha de ser considerado y tratado como significados compartidos y lo que no, es decir, entre aquello que se considera como “correcto”, “verdadero” o “válido” y que, como consecuencia, los alumnos han de asumir como contenido a aprehender y lo que no ha de ser considerado como tal; validar aquello de lo que se está hablando y facilitar al interlocutor la línea de pensamiento que ha de seguir favoreciendo así la creación de intersubjetividad en el aula.

#### 6B. 96

96. P: ... poca mediación del profesor o la profesora. Muy poco apoyo pedagógico. Se limita a transmitir los conocimientos y en todo caso luego a pasar un control, o un examen al niño o la niña para ver si ya ha llegao arriba o no ha llegao arriba de la escalera. Ese es el modelo tradicional. (.) En el otro modelo se supone que lo importante no es que el niño llegue arriba de la escalera **sino** que suba con la ayuda del profesor (.) pero

construyendo él su propio proceso lo más arriba que pueda. (.)  
¿Están claro los dos modelos? (.) Evidentemente y de acuerdo  
con lo que venimos trabajando hasta ahora el compromiso  
didáctico se refiere al segundo modelo. (.) °Se refiere al  
segundo modelo.° Entonces tenéis ahí (.) una primera parte en  
la que se plantea (.) e: una se cuatro como cuatro ideas o  
cuatro principios en los que vamos a basar luego nuestras  
decisiones didácticas. El primero que ya lo hemos estao viendo  
en en el punto primero de la unidad tres es que los niños  
tienen ideas evidentemente. Que esas ideas no son arbitraria e  
inconsistentes **sino** que tienen una cierta coherencia interna,  
coherencia interna que no es la del adulto **sino** que es la  
coherencia interna propia de la lógica del niño. Son ideas  
además que surgen en la experiencia cotidiana del niño y que  
son útiles y válidas para manejarse en esa experiencia  
cotidiana. Y además son ideas en muchos casos persistentes. Yo  
creo que el otro día estuvimos viendo lo del barquito este lo  
del ¿no? ...

Presentamos en esta ocasión un fragmento de una intervención bastante más extensa del profesor en la que está retomando parte del conocimiento, que en principio ha de ser ya, compartido por el grupo aula. Lo hace, entre otros recursos, mediante el uso de contraposiciones. Es decir, expresando lo que es y no es correcto en el contexto en el que se encuentran. De esta manera el profesor controla los significados que se construyen en el aula, explicitando a los alumnos que es lo que han de considerar como “válido” y que no.

## 2B. 207-210

207. P: ¿Qué ha dicho la: la que está hablando? (.) La locutora.  
°Presentadora°
208. L: (*Levanta la mano*)
209. P: Esther
210. L: Pues yo he oído decir (.) unos esquemas ha dicho que: los niños tienen sus aprendizajes a partir de las experiencias lo: lo que ello:s ven, escuchan, en los medios de comunicación, (.) y que: **no solamente** eso les ayuda a ellos a: a formar su conocimiento **sino que** ellos mismos (.) tienen: uhm >sino de lo que ellos saben< y lo que: y lo que experimentan pues sacan su: su conocimiento.

Hemos elegido este ejemplo en el que hace uso del recurso que estamos presentando una alumna porque nos sirve para presentar otra forma de utilizar el mismo. En la intervención de la alumna vemos que no se trata de

la presentación de dos ideas contradictorias e incompatibles entre sí, sino que ella informa de que se complementa. Vendría a ser algo así como “no solo A sino que también”.

#### ❖ Repeticiones

En la literatura psicológica y educativa al uso, a la que nos hemos referido en el capítulo 2 (Coll, 2001b; Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997), se denomina repetición a la intervención del profesor consistente en reaccionar a las aportaciones de los alumnos en los mismos términos que en que ha sido formulada. El uso de este recurso puede cumplir la función de llamar la atención sobre los significados de las aportaciones de los alumnos, determinando si dicha aportación es correcta o si se trata de una comprensión incorrecta que quiere corregir. Además, puede hacer ver a los alumnos que tiene en cuenta sus contribuciones al mismo tiempo que ejercer un cierto control de los significados que se construyen en el aula pues es él quien determina como relevante o no, como válida o no las intervenciones de los alumnos. Algunos ejemplos son los siguientes.

#### 4B. 236-238

236. P: Se mueve alrededor nuestra. Esa es la experiencia cotidiana. Pero por otro lao en las películas, o en la escuela, (.) a los niños ¿qué les dicen?
237. A?: **Que es redondo.**
238. P: **Que el planeta es redondo**, y que nosotros nos movemos alrededor del sol, entonces ellos intentan dar coherencia a informaciones que son contrapuestas. (.) Por ejemplo en el caso que hemos visto (.) intentando hacer en el dibujo, una tierra que es redonda, pero nosotros vivimos dentro en un plano. (.) E s la manera de resolver la con tradición entre una cosa plana y una cosa redonda. (.) ¿Eh? Pinta lo de dentro plano porque es su experiencia cotidiana, pero como le dicen que es un globo pues pinta un globo. (*Vuelve a encender el video*)

En este ejemplo, una alumna que no hemos podido identificar pues se encontraba fuera del alcance de la cámara en el momento de su intervención, responde a una pregunta de elicitación directa del profesor. Ésta lo hace mediante un breve enunciado que el profesor repite dando su aprobación.

Además, el docente amplía la respuesta de la alumna lo cual refuerza nuestra idea de que el profesor ejerce un cierto control de los significados que se construyen en el aula pues es él quien determina como relevante o no, como válida o no las intervenciones de los alumnos o ampliando dicha información cuando lo cree necesario. El ejemplo siguiente, perteneciente a la misma sesión parece ser más claro aún de lo que venimos exponiendo.

#### 4B. 99-101

99. P: [O sea] ¿Qué la escalera es inamovible?
100. L: **No:**
101. P: **No.** (.) La escalera la vamos a adecuar a lo que los niños digan. (.) A lo mejor nos sale: (.) escaleras con distintas ramificacio:ne:s, (.) distintos escalo:ne:s, esto es(.) para empezar a funcionar. (.) Pero evidentemente (.) ¡no le podemos pegar al niño porque no dice lo que queremos que diga! (.) Si os dan os dan repuestas, (.) habrá que acomodar, (.) nuestra hipótesis de por donde van a ir la repuesta de los niños (.) a los datos que nos están dando los niños. (.) Evidentemente. (.) O sea que esto (.) no lo no lo podéis tomar como algo inflexible. (.) ¿E:h? Una cosa flexible (.) si hay que cambiar la escalera (.) pues se cambia para adaptarla a la respuesta que los niños den. (.) ¿Eso está claro? (.) A ver si ahora ahora vais a intentar meter la respuestas de los niños con calzador (.) en estas (.) categorías que hemos creao. (.) Éstas son distintas categorías pero (.) si no funciona (.) habrá: (.) que rehacerlo (.) y adaptarlo a la respuesta de los niños.

Vemos en este fragmento discursivo cómo una simple respuesta de un alumno, como puede ser la que se encuentra en la intervención 100 de la transcripción, “no” puede ser retomada por el profesor y, a partir de la misma, elaborar nuevos significados. Mediante la repetición de la respuesta del alumno “O” el profesor da por válida la misma. Dicha valoración positiva se ve reflejada además en el resto de la intervención del profesor en la que éste explica el porqué de la respuesta del alumno. Puede que algunos investigadores considerasen esta forma de actuar del profesor como una reformulación, recurso al que nos referimos al presentar los resultados del Aula A. No obstante, nosotros no creemos que se así, porque creemos que para poderlo considerar reformulación o elaboración, la intervención del alumno debería haber aportado más información la cual el profesor hubiese retomado y matizado. Lo que encontramos aquí es que el profesor repite la

aportación del alumno “no” e introduce la información que él considera relevante para el proceso de construcción de significados en ese momento. Podría ser un ejemplo de lo que autores como Barnes, Britton y Rosen, 1969 o Wood, 1992, 2003, se refieren cuando afirman que muchas veces los profesores hacen preguntas cerradas cuyas respuestas poco aportan al proceso de construcción de significados compartidos.

### ❖ Llamadas al orden

Recogemos aquí aquellos enunciados que regulan, controlan, conducen o reconducen el comportamiento de los otros y el curso de la actividad. Son enunciados mediante los que se controlan los turnos de intervención, se pide silencio, se explicitan reglas, etc. A través de los mismos se puede potenciar una intervención para resolver posibles discontinuidades en la creación o mantenimiento de la intersubjetividad. Este dispositivo está asociado a un tipo de intersubjetividad relacionada con la estructura o el curso de la actividad, no tanto con el contenido. Podríamos decir, pues, que sirve para establecer las bases necesarias para que se pueda crear en el aula un mínimo de intersubjetividad. Veamos algunos ejemplos que, como era de esperar, se dan solo en el discurso del docente.

#### 3B. 71-73

71. P: AQUÍ LA COMPAÑERA PROPONE. **A ver por favor.** Que pongamos, (.) **¿Qué os pasa hoy que estáis tan revueltos?** (.) **¿Queréis que saque el micrófono [para que habléis?]** =
72. AA: [No no]
73. P: **=por él. ¡Pues entonces callaros!** (4) La compañera propone (.) que pongamos un bocata con algunos bocaos así dados °para que vea° (Hace una mímica con la mano como de morder acercándose a la boca) Eso es muy difícil de dibujar. ¿Quién va a dibujarlo? (.) (nadie contesta y los murmullos no cesan) Bue:no. Lo intentaremos.

En este fragmento puede observarse cómo el profesor regula el comportamiento de los alumnos. Varios de éstos hablan a la vez y el profesor pide silencio. De este modo consigue que los alumnos guarden silencio y se encuentren en disposición de escucharse unos a otros. Puede observarse cómo el profesor hace su reprimenda con un tono humorístico. No olvidemos que se trata de alumnos universitarios y, por tanto, con una cierta edad como

para ser “regañados” de la misma forma que a niños de primaria o secundaria. Además podríamos decir que hace uso de lo que Barnes, Britton y Rosen, (1969) denominan preguntas sociales o pseudopreguntas, que sirven para controlar la clase o para hacer compartir a los alumnos algún tipo de experiencia.

#### 5B. 18-26

18. P: **A ver en este grupo que estáis hablando ¿estáis de acuerdo o no?**
19. AA: *(Risas)*
20. P: **Este este grupo que estaba charlando a ver. ¿Estáis de acuerdo con lo que ha dicho el compañero?** que hay resistencia a cambiar determinadas ideas y eso ¿o no? ¿Qué habéis puesto?
21. *(9.8)(Se escuchan algunos murmullos leves pero el grupo en cuestión no contesta nada)*
22. P: **A ver ¿qué estabais hacie:ndo?**
23. D: Nosotros hemos dicho [Hemos] =
24. P: [Venga.]
25. D: =tenio en cuenta la idea esta=
26. P: Sí

El modo en que el profesor llama la atención de los alumnos en este ejemplo es muy interesante. Se dirige a un grupo de alumnos que están hablando entre ellos y les pide que respondan a la pregunta que él ha realizado. De este modo, no sólo consigue reprender a este grupo sino que además capta su atención y la del resto de compañeros favoreciendo así la escucha entre unos y otros. Puede observarse cómo consigue que uno de los alumnos del grupo en cuestión tome la palabra y comience a responder por su grupo.

Hemos de decir que, aunque en principio pueda parecer obvia la presencia de este tipo de intervenciones docentes, es importante tener en cuenta que nos encontramos analizando situaciones de discusión, conflictos o negociación de significados, en las que muy frecuentemente las intervenciones de varios alumnos se superponen y los turnos no son respetados. De ahí la relevancia e importancia del uso de estos enunciados por parte del docente, pues facilitan la posibilidad de que los interlocutores se escuchen unos a otros y con ello aumenta la probabilidad de que se llegue a un acuerdo o un punto de vista en común. Además, tenemos que mencionar que los alumnos no hacen uso de este recurso. Ello puede deberse al rol que tanto el docente como los alumnos tienen por definición cultural en el aula, los

cuales no recogen el hecho de que los alumnos regulen el comportamiento y la actividad de los otros. Son los docentes, de modo significativo los responsables de ejercer el control del aula.

### 3. Apuntes finales

A lo largo de este capítulo hemos mostrado que es posible identificar en el habla de profesores y alumnos universitarios una serie de mecanismos discursivos. Con el término *mecanismos discursivos* nos hemos referido a tanto aquello que hacen las personas con su habla, como el modo en que lo llevan a cabo. Para cada mecanismo se ha procedido de la misma manera: se ha definido, presentado las posibles funciones que puede cumplir y ejemplificado con fragmentos discursivos del habla del profesor y los alumnos o de uno u otros, según correspondiese, dichos recursos. A continuación presentamos una tabla en la que se recogen tanto la definición como las funciones identificadas para cada recurso.

<b>Mecanismos discursivos identificados en nuestro trabajo</b>		
<b>Mecanismos discursivos</b>	<b>Definición</b>	<b>Funciones</b>
Duración y elaboración	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción de la extensión y el grado de elaboración del discurso en el aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar una visión más ordenada de los significados que se elaboran en el aula.</li> <li>- Reforzar la asimilación y comprensión de los mismos.</li> <li>- Llamar la atención sobre determinados significados.</li> </ul>
Preguntas de elicitación directa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enunciados interrogativos que solicitan una respuesta por parte de los interlocutores.</li> <li>- Van seguidas de una pausa o silencio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir aclaraciones.</li> <li>- Obtener información relevante.</li> <li>- Búsqueda de intersubjetividad</li> </ul>
Petición del porqué	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enunciados que solicitan una justificación o argumentación.</li> <li>- Solicitud de las razones que fundamentan una tesis o postura o una determinada forma de actuar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de comprensión de la línea de razonamiento del interlocutor.</li> <li>- Crear conocimientos compartidos.</li> </ul>

Mecanismos discursivos	Definición	Funciones
Preguntas explicadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enunciados que recogen varias preguntas y/o aclaraciones sobre las mismas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> <li>- Explicitar la línea de razonamiento a seguir.</li> </ul>
Preguntas de búsqueda de acuerdo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enunciados interrogativos en los que se hace mención explícita de búsqueda de acuerdo.</li> <li>- Petición de aprobación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de consenso en el aula.</li> <li>- Compartir un punto de referencia en común.</li> </ul>
Preguntas retóricas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enunciados interrogativos que no van seguidos de una pausa o silencio.</li> <li>- Es contestada por el propio hablante que la formula o bien no es contestada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear significados compartidos entre los interlocutores.</li> <li>- Hacer más dialógico el discurso.</li> <li>- Guiar al oyente en la línea de razonamiento que se explicita.</li> </ul>
Preguntas de continuidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enunciados interrogativos, generalmente breves, acompañados de un silencio de corta duración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apelar a la atención de los interlocutores.</li> <li>- Asegurar la continuidad del discurso.</li> </ul>
Primera persona del singular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enunciados que se presentan con fórmulas verbales en primera persona del singular.</li> <li>- Suelen ir acompañadas de verbos de estados mentales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar la autoridad del hablante (en el caso de su uso por el profesor).</li> <li>- Relajar la autoridad del discurso (en el caso de su uso por los alumnos).</li> <li>- Atenuar el grado de imposición.</li> <li>- Ofrecer una versión más práctica y concreta de los conceptos teóricos.</li> </ul>
Primera persona del plural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enunciados que se presentan con fórmulas verbales en primera persona del plural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar la continuidad entre sesiones.</li> <li>- Favorecer el sentimiento de pertenencia al grupo.</li> <li>- Incluir a los oyentes en el discurso convirtiéndolos en agentes.</li> <li>- Búsqueda de un conocimiento compartido (crear intersubjetividad).</li> </ul>
Segunda persona del singular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enunciados que contienen fórmulas verbales en segunda persona del singular.</li> <li>- Diferenciar entre el tú referido al interlocutor y el tú que se identifica con el futuro profesional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llamar la atención de un interlocutor en concreto (interlocutor).</li> <li>- Validar el contenido (profesional).</li> <li>- Incluir a los oyentes en el discurso convirtiéndolos en agentes</li> </ul>



Mecanismos discursivos	Definición	Funciones
Segunda persona del plural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enunciados que se presentan con fórmulas verbales en segunda persona del plural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reafirmar la autoridad y el control en el proceso de construcción de significados.</li> <li>- Centrar la atención de los oyentes.</li> <li>- Incluir a los oyentes en el discurso.</li> </ul>
Invocaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enunciados cuyos argumentos se apoyan o aluden a otros testimonios o experiencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar el discurso con documentos, autores, experiencias vividas por el hablante, o bien compartidas por el grupo aula.</li> <li>- Ofrecer argumentos que apoyan y justifican una versión del conocimiento determinada.</li> <li>- Validar el contenido de lo que se enuncia.</li> </ul>
Estilo directo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enunciados en los que el hablante incluye en su discurso la voz de otro, -ya sea uno de los interlocutores, un texto o un sujeto de un caso hipotético-ventrilocuizando la misma cual actor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar el discurso con documentos, autores, experiencias vividas por el hablante, o bien compartidas por el grupo aula.</li> <li>- Ofrecer argumentos que apoyan y justifican una versión del conocimiento determinada.</li> <li>- Validar el contenido de lo que se enuncia.</li> </ul>
Razones explícitas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompañar la tesis o proposición del hablante de una justificación del porqué de la misma.</li> <li>- Marcadores: “porque”, “entonces”, “por lo tanto”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar y hacer explícita su línea de argumentación.</li> <li>- Crear intersubjetividad.</li> <li>- Validar aquello que se enuncia.</li> <li>- Establecer una relación lógica entre dos enunciados de tal modo que la existencia de uno supone la existencia del otro.</li> </ul>
Desacuerdo matizado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> <li>- Marcadores: “Si...pero”, “claro...pero”, “estoy de acuerdo con...pero”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer un conjunto de significados como compartidos, aunque después se introduzca una matización.</li> <li>- Preparar el camino hacia la contra-argumentación.</li> <li>- Mostrar una actitud positiva hacia la búsqueda de acuerdo.</li> </ul>
Contraposiciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar dos o más conceptos oponiéndolos entre sí.</li> <li>- Marcadores: “No..., sino”, “no..., no..., no...sino”, “no..., ni..., sino”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcar la distinción entre los significados compartidos y los que no lo son.</li> <li>- Facilitar al interlocutor la línea de razonamiento que ha de seguir (crear de intersubjetividad).</li> <li>- Validar aquello de lo que se está hablando.</li> </ul>

Mecanismos discursivos	Definición	Funciones
Definiciones	– Enunciados cerrados, consolidados y con estructura propia.	– Aportar información considerada relevante. – El hablante como portavoz de la verdad.
Repeticiones	– Reaccionar a las aportaciones de los alumnos en los mismos términos en que han sido formuladas.	– 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	– Retomar una intervención de un alumno o alumna modificando o transformando parte de la misma.	– 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.
Llamadas de atención	– Enunciados que regulan, controlan, conducen o reconducen el comportamiento de los otros y el curso de la actividad	– Establecer las bases necesarias para que se pueda crear en el aula un mínimo de intersubjetividad

Tabla 6.2. Mecanismos discursivos identificados en nuestro trabajo.

Nos gustaría recordar que esta clasificación en recursos a la que nos hemos referido no es más que el resultado de una estrategia pedagógica, pues en el lenguaje del aula los recursos que se ponen en juego se encuentran a través del discurso de los participantes a modo de eslabones en la cadena de comunicación discursiva haciendo que su separación con los eslabones anteriores y posteriores siempre sea ficticia.

En el siguiente capítulo, reservado a las conclusiones, se relacionan y discuten los resultados expuestos en éste y el anterior capítulo de resultados. Se dará un tratamiento comparativo a los resultados encontrados en ambas aulas y se presentarán las conclusiones obtenidas de la reflexión de los principales resultados encontrados en este trabajo de investigación.

*El trabajo de campo en la enseñanza, a través de su inherente carácter reflexivo, ayuda a los investigadores y a los docentes a hacer que lo familiar se vuelva extraño e interesante nuevamente (Erickson, 1989)*

## **CAPÍTULO 7. Discusión y conclusiones**

En este capítulo trataremos de reflexionar sobre los principales resultados encontrados en este trabajo de investigación, relacionándolos con la literatura científica que se han presentado en los primeros capítulos de este informe. Comenzaremos por retomar nuestros objetivos de investigación y, seguidamente, discutiremos los resultados en el mismo orden en que han sido presentados en los capítulos 5 y 6. Finalmente, haremos un análisis crítico de las limitaciones y aportaciones de este trabajo de investigación, así como de las posibles implicaciones educativas y líneas de investigación futuras que creemos pueden derivarse del mismo.

### **1. Objetivos**

El objetivo general que ha dado impulso a esta investigación ha sido nuestro interés en el análisis y comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias a partir de las prácticas discursivas que tienen lugar en las interacciones entre profesores y alumnos. Este interés ha sido delimitado y desglosado en los siguientes objetivos específicos, que fueron expresados en el capítulo 4:

- Describir el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en las aulas estudiadas a partir de las actividades que se desarrollan en las mismas y las funciones que éstas parecen cumplir.
- Identificar las estructuras interactivas o formas de organización de la interacción entre profesor y alumnos en el desarrollo de una unidad temática en las aulas estudiadas.
- Describir cómo es el discurso de los profesores y alumnos, identificando los dispositivos y mecanismos discursivos utilizados por unos y otros en sus intervenciones discursivas en el aula.
- Buscar posibles relaciones entre el tipo de actividad, el contenido que trabajan y las funciones que éstas cumplen y las estructuras interactivas en torno a las cuales se organizan dichas actividades.
- Estudiar el papel de los/as alumnos/as en el proceso de construcción de significados compartidos en el aula.

A lo largo de los capítulos 5 y 6 hemos tratado de responder a las cuestiones que se derivan de estos objetivos. Lo hemos hecho de forma independiente para cada una de las aulas, pues no hemos pretendido comparar las mismas. En los apartados siguientes reflexionaremos sobre los resultados encontrados en estas dos aulas de forma conjunta. Es decir, más que dar un tratamiento comparativo a los resultados, pretendemos entender los mismos relacionándolos, como venimos diciendo, con la literatura científica que se ha presentado en los primeros capítulos de este informe.

## **2. Conclusiones relativas a la estructura de las unidades de observación y las sesiones que las conforman**

En nuestro estudio hemos descrito el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado a lo largo de una unidad temática en dos aulas universitarias. Para llevar a cabo dicha descripción hemos atendido al *qué para qué* y *cómo* de lo que se está haciendo en cada momento en cada aula. De este modo hemos descrito el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en ambas aulas a partir de las actividades que se estaban

realizando, las funciones que parecían estar cumpliendo aquello que profesores y alumnos hacían con su discurso en el aula, y las estructuras interactivas que representan la forma que adoptaba la relación entre profesores y alumnos a lo largo del proceso.

Respecto a la estructura de las unidades didácticas desarrolladas en ambas aulas, como suele ocurrir por la imposición de cuestiones organizativas y de tiempo, éstas se encuentran estructuradas en lecciones, sesiones o clases. En nuestro trabajo hemos optado por referirnos a sesiones. La estructura que hemos identificado en nuestras sesiones, en principio, sería similar a la encontrada en estudios anteriores en niveles de educación básica por autores como Lemke (1990) o Mehan (1979). Nos estamos refiriendo a la constitución de la clase en tres fases: inicio, desarrollo de la clase principal y cierre. Sin embargo, una mirada más atenta a la descripción de cada sesión nos lleva a afirmar con Lemke (1990) que la estructura de una clase es poco precisa y complicada. Así, aunque en ambas clases podemos identificar estas fases o momentos, no podemos decir que se den actividades de inicio y cierre en todas las sesiones. Es frecuente que la lección comience con actividades de desarrollo y que no de tiempo a actividades de cierre y que llegada la hora de finalizar la clase la discusión se cierre por donde esté. A veces, los alumnos recogen sus pertenencias y se levantan de sus sitios llegando incluso a salir del aula sin que el profesor haya dado por terminada la sesión.

Atendiendo al desarrollo de la sesión en sí, lo más significativo que hemos encontrado ha sido la identificación de una estructura de fondo o ciclos de actividades que se repiten en una misma sesión y en las distintas sesiones. Además, en el caso del Aula A hemos descrito diversos patrones<sup>48</sup> o formas de llevar a cabo estos ciclos. El fin último que se persigue en ambas aulas, en cuanto a escenarios de actividad similares que son, es el mismo: *llevar a la práctica una situación de enseñanza-aprendizaje de modo que se alcancen unos objetivos acordados y los alumnos dominen determinados contenidos*. Es por ello que las funciones y estructura de fondo que hemos identificado en ambas aulas vienen a ser similares en cuanto a que se pueden considerar acordes con una concepción constructivista del proceso de

---

<sup>48</sup> No retomaremos aquí los ciclos y patrones identificados y presentados en el capítulo 5 de resultados, pues creemos que son propios de estas aulas y que su relevancia reside tanto en la información que nos han aportado, de la cual resaltaremos la más significativa, como en el hecho de que puedan servir de ejemplo de modo de proceder a otros docentes.

enseñanza y aprendizaje. En ambas aulas se presta especial atención a *favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo disponible; presentar e informar de los objetivos del tema, el modo de proceder o el sistema de evaluación de la asignatura; se ofrecen oportunidades para el debate de las ideas presentadas o la resolución de dudas; el profesor marca los significados contruidos conjuntamente a los que otorga mayor importancia* y, de una forma más explícita, en el Aula B, se *exploran las ideas de los alumnos y se dan oportunidades para compartirlas y hacerlos conscientes de ellas*. Aunque en el caso del Aula A no hemos identificado momentos destinados, al menos explícitamente, a la exploración de las concepciones de los alumnos, como expusimos en nuestro marco teórico, una de las principales maneras de conocer éstas y calibrar el nivel de comprensión de los alumnos es hablando con ellos (Mercer, 2001), cosa que, como hemos visto es bastante común en ambas aulas. Además, creemos que cuando se deja a los alumnos que discutan, sin duda, las ideas previas de éstos sobre el tema en cuestión que se esté tratando salen a la luz. Como afirma Wells (2003):

cuando se anima a los alumnos a que expresen sus propios pensamientos y opiniones bajo estas condiciones dialógicas, ellos demuestran al profesor cuáles son los niveles actuales de destrezas y de conocimiento y esto, a su vez, permite al profesor mostrarse sensible en cuanto a la ayuda que puede ofrecer. Es decir, puede andamiar el aprendizaje de sus alumnos (p.17).

Nos gustaría apuntar a dos aspectos que se comparten en ambas aulas. Nos referimos tanto a la elevada cantidad de tiempo que, por un lado, se emplea en presentar e informar de los objetivos del tema, el modo de proceder o el sistema de evaluación de la asignatura como, por otro lado, se ofrece a la participación activa del alumnado.

Respecto al tiempo que se dedica a organizar y llegar a acuerdos didácticos, al igual que lo encontrado en estudios similares llevados a cabo en niveles educativos inferiores (Delamnot, 1984; Flanders, 1970 ó Stubbs, 1979), hemos observado que éste es muy elevado. Los docentes de nuestras unidades de observación explican a sus alumnos el propósito de las actividades que se llevan a cabo en el aula dándoles un sentido y funcionalidad a los significados que se construyen en la misma. De este modo, los profesores insertan la actividad puntual que los alumnos realizan en

cada momento, en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad pueda tomar significado de manera más adecuada (Onrubia, 1993b). Como expusimos en nuestro marco teórico, autores como Rojas-Drummond y Mercer (2003) han encontrado en sus trabajos que los profesores que obtienen mejores resultados en el aprendizaje de sus alumnos, no sólo enseñan el contenido de las asignaturas, sino que también enseñan procedimientos y dan sentido a lo que se trabaja en el aula.

Centrándonos en el papel de los alumnos en ambas aulas, podemos decir que el tiempo en el que éstos tienen discursivamente un papel activo es muy elevado e incluso mayor que el que tienen los docentes. Así, aunque son éstos últimos quienes dirigen, dan los turnos, deciden y controlan los significados sobre los que se trabaja en el aula, conceden a sus alumnos la oportunidad de conversar. En ambas aulas hemos encontrado que se reservan momentos para discutir y otros en los que el docente apoya sus explicaciones en las intervenciones de los alumnos, lo que hemos denominado *discusión* y *exposición dialogadas* respectivamente. Además, en el caso del Aula A se les pide a los alumnos que ellos mismos expongan un determinado contenido ante sus compañeros y en el caso del Aula B se invita a los alumnos a trabajar en pequeños grupos. Nos hemos referido a estas dos formas de organizar la actividad e interacción que se da en el aula como *exposición de un alumno/a* y *pequeños grupos* respectivamente.

Como expusimos en el capítulo primero de este trabajo, sabemos que 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), Cubero et al. (2008), Edwards (1990), Edwards y Mercer (1988) o Wertsch (1988), por ejemplo, encontramos que el aprendizaje puede considerarse como un proceso de “socialización de nuevos modos de discurso” o dicho de otro modo, de adquisición de nuevas formas de comprender y explicar la realidad. No es que pensemos que por el simple hecho de dejar hablar a los alumnos, un profesor parta de concepciones y propuestas constructivistas en su trabajo, o que los alumnos terminen por socializarse con el discurso que se supone que deben adquirir, pero sin duda, es un paso. No sólo porque el que un alumno conozca, discuta y reflexione sobre sus propias ideas sea esencial para el aprendizaje (Correa,

Cubero y García, 1994), sino porque sabemos que al trabajar en el aula permitiendo que se produzcan conversaciones entre los alumnos, las ideas de unos y otros sobre los diversos contenidos no sólo se explicitan sino que, además, éstas pueden ser tan distintas que entren en conflicto (Piaget, 1978, 1983 y Doise, Mugny y Perret-Clermont, 1975) con las consecuencias positivas que, para el proceso de construcción de significados, ello conlleva. Además, es más probable que se de esta socialización del discurso por parte de los alumnos que en un aula en la que no se les permita o dé la oportunidad de “practicar el discurso de la materia”.

En este sentido, como venimos afirmando, en ambas aulas encontramos determinadas estrategias de intervención, que hemos traducido a estructuras interactivas, que creemos favorecen el aprendizaje de los alumnos. En las dos aulas son muchos los momentos de *discusión* que, como veremos un poco más adelante, podemos considerar como los más ricos en relación con el proceso de negociación de significados. Pero además, como hemos mencionado, en el Aula A se pide a los alumnos que preparen un determinado contenido y lo presenten ante sus compañeros y en el Aula B se reservan varios momentos para el trabajo en pequeños grupos. Aunque no hemos analizado a nivel micro los momentos en los que predominan estas estructuras (*exposición de un alumno/a y pequeños grupos*), sabemos por la literatura al uso y citada en el primer capítulo de este trabajo que, aparte de los beneficios que aporta el trabajo entre iguales para la consecución de las metas educativas (Coll y Colomina, 1990; Doise, Mugny y Perret-Clermont, 1975 y Wood y O'Malley, 1996), explicar a algún compañero o compañera un contenido supone realizar un esfuerzo por organizar los conocimientos propios para explicitarlos de una forma clara y comprensible, de manera que la propia comprensión de quien explica mejora (Mercer, 1997).

Si nos centramos en las tres estructuras interactivas que se comparten en ambas aulas y reflexionamos sobre cada una de ellas, obtenemos una información bastante interesante. Nos referimos a las *exposiciones del profesor*, *exposiciones dialogadas* y *discusiones*.

Lo que nosotros hemos denominado en nuestro trabajo como *exposiciones del profesor* es lo que comúnmente suele conocerse como monólogo. Respecto a las mismas nos gustaría destacar que en ambas aulas han sido poco utilizadas por parte del profesor y cuando lo han hecho era



para informar a los alumnos sobre los objetivos del tema, el modo de proceder o el sistema de evaluación de la asignatura (información que normalmente no manejan los alumnos), pedir o comentar una tarea del alumnado o recordar/retomar el conocimiento compartido y enlazarlo con el nuevo. Aunque esto último frecuentemente lo hacen mediante exposiciones dialogadas. Apuntamos esto porque, como afirman Marcelo (2001) y Rosales (2001), la explicación o el monólogo por parte del docente es uno de los discursos más utilizados en las aulas universitarias y, sin embargo, en nuestras unidades de observación no ha ocurrido de esta manera, lo cual nos hace pensar que puede ser característico de buenas prácticas docentes. Ahora bien, esto no quita que pueda haber buenas prácticas cuyo soporte principal sea el monólogo. De hecho, como expondremos más adelante, creemos que es posible construir conocimiento en las aulas universitarias a través de exposiciones magistrales siempre y cuando en dichas exposiciones puedan identificarse recursos comunicativos y mecanismos semióticos que hagan el discurso más dialógico (Prados y Cubero, 2005, 2007) lo cual favorece la posibilidad de que los alumnos receptores puedan establecer coherencia e interrelación entre las ideas presentadas en el discurso expositivo del docente (Sánchez, Rosales y Cañedo, 1996; 1999).

En las *exposiciones dialogadas*, como expusimos al definir las, son fácilmente identificables encadenaciones de IREs. Los profesores de nuestra investigación hacen uso de las mismas principalmente para plantear y resolver dudas en torno al contenido expuesto o destacar un determinado contenido como relevante en el caso del Aula A; y para indagar las concepciones de los alumnos y avanzar en el conocimiento que se construye sobre las mismas en el caso del Aula B. Como se ha visto en el capítulo 6 de resultados, y como volveremos a retomar en el punto siguiente de este capítulo, esta estructura, que hemos identificado en ambas aulas, ayuda a guiar el aprendizaje (Mercer, 1997; Newman, Griffin y Cole, 1989; Rojas-Drummond y Mercer, 2003) y se encuentran lejos de responder a una estructura en la que el papel del alumno sea pasivo o goce de pocas oportunidades para intervenir, como han puesto de manifiesto autores como Barnes (1976), Lemke (1990) o Stubbs (1979).

En cuanto a las *discusiones*, éstas han sido definidas como la estructura interactiva relativa a aquellos momentos en los que el discurso

predominante es el del alumnado conversando a nivel de grupo aula en torno a una temática concreta. En el Aula A suelen utilizarse para plantear y resolver dudas y en el Aula B para explorar las ideas de los alumnos y hacerlos conscientes de ellas e incluso introducir nuevos contenidos sobre la base de las mismas. En cualquier caso, se trata de momentos que podemos identificar como de negociación de significados, situaciones de conflictos, desacuerdos o malentendidos en la continuidad del discurso o momentos en los que se explicitan criterios de validación del conocimiento. En este tipo de estructura el discurso del profesor también está presente, aunque en menor medida. Éste hace de moderador de la actividad dando los turnos y guiando el contenido de la discusión. Puede parecerse a la presentación dialogada en cuanto a que a veces se compone de preguntas y respuestas, pero existe mayor intercambio entre los participantes y las evaluaciones de las respuestas las dan los propios alumnos, más que el profesor. Así, al igual que Wells y Mejías (2005), hemos encontrado que en los momentos en que hay una discusión, las contribuciones de muchos alumnos no son evaluadas, al menos por el maestro, sino que queda a juicio del resto de compañeros, mediante sus intervenciones, evaluar las mismas. En este sentido, a lo largo del capítulo 6 hemos visto varios ejemplos en los que los alumnos relacionan su contribución con la de los demás de manera muy explícita. Ahora bien, no se trata de dejar a los alumnos discutir sin más y relegar el papel del docente al de moderador imparcial de tal discusión. Por el contrario, en las discusiones de nuestras unidades de observación los profesores no sólo moderan las intervenciones de los alumnos, sino que también guían el sentido de los significados que se construyen. Además, hemos observado cómo sus intervenciones adquieren mayor peso y relevancia conforme se avanza en el tiempo de una discusión y, frecuentemente, cierran las discusiones, bien legitimando determinados conocimientos o posturas ideológicas de las que se están debatiendo, bien cambiando de actividad. Creemos que esta forma de proceder es parte del éxito de los aprendizajes de los alumnos. Además, sin duda, son los momentos de discusiones son los más ricos en relación con el proceso de construcción de significados en ambas aulas. Afirmamos esto ya que en muchas ocasiones, mientras trabajábamos con las transcripciones de las mismas, se nos han asemejado a las *conversaciones exploratorias* definidas por Barnes (1976, 2003), Mercer (1996b, 1997), Wegerif y Mercer (1997) y Wegerif, Mercer y Dawes (1999). Como hicimos referencia en el capítulo 2 de este trabajo, estos autores se han referido a este tipo de

conversación en relación con la calidad de las conversaciones de los alumnos cuando éstos trabajan juntos y sobre el papel de los profesores para ayudar en estas conversaciones. Podríamos asemejar nuestros dos grupos-aula con uno de los grupos de trabajo analizados por estos autores en los que los interlocutores tratan de forma crítica pero constructiva las ideas de los demás. Así, como vimos al presentar los mecanismos discursivos encontrados en ambas aulas es frecuente la presencia de refutaciones, la petición de aclaraciones y explicaciones, rasgos que caracterizan según los citados autores este tipo de conversación considerada como la más deseable para facilitar el razonamiento.

En cualquier caso, lo que nos interesa destacar aquí, es que esta forma de sistematizar la descripción de lo que ha ocurrido en cada aula a partir de las funciones que parecen estar cumpliendo las actividades que profesores y alumnos llevan a cabo y la manera en que lo están haciendo, nos ha servido para llegar a una mayor comprensión de cómo se desarrollan dos buenas prácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje en dos aulas universitarias.

### **3. Conclusiones relativas a los mecanismos discursivos encontrados en el discurso de profesores y alumnos**

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, cómo se expuso en el capítulo 6, tanto aquello que hacen las personas con su habla, como el modo en que lo llevan a cabo. Estos mecanismos, descritos en dicho capítulo, 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 y a los que nos referíamos en el capítulo 2 (ver Edwards y Mercer, 1987; Coll y Onrubia, 2001; Mercer, 1997, 2000, entre otros). Sin embargo, como se expuso, 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 señalado no hayan sido descritos en la literatura psicológica y que sean precisamente los que adquieren más significación en nuestro estudio. Los mismos, suponen una aplicación y profundización de los trabajos llevados a cabo por el Laboratorio de Actividad Humana (Cubero M. et al. 2004; Cubero R. et al. 2004, Prados y Cubero, 2005, 2007 y Cubero, et al. 2008).

A lo largo del capítulo 6 de resultados hemos presentado el conjunto de mecanismos discursivos utilizados por el profesor y los alumnos de las dos aulas analizadas. En ambas se ha procedido de la misma manera: se ha definido cada recurso, presentado las posibles funciones que puede cumplir y ejemplificado con fragmentos discursivos del habla del profesor y los alumnos o de uno u otros, según correspondiese, dichos recursos. Al final del citado capítulo presentamos una tabla, tabla 6.2., en la que se recogían los mecanismos discursivos encontrados en el discurso del profesor y los alumnos de las dos aulas. Nos encontramos pues, ahora, en una situación privilegiada para llevar a cabo una reflexión relativa de los resultados obtenidos en las mismas. En primer lugar nos referiremos a las conclusiones que podemos enunciar con relación al discurso de los profesores universitarios para, en segundo lugar, atender al de los alumnos y finalmente, ver la relación que puede establecerse entre el discurso de unos y otros.

### **3.1. El discurso docente**

Para presentar las conclusiones relativas al discurso de los docentes, hemos elaborado una tabla que recoge los recursos identificados en el discurso del profesor de cada aula. Siguiendo la misma forma de proceder que con la tabla 6.1., muy similar a ésta, las marcas hacen referencia a la presencia del recurso en cuestión en uno u otro discurso docente. Las “X” indican la presencia de un recurso en el discurso del profesor de la columna correspondiente. La “ / ” señala que el dispositivo en cuestión se encuentra en el discurso del docente de la columna correspondiente pero con una presencia significativamente inferior a la del discurso del otro docente. Finalmente “ 0 ” quiere decir que ese recurso se encuentra en el discurso del docente en menor medida que en el de los alumnos de su aula.

**Recursos identificados en el discurso de los docentes**

<i>Recurso</i>			Profesor Aula A	Profesor Aula B
Preguntas	De elicitación	Directa	X	X
		Petición del por qué		X
		Explicadas o aclaradas		X
		Búsqueda e acuerdo		X
	Retóricas		X	X
De continuidad		X	X	
Primera persona del singular			o	o
Primera persona del plural	Nosotros grupo-aula		X	X
	Nosotros como profesionales		X	/
Segunda persona del singular	Tu interlocutor		X	X
	Tu futuro como profesional		o	o
Segunda persona del plural			X	X
Invocaciones	A la autoridad de los especialistas/ Del conocimiento académico	Texto	o	o
		Conocimiento formalizado	X	X
	Al conocimiento experiencial	Del hablante		X
		Del grupo-aula	X	X
Estilo directo	Referido a un texto o su autor			
	Referido a un interlocutor		X	X
	Referido a un caso hipotético		/	X
Razones explícitas			X	X
Desacuerdo matizado			X	/
Contraposiciones			X	X
Definiciones			X	
Repeticiones				X
Reformulaciones			X	
Llamada de atención/Organización dar tunos o mantener orden			/	X

Tabla 7.1. Recursos identificados en el discurso del profesor de cada aula

Una visión más detenida de esta tabla nos ayudará a comprender la relación existente entre la presencia o no de determinados dispositivos en el discurso docente y el tipo de actividad que predomina en el aula, así como el rol adoptado por cada profesor.

En el discurso de los docentes de las dos aulas hemos observado una presencia muy elevada de *recursos prosódicos*. En sus intervenciones encontramos numerosas pausas o silencios, diferencias tonales, énfasis en sílabas o palabras completas, fragmentos de habla de mayor o menor intensidad y otros en los que se producen cambios en la velocidad, etc. De acuerdo con la literatura revisada, hemos afirmado que este uso de recursos

prosódicos (entonación, ritmo, énfasis, etc.), así como el hecho de mantener silencios en los momentos claves, no es aleatorio sino que puede cumplir importantes funciones en el proceso de construcción de significados como llamar la atención sobre los significados a los que se le atribuye mayor importancia, o aquellos que supuestamente presentan mayor dificultad (Coll, 2001b; Edwards y Mercer, 1987, Edwards, 1990b, Mercer, 1997). Además, con independencia de la actividad que se esté desarrollando en una u otra aula y del rol que adopte el profesor, las intervenciones de éstos son más extensas que las de los alumnos.

Si nos centramos en las *preguntas* que hemos identificado en el discurso de los dos profesores, vemos que comparten el uso de *preguntas de elicitación directa*, *preguntas retóricas* y *preguntas de continuidad*. Estos tres tipos de preguntas también han sido identificadas en otros trabajos que analizan el discurso en situaciones de aula con distintas terminologías. Como por ejemplo la *tipología de preguntas* de Barnes (1969), las *estrategias de diálogo* en Lemke (1990) o la *obtención del conocimiento relevante de los alumnos* en Mercer (1997). A todos ellos hicimos referencia en el capítulo 2. En efecto, independientemente del contexto educativo en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos encontrado que los docentes de las dos aulas piden aclaraciones, obtienen información relevante de los conocimientos, ideas y concepciones de sus interlocutores y hacen que éstos expliciten las mismas mediante lo que hemos denominado preguntas de elicitación. No obstante, el uso que uno y otro hacen de las respuestas de sus alumnos no es el mismo. Así, mientras que en el Aula A estas respuestas son tomadas como oportunidades para discutir con los compañeros, contrastar y adoptar diferentes puntos de vista, en el caso del Aula B éstas van dirigidas a contestar a una petición del profesor, el cual evalúa las mismas, rechazándolas, aceptándolas o bien repitiéndolas. Esto nos recuerda que los mecanismos discursivos no están asociados a una función concreta, sino que dependiendo del uso que se haga de ellos pueden dirigirse a la consecución de uno u otro objetivo (Mercer, 1997).

En cuanto a la presencia de *preguntas retóricas* y *de continuidad* en el discurso de los docentes, hemos encontrado que éstas también cumplen importantes funciones en el proceso de construcción de significados en el aula. Las preguntas retóricas hacen el discurso más dialógico y mediante

éstas, y las respuestas correspondientes, el profesor hace explícita su línea de pensamiento y por tanto, la que han de seguir los alumnos acerca de aquello que el profesor está explicando. Como afirman Sánchez, Rosales y Cañedo (1996, 1999) se trata de una forma de hacer las explicaciones más asimilables y comprensibles para sus interlocutores los cuales, de algún modo se encuentran presentes (Cros, 2002).

Las preguntas de continuidad son un modo de comprobar el canal comunicativo y de captar la atención de la audiencia. Además, creemos que este tipo de preguntas va asociado a un cierto dominio del contenido que se esté enunciando, así como a la capacidad y experiencia oratoria. Como sabemos por lo expuesto en otros trabajos, este tipo de preguntas principalmente están al servicio de la creación de la intersubjetividad y la continuidad en el discurso (Coll 2001b; Cubero, M. et al, 2004; Edwards y Mercer, 1988).

Por su parte, en el discurso del profesor del Aula B hemos encontrado, además, la presencia de otro tipo de preguntas o enunciados interrogativos como son preguntas de *petición del porqué*, *preguntas explicadas* y *preguntas de búsqueda de acuerdo*. Los dos primeros tipos de preguntas podrían identificarse con lo que Barnes (1969) denomina *preguntas de razonamiento* y *preguntas sociales o pseudo preguntas*, respectivamente. Creemos que el hecho de que este tipo de preguntas se haya encontrado en el discurso de este aula y no el del Aula A se debe al modo en que se estructura la actividad educativa en una y otra. Así, vemos que los alumnos del Aula A se encuentran con total libertad de participar en el proceso de construcción y negociación de significados compartidos y como consecuencia argumentan y justifican sus aportaciones sin necesidad de que se les pida explícitamente. Como expondremos al referirnos al discurso de los alumnos en el siguiente punto, creemos que ello se debe, entre otros motivos, a los distintos planteamientos metodológicos de una y otra aula y a la diferencia de curso.

Para finalizar con las preguntas encontradas en el discurso de los docentes de estas aulas, hemos de mencionar que la aparición de preguntas en el discurso docente es más común que en el de los alumnos y que estos últimos suelen utilizar sólo preguntas de elicitación<sup>49</sup>. Es decir, aunque cabría pensar que, al ser los alumnos los supuestos desconocedores de los

---

<sup>49</sup> En el punto 6.1.2, relativo al discurso del alumnado, nos referiremos a las preguntas que éstos utilizan.

contenidos, las preguntas que se producirían en el aula estarían formuladas en su mayoría por parte de éstos, los datos que hemos analizado confirman lo contrario. Son los profesores los que formulan la mayor parte de las preguntas en las aulas universitarias. Éstos utilizan las mismas para controlar los significados que se van construyendo (Edwards y Mercer, 1987; Ortega y Luque, 1990) y controlar el ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (Lemke, 1990). Pero también, mediante las preguntas se consigue la participación de los alumnos en un discurso colectivo, y se obtienen definiciones colectivas, diferenciando entre un concepto y otro y cambiando de ideas (Ignacio, 2005). Y lo que nos parece aun más relevante, gracias a las respuestas que dan los alumnos a las preguntas del profesor, éste es conocedor de los conocimientos de sus alumnos y puede andamiar al grupo guiando el proceso de construcción de significados e incluso andamiando sus respuestas. En este sentido, y como expusimos al referirnos a los IREs que conforman las exposiciones dialogadas, estamos de acuerdo con autores como Mercer (1997), Newman, Griffin y Cole (1989), Rojas- Drummond y Mercer (2003) que señalan que el IRE (y con ello las preguntas de los docentes) ayuda a guiar el aprendizaje, o Wells (1993, 1996) y Hicks (1995, 1996) que afirman que esta estructura puede cumplir distintos cometidos dentro del aula en función de la tarea, los objetivos, y otros factores que rodean las situaciones instruccionales.

Nos centraremos ahora en las *fórmulas personales* que hemos encontrado en el discurso de estos profesores. Hemos identificado en el habla de los dos docentes los recursos que hemos denominado *primera persona del singular, primera persona del plural, segunda persona del singular y segunda persona del plural* y que hacen referencia al uso de fórmulas verbales en dichas personas o la utilización de los respectivos pronombres en los enunciados. Así, a lo largo de las distintas sesiones, ambos docentes se dirigen a sus interlocutores como: a) un grupo de personas que está trabajando y construyendo conocimientos conjuntamente con él (*nosotros aula*); b) futuros profesionales que se dedicarán a lo mismo que él (*nosotros como futuros profesionales/ tú como futuro profesional*); c) un grupo de alumnos que están aprendiendo con su ayuda (*vosotros*); d) un alumno o alumna en concreto del aula cuya intervención es requerida o resaltada por el profesor (*tú, o un nombre en concreto*). Además, se refieren a sí mismos con un yo cuya voz está cargada de autoridad.



A lo largo del capítulo 6 de resultados hemos expuesto las funciones que el uso de los mismos por parte de los docentes en su discurso puede cumplir en el desarrollo del proceso de construcción de significados. Por ello no volveremos sobre las mismas en este capítulo. Sólo nos gustaría destacar que nuestros resultados vendrían a confirmar los de Cros (1995, 2000, 2002, 2003). Como vimos en el marco teórico de nuestro trabajo, según esta autora, el discurso de los enseñantes suele desarrollarse manteniendo un equilibrio entre la distancia, que permite reafirmar su autoridad y su competencia, y la proximidad, que facilita el acuerdo y la buena disposición del auditorio. Es por ello que Cros identifica en el discurso docente el uso de estrategias distanciadoras y estrategias de aproximación. Si nos centramos concretamente en la persona en que se enuncia el discurso docente, podríamos decir que en el extremo de mayor aproximación se encontrarían los fragmentos discursivos enunciados en primera persona del plural y, en el otro extremo, en el de mayor distanciamiento estarían los fragmentos discursivos con fórmulas en primera persona del singular. En la figura 7.1. recogemos gráficamente esta idea.

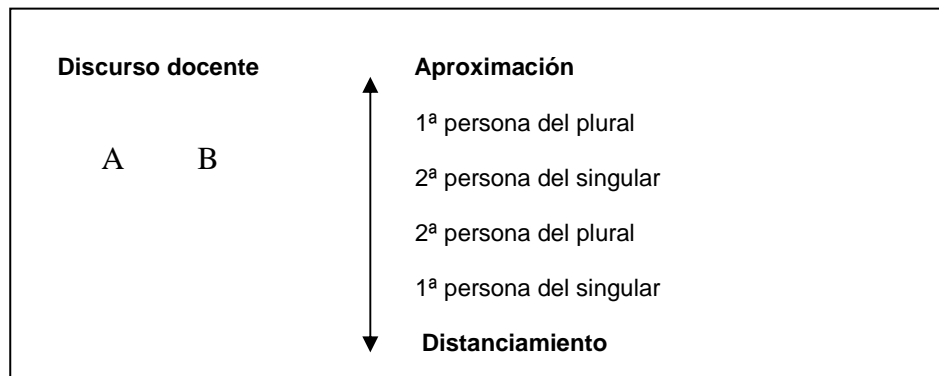


Figura 7.1. Relación entre el discurso docente, las fórmulas personales que utilizan en el mismo y la aproximación o distanciamiento en su relación con los alumnos.

Como puede apreciarse, y como se vio en ejemplos concretos en el capítulo 6, se trata de un continuo entre los recursos que tienden a producir un efecto distanciador y los que tienden a producir un efecto aproximador. Siendo frecuente, por tanto, que en un mismo turno del docente encontremos el uso de las distintas fórmulas a las que nos estamos refiriendo, e incluso el uso de otros mecanismos discursivos que estén encaminados también a producir uno u otro efecto. Así, los profesores se muestran “como oradores

estratégicos” (Cros, 2003a) que incorporan a su discurso las voces de autoridad y las voces de los estudiantes mediante estrategias que compensan la credibilidad que han de dar a su imagen con la valoración de los estudiantes. Se trata de combinar los recursos que lo muestran como seguro de sí mismos y de los contenidos que trata ante los alumnos, con otros que tienen la finalidad de atenuar la imposición que puede desprenderse del uso de la autoridad (Cros, 2003b). Por tanto, mediante el uso de estas estrategias, -sin olvidarnos de la habilidad y la experiencia del profesor, la actitud de los participantes y las circunstancias del contexto- los profesores consiguen un equilibrio entre la autoridad y la empatía, lo cual supone, según lo estudiado por Cros y sus colaboradores, una de las claves indispensables del éxito docente (Cros, 2003b, Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2006).

Si nos centramos en el modo en que estos profesores argumentan y justifican la información que aportan en sus intervenciones, encontramos que los dos hacen uso de los recursos que hemos denominado *razones explícitas*, *invocaciones* y *estilo directo*, *desacuerdo matizado* y *contraposiciones*. Respecto al primero de estos recursos, en el capítulo 6 nos referimos a éste como el hecho de que el hablante acompañe sus aportaciones o tesis de una argumentación del porqué de las mismas. Esto es, el docente presenta una determinada idea y seguidamente expone las razones que fundamentan la misma, o bien qué experiencia ha podido influir para que piense o actúe de esa forma. Este mecanismo discursivo ha sido identificado en el discurso de los profesores de las dos aulas. Los mismos, hacen uso de este recurso para hacer explícita la línea de razonamiento o pensamiento que le ha llevado a asumir o defender una determinada tesis, ayudar a los interlocutores a comprender la perspectiva adoptada -creándose un cierto nivel de intersubjetividad (Cubero et al. 2004)- o validar aquello que se está diciendo justificando que es “consecuencia de” o “está fundamentado en” tratando de ofrecer con ello una versión legítima del conocimiento y las experiencias comunes (Candela, 1999; Edwards y Mercer, 1989; Lemke, 1997).

Continuando con los mecanismos utilizados en las aulas para validar el conocimiento al que se está haciendo referencia, podríamos aludir al uso de las invocaciones en las dos aulas. En este sentido, hemos encontrado que los profesores apoyan y basan sus argumentos, entre otros recursos, en la *invocación a la autoridad del conocimiento experiencial* y la *invocación a la*

*autoridad de los especialistas o del conocimiento formalizado*<sup>50</sup>. Se trata de un modo de dar validez y autoridad a lo que se enuncia (Candela, 1999), y de favorecer el establecimiento de conocimiento compartido en el aula (Cubero M. et al 2004; Cubero, R. et al 2004). Ello se debe a que relacionan los significados que se están construyendo y trabajando con experiencias previas u otros significados, que o bien han sido trabajados previamente en el aula, o bien pertenecen al cuerpo de conocimiento de una disciplina afín a los contenidos que se están construyendo. Sin embargo, no todos los tipos de invocaciones que hemos identificados dentro de estos dos grandes grupos han sido encontrados en el discurso de los dos profesores. En el discurso del docente del Aula A no se han encontrado *invocaciones a la autoridad de la experiencia del hablante*. Es decir, a su propia experiencia. Dado que nos encontramos ante una materia de la licenciatura de psicopedagogía en la que se están trabajando contenidos referidos a la profesión de orientador/a, creemos que es lógico que no se de este tipo de invocación en el discurso del docente del Aula A, pues el mismo no cuenta con tal experiencia profesional en un instituto de secundaria. Sin embargo, el profesor del Aula B cuenta con una amplia experiencia como maestro en la cual apoya mucho de los argumentos que da a sus alumnos universitarios.

Como vimos al referirnos a las invocaciones en el capítulo 6, muy relacionadas con ellas encontramos el uso del *estilo directo*. Así, hemos visto que es posible invocar a la autoridad de un texto o de un conocimiento formalizado o experiencia haciendo referencia a los mismos, o bien reproduciendo y trayendo a la conversación en curso la voz de dicho texto o del protagonista de la experiencia en cuestión. El segundo caso es a lo que nos hemos referido como *estilo directo*. Una vez más encontramos un uso similar de un recurso en el discurso de los profesores de ambas aulas. Los dos utilizan el *estilo directo referido a sus interlocutores o a un caso hipotético* y, sin embargo, y a diferencia con lo encontrado en el discurso de los alumnos, no utilizan el *estilo directo referido a un texto*. En ambas aulas es frecuente que los profesores recurran a lo que ha dicho un alumno en algún turno previo de esta u otra sesión o que “interpreten” el papel de un sujeto (que dada la temática que se trabaja en ambas aulas suele ser un profesor o un alumno) de un caso hipotético. Podríamos decir que, al igual que ocurre

---

<sup>50</sup> Serían similares a las estrategias basadas en el argumento a la autoridad o el modelo según la nomenclatura de Cros (2003).

cuando se utiliza el recurso de la invocación, encontramos voces que hablan a través de otras voces (Bakhtin, 1986; Wertsch, 1993).

Respecto a los recursos que hemos denominado *desacuerdo matizado* y *contraposiciones*, hemos encontrado que ambos docentes hacen uso de los mismos en su discurso. Dado que en ambas clases son frecuentes las intervenciones y aportaciones de los alumnos, es coherente que los docentes, en determinadas ocasiones, hagan referencia a dichas aportaciones mostrando acuerdo con las razones o tesis, o con parte de las mismas, presentadas por algún alumno en concreto y, seguidamente, propongan otras razones alternativas o complementarias, es decir, que matizan la intervención anterior. Como expusimos en el capítulo 6 de este documento, el uso de esta estrategia establece un conjunto de significados como compartidos, aunque después se introduzca una matización sobre los mismos. Mediante la utilización de esta estrategia el profesor se muestra a favor de la tesis defendida por su interlocutor, algún alumno, mostrando una actitud positiva hacia la búsqueda de acuerdo y con ello, de un cierto nivel de intersubjetividad. Es como si preparase el camino a su contra-argumentación posterior con la que rebatirá o matizará la tesis de su interlocutor. En cuanto al uso que hacen de las *contraposiciones* ambos docentes en sus discursos, es decir cuando oponen o contrastan dos o más términos estableciendo claras diferencias entre ellos, podemos decir que persiguen facilitar la comprensión y asimilación de los términos o significados que se contraponen. Además, se diferencia entre lo que ha de ser considerado y tratado como significados compartidos y lo que no, entre aquello que se considera como “correcto”, “verdadero” o “válido”, y que los alumnos han de asumir como contenido a aprehender, y lo que no ha de ser considerado como tal.

Mientras que en el discurso del profesor del Aula B hemos encontrado *repeticiones*, en el del docente del Aula A hemos identificado *elaboraciones*. Estos recursos consisten en retomar la intervención previa de un alumno o alumna repitiéndola literalmente en el caso de las repeticiones, o modificando o transformando parte de la misma en el caso de las elaboraciones o reformulaciones. Mediante el uso de estos recursos no sólo se hace ver a los alumnos que se tiene en cuenta sus aportaciones, sino que además se ejerce un cierto control sobre los significados que se construyen en el aula, pues el profesor es quien determina como relevante o no y como válida o no las

intervenciones de los alumnos (Edwards y Mercer, 1988; Edwards, 1990b y Mercer, 1997). Si reflexionamos atendiendo a la metodología de trabajo seguida en una y otra aula, a la que hemos hecho referencia en el capítulo 5 de este documento, creemos que la presencia y ausencia de uno y otro recurso en el discurso de los docentes puede ser explicada por la misma. Así, como hemos visto en el Aula A los alumnos exponen parte de un contenido de un libro y hay grandes discusiones en torno a tales exposiciones. Las intervenciones de los alumnos cuando se está reflexionando sobre el contenido expuesto son muy extensas y de un elevado nivel conceptual. Esto hace necesario que cuando el profesor tome parte activa en las discusiones frecuentemente lo haga reformulando la aportación de algún alumno, de tal modo que para el resto de los compañeros pueda servir como aclaración de lo que es y no relevante, al menos para el docente, de las intervenciones previas. En el Aula B el control que ejerce el profesor sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre los significados que se construyen a lo largo del mismo en el aula es mucho mayor. Las intervenciones de los alumnos son mucho menos extensas que las de los alumnos del Aula A y no están cargadas de tal complejidad conceptual, sino que suele tratarse de respuestas a las preguntas del docente el cual, una de las formas que tiene para evaluar dichas respuestas es repetir el enunciado en cuestión. En este mismo sentido es en el que nos explicamos la presencia de la emisión de enunciados cerrados, consolidados y con estructura propia que en principio no debería posibilitar la refutación del mismo en el discurso del profesor del aula A, y su ausencia en el aula B. Es decir, lo que hemos denominado *definiciones*.

El último de los recursos al que haremos referencia son las *llamadas al orden*. Aunque los docentes de las dos aulas son los que dirigen la actividad educativa que se desarrolla en cada una de ellas, seleccionan el tema de discusión, dan los turnos, cambian la línea de la discusión, etc., hemos identificado una recurrencia más frecuente por parte del profesor del Aula B a las *llamadas al orden*. Ello puede deberse a la diferencia de curso que se da entre una y otra aula, pues los alumnos del Aula A son de cuarto y quinto curso de la licenciatura de psicopedagogía, los cuales, en principio, cuentan con un amplio bagaje de experiencias de discusión y debate en el aula, siendo con ello menos necesarias las llamadas de atención por parte del

profesor que en el aula B, cuyos alumnos son de primero, segundo o tercero de la diplomatura de maestro.

Antes de pasar al discurso de los alumnos, nos gustaría comentar una serie de consideraciones finales acerca del discurso de los docentes y de los mecanismos discursivos identificados en los mismos. Como se ha podido apreciar, puede establecerse una relación entre el contexto en el que se desarrolla la actividad educativa en el aula y los recursos encontrados en el discurso de los profesores. No obstante, existe un elevado número de mecanismos discursivos que han sido identificados en el discurso de los dos docentes con independencia del rol que éstos y sus alumnos adopten en el aula. Autoras como Gómez y Mauri (2000) encuentran que algunas estrategias son características de ciertas formas o modos de interactividad, pero que otras son más generales y pueden ser observadas en los distintos tipos de interactividad. Además, consideramos que no hay técnicas buenas o malas, recursos discursivos buenos o malos en sí mismos, sino que depende de cómo, cuándo y por qué se utilizan (Mercer, 1997). En el caso de los recursos encontrados en el discurso de los profesores de nuestra investigación, hemos de tener presente que, aunque éstos utilizan metodologías relativamente distintas y el contexto en el que se desarrolla la actividad educativa en cada una de las aulas es distinto, se trata de profesores bien evaluados por sus alumnos. Es decir, nos encontramos ante un conjunto de mecanismos discursivos utilizados por docentes universitarios bien evaluados con independencia del modo en que éstos estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus aulas. No hemos tratado de encontrar aquellas conductas del maestro que hacen aprender más a los alumnos, porque como afirma Erickson (1989) éstas no son acciones causales ni se pueden controlar en una interacción entre sujetos con voluntad propia, sino de buscar aquellas condiciones de significación que se crean colectivamente para facilitar el aprendizaje.

### **3.2. El discurso discente**

Nos detendremos en este apartado en el discurso de los alumnos. Esto es, en los recursos o mecanismos discursivos que hemos identificado en el discurso del alumnado de ambas aulas. Del mismo modo que hemos

procedido al referirnos al discurso docente, presentamos una tabla que recoge los recursos identificados en el discurso de los alumnos de cada aula. Siguiendo la misma forma de proceder que con la tabla 7.1., las marcas hacen referencia a la presencia del recurso en cuestión en uno u otro discurso discente. Las “ X ” indican la presencia de un recurso en el discurso del alumnado de la columna correspondiente. La “ / ” señala que el dispositivo en cuestión se encuentra en el discurso de los alumnos de la columna correspondiente pero con una presencia significativamente inferior a la del discurso del otro grupo de alumnos. Finalmente marcamos con el símbolo “ 0 ” la presencia de un recurso en el discurso de los alumnos en menor medida que la del docente de su aula.

Antes de proceder a la discusión de los resultados obtenidos, nos gustaría apuntar, como ya hicimos en el capítulo 2 de este trabajo, que de acuerdo con Candela, (1997, 1999a, 1999b, 2000), lo más relevante de estas estrategias discursivas utilizadas por los alumnos en su discurso en el aula no es tanto la clasificación de las mismas o el hecho de que puedan estar enmarcadas bajo una u otra agrupación según su función o finalidad, como que ponen de manifiesto el papel activo de los alumnos en la construcción de significados compartidos. Así, en nuestros resultados hemos encontrado que éstos demandan y buscan la consecución de una versión legítima y consensuada de los contenidos que se trabajan en el aula participando activamente para ello.

### Recursos identificados en el discurso los alumnos

Recurso			Alums. Aula A	Alums. Aula B
Preguntas	De elicitación	Directa	X	/
		Petición del por qué		
		Explicadas o aclaradas		
		Búsqueda e acuerdo		
	Retóricas		X	
	De continuidad		X	
Primera persona del singular			X	X
Primera persona del plural	Nosotros grupo-aula		X	/
	Nosotros como profesionales		X	/
Segunda persona del singular	Tu interlocutor		o	o
	Tu futuro como profesional		X	X
Segunda persona del plural				
Invocaciones	A la autoridad de los especialistas/ Del conocimiento académico	Texto	X	/
		Conocimiento Formalizados	X	/
	Al conocimiento experiencial	Del hablante	X	X
		Del grupo-aula	X	
Estilo directo	Referido a un texto o su autor		X	
	Referido a un interlocutor		X	
	Referido a un caso hipotético		X	X
Razones explícitas			X	X
Desacuerdo matizado			X	X
Contraposiciones			X	X
Definiciones			X	
Repeticiones				
Reformulaciones				
Llamada de atención/Organización dar tonos o mantener orden				

Tabla 7.2. Recursos identificados en el discurso de los alumnos de cada aula

Con una primera vista de esta tabla podríamos concluir que el discurso de ambos grupos es bastante similar, pues aunque hay una serie de recursos que sólo se han identificado en el discurso de los alumnos del Aula A y que no se encuentran en el de los alumnos del Aula B, *-preguntas retóricas y de continuidad, el uso del estilo directo referido a un texto y al interlocutor y definiciones-*, son muchos los que sí comparten. Dado que la presencia o no de un recurso en el discurso no asegura el cumplimiento de unas funciones ni determina la calidad de un enunciado, sino que dependen del uso que de éstos se haga, hemos de pararnos a discutir acerca del uso que se hace de estos mecanismos en el habla de unos y otros alumnos dado que, en muchos casos, es muy distinto. Sánchez et al. (1994) afirman en este sentido que *un*



*recurso o habilidad sólo tienen sentido si puede vincularse con algún propósito o meta específica, y si, a su vez, esa meta puede relacionarse con otras de mayor o menor alcance al respecto de la consecución de una meta global (p. 53 Ob. Cit.).*

Nos referiremos en primer lugar a aquellos mecanismos que comparten en su discurso, aunque con matices distintos, los alumnos de ambas aulas y en segundo lugar, a aquéllos que sólo se encuentran en el discurso de los alumnos del Aula A. Pero antes nos gustaría apuntar que, como cabía esperar, hay importantes diferencias en lo que al uso de recursos prosódicos se refiere en el discurso de los profesores y los alumnos, pero también las hay entre los alumnos de un aula y otra. Por ejemplo en el Aula A hemos encontrado que las alumnas que más intervienen tienen un discurso más parecido al de ambos profesores en lo que a recursos prosódicos se refiere. Delamont (1984) afirma que la cantidad y tipo de contribuciones que hace un alumno está directamente relacionadas con el poder de sus recursos y de sus perspectivas sobre la conducta apropiada. Así, hemos observado que las intervenciones de estas alumnas, no sólo presentan más recursos prosódicos, sino que son de una riqueza conceptual mayor que la de sus compañeros, mostrando dominar el discurso de la disciplina psicológica sobre la que se encuentran trabajando.

Como mencionamos al referirnos al discurso docente, y de acuerdo con las investigaciones realizadas en relación con el papel de las preguntas en el discurso educativo (Barnes, 1976, 2003; Wood, 1992, 2003 y Dillon, 1982), éstas predominan en los turnos del profesor, encontrándose en menor número en las intervenciones de los alumnos. Además, el modo en que uno y otros lo utilizan es distinto. El profesor suele hacer preguntas relativas al contenido que están trabajando mientras que en el discurso de los alumnos son más frecuentes las preguntas referidas no directamente al contenido temático que se está trabajando en el aula sino relacionadas con asuntos más organizativos como pueden ser: la petición de permiso para hablar, cuestiones relacionadas con dudas relativas al modo de proceder en una tarea determinada o preguntas al final de sus intervenciones buscando la aprobación de su audiencia. No obstante, en el caso del Aula A, podemos afirmar que las preguntas que formulan los alumnos son más parecidas a las de los docentes en el sentido de que poseen una mayor carga conceptual y

es que, en las discusiones en torno a las exposiciones, en ciertos momentos, llega a alcanzarse una complejidad epistemológica bastante rica.

Si nos centramos en las fórmulas personales que utilizan los alumnos en su discurso, podemos afirmar que éstos hacen uso mayoritariamente de enunciados que contienen fórmulas en *primera persona del singular*. Como se vio en el capítulo 6, éstas suelen ir acompañadas de verbos de estado mental y dan a la intervención del alumno un matiz personal y, en cierto modo, desprovisto de autoridad. No obstante, en el discurso del alumnado de ambas aulas se han identificado también fórmulas en *primera persona del plural* (*nosotros grupo aula, nosotros futuros profesionales*) y en *segunda persona del singular* (*tú interlocutor, tú futuro profesional*). Respecto al uso que hacen los alumnos de una y otra aula de estas formas personales, podemos decir que hemos encontrado un mayor uso de fórmulas en *primera persona del plural* en el caso de los alumnos del Aula A. Creemos que ello se debe a causas circunstanciales como el hecho de que los alumnos del este aula contaban con más experiencias vividas como grupo aula en el momento de la grabación que los alumnos del Aula B. Como sabemos, a esta última asistían alumnos procedentes de distintos grupos de origen, con lo que el sentimiento de pertenencia al grupo puede que fuese menor. En cualquier caso, lo que nos interesa de estos recursos es que mediante el uso de los mismos se está incluyendo al otro en el discurso (Bakhtin, 1986). Es un modo de que la audiencia se sienta agente partícipe de la acción en curso, teniendo en cuenta su presencia y sus aportaciones. Además, puede ser reflejo del sentimiento de que el aprendizaje es un proceso compartido en el que todos tienen un papel activo. Por tanto, podemos afirmar que los alumnos de estas dos aulas tienen presente a su audiencia en su discurso.

Atendiendo al modo en que los alumnos argumentan podemos afirmar que, en ambas aulas, lo hacen mediante el uso de los siguientes recursos: *invocaciones, desacuerdo matizado y razones explícitas*. Respecto a las *invocaciones*, los alumnos de ambas clases apoyan sus argumentos tanto en la autoridad de la experiencia como en la autoridad de los especialistas o el conocimiento académico. Ahora bien, hemos encontrado diferencias en el uso que hacen de las invocaciones los alumnos de una y otra aula. Por un lado, el uso de la *invocación a la autoridad de los especialistas o el conocimiento académico*, ya sea un texto, autor, o un conocimiento formalizado, en el

discurso de los alumnos del Aula A se da en mayor medida que en el de los alumnos del Aula B. Creemos que esta diferencia se debe tanto al propio carácter de las asignaturas, el modo en que están planteadas y los roles que se les asigna a los alumnos de una y otra aula, como a que la edad de los mismos y la experiencia académica relacionada con la universidad es distinta de unos a otros. Además, no podemos olvidar que los alumnos del Aula A son todos maestros y en su mayoría están en quinto curso mientras que en el Aula B se encuentran alumnos de los tres cursos de magisterio y, por tanto, es más probable que cuenten con menos conocimientos relacionados con la profesión y al que poder hacer referencia en sus argumentos. Por otro lado, respecto a la invocación a la autoridad de la experiencia, la diferencia que hemos encontrado en el uso de este recurso es que los alumnos del Aula B, curiosamente, no invocan a la experiencia vivida dentro del grupo aula. Explicamos este hecho por la distinta procedencia de los alumnos a la que nos venimos refiriendo y, por ser, para muchos, la primera vez que comparten una experiencia en común por lo que el sentimiento de pertenencia a un mismo grupo es menor que la que pueden tener los alumnos del Aula A. En cualquier caso, podemos afirmar que en las aulas universitarias, o al menos en las que nos ocupan, en coherencia con lo encontrado por Candela (1999) para niveles inferiores, es frecuente, por parte del alumnado, invocar al conocimiento formalizado y a las experiencias vividas en la propia aula para dar validez a aquello que se está enunciando.

Si nos centramos en las otras formas de argumentar a las que hemos hecho referencia y que comparten en su discurso los alumnos de estas aulas, *desacuerdo matizado*, *razones explícitas* y *contraposiciones*, podemos afirmar que, dado que en las mismas son frecuentes las intervenciones de los alumnos y éstos participan activamente en el proceso de construcción y negociación de significados, necesitan argumentar sus intervenciones y contra-argumentar las de sus compañeros para participar activamente en el aula. Podríamos decir, por tanto, que cuando las condiciones lo permiten y el conocimiento resulta significativo para los alumnos, éstos pueden alterar la dinámica de la interacción al mismo tiempo que contribuir a nuevas construcciones del conocimiento (Candela 1990, 1991). La construcción del conocimiento en estas aulas se define, así, como un proceso complejo que se desarrolla tanto hacia la formación de significados compartidos, como hacia

opciones explicativas alternativas que se construyen en los contextos argumentativos del aula (Candela, 1999a, 1999b).

Para finalizar con los recursos que se comparte en ambas aulas, nos referiremos al uso que hacen los alumnos del *estilo directo referido a un sujeto de un caso hipotético* para apoyar y argumentar sus aportaciones al proceso de construcción de significados que se está desarrollando en el aula. Dado que las asignaturas a las que pertenecen las unidades temáticas objeto de nuestro estudio poseen un carácter eminentemente práctico, parece lógico que los participantes de las mismas, en este caso los alumnos, recurran a situaciones hipotéticas relacionadas con el futuro profesional para convencer a sus interlocutores de sus argumentos.

Como comentamos al inicio de este apartado referido al discurso discente, y como puede apreciarse en la tabla 7.2, hay una serie de recursos que sólo se han identificado en el discurso de los alumnos del Aula A y que no se encuentran en el de los alumnos de la otra aula. Concretamente se trata de *preguntas retóricas y de continuidad, el uso del estilo directo referido a un texto y al interlocutor y definiciones*. 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 otra aula. En este sentido, hemos de tener presente, una vez más, que los alumnos del Aula A realizaban exposiciones ante sus compañeros y adoptaban un rol activo en el proceso de construcción de significados. No es de extrañar, por tanto, que en sus intervenciones se encuentren preguntas retóricas y de continuidad cuando éstos adoptaban el rol de orador o profesor y tras sus exposiciones debían contestar a las preguntas y reflexiones de sus compañeros sobre el contenido presentado. Igualmente, tampoco ha de extrañarnos que en los momentos de discusión recurran a leer literalmente fragmentos del libro sobre el que estén trabajando, repitan la aportación de un compañero o aporten a sus interlocutores definiciones sobre un determinado concepto a fin de avalar aquello que están enunciando.

Para finalizar este apartado relativo al discurso de los alumnos nos gustaría apuntar que, como se puede apreciar en lo expuesto en los puntos anteriores, podemos establecer 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 (Wertsch y Tulviste, 1996). Aunque los recursos identificados en unos y otros discursos vienen a ser los mismos, como hemos visto a lo largo de los párrafos superiores, hay matices que los diferencian.

#### **4. Posibles limitaciones, beneficios e implicaciones educativas y perspectivas futuras de esta investigación**

Una de las limitaciones que creemos puede presentar nuestro trabajo es que, efectivamente, estudiamos el proceso de negociación y construcción conjunta de significados, pero cabría preguntarse ¿y el producto? ¿Cuál es el resultado de tal proceso? ¿Cómo podemos saber si ha habido aprendizaje? O lo que es lo mismo, ¿existe realmente una relación entre el modo en que se ha organizado la actividad conjunta en estas aulas y la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje? O ¿podemos establecer una relación entre los mecanismos discursivos identificados en el habla de profesores y alumnos y la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje? Aunque no son preguntas que se desprendan de nuestros objetivos de investigación, se nos ocurren varias respuestas a ellas. Una forma de acercarnos a responder a estas preguntas podría ser recoger algún tipo de medida directa que nos permitiese saber hasta qué punto se ha dado un cambio en el conocimiento de los alumnos de estas aulas desde el inicio al fin del proceso desarrollado en cada una. El trabajo de Ignacio (2005) puede ser un ejemplo del estudio de este tipo de relaciones a las que nos estamos refiriendo, pues analiza el cambio en las concepciones sobre nutrición humana al tiempo que analiza los procesos discursivos en un aula de educación secundaria.

En lo que a nuestro trabajo y las respuestas a estas preguntas se refiere, podemos argumentar que aunque no contamos con medidas directas que avalen el aprendizaje de estos alumnos, sí disponemos de información a favor de que la manera en la que se trabaja en estas aulas y los mecanismos discursivos utilizados en el habla de las mismas promueven y favorecen el aprendizaje en el alumnado universitario. En primer lugar, si nos centramos en la forma en que hemos seleccionado a los profesores de nuestra investigación, como se expuso en el capítulo 4, la selección de estos casos estuvo 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. Así, no sólo se trata de dos profesores cuyos alumnos en cursos anteriores habían evaluado positivamente su docencia, sino que nos aseguramos de que cumpliesen las características que, como se hizo referencia en el capítulo 3 de este documento, definen lo que serían buenas prácticas educativas desde una concepción socio-constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Además, la adecuación de esta selección se ha visto reforzada, tanto por lo observado en el contexto natural del aula como por las concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje que se extraen de las respuestas de estos profesores a la entrevista que se realizó al finalizar las grabaciones. Creemos que estas medidas tomadas a priori, garantizan, al menos en parte, la efectividad de la docencia de estos profesores.

En segundo lugar, si nos centramos en los datos obtenidos, no sólo en los distintos apartados que conforman esta discusión, sino a lo largo de los capítulos de resultados, creemos que se han dado múltiples muestras de la efectividad de la forma en que se trabaja en ambas aulas. Aparte de que, ciertamente, se encuentran los rasgos que las hacen dignas de ser calificadas como buenas prácticas educativas, creemos que la mayor muestra de que estos alumnos han aprendido son las intervenciones discursivas de éstos. Pues, como venimos argumentando podemos considerar el aprendizaje como un proceso de “socialización de nuevos modos de discurso” Bruner (1988, 1998), Edwards (1990), Edwards y Mercer (1988), Wertsch (1988) o Wells (1999, 2003), con lo que el habla de los propios alumnos a lo largo de las sesiones nos da la respuesta a si éstos, al menos los que intervienen discursivamente, han aprendido o no.

Si tenemos que hablar de aportaciones, nuestra investigación nos permite afirmar, como muestran también otras investigaciones, que el análisis de las prácticas educativas reales puede aportar información fundamental sobre las intervenciones didácticas y las condiciones concretas de la interacción en el aula que propician o dificultan la construcción del conocimiento escolar o académico (ver Candela, 1991, 2000). En nuestro estudio hemos descrito, por un lado, las actividades y formas de organización conjunta y, por otro, los mecanismos, recursos y estrategias discursivas que

ponen en juego los profesores universitarios bien evaluados y los alumnos que asisten a sus clases en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Seguir avanzando en esta línea de trabajo puede servir, por tanto, para la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias.

El análisis del discurso del aula ofrece una perspectiva especial que enriquece la visión del fenómeno educativo y facilita la intervención en él (Castellá et al. 2006). Por ello, además de las implicaciones que puede tener nuestro estudio de cara a la enseñanza y el aprendizaje universitario y la comprensión de dicho proceso, creemos que los resultados de nuestra investigación pueden encaminarse a la mejora de la docencia, aportando un análisis pormenorizado de la eficacia de determinadas estrategias instruccionales. Debe permitir realizar propuestas sobre la organización social de las contribuciones en la interacción verbal, de cara a la comprensión de los contenidos disciplinares. Es por ello que sería conveniente seguir investigando en esta línea y profundizar tanto en las formas en que se organiza la actividad conjunta en las aulas universitarias, como en los mecanismos discursivos que los hablantes ponen en juego en el proceso de construcción de significados compartidos.

Muchos de los autores citados a lo largo de este trabajo comparten el sentir de dar este tipo de utilidad al análisis del discurso producido en las aulas. Candela (2006) afirma que estos estudios son una vía idónea para que los docentes se vean reflejados y puedan distinguir aquellos aspectos de su práctica que son más adecuados para propiciar cierto tipo de reflexión y construcción del conocimiento de los alumnos. En relación con los mecanismos discursivos, Rojas-Drummond y Mercer (2003) hablan de la utilidad de hacer consciente a los profesores de éstos, incluso aunque los utilicen y dan una especial importancia al hecho de enseñar a los alumnos a trabajar en grupos utilizando la conversación exploratoria. Por su parte Castellá et al. (2006) afirman que: *puede ser útil dentro de un proceso de toma de conciencia de unos recursos lingüísticos que no suelen adquirirse de forma explícita y que son constituyentes necesarios de una comunicación más satisfactoria en lo humano, y en lo académico más eficaz* (p. 47). A nivel práctico, trabajos como los de Sánchez, Rosales y Cañedo (1996; 1999) han puesto en evidencia cómo es posible formar al profesorado en habilidades

discursivas obteniendo resultados bastante alentadores respecto a las estrategias que favorecen la comprensión de los discursos expositivos de los docentes por parte de sus alumnos.

No olvidemos que los profesores universitarios no cuentan con una formación psicopedagógica similar a la que reciben los profesores de secundaria para desarrollar su docencia. Aunque éstos dominen los contenidos que, desde un punto de vista del conocimiento científico, los alumnos han de adquirir respecto a una temática concreta, por desgracia, la mayoría de los profesores universitarios accede al aula sin unos conocimientos formales sobre cómo diseñar una situación de aprendizaje. Éstos aprenden a enseñar a través de su enfrentamiento con las clases prácticas primero y teóricas después, sin recibir formación alguna (Rosales, 2001). Sin embargo, creemos que no sólo deben ser expertos en su campo científico, sino que necesitan también «aptitudes pedagógicas», es decir, conocimientos y destrezas en la pedagogía, la didáctica y la psicología. En los últimos años, se percibe, al menos en los países europeos, varios movimientos hacia programas de capacitación de docentes universitarios más allá de su especialización científica (Huber, 2008). Se ha iniciado un reconocimiento de la necesidad de formación pedagógica en la universidad y los Institutos de Ciencias de la Educación de las diversas universidades cuentan, entre otros, con programas de formación de profesores noveles. No obstante se trata de actividades de carácter puntual y voluntario. Creemos que, sin duda, nuestro trabajo tiene mucho que aportar a la formación de los docentes universitarios. Así, podemos mostrarles estrategias concretas de intervención en la docencia universitaria (uso de diversas estructuras interactivas, ciclos y patrones de actividad) que suponen ejemplos de cómo es posible partir de una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad y llevar a cabo la misma. No olvidemos que los profesores seleccionados para desarrollar nuestra investigación no sólo han sido evaluados positivamente por sus alumnos en años consecutivos, sino que pueden enmarcarse dentro del grupo de lo que hemos denominado “buenas prácticas educativas”. En este sentido, no sólo podemos favorecer que los docentes universitarios sean conscientes de los recursos discursivos que utilizan y adquieran otros nuevos que mejoren el proceso de co-construcción con sus alumnos, sino que podemos mostrarles cómo es posible contar con la participación del alumnado universitario, que se puede y se



debe trabajar sobre sus concepciones y sus aportaciones acerca del conocimiento de la disciplina en cuestión y la importancia del papel del profesor como guía y ayuda al aprendizaje del alumno.

No obstante, al haber desarrollado esta investigación, nos han surgido también otros intereses como puede ser el estudio pormenorizado de las formas monológicas del discurso docente o bien el análisis de los mecanismos y estrategias discursivas que se dan en el discurso de los alumnos universitarios cuando éstos trabajan en grupos colaborativos. Por un lado, en coherencia con nuestro marco teórico y como hemos hecho referencia más arriba, estamos de acuerdo con que es posible construir conocimiento en las aulas universitarias a través de exposiciones magistrales siempre y cuando en dichas exposiciones puedan identificarse las estrategias discursivas y recursos comunicativos que hagan su discurso más dialógico. En este sentido, en las exposiciones de los profesores de nuestras dos unidades de observación hemos encontrado los mismos mecanismos discursivos que éstos utilizan cuando hacen uso de la que hemos denominado exposición dialógica, o en sus intervenciones en las discusiones del grupo aula. No obstante, las exposiciones o monólogos de los profesores de nuestro estudio son muy breves en comparación con las que se darían en un aula cuya principal estructura interactiva fuese esa. Una posible línea de investigación a seguir sería, por tanto, analizar el discurso monológico de los docentes universitarios en función de los mecanismos discursivos utilizados en el mismo.

Por otro lado, encontramos la variedad de recursos identificados en el discurso de los alumnos de ambas aulas y el hecho de que éstos interactúen entre sí y no sólo con el profesor y, la observación de que éstos a través de su discurso pueden suministrar formas de andamiaje como los que se atribuyen al profesor entre otros (Cazden, 1991). Todo ello nos ha hecho pensar sobre de las posibilidades y beneficios de la interacción entre iguales en el nivel universitario y ha despertado nuestro interés acerca de qué estrategias discursivas, recursos comunicativos y mecanismos semióticos se ponen en juego en el discurso de los alumnos universitarios cuando éstos trabajan en grupos de iguales.

Las dos posibles líneas de investigación mencionadas, el estudio pormenorizado de las formas monológicas del discurso docente y el análisis

de los mecanismos y estrategias discursivas que se dan en el discurso de los alumnos universitarios cuando éstos trabajan en grupos colaborativos, nos supondrían una nueva recogida de datos. No obstante, creemos que las transcripciones del discurso educativo con las que contamos aún pueden darnos más información que nos ayude a comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje que se da en las aulas universitarias. Podríamos analizar las exposiciones de los alumnos basándonos en los mecanismos discursivos identificados, o podríamos estudiar en profundidad alguno de estos recursos. De hecho, son vías ya abiertas para nuestro futuro investigador más inmediato.

Finalmente, creemos que seguir avanzando en esta línea de investigación también aportaría nuevos elementos teórico-prácticos para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para un marco teórico de los procesos de enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo. Por un lado, creemos que se hace necesario un marco conceptual dentro del que explicar y redefinir algunos de los aspectos claves que hemos venido desarrollando en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje y adaptarlos a las aulas universitarias dado que, frecuentemente, conceptos como el de concepciones previas, andamiaje o zona de desarrollo próximo han sido estudiados en contextos distintos al escolar o en niveles educativos inferiores. Por otro, trabajos como el nuestro pueden ir aportando información de cara a la elaboración de instrumentos de evaluación de la calidad de la docencia universitaria. Como afirman Mauri, Coll, y Onrubia (2007), la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha desencadenado la puesta en marcha de numerosas propuestas de innovación de la docencia universitaria y ello hace necesario evaluar la calidad de las mismas. En la introducción a este trabajo ya expusimos nuestra opinión de que no es necesario tanto hacer grandes innovaciones o cambios como partir de una propuesta constructivista para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias que, en definitiva, podríamos decir que es lo que se propone desde el Espacio Europeo de Educación Superior a nivel metodológico. Por ello, pensamos que seguir analizando las buenas prácticas educativas que se dan en el ámbito universitario puede ayudar a la elaboración de instrumentos de evaluación de la calidad de la docencia en este nivel de enseñanza, sin dejar de lado, claro está, trabajos tan relevantes como los que se están llevando a cabo por los citados autores acerca de cómo evaluar la innovación

docente y las prácticas educativas en entornos virtuales (véase Bustos, Coll y Engel, 2009, entre otros).



## Referencias

- Álvarez, V. (1999). *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Antaki, C. (2005). Producing a “cognition”. *Discourse Studies*, 8, 9-15.
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D. y Potter, J. (2003). Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique Of Six Analytic Shortcomings. *Discourse Analysis Online*, 1(1). (Recuperado el 27 de agosto de 2009. Disponible en <http://www.shu.ac.uk/daol/previous/v1/n1/index.htm>)
- Antaki, C., Walton, C. y Finlay, W. M. L. (2007). How proposing an activity to a person with an intellectual disability can imply a limited identity. *Discourse and Society*, 18 (4), 393–410.
- Antaki, C. y Widdicombe, S. (1998). *Identities In Talk*. London: Sage.
- Aparicio, J. J., Sanmartín, R. y 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. y 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.
- Apocada, P. y Grad, H. (2005). The dimensionality of student ratings of teaching: integration of uni and multidemsional models. *Studies in Higher Education*, 30 (6), 723-748.
- Atkinson, J. M. y Heritage, J. (1984). (Eds.), *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune and Stratton.
- Bakhtin, M. M. (1979/1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Editado por C. Emerson y M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Londres: Penguin.
- Barnes, D. (2003). El rol del habla en el aprendizaje. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 68, 24-26.
- Barnes, D., Britton, J. y Rosen, H. (1969) *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin.
- Barnes, D y Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Batanaz, L. (1997). Las variables de relación profesor alumno en el contexto universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 1(0) (Recuperado el 4 de agosto de 2009. Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/formafop.htm>)
- Berbén, B., Pichardo, M. C. y 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. y 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. (1996). The Seven Flaws of Cross-Cultural Psychology. The Story of a Conversion. *Mind, Culture, and Activity*, 3 (1), 2-10.
- 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 y N. Torrance (Eds.), *Modes of Thought. Explorations in culture and cognition*. (pp. 93-105) Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Bruner, J. S. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza
- Bruner, J. S. (2001). Self-making and world-making. En J. Brockmeier y D. Carbaugh (Eds), *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture*. (pp. 25-37) Amsterdam: John Benjamins.
- Bustos, A., Coll, C. y Engel, A. (2009). Presencia Docente Distribuida en redes asíncronas de aprendizaje. Definición teórica y perspectiva multimétodo para su estudio. En Díaz Barriga, F., Hernández, G. y Rigo, M. (Eds.) *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socioconstructivismo*. (pp. 98-128) Cd. de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, DGAPA.
- Candela, A. (1990). Investigación etnográfica en el aula: el razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria. *Investigación en la Escuela*, 11, 13-23.
- Candela, A. (1991). Argumentación y conocimiento científico escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 13-28.
- Candela, A. (1993). La construcción discursiva de la ciencia en el aula. *Investigación en la escuela*, 21, 31-38.
- Candela, A. (1996). La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de la ciencia. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. (pp. 99-116) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Candela, A. (1997). The discursive construction of argumentative context in science classes. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Teaching, learning and classroom discourse: Approches to the study of classroom discourse*. (pp. 89-106) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Candela, A. (1999a). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Mexico: Paidós.
- Candela, A. (1999b). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4, 273- 298.
- Candela, A. (2000). Co-construcción de conocimiento en contextos escolares. Paper presentado en la *III Conference for Sociocultural Research*, Sao Paulo, Brasil.

- Candela, A. (2005). Students Participation as Co-authoring of School Institutional Practices. *Culture and Psychology*, 11 (3), 321-337.
- Candela, A. (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: Un estudio etnográfico en aulas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (30), 797-820.
- Castellá, J. M., Comelles, S., Cros, A. y Vilá, M. (2006) "Yo te respeto, tú me respetas". Estrategias discursivas e imagen social en la relación comunicativa en el aula. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 31-49.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (1997). El discurso del aula. En M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza III. Métodos cualitativos y de observación*. (pp. 627-709) Barcelona: Paidós Educador: M.E.C..
- Cole, M. (1988). Cross-cultural research in the sociohistorical tradition. *Human Development*, 31, 135-151.
- 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* (pp. 89-110). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata
- Coll, C. (1981). Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario. *Cuadernos de Pedagogía*, 81/82, 8-12.
- Coll, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En C. Coll (Ed.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*. (pp. 15-42) Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33, 59-70.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y 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. (2000). *Psicología y currículum*. México: Paidós.



- Coll, C. (2001a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación* (pp.157-186). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001b). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación* (pp. 387-414). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación* (pp. 335-352). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1991). *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. Informe para el Primer Encuentro sobre líneas de Investigación en Psicología de la Educación en España. Barcelona, España.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández y M. A. Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 194-226). Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C. y Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación* (pp.67-88). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2005) Analyzing actual uses if ICT in formal educational contexts: a sociocultural approach. Paper presentado en la *First ISCAR Crongress. International Society for Cultural and Activity Research*. September 20-24, 2005. Sevilla. (Recuperado el 26 de agosto de 2009. Disponible en <http://www.ub.edu/grintie>)
- Coll, C. y Onrubia, J. (1993). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista Latina de pensamiento y Lenguaje*, 1 (2), 241-259.
- Coll, C. y Onrubia, J (1994). Temporal dimension and interactive processes in teaching/learning activities: A theoretical and methodological challenge. En N. Mercer y C. Coll. (Eds.), *Teaching, learning and Interaction* (pp. 107-

- 122). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1995). El análisis del discurso y la construcción conjunta de significados compartidos en el aula. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, 4-19.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y el seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educativo*. (pp.53-73) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y 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.
- Coll, C., Onrubia, J. y 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. y Rochera, M.J. (2000). Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y Aprendizaje*, 92, 109-130.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación* (pp. 89-116). Madrid: Alianza.
- Colomina, R., Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2001). El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia y Aprendizaje*. 93, 67- 80.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (1997). La observación de los procesos de regulación de aprendizaje en el aula. *Cultura y educación*, 8, 63-72.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación* (pp. 415-436). Madrid: Alianza.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). Interactividad y mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.

- Correa, N., Cubero, R. y García, J. E. (1994). Construcción y desarrollo de nociones sobre el medio ambiente. En Rodrigo, M.J. (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. (pp. 385-417) Madrid: Síntesis.
- Cros, A. (1995). El discurso académico como discurso argumentativo. El argumento de la autoridad en la primera clase de un curso académico. *Cultura, Lenguaje y Educación*, 26, 95-106.
- Cros, A. (1996). La clase magistral. Aspectos discursivos y utilidad didáctica. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 22-29.
- Cros, A. (2000). El discurso docente: entre la proximidad y la distancia. *Discurso y Sociedad*, 1, 55-76.
- Cros, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y Educación*, 1, 81-97.
- Cros, A. (2003a). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cros, A. (2003b). Estrategias retóricas del profesor universitario. El primer día de clases. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. (pp. 155-171) Madrid: Síntesis.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008) ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1), 3-23.
- Cuadrado, I. e Izquierdo, C. (1996). Codificación de los mecanismos comunicativos no-verbales en la relación pedagógica universitaria. En M. Marín y F. J. Medina (Eds.) *Psicología del Desarrollo y de la Educación. La intervención Psicoeducativa*. Sevilla: EUDEMA.
- Cubero, M. (1999). *Psicología cultural*. Proyecto docente. Universidad de Sevilla.
- 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. y de la Mata, M. (2003). Psicología cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*. 26/2, 181-99.
- Cubero, M. y Marcos, M.J. (2000). Aprendizaje e interacción social. En R. Cubero et. al. (Eds.), *Psicología de la Educación para profesores de Educación Secundaria*. (pp. 59-78) Sevilla: MAD.
- Cubero, M. y Sánchez, J. A. (2002). Práctica social y modos de hablar y pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (1), 101-117.

- Cubero, M. y Santamaría, A. (2005). La Psicología Cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 15-31.
- Cubero, M., García, J., Barragán, A., Cubero, R., De la Mata, M., Santamaría, A., Prados, M. M., y Bascón, M.J. (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*. Paper presentado en la Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación. Talavera de la Reina, Toledo, España.
- Cubero, R. (1988). Los marcos conceptuales de los alumnos como esquemas de conocimiento. Una interpretación cognitiva. *Investigación en la escuela*, 4, 3-11
- Cubero, R. (1989). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Diada.
- Cubero, R. (1994). Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales... ¿Distinta terminología y un mismo significado? *Investigación en la escuela*, 23, 33-42.
- 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. (2000). *Psicología de la Educación*. Proyecto docente. Universidad de Sevilla.
- Cubero, R. (2001). Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula. *Investigación en la escuela*, 45, 7-19.
- Cubero, R. (2005a) Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 43-61.
- Cubero, R. (2005b). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: GRAÓ.
- Cubero, R., e Ignacio, M. J. (2000). Construcción del conocimiento en el aula: Procesos de aprendizaje. En R. Cubero et. al. (Eds.), *Psicología de la Educación para profesores de Educación Secundaria*. (pp. 37-58) Sevilla: MAD.
- Cubero, R. y Luque (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación* (pp. 137-156). Madrid: Alianza.

- Cubero, R., De la Mata, M., Cubero, M., Santamaría, A., Ignacio, M. J., Prados, M. M. y Ramírez, J. D. (2002). Construction of knowledge on psychology in university classrooms. Paper presentado en el *V Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Therapy*. Ámsterdam.
- Cubero, R., de la Mata, M., Cubero, M., Santamaría, A., Prados, M. M., Garcia, J. y Barragán, A. (2003). Knowledge Construction on Psychology in University Classrooms. Paper presentado en la *International Workshop on Cultural- Historical Traditions*. Sevilla.
- Cubero, R., Cubero, M., De la Mata, M., Santamaría, A., Prados, M. M., Barragán, A., García, J. y Bascón, M. J. (2004a). *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. Paper presentado en la I Reunión Internacional sobre etnografía y educación. Talavera de la Reina, Toledo, España.
- Cubero, R., Cubero, M., De la Mata, M., Santamaría, A., Prados, M. M. y Barragán, A. (2004b). Knowledge construction and educational discourse. Paper presentado en la *18th Bienal meeting of the International Society for the Study of Behavioural development (ISSBD)*, Gante, Bélgica.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., de la Mata, M., Ignacio, M. J. y 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.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: temas de educación Paidós.
- De Gispert, I. y Onrubia, J. (1997). Analizando la práctica educativa con herramientas socio-culturales: traspaso del control y aprendizaje en situaciones de aula. *Cultura y Educación*, 6/7, 105- 115.
- De la Mata, M. L. (1993) Interacción social, discurso y aprendizaje en el aula. *Investigación en la escuela*, 21, 21-29.
- De la Mata, M. L. (1995). *Mediación semiótica y acciones de memoria: un estudio sobre la interacción profesor-alumno en educación formal de adultos*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

- Delval, J. (1983). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Laia.
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 78-84.
- Dillon, J. T. (1982). The multidisciplinary study of questioning. *Journal Educational Psychology*, 74 (2), 147-165.
- Doise, W., Mugny, G. y Perret-Clermont, A. N. (1975). Social Interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- Driver, R. (1986). Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. *Enseñanza de las ciencias*, 4 (1), 13-15.
- Edwards, D. (1990a) Discourse and the development of understanding in the classroom. En O. Boyd- Barrett y E. Scanlon (Eds.), (pp. 186-204) *Computers and Learning*. Wokinghan: Addison-Wesley.
- Edwards, D. (1990b). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la escuela*, 10, 33- 50.
- Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educativo*. (pp. 35-52) Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.
- Edwards, D. (2006). Discourse, cognition and social practices: the Rich surface of language and social interaction. *Discourse Studies*, 8 (1), 41- 49.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1989). Reconstructing Context: the conventionalization of classroom knowledge. *Discourse processes*, 12, 91-104.
- Edwards, D. y Middleton, D. (1986). Joint remembering: Constructing an account of shared experience through conversational discourse. *Discourse Processes*, 9, 423-459.
- Edwards, D. y Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Edwards, D. y Potter, J. (1993). Language and causation: a discursive action of model of description and attribution. *Psychological Review*, 100 (1), 23-41.
- 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: Paidós.

- Erickson, G. L. (1980). Children's view points of heat: A second look. *Science Education*, 64 (3), 323-336.
- Evertson, C. M. y Green, J. L. (1997). La observación como indagación y método. En M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. (pp. 303-421) Barcelona: Paidós Educador / M.E.C.
- Fernández, I y Cuadrado, I. (2008). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (6), 1-13.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teaching behaviour*. Addison- Wesley, Reading, Mass: P. 171.
- Garay, A., Iñiguez, L. y Martínez, M. L. (2005) La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 7, 105-130. (Recuperado el 21 de agosto de 2009. Disponible en <http://antalya.uab.es/liniguez/Materiales/perspectiva%20discursiva.pdf>)
- García Olalla, D. (2002). *Construcción de la actividad conjunta y traspaso del control en una situación de juego interactivo padre-hijos*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Rovira i Virgili.
- García-Valcárcel, A. (1992). Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 31-50.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- Gómez, I. y Mauri, T. (2000). Strategies to regulate content development and interactivity in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, XV (2), 157-171.
- Green, J. L. (1983). Teaching and learning: A linguistic perspective. *Elementary School Journal*, 83 (4), 353-391.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech Acts* (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- 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.

- Hicks, D. (1996). Introduction. En D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp.1-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hicks, D. (2003). Discourse, teaching and learning. En S. Goodman et alt. (Eds.). *Language, literacy and education: a reader*. (pp. 3-23) England, Trenthan Books. The Open University.
- Hoogsteder, M., Maier, R. y Elbers, E. D (1996) The architecture of adult-child interaction. Joint problem solving and the structure of cooperation. *Learning and Instruction*. 6 (4), 345-358.
- Hutchby, I. y Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.
- Ignacio, M. J. (2005). *Construcción del conocimiento y discurso en el aula. Estudio del cambio en las concepciones sobre nutrición humana y análisis de los procesos discursivos en una aula de educación secundaria*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctora en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Íñiguez, L. y Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en al Psicología social. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- Lemke, J.L. (1990). Aprender a hablar *ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Marcelo, C. (2001). El proyecto docente: una ocasión para aprender. En A. García-Varcárcel, (Ed.), *Didáctica Universitaria*. (pp. 45-57) Madrid: La Muralla.
- Mauri, T., Coll, C. y 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 el 27 de junio de 2009. Disponible en [http://www.redu.um.es/Red\\_U/1/](http://www.redu.um.es/Red_U/1/))
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Mass., Harvard University Press.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Mercer, N. (1996a). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al discurso educacional* (pp. 11-21). Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mercer, N. (1996b) The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6 (4), 359- 377



- 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.
- Mercer, N. (2003). El habla para la enseñanza y el aprendizaje. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 68, 20-23.
- Mercer, N. (2008). Talk and Development of Reasoning and Understanding. *Human Development*, 51, 90-100.
- Mercer, N. y Edward, D. (1987). Ground-rules for mutual understanding: A social psychological approach to classroom knowledge. En B. M. Mayor y A. K. Plugh (Eds.), *Language, communication and education*. (pp. 357-371) London: Croom Helm.
- 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](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_2.htm), 13(2). (Recuperado el 5 de julio de 2009. Disponible en [http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_2.htm))
- Molero, D. y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1) 57-84.
- Montero, M. L. (1990). Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación* (pp. 249-271). Madrid: Alianza.
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Northedge, A. (2002). Organizing excursions into specialist discourse communities: a sociocultural account of university teaching. En G. Wells y G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. (pp. 252-264) Oxford: Blackwell Publishers.
- Novak, J. D. (1983). Overview of Seminar. En H. Helm y J.D. Novak (Eds.), *Proceedings of the International Seminar: Misconceptions in science and mathematics*. Pp. (1-4) Ithaca, N.Y: Cornell, University Press.
- Olson, D. R. y Bruner, J. S. (1974). Learning through experience and learning through media. En D.R. Olson (Ed.), *Media and symbols: the forms of expression, communication and education*. (pp. 125-150) Chicago:

- University of Chicago Press.
- Onrubia, J. (1992). *Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Onrubia, J. (1993a). 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.
- Onrubia, J. (1993b). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala. (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp.101-124). Barcelona: Graó.
- Ortega, R. y Luque, A. (1990). Entrevista con Dereck Edwards. *Investigación en la Escuela*, 12, 69- 76.
- Pérez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.). (pp. 95-138). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal editor.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1983). *Psicología de la inteligencia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Potter, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric, and social construction*. London: SAGE.
- Potter, J. (2005). Making psychology relevant. *Discourse and Society*, 16 (5), 739–747.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- 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 para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Prados, M. M. y 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. y 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.
- Rochera, M. J. (1999). *Interactividad e influencia educativa: Análisis de algunas actividades de enseñanza y aprendizaje de los primeros números de la serie natural de educación infantil*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- 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. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M.J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp.21-43). Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J. y Cubero, R. (1998). Con-Ciencia Social. *Anuario de Didáctica de la Geografía y otras Ciencias Sociales*, 2, 25-44.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). El Proceso de la Investigación Cualitativa. En G. Rodríguez, J. Gil y E. García (Eds.), *Metodología de la Investigación Cualitativa*. (pp. 61-77) Archidona, Málaga: Aljibe.
- Rogoff, B. (1993a). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1993b) Children's Guided Participation and Participatory Appropriation in Sociocultural Activity. En R. H. Wozniak y K. W. Fischer (Eds.), *Development in context. Acting and Thinking in specific environments*. (pp. 121-153) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rojas-Drummond, S. (2000). Guide participation, discourse and the construction of Knowledge. En H. Cowie y G. van der Aalsvoort (Eds.), *Social interaction in learning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge*. (pp. 193-213) Aslsvoort: Oxford Pergamon.
- Rojas-Drummond, S. y Fernández, M. (2000) Developing exploratory talk and collective reasoning among Mexican primary school children. Paper presentado en la *III Conference for Sociocultural Research*, Sau Paulo, Brasil.
- Rojas-Drummond, S. y Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39, 99-111.

- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. New York: Willey.
- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. En R. Rommetveit y R. M. Blackar (eds.), *Studies on language, thought and verbal communication* (pp. 93-107). London: Academic Press.
- Rosa, A., Huertas, J.A. y Blanco, F. (1996). *Metodología de Historia de la Psicología*. Madrid: Alianza
- Rosales, C. (2001) Comunicación didáctica en la Universidad. En A. García-Varcárcel, (Ed.), *Didáctica Universitaria*. (pp. 113-153) Madrid: La Muralla.
- Rosales, J., Iturra, C., Sánchez, E. y 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.
- Rosales, J., Sánchez, E. y Cañedo, I. (1997a). El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que sus profesores creen? *Infancia y Aprendizaje*, 81, 65- 81.
- Rosales, J., Sánchez, E. y Cañedo, I. (1997b). Discurso expositivo e interacción en el aula. El uso de las evaluaciones como forma de mediación en la consecución de comprensiones conjuntas. *Cultura y Educación*, 6/7, 57-76.
- Sacks, H., Schegloff, E., y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sánchez, E. (2000). Los textos divulgativos como una conversación encubierta: análisis de los recursos comunicativos de un texto divulgativo. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 85-96.
- Sánchez, E. y Leal, F. (2001). La explicación verbal: problemas y recursos. En A. García-Varcárcel, (Ed.), *Didáctica Universitaria*. (pp. 199-229) Madrid: La Muralla.
- Sánchez, E., Rosales, J. y 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. y 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.
- Sánchez, E., Rosales, J., Cañedo, I. y Conde, P. (1994). El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 67/68, 51-74.

- Santamaría, A. (2001). La interiorización: más allá de una metáfora. *Apuntes de Psicología*, 19, 305-326.
- Santamaría, A. (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de significado? El problema del significado en la constitución de la mente. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 10 (2), 173-193.
- Sinclair J. y Brazil, D (1982). *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Scribner, S. (1997). Modes of thinking and ways of speaking. En P.N. Johnson-Laird y P.C. Wason (Eds.), *Thinking: Readings in cognitive science*. (pp. 483-510) New York: Cambridge University Press. (Original work published 1977).
- Shulman, L. S. (1981). Disciplines of inquiry in education: An overview. *Educational Researcher*, 10, 6, 5-12.
- Shulman, L. S. (1989/1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós Educador / M.E.C.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stubbs, M. (1979). *Language, Schools and classrooms*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Stubbs, M. (1984). *Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Stubbs, M. y Delamont, S. (1978) *Las relaciones profesor- alumno*. Barcelona: Oikos- Tao.
- Stubbs, M., Robinson, B. y Twite, S. (1979). *Observing Classroom Language. Block 5, PE232*. Milton Keynes: Open University Press.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 21 (1), 153-182.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario. 177-212.
- Voloshinov, V. (1973). *Marxism and Philosophy of Language*. New York: Seminar Press.
- Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos aires: La Pléyade.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard Mass: Harvard University Press.

- Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Crítica.
- Vygotski, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. En J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology*. (pp. 61- 80) Armonk, New York: Sharpe.
- Vygotski, L. S. (1993). *The collected works of L.S. Vygotski. Vol 2. Problems of abnormal psychology and learning disabilities*. New York: Plenum Press.
- Wegerif, R. y Mercer, N (1997). A dialogical framework for researching peer talk. En R. Wegerif y P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and talk in the primary classroom*. (pp. 49-61) UK: Multilingual Matters Ltd.
- Wegerif, R., Mercer, N. y Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development. *Learning and Instruction*, 9, 6, 493-516.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5, 1-37.
- Wells, G. (1996). De la adivinación a la predicción: discurso progresivo en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. (pp. 75-979. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2002). Learning and teaching for understanding: The key role of collaborative knowledge building. En J. Brophy (Ed.), *Social constructivist teaching: Affordances and constraints*. (pp. 1-41) Oxford: Elsevier/JAI.
- Wells, G. (2003). La importancia del habla en la educación. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 68, 15-19.
- Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y aprendizaje*, 27 (2), 165-187.
- Wells, G. y Mejías, A. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Sinéctica*, 26, 1-19.
- Wertsch, J. (1979). From social interaction to higher psychological processes: a clarification and an application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky 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.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Wertsch, J. (2000). Intersubjectivity and alterity in human communication. En N. Budwig, I.C Uzgiris y J. Wertsch (Eds.), *Communication: an arena of development; Advance in applied Developmental Psychology, vol 9*. (pp. 17-31) Ablex Publishing Corporation.
- Wertsch, J., Minick, N. y Arns, F. J. (1984). The creation of context in joint problem solving. En B. Rogoff y J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social contexts*. (pp. 151-171) Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. y Tulviste, P. (1996). L.S. Vygotski and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology, 28* (4), 548-557.
- Wetherell, M. y Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En Gordo, A.J. y Linaza, J.L. (Eds.), *Psicologías, discursos y poder (PDP)* (pp. 63-78). Madrid; Aprendizaje Visor.
- Winegar, L. T. y Valsiner, J. (1992). Re-contextualizing context: Re-contextualizing context: Analysis of metadata and some further elaborations. En L. T. Winegar y J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context: Vol. 2. Research and methodology* (pp. 249-266). Hillsdale N.J.: Erlbaum.
- Wood, D. (2003). [El habla en la enseñanza](#): cómo las formas del habla docente condicionan la participación del alumnado. *Kikiriki Cooperación Educativa, 68*, 31-36.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17* (2), 89- 100.
- Wood, D. y O'Malley, C. (1996). Collaborative Learning between Peers. *Educational Psychology in Practice, 11*(4), 4- 9.
- Wood, D. y Wood, H. (1996). Vygotski, tutoring and learning. *Oxford Review of Education, 22* (1), 5-12.





# **Anexos**



# **Anexo 1**

## **Ejemplo de notas de campo**



Martes 10:30 a 12.  
 Jueves 13:30 a 14.  
 Hora: 13:30 a 14:30

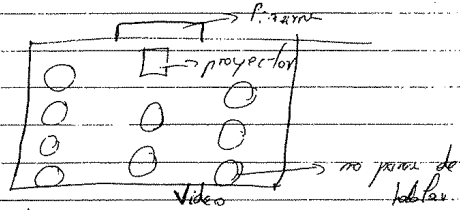
(1)  
 31-10-02

Profesora:

Asignatura:

Titulación: Diplomatura de magisterio, asignatura optativa.

Número de alumnos: 46



Observaciones:

El prof. me presenta, pide permiso para q grave y comienza recapitulando lo de unidades anteriores, ~~q~~ dice lo ~~totalmente~~ vamos a recapitular se apoya en una transparencia (resumen)

- Momento continuo durante toda la clase
- (Algunos grupos muestran claramente desinterés)
- Hay una lista de asistencia donde han de firmar.
- El comentario q ha habido con tono de queja hacia el profesor. (han dicho pq no se ha enterado de lo q él ha dicho)
- Tras el w. en grupo se hace la prueba en común y el prof. las va anotando en transparencias.

(1)



## **Anexo 2**

### **Programas de las asignaturas**





## **Anexo 2.a**

**Programa asignatura Aula A**

## 1. Objetivos de la asignatura

Concebida como la continuación lógica de la asignatura obligatoria con la que comparte el título, esta materia pretende dotar al/a futuro/a profesional psicopedagogo/a de herramientas conceptuales y prácticas para identificar necesidades de ayuda educativa que puedan surgir en el aprendizaje de los contenidos básicos correspondientes a las distintas áreas curriculares, en cualquiera de las etapas del sistema educativo y para asesorar las actuaciones educativas correspondientes. Concretamente, se propone los siguientes objetivos:

1.1. *Objetivos de conocimiento:* comprensión y dominio del contenido de información correspondiente a cada uno de los bloques conceptuales que configuran el temario de teoría, incluyendo el conocimiento de las fuentes de actualización en cada uno de ellos.

1.2. *Objetivos de habilidades y estrategias:* capacidad de relacionar el contenido de los diferentes contenidos del temario de teoría entre sí y con los contenidos de las prácticas y capacidad para aplicar las estrategias de intervención profesional a situaciones concretas relacionadas con la adquisición de los dominios curriculares.

1.3. *Objetivos de actitudes:* aplicación de las pautas deontológicas adquiridas en otras asignaturas, especialmente el respeto a las competencias profesionales de los docentes y la sensibilidad a las diferencias individuales en los procesos de construcción de las capacidades curriculares.

## 2. Metodología docente

### 2.1. Metodología docente para las clases de teoría

Las actividades a desarrollar durante las clases teóricas se organizarán a partir de tres elementos: las lecturas previas del alumnado, las exposiciones del profesor y el trabajo conjunto durante las sesiones de clase, siguiendo formato de seminario, lo cual requiere una participación regular de los estudiantes. Cada bloque de temas de teoría tiene una *guía de estudio* que indica las lecturas que el alumnado puede realizar con antelación e incluye los contenidos de conocimiento que deben comprenderse y recordarse y las cuestiones principales que deben quedar resueltas. A partir de esa guía, el trabajo conjunto entre el profesor y el grupo permitirá ir aclarando las dudas que se presenten. Se propondrán actividades de síntesis (mapas conceptuales, breves exposiciones...). Como corresponde a una asignatura profesionalizadora, los contenidos serán presentados de modo muy práctico. Este sistema de trabajo requiere una participación regular del alumnado; en la medida en que dicho sistema funcione, la dinámica de clases podrá ser diferente a la de las clases magistrales acompañadas de copiado de apuntes.

### 2.2. Metodología docente para las clases de prácticas

Las actividades propuestas para atender los créditos prácticos están condicionadas por el número de alumnos/as, los espacios disponibles y el horario asignado. En las circunstancias actuales, la única posibilidad de realizar unas prácticas interesantes es familiarizarse con el manejo de instrumentos de intervención profesional, analizar casos prácticos, simular situaciones y elaborar informes. De todo ello se propone en las actividades previstas, que tendrán un desarrollo continuado a lo largo del curso, destinándose unas horas semanales a cada una de ellas.

La dinámica de trabajo de las clases prácticas será algo distinta de unas prácticas a otras, dependiendo de las características de la actividad propuesta en la *guía de prácticas* correspondiente a cada una; no obstante, tendrán en común una participación más intensa del alumnado, tanto en el desarrollo de los contenidos mediante el trabajo individual, como en la discusión colectiva o en pequeños grupos de las diferentes posibilidades de actuación en cada uno de los supuestos que se estudien. En todos los casos, a partir del material presentado por el profesor y de las orientaciones que ofrezca, el alumnado habrá de elaborar (en lo posible con antelación, alternativamente en el horario de clases) sus propios materiales (programas, documentos, transparencias, informes, pruebas, etc.) similares a aquellos que debe producir un profesional de la orientación y la intervención psicopedagógica en su actividad cotidiana.

### 3. Presentación del temario de teoría

Los contenidos teóricos de la asignatura se presentan organizados en tres bloques, a cada uno de los cuales se dedicará un promedio de 10 horas de clase. La distribución de ese tiempo entre los diversos temas contemplados en el bloque dependerá de la dinámica que se siga en las clases. En las guías de estudio correspondientes a cada uno de los bloques aparecerán indicaciones bibliográficas más detallada y se acompañarán de fotocopia de las lecturas relevantes que puedan resultar de difícil acceso.

#### ***Bloque 1. Asesoramiento al servicio de los aprendizajes escolares***

El enfoque de educación cognitiva basada en la experiencia de aprendizaje mediada. El debate sociocultural sobre los contenidos educativos. El conocimiento, las disciplinas y las estrategias. El manejo del contexto de aprendizaje: motivación y clima de convivencia. Asesoramiento al profesorado sobre estrategias de enseñanza, de evaluación y de organización de las actividades.

#### ***Bloque 2. Asesoramiento psicopedagógico en las áreas curriculares de Educación Infantil y Primaria***

Objetivos educativos y enfoque estratégico en las áreas de Educación Infantil: acción, comprensión, expresión y autonomía. Objetivos educativos y enfoque estratégico en las áreas de educación Primaria: contenidos y estrategias de lectoescritura, matemáticas, conocimiento del medio, educación física, educación artística y lengua extranjera.

#### ***Bloque 3. Evaluación e intervención psicopedagógica en las áreas curriculares de Educación Secundaria***

Objetivos educativos y enfoque estratégico en las áreas de Educación Secundaria: lengua, matemáticas, ciencias naturales y sociales, lengua extranjera, educación física, educación artística y tecnología.

### 4. Presentación del temario de prácticas

En principio, se proponen 3 actividades prácticas, a cada una de las cuales se dedicará un promedio de cinco horas. Con antelación suficiente se depositará en la copistería de la facultad el material y la guía correspondientes a las prácticas.

**Práctica 1:** *Evaluación de necesidades de ayuda educativa y asesoramiento psicopedagógico en el área de lengua.*

**Práctica 2:** *Evaluación de necesidades de ayuda educativa y asesoramiento psicopedagógico en el área de matemáticas.*

**Práctica 3:** *Evaluación de necesidades de ayuda educativa y asesoramiento psicopedagógico en el área de conocimiento del medio/ciencias.*

### 5. Sistema de evaluación

Los contenidos de las clases teóricas serán evaluados al final del cuatrimestre mediante un examen mixto, de treinta preguntas cerradas, con cuatro opciones de respuesta cada una de ellas, y seis preguntas abiertas. La calificación de este examen será entre cero y siete puntos; para superar la asignatura es necesario puntuar en esta prueba al menos con un cinco (que se corresponderá con 2/3 de respuestas correctas en las preguntas cerradas y otros 2/3 en las preguntas abiertas). Hasta tres puntos podrán sumarse a través de la calificación de los productos elaborados por cada alumno/a en cada una de las prácticas (hasta un punto por cada práctica, asignados de acuerdo con los criterios especificados en cada una de las guías de prácticas, que restan en caso de no entregarla o no cumplir los criterios de evaluación).

Sin perjuicio de que los estudiantes puedan manifestar sus opiniones y sugerencias sobre la actividad docente en cualquier momento del cuatrimestre y por la vía que estimen conveniente, al final del periodo de clases se les pedirá que evalúen el sistema de enseñanza y el contenido de la materia.

## 6. Otras normas o asuntos de interés

En el transcurso de las dos primeras semanas de clase los/as alumnos/as entregarán una ficha con sus datos, para facilitar el seguimiento de su participación en las actividades.

El tiempo de tutoría es también tiempo docente de la asignatura. Se recomienda en general hacer uso de la posibilidad de aclarar dudas o comentar cualquier asunto relacionado con la asignatura en ese horario de tutoría, tanto cuestiones relativas a la teoría, como a la preparación de las prácticas.

Más allá de lo establecido en este programa, las normas complementarios para la realización de pruebas y entrega de trabajos, así como las fechas correspondientes para una y otra cosa, se acordarán con el alumnado.

## 7. Bibliografía

1. Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
2. Beltrán, J.A., Bermejo, V., Prieto, M.D. y Vence, D. (Eds.) (1993). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
3. Bruer, J.T. (1995). *Escuelas para pensar*. Barcelona: Paidós.
4. Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Madrid: Anagrama.
5. Claxton, G. (1994). *Educación de mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela*. Madrid: Visor.
6. Coll, C. (Coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.
7. Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
8. Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
9. Monereo, C. y Solé, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
10. Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
11. Pozo, J.I. y Gómez, M.A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
12. Resnick, L. y Klofer, L. (1996). *Curriculum y cognición*. Buenos Aires: Aiqué.
13. Sternberg, R.J. y Spear-Swerling, L. (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: AulaXXI/Santillana.

Son igualmente de interés en esta asignatura los libros y revistas recomendados en la bibliografía del programa de la asignatura Psicología de la Orientación Escolar (primer cuatrimestre de 5º).

## **Anexo 2.b**

**Programa asignatura aula B**

## DOCUMENTO DE TRABAJO 1. INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL CURSO

Los contenidos de la asignatura se organizan en torno a diferentes temáticas, planteadas como **problemas profesionales**. Se trata de un trabajo teórico-práctico (no hay distinción entre créditos teóricos y prácticos), aunque denominaremos como “trabajos prácticos” aquellas acciones que suponen intervenir fuera del aula. Para cada problema tratado la clase, en su conjunto, deberá asumir una serie de **compromisos didácticos**, que habrá que tener en cuenta a la hora de realizar y evaluar los trabajos correspondientes. Los contenidos del curso se distribuyen en dos bloques:

**Bloque 1. Construcción conjunta de un modelo de enseñanza para la Educación Ambiental, trabajando, entre todos, el diseño de una unidad didáctica sobre el tema de las basuras. En este bloque se consideran los problemas didácticos básicos de la EA: qué enseñar, cómo enseñarlo, qué y cómo evaluar.**

**Bloque 2. En este bloque se trata de elaborar, por parte de los grupos de trabajo de la clase, un conjunto de proyectos de intervención (a modo de unidades didácticas) que se tendrán que exponer y discutir en clase. En la presentación el profesor presentará el diseño general de la temática y cada grupo algunas actividades concretas. Además, los grupos podrán desarrollar “trabajos prácticos” específicos.**

**1. Las basuras (1 grupo).** Recopilación de todo lo realizado en el primer bloque y presentación a la clase de una síntesis de la temática. **Trabajo práctico:** estudio de ideas de los niños y/o desarrollo de actividades concretas en una clase o equipamiento ambiental.

**2. Investigando los ecosistemas: el problema de la biodiversidad (3-5 grupos). Trabajo práctico:**

- 2.1. Preparación y observación de acuario-charcas, con recolección de materiales en una charca.
- 2.2. Aproximación lúdica al ecosistema: organización y desarrollo de una *gymkhana didáctica* en el enclave del *Cerro del Hierro*.
- 2.3. Preparación y desarrollo de un *itinerario de naturaleza* en la Granja-Escuela *El Remolino*. Realización de dicho itinerario con la propia clase.
- 2.4. Preparación y desarrollo de **juegos en el Jardín Botánico El Robledo**.
- 2.5. La deforestación y la desertización: trabajo sobre los incendios forestales.

**3. El itinerario de los productos de consumo (1 grupo). Trabajo práctico:**

- 3.1. Estudio de ideas de los niños en talleres del Aula de la Naturaleza *La Buhardilla*.
- 3.2. Preparación y desarrollo de una visita al Aula con realización de diversos talleres con los compañeros de la clase.

**4. La ambientalización del centro educativo (1-2 grupos). Trabajo práctico:**

- 4.1. Recopilación de información y visitas a centros del programa de *Ecoescuelas* de la Junta de Andalucía. Presentación del material conseguido a la clase. Posible charla de alguna persona vinculada al programa.
- 4.2. Preparación y desarrollo de una campaña de concienciación en la Facultad, a partir de una ecoauditoría de la misma.

**5. El agua como recurso y el Plan Hidrológico Nacional (1-2 grupos). Trabajo práctico:**

- 5.1. Estudio de ideas de los niños y/o desarrollo de actividades concretas en una clase o equipamiento ambiental.
- 5.2. Elaboración de un dossier de prensa e Internet sobre el PHN. Elaboración y realización de una encuesta sobre el tema entre los compañeros de la Facultad.

**6. La contaminación (3-5 grupos). Trabajo práctico:**

- 6.1. Estudio de ideas de los niños y/o desarrollo de actividades concretas en una clase o equipamiento ambiental sobre la contaminación.
- 6.2. Puesta al día del dossier sobre el *caso del vertido tóxico de Doñana* y el Corredor Verde del Guadamar. Preparación de una charla de alguna persona vinculada al tema del Corredor Verde. Preparación de un *juego de rol* sobre el tema *del vertido tóxico de Doñana* a desarrollar con la propia clase y con niños.
- 6.3. Preparación y presentación a la clase de un informe sobre los casos siguientes: los *compuestos estrogénicos* y *la disminución de los espermatozoides*; los *benzopirenos* y *las acrilamidas* y *el aumento del cáncer*. Realización de entrevistas a expertos.
- 6.4. Preparación de un informe sobre *El efecto invernadero y el cambio del clima* que recoja la situación actual del tema y analice las posturas de los diferentes estados sobre la reducción de los gases de efecto invernadero. Preparación de una simulación sobre el tema con toda la clase.
- 6.5. Puesta al día del dossier sobre el *caso del Prestige*. Presentación de los datos a la clase. Preparación de un *juego de simulación* sobre el tema del *Prestige* a desarrollar con la propia clase y con niños.

**7. De la EA a la Educación Global (2-3 grupos). Trabajo práctico:**

- 7.1. Elaboración de un informe y preparación de una pequeña obra de teatro sobre la *crisis de las "vacas locas"*. Dicha obra se realizará en la propia clase y con niños.
- 7.2. Preparación y desarrollo del *Juego de la Desigualdad* en una clase de Primaria y con la propia clase.
- 7.3. Análisis y comentario de la Cumbre sobre el Desarrollo de Johannesburgo. Preparación de una simulación sobre la misma con la clase.

**8. Evaluación de la clase (1 grupo).**

**En cuanto al trabajo de los alumnos y la calificación caben dos posibilidades:**

- a) **Modalidad no presencial.** (para los alumnos que no puedan asistir a clase). Tendrán que examinarse en las fechas que se acuerden (dentro del marco legal). Además, tendrán que presentar un trabajo a final de curso, consistente en un estudio de ideas de los niños y/o un desarrollo de actividades concretas en una clase o equipamiento ambiental, referido a alguno de los temas anteriores. El trabajo supone el 50% de la calificación.
- b) **Modalidad presencial,** para los alumnos que puedan implicarse realmente en la dinámica de trabajo de la clase. **Para aprobar, dichos alumnos, organizados en grupos de trabajo (5 personas máximo), deberán desarrollar su proyecto correspondiente, comentar el trabajo realizado por los demás y presentar un dossier con sus comentarios correspondientes al bloque 1 de contenidos.** Para las calificaciones de notable y sobresaliente se tendrá en cuenta la calidad de los trabajos prácticos realizados y el grado de participación en las actividades programadas por los compañeros (sobre todo el trabajo de campo).





## **Anexo 3**

**Transcripción de la entrevista a los profesores**



## **Anexo 3.a**

**Entrevista al profesor del Aula A**



### Entrevista al profesor del Aula A

1	<b>P:</b>	<b>¿Cuáles son los objetivos para la asignatura para tú tu asignatura?. Aunque los tengas aquí recogidos. Pero cuales dirías tú que son.</b>
2		
3	<b>R:</b>	E:: esta asignatura es Psicología de la orientación escolar, y por lo tanto una
4		asignatura de Psicología dedicada a facilitar herramientas de análisis y de
5		intervención psicológica a alumnos de psicopedagogía en el marco de la
6		orientación escolar, pensando en el perfil y actividad profesional de la
7		orientación escolar, y e por su origen, de hecho, pues uhm surgió como una::
8		parte de la asignatura de la Psicología de la Orientación Escolar común, pues
9		está dedicada al a lo que sería el conocimiento específico en relación con los
10		contenidos curriculares. Psicología de la Orientación Escolar en las Áreas
11		Curriculares. Que ¿cuáles son los objetivos de la asignatura? Uno que los
12		alumnos apliquen lo que saben de Psicología de la Orientación Escolar, a los
13		dominios específicos, curriculares, en torno a los cuales se hace el trabajo
14		educativo de:: enseñar y aprender. Ese sería el digamos el objetivo uno. El
15		objetivos dos que los alumnos aprendan (.) a tener una visión estratégica (.)
16		de esos aprendizajes (2) y objetivo número tres que los alumnos adopten una
17		visión estratégica del asesoramiento psicopedagógico en relación con la
18		facilitación de esos aprendizajes. (4) Entonces, por una parte, o sea por
19		repetir que los alumnos sean capaces de aplicar lo que saben en la
20		psicología en orientación escolar en términos generales al contenido concreto
21		de lo curricular, después que sepan capaces sean capaces de construir una:
22		una visión estratégica del proceso de enseñanza de aprendizaje, en cuanto a
23		las estrategia del aprendizaje las estrategias de la enseñanza en torno a los
24		contenidos curriculares, y en tercer lugar, pues una visión estratégica una
25		compre una concepción estratégica que consigan los alumnos una
26		concepción estratégica de lo que es el asesoramiento psicopedagógico en la
27	enseñanza y el aprendizaje. De esos contenidos y de las dificultades que	
28	entrañan pues la enseñanza y el aprendizaje de esos contenidos.	
29	<b>P:</b>	<b>Vale. Y:: la siguiente pregunta que tengo es ¿y de este tema en</b>
30		<b>concreto? Pero en este caso yo te voy a preguntar: el hecho de que los</b>
31		<b>alumnos hicieran ellos sus exposiciones, o esa parte en la que eran</b>
32		<b>ellos los que hacían sus exposiciones ¿qué finalidad tiene?</b>
31	<b>R:</b>	Bien. E:: estamos hablando de una asignatura cuatrimestral, de cuatro
32		créditos y medio, que son 45 horas de clase. El modo de cómo yo la tengo

33		organizada, o la tenía organizada en ese curso del que estamos hablando,
34		comprendía u::na primera fase, u:n aproximadamente:: bueno la mitad del
35		cuatrimestre, en la que:: pues más:s dinámica de presentación por parte: mía,
36		por parte del profesor, (.) en torno a esos tres objetivos. (3.5) Buscando que
37		los alumno::s, que era como tú recordaras un grupo pequeño, pues fuesen
38		apropiándose de: de esa: de esas nociones básicas. (2) E:: el único modo de
39		saber que los alumnos se han apropiado de esos tres objetivos básicos e:s
40		que ellos despué:s uhm elaboren algo, entonces el momento en que se graba
41		es el momento en el que ellos están haciendo la presentación ante sus
42		compañeros de la elaboración que han hecho con esa perspectiva triple de
43		aplicación sobre el contenido curriculares, visión estratégica y del: proceso de
44		enseñanza y aprendizaje y del estrategias de asesoramiento
45		psicopedagógico e:: el momento en el que presentan ante sus compañeros
46		bueno pues la lectura que hacen de algún tipo de contenido: del material de
47		formación y documentación porque un objetivo adicional, podríamos decir de
48		esta asignatura y también de la asignatura: general, de Psicología de la
49		Orientación Escolar, es que: el alumno aprenda de algún modo, vamos a
50		decirlo así, a pensar por su cuenta, a pensar autónomamente a pensar
51		vamos a decirlo estratégicamente sobre el contenido de la propia asignatura.
52		Por eso se les propone se les propone una relación de:: artículos que son los
53		que aparecen en la bibliografía de la asignatura, los alumnos tenían que
54		elegir uno de estos títulos y (.) hacer una lectura de ese libro (.) buscando en
55		él qué aporta para el asesoramiento psicopedagógico en cuanto a una
56		concepción estratégica de la enseñanza y el aprendizaje. ¿Qué es lo que: los
57		alumno:s hacían? Pues presentar de alguna manera esas ideas ante sus
58		compañeros y: e:: bueno pue:s sobre ese propósito inicial después ya influía
59		la dinámica que se genera en clase: y: y bueno el que: esa presentación
60		tenía por una parte un papel de evaluación y el saben que son evaluados en
61		parte por esas participaciones, pues claro esto lógicamente umh
62		distorsionaba un poco la dinámica de la participación, de echo como se pudo
63		ver pues resultó:: estimuló poco, resultó menos estimulante el debate, de la
64		confrontación de ideas de lo hubiese sido deseable.
65	<b>P:</b>	
66		<b>Vale. ¿Cómo dirías que planteas tu clase, (.) metodológicamente hablando?</b>
67		R.-Metodológicamente hablando. Bueno, yo veo que:: la:: las situacione::s de
68		clase de educación superior, estamos hablando de:: del ultimo curso de

69		formación universitaria reglada de licenciatura, e:: el profesor tiene una
70		responsabilidad, evidentemente que es familiarizar o:: al un grupo de
71		alumnos con un determinado cuerpo de conocimientos científicos y saber
72		académico, en este caso además un saber académico y profesional, porque
73		es un saber académico muy vinculado a la intervención, (.) pero
74		evidentemente al profesor le toca e:: presentar de una manera ordenada e
75		inteligible (.) ese contenido. De una manera ordenada e inteligible y de una
76		manera intencionalmente organizada, es decir, umh de todo lo que se puede
77		decir sobre asesoramiento en el contenido de áreas curriculares pues yo
78		podía haber adoptado la posición más clásica desde la psicología
79		instruccional vamos a decir cognitiva ¿no? o podía haber adoptado otros
80		enfoques. E:: en la propia formulación de los objetivos hay ya una opción
81		determinada por un enfoque, (2) entonces yo entiendo que la responsabilidad
82		del profesor en estas materias, y por supuesto en cualquier materia el
83		procurar (.) cierta coherencia en ese enfoque ¿no?. A menudo en la
84		presentación de los contenidos científicos de la asignatura se basa en
85		presentar de una manera más o menos enciclopédica todos los enfoques,
86		todos los autores y hacer un recorrido más o menos histórico sobre las
87		disciplinas, yo entiendo que lo que hay que hacer e: más bien es presentar un
88		determinado estado de la cuestión e con las opciones, con las elecciones que
89		ello implica y luego poder justificarlo. (4) Y la pregunta era e:: ¿Qué es lo que
90		yo=
91	<b>P:</b>	<b>La metodología</b>
92	<b>R:</b>	= pretendía con esa metodología? Bien bueno puesto que entiendo que eso
93		es lo que corresponde hacer al profesor, la metodología en la primera mitad
94		del cuatrimestre es una metodología digamos de tipo expositivo, (.) de tipo
95		expositivo e:: (.) pudiéramos no se si:: si calificarlo de expositivo dialógico. Es
96		decir, el modo de presentar la:: la asignatura normal, los contenidos de la
97		asignatura, normalmente con apoyo de un: esquema o un mapa conceptual
98		que se va desarrollando en la pizarra, e:: susci busca suscitar interrogantes
99		del alumnado y e:: enganchar con las preguntas que puedan ir haciendo los
100		alumnos para: que la: presentación del contenido teórico sea en la medida de
101		lo posible respuesta a las preguntas que los propios alumnos comparten.
102		(3.5) E:: si esta metodología (.) expositiva de la primera parte de la asignatura
103		funciona de la manera deseable e:: (3) la segunda parte e:: lo que consistía
104		básicamente es que con el conocimiento que han ido adquiriendo los

105	alumnos tienen herramientas para hacer determinado análisis personal (.)
106	una aplicación podemos decirlo de:: de lo que han aprendido, transferirlo a
107	un: a un texto, al libro que estaban leyendo en este caso, y hacer un:a::
108	exposición que le exige no sólo el aplicar sus habilidades cognitivas, sino sus
109	habilidades comunicativas y sociales (.) representando una situación que se
110	puede dar a menudo en el asesoramiento psicopedagógico, que es que
111	explicarle algo a alguien en poco tiempo y con claridad (3) y que digamos que
112	lo que busca la metodología a segunda fase el segundo momento es que los
113	alumnos aplicando el conocimiento.: que ha sido expuesto, que ha sido
114	presentado en la primera mitad de la asignatura pues e: hicieran una
115	demostración (3.5) e individual ¿no? de ese proceso de aplicación y de
116	transferencia que tenía hecho. (4) Como: quizás se ve en la:: en las
117	grabaciones, los alumnos tenían mucha libertad para hacer la lectura que
118	quisieran de los libros, (4) esto tuvo ventajas e inconvenientes. Hubo
119	bastantes casos por lo que puedo recordar de alumnos que: se limitaron °por
120	decirlo así° a hacer poco más que un resumen del libro. O de un resumen de
121	una parte que les podía resultar especialmente significativa del libro. El que
122	ya seleccionaran una parte, e hicieran un cierto tipo de resumen e:: bueno
123	pues en cierto modo era un primer nivel de aplicación y de transferencia de
124	los contenidos, (.) pero: l: bueno lo deseable huera sido no una:: no un mero
125	resumen sino una lectura má:s más crítica y un poco más estructurada (.) de
126	los textos (5) . Bueno pue:s:: (2) al fin y al cabo lo que: lo que estaban
127	haciendo lo:: los alumnos cada alumno en ese proceso en esa presentación
128	era el poner en común el producto de su elaboración ¿no?. (2) El que no
129	hubieran tenido guía e:: tuvo ese inconveniente que algunos: se refugiaron
130	demasiado en el en el resumen, pero tiene algún punto positivo ¿no? Y es
131	que hubo algunas presentaciones de mucho nivel, de muy buen nivel, y: en
132	todo caso lo que los alumnos presentaron ahí con mejor o con peo:r con más
133	o con menos acierto ¿no? Con con mayor o menor claridad pues era el
134	resultado de su propia elaboración °¿no?° Sin muchas más directrices. (2) Y::
135	y creo que ahí pues no sólo había había mucho trabajo por parte de ellos
136	sino que además e:había bastante apropiación en términos generales de: del
137	de los contenidos de la asignatura. (4.5) °¿Qué más?°
138	<b>P: ¿Qué tipo de evaluación es la que: llevabas a cabo?</b>
139	<b>R:</b> Esta e:: es una asignatura optativa que en aquel curso tenía
140	aproximadamente una veintena de alumnos, veintidós o veintitrés alumnos



141	me parece que había en aquel curso, (.) bueno me parece no lo he
142	comprobao con la lista de clase no sé cuántos hubo matriculados
143	exactamente había e:: veintidós o veintitrés alumnos aquel año, lo cual quiere
144	decir que era un tamaño de grupo que permitía, incluso en una asignatura
145	cuatrimestral, pues un tipo de relación, y un tipo de actividad que nos permitía
146	evitar un °bueno° el formato clásico de asignatura con examen al final. Se
147	daba la circunstancia que además a todos alumnos de ese grupo yo los
148	había tenido en el cuatrimestre anterior en otra asignatura obligatoria con lo
149	cual pues ellos me conocían a mí y yo los conocía a ellos, de modo que el
150	seguimiento:, incluso pues de la: de la asistencia y de la participación en el
151	día a día de clase pues estaba bastante fácil. ((3.5) E: a principio de curso
152	dedicamos, al hilo de: uno de los contenidos de la asignatura que tiene que
153	ver con con cómo la evaluación condiciona:: el (.) el curriculum que se
154	imparte, el que se enseña y el que se aprende, cómo a menudo e: los
155	objetivo explícitos del curriculum se ven después condicionados por el:
156	procedimiento de evaluación ¿no? Y por lo tanto, cuando se dice que la
157	evaluación es una decisión curricular, hay que entender que es una decisión
158	no solo sobre el curriculum sino que condiciona realmente la actividad
159	curricular que va: a tener. Bueno hablando de ello, e:: tuvimos la oportunidad
160	de: de discutir en clase, acerca de: del procedimiento de evaluación que: que
161	yo les proponía para la asignatura y finalmente acordamos:, que e: la
162	asignatura tendría (.) una evaluación basada en (.) algunos trabajos prácticos
163	(4.5) que los alumnos fueron entregándome a lo largo de: la primera mitad del
164	cuatrimestre, y que eran básicamente lo que eran comentarios muy breves,
165	en formato de: de memorandum o de: o de informe de asesoramiento para
166	para profesores, sobre supuestos sobre casos o sobre problemas que yo les
167	planteaba al hilo de las exposiciones teóricas. (2) °Es decir° (.) al hilo de
168	alguna parte de la exposición le le les planteaba un supuesto, un caso, un
169	problema, (.) y les decía bueno pues “lo pensáis (.) y si os vieseis en esa
170	situación qué haríais” “Lo que vais a hacer es escribirle un informe o un
171	memorandum al equipo directivo, al departamento, al profesor tal, diciendo
172	qué qué sugerís que se puede hacer en esa situación” °Entonces yo creo
173	que, ahí andamos°. (2) E:: en ese curso uhm se entregaron tres de estos
174	informes e:: que computaban para la para la evaluación (.) e: y cada alumno
175	tuvo que leer un libro, uno de los libros que aparecen en la: en la bibliografía
176	del programa, y hacer una presentación breve, en torno a unos 15 minutos

177		con uno:s °en fin° unos minutos posteriores de discusión (.) sobre ese libro. (.)
178		E.: yo calificué e:: los trabajos que me fueron entregando más (.) la
179		presentación que los alumnos hicieron, en algunos casos pues la:: la en la
180		calificación de esas presentaciones fue objeto de algunas (.) aclaración en en
181		horario de tutoría. °Es decir° los alumno:s pudiero:n (.) preguntar por qué
182		tenían una calificación u otra en: en su presentación oral >en su
183		presentación del libro< o en los trabajos prácticos que habían hecho antes, (.)
184		y sobre esa: calificación e: di la opción del que quisiera:: e: mejorar su ca su
185		nota pues podía presentarse a: un examen. (5) Podía presentarse a un
186		examen y se presentaron pue:s algunas personas a: mejorar su calificación.
187	<b>P:</b>	<b>¿Sobre algún material o sobre todo lo que se había dicho en la clase?</b>
188		R.- Sobre cualquier cosa de las que se había:n dicho o comentado tanto en
189		apuntes, como los comentarios de clase, como lecturas complementarias,
190		como los textos que se habían presentado por parte de los compañeros. (3.5)
191		De hecho: e:l ese examen consistió en: po pro proponer tres temas a elegir
192		uno (.) y: cada op de desarrollar ese tema ¿no? Temas bastante generales,
193		que tenían que ver con la instrucción estratégica, por ejemplo era uno, (2.5)
194		°la instrucción estratégica fue uno° (3) e:: la organización del curriculum por
195		competencias fue otro por ejemplo (6) °no me acuerdo cuál fue el tercero°
196	<b>P:</b>	<b>¿Y subían nota?</b>
197	<b>R:</b>	Sí, prácticamente no no todo el mundo se presento, yo diría que incluso se
198		presentaron relativamente pocos, (.) pero de los que se presentaron la
199		mayoría subió nota. (.) Salvo: la las personas que se presentaron para optar
200		por la matricula de honor. (.) Que no lo tuvieron y se enfadaron conmigo
201		después.
202		(Leves risas de ambos interlocutores)
203	<b>P:</b>	<b>Muy mal ¿en? (con tono irónico) (4.5) Uhm vale. Esto más o menos</b>
204		<b>como que está relacionado a: con lo que grabamos y demás. Ahora</b>
205		<b>vamos un poquito más así en general ¿vale?</b>
206	<b>R:</b>	Sí
207	<b>P:</b>	<b>¿Qué qué papel dirías que juegan en tu clase tus exposiciones o tu</b>
208		<b>explicaciones?</b>
209	<b>R:</b>	Bueno e:: uff e:n clase en general, en mis clases, digamos teóricas, l: la el
210		papel de la exposición del profesor entiendo que es presentar una
211		información, como antes decía, habiendo seleccionado qué se: qué contenido
212		de disciplinar se presenta, un poco pues con la doble obligación, con la doble

213	responsabilidad de proporcionar por una parte un contenido: científico,
214	riguroso:, actualizado:, °y talº pero al mismo tiempo presentando ese
215	contenido una manera: clara, ordenada y: fácilmente apropiable por parte del
216	alumno. (4) Y e: en otro tipo de situaciones cuando ya el profesor no está
217	exponiendo el contenido, sino está: respondiendo a una pregunta, o está:
218	ofreciendo una aclaració:n a al tipo de: cuestión que se suscita en clase, o
219	como en el caso de las sesiones que se grabaron cuando lo que se hace es
220	comentar (.) la intervención de un alumno, yo creo que el profesor tiene ahí
221	u:n triple papel. Por una parte e:: le toca reformular (.) lo que los alumnos
222	dicen, (.) subrayando e: digamos lo: lo relevante, lo que es (.) lo que mejor se
223	ajusta a los contenidos disciplinares, (2) esa reformulación no siempre
224	significa el cuestionar o el negar lo que el alumno dice. Puede ser e:
225	simplemente retomar las palabras del alumno para: para ver que: que
226	aportan. En segundo lugar e: allí donde hay algo que cuestionar (.) pues
227	plantear de algún modo no sé si decir el conflicto cognitivo ¿no? El plantear la
228	e:: la posibilidad (.) de que aquello que se está diciendo umh (.) pues admita
229	otra lectura, otra interpretación, cuestionar, en definitiva pues intentar hacer
230	pensar, y creo que en tercer lugar, (.) en relación también con el anterior es
231	ofrecer un cierto modelo de pensamiento.(3.5) O sea e:l el profesor debe ir
232	haciendo explicito sus: su procedimiento estratégico a través de los cuales
233	pue:s e: se plantean cuestiones, las analiza:, e: elige una determinada
234	información, relaciona esa información, e: (.) apunta hipótesis, e:: (.) las
235	relaciona con datos que las confirman o la:s o las desmienten y: y va:
236	elaborando conclusiones. Es decir de algún modo creo que: el: el profesor no
237	es sólo un transmisor de información, sino alguien que en la digamos sería la
238	primera función, la segunda función sería la de: hacer pensar a los alumnos,
239	y la tercera la de ofrecer un modelo de pensamiento.
240	<b>P:</b>
241	<b>Y el material escrito con el que se trabaja en la clase ¿qué papel tendría.?</b>
242	<b>R:</b> Bueno en este caso, (.) que es una asignatura muy particular, e: (.) el material
243	escrito que contengan los alumnos básicamente eran libros eran textos. Esto:
244	libros de Psicología Educativa, de intervención psicopedagógica, e:: (.) bueno
245	pues había algunos tan antiguos como del año 94 o 95, pero otros eran del
246	del 2000 o del 99, e: en este caso concreto me interesaba por una parte que
247	los alumnos se familiarizaran con la literatura, (2) con la literatura pertinente
248	para hacer una lectura psicológica de:: de las propuestas curriculares, (4)

249		>por lo tanto< e: el papel del material escrito de algún modo es el introducir
250		el: saber disciplinar formulado otros discursos que no son los del profesor e:n
251		Y precisamente por la actividad que les propuse que realizaran por un libro no
252		era tanto un contenido a aprender sino un material que debería dar que
253		pensar. O sea era algo un material con el que aplicar y sobre el que transferir
254		determinado aprendizaje, y del que hacer una determinada lectura crítica
255		para decidir qué se presentaba a los compañeros. Porque de hecho las
256		presentaciones no eran sobre un libro, sino sobre algún aspecto de un libro o
257		algo que a mí se me había ocurrido leyendo el libro o algo que yo veía algo
258		en el libro que tenía relación con los propósitos de la asignatura. En ese
259		sentido e: por una parte, como decía antes, sirve para introducir discursos
260		disciplinare:s complementario de los del profesor, y por otra parte, e: sitúa a:
261		al alumno en el papel de lector crítico de ese: de ese discurso, de ese
262		material °¿no?°.
263	<b>P:</b>	<b>Qué papel crees que juega el lenguaje, el discurso, o las interacciones</b>
264		<b>discursivas que se dan en la clase para los aprendizajes. En el</b>
265		<b>aprendizaje qué papel juega jugaría?</b>
266	<b>R:</b>	Bueno, evidentemente hay un: primer papel que es el de transmitir
267		información, evidentemente mucho de lo que aprendemos lo aprendemos
268		porque se lo oímos a otro. En el fondo, es decir en el contenido y en la
269		forma. En el cómo se presentan, como se organizan, como se relacionan
270		entre sí unos con otros, porque no es por poner un ejemplo muy elemental,
271		no es lo mismo la presentación acumulativa de meras enunciaciones una
272		detrás de otra, que la búsqueda de relacione:s causales, explicativas, del tipo
273		que sea entre unos procesos y otros. Por tanto un prime:r una primera
274		función es transmitir información. Otra función, antes lo decía es hacer
275		pensar, dar que pensar, (.) y ofrecer un cierto modelo de pensamiento ¿no?
276		(6) En la medida en que al final lo que los alumnos se van a apropiar va a ser
277		más que eso (2) que e: °bueno° que que la información que está en los libros.
278		°Que los discursos que están en los materiales escritos°. Evidentemente, más
279		allá de estas dos funciones podemos decir introduccionales ¿no? De:l del
280		lenguaje en el aula, hay una función comunicativa, (.) también muy
281		importante, que es una funció:n comunicativa (.) esencial para el desarrollo
282		de la función instruccional y es la oportunidad de: ir creando lo que
283		justamente en nuestra disciplina llamamos “espacio de intersubjetividad”
284		¿no? Es decir (.) ir creando pues [---] como un partido e: i:r teniendo

285		oportunidad pues de formular, y reformular, una y otra vez el: contenido del
286		conocimiento de un modo (.) asequible a los alumnos pero al mismo tiempo
287		los alumnos puedan plantear sus preguntas, hacer sus intervenciones, ir
288		adueñándose de ese: ese conocimiento ¿no? En ese sentido pues todo lo
289		que se acerca a una estructura más dialogal pues siempre es un elemento
290		que facilita: (.) el aprendizaje ¿no? E: (.) los modelos más conversacionales,
291		más conversacionales de relación de de comunicación en el aula, pues yo
292		creo que facilitan mucho este: esta función de crear determinado espacio de
293		responsabilidad compartida ¿no? °Ese sería para qué sirve (.) para qué
294		hablamos en el aula <sup>0</sup>
295	<b>P:</b>	<b>¿Cuál cree que es la ciencia de la buena enseñanza?</b>
296	<b>R:</b>	La esencia de la buena enseñanza. (Ríe)
297	<b>P:</b>	<b>Pregunta trampa (Con tono irónico)</b>
298	<b>R:</b>	Sí es una pregunta un poco tramposa. pero bueno está bien. No. Es curioso,
299		pero en el fondo, (.) si me permites hacer una reflexión meta sobre la
300		pregunta. En el fondo e: la Psicología de la Instrucción, la Psicología
301		Cognitiva del Aprendizaje, el: toda la: la Psicología Educativa en definitiva (2)
302		no se desliga aunque tiene unas relaciones diferentes, unas veces más
303		críticas y otras menos, no se desliga de: la idea de la eficacia docente. De la:
304		cuestión del:: bueno (.) de que en definitiva, se trata de facilitar los procesos
305		de ayuda que a su vez facilitan el aprendizaje de los alumnos. A mí esto me
306		parece interesante destacarlo porque: e: todo lo de: la bondad docente, o la
307		calidad de la enseñanza, o la eficacia docente, o la eficacia de las estrategias
308		docentes (.) pues en definitiva apuntan hacia una misma dirección que es el
309		el recordarnos que: e: esa disciplina esa disciplina no sólo (.) es digamos
310		básica en cuanto a: e: que busca conocimiento, sino que busca un cierto
311		conocimiento útil ¿no? Sobre el cual construir criterios pues en este caso eso
312		de eficacia o de bondad ¿no?Cuál es el secreto de la buena enseñanza. (4)
313		Pues yo creo que ha:y al menos dos: (.) secretos. (2) Lo primero es tener algo
314		que enseñar. (3.5) E:: (.) y esto es una cuestión bastante delicada. (.) Porque:
315		el sabe::r académico, científico, que se transmite en cualquier etapa de la:
316		educación formal, pero lo veo muy típicamente en la Universidad. Es un es un
317		saber que se considera legitimado en sí mismo. Lo dicen los libros, lo dicen
318		las manuales, lo dicen las revistas científicas, yo lo cuento. O sea el profesor
319		que: (.) que cuenta lo que está en los libros, lo que publican las revistas
320		científicas, lo que escuchó en la última conferencia o en el último congreso,

321	(.) e: (.) en realidad no está contando nada suyo. Casi mejor se podría callar
322	y: dar ciertas lecturas a sus a sus alumnos que tienen edad suficiente para: (.)
323	para leerlo. (.) E: (.) yo entiendo que la primera tarea que tiene un profesor es
324	pensar bastante sobre qué tiene que enseñar. Qué tiene que enseñar es una
325	reflexión sobre el contenido disciplinar y por lo tanto sobre la ciencia que
326	respalda el: esa enseñanza, pero también sobre: (.) el papel de la formación
327	universitaria, es una reflexión también, sobre: el plan de estudio y la
328	formación de sus alumnos concretos. En este caso pues tenemos estamos en
329	quinto, de Psicopedagogía. Es decir de un curso terminal, de unos: alumnos
330	concretos que tienen una trayectoria escolar una trayectoria académica y
331	unas expectativas profesionales concretas. (.) Entonces yo creo que de
332	alguna manera el papel del profesor es buscar que tiene qué decir qué puede
333	aportar a la formación de los alumnos desde unos determinados
334	conocimientos disciplinares o conocimientos científicos o conocimientos
335	académicos. (3) Lo primer el primer secreto de la buena enseñanza es tener
336	algo que contar. Tener algo que: que enseñar. Y esto: se tarda en aprender.
337	E:: supongo que la propia universidad podría establecer, lo los las instancias
338	docentes de la universidad, los departamentos, (.) podrían establecer
339	mecanismos que ayudaran a definir mejor lo que tienen que enseñarse. E: el
340	mecanismo tradicional ( <i>suena el teléfono y se interrumpe la entrevista</i>
341	<i>durante unos segundos</i> ) Decía que el modo tradicional como lo ha resuelto
342	la: la universidad por parte de los departamentos, las cátedras, etc., ha sido el
343	definir lo que hay que enseñar haciendo un libro de texto un manual ¿no? Y
344	luego lo que hay que hacer es no salirse de ese manual. (.) Yo creo
345	que ahí falta bastante reflexión:. E: falta bastante reflexión también de la
346	coordinación de las materias. Es decir algo que a mí me preocupa
347	habitualmente, (.) es decir me preocupa siempre, no deja de preocuparme es
348	no sólo (.) si tengo algo que decir sino cómo el cómo encaja lo que yo tengo
349	que decir a mis alumnos con lo que están diciéndole el resto de los
350	profesores. Es decir con lo que están aprendiendo en el resto de las
351	asignaturas. (.) Y ahí evidentemente yo creo que hay un: un trabajo que hacer
352	sin duda ¿no? El preguntarse por que como encaja la contribución que uno
353	hace con el resto de la formación del alumno. (.) Yo ahí tengo más preguntas
354	que respuestas, desde luego ¿no?. Cómo tiene que hacerse el trabajo la la el
355	trabajo de elección al contenido curricular. E: pero una segunda: digamos
356	cuestión central una segunda:: idea en torno a qué en qué consiste la buena

357	enseñanza, porque era eso de lo que estábamos hablando ¿no? Tiene que
358	ver con con las decisiones que toma el profesor en cuanto al: a la regulación
359	o ala estructuración del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Es decir yo
360	entiendo que: es mejor profesor el profesor que mejor se sitúa en el punto de
361	partida en el que están sus alumnos, se pregunta qué saben y qué tienen que
362	aprender, (.) y: e: les propone una serie de experiencias de aprendizaje que
363	e: de alguna manera les acompaña bien ajustadas bien proporcionadas al
364	tiempo en el que realmente se desarrolla esa experiencia. Pues no hay que
365	olvidar que en el caso de las asignaturas universitarias pues los alumnos
366	tienen cinco seis o siete asignaturas más, y que algunas asignaturas se
337	desarrollan a lo largo de de tres horas a la semana, durante un cuatrimestre.
338	Con lo cual pues sabiendo ajustarse a las condiciones a las que realmente se
339	va: a estar trabajando con los alumnos, l: la segunda tarea si la primera es la
340	de pensar lo que hay que decir, la segunda tarea es pensar cómo hay que
341	decirlo. Pensar cómo hay que enseñar. (.) Y el cómo hay que enseñar pues
342	ya digo yo creo que tiene que ver sobre todo con (3.5) ofrecer al alumno
343	experiencias que le permitan: ir aprendiendo ese contenido curricular e ir
344	acompañando el proceso. Ir acompañando el proceso significa: ir bueno pues
345	secuenciando:, segmentando:, los distintos contenidos de aprendizaje sin dar
346	demasiados saltos, y: (.) evitando en lo posible algo que: que parece a
347	menudo inevitable en la universidad el que el alumno sólo entiende la
348	asignatura cuando al final de:l cuatrimestre o del curso se sienta con todos
349	sus apunte y todos sus libros por delante y se lo lee todo seguido. (.) Quiere
350	decir que durante el proceso no se está enterando de nada.
351	<b>P: ¿Cómo crees que se aprende ciencia?</b>
352	<b>R:</b> Cómo creo que se aprende ciencia. (3) Bueno (.)
353	<b>P: O ¿si crees que en la universidad se aprende ciencia? Que a lo mejor,</b>
354	<b>R:</b> E:: no sé si ahí faltaría alguna preposición, porque claro cómo se aprende
355	sobre la ciencia, pues se puede aprender de manera muy, vamos a decirlo
356	así, muy verbal y muy: por recepción ¿no? Se puede aprender ¿quieres
357	papel?
358	<b>P: Sí por favor.</b>
359	<b>R:</b> Cómo se aprende ciencia. Pues sobre la ciencia, o sobre lo que han hecho
360	los científicos se puede aprender pue:s leyendo y escuchando ¿no?. A hacer
361	ciencia a producir ciencia probablemente:: no es tan fácil, o no se aprende de
362	una manera tan sólo recep e:: por recepción, sino que exige algún tipo de:

363	(2.5) de experiencia procedimental. Es decir aprender ciencia en ese caso
364	supone aplicar los procedimientos de la ciencia, experimentar con ello, umh
365	experimentar no quiere decir que solo sea ciencia el método experimental.
366	Quiere decir tener experiencia con e:: con los procedimientos de la ciencia.
367	Tanto en lo que es la formulación de problemas, la formulación de hipótesis,
368	la (.) búsqueda de información empírica, (3) el análisis de los datos, la
369	interpretación de los datos, o sea hacer ciencia el proceso de hacer ciencia
370	es un proceso (.) complejo, apoyado en habilidades heurísticas y: e:n en la
371	medida en que: en la medida en que la experiencia de aprendizaje la
372	experiencia formativa dan la oportunidad de: (.) experimentar con eso
373	heurísticos pues el alumno puede aprender ciencia ¿no? (7) Ahora la
374	cuestión está en: o la pregunta sería en si lo que hay que aprender es
375	ciencia. (.) O si la ciencia es el respaldo que tiene el conocimiento que hay
376	que enseñar y que hay que aprender ¿no? En el caso concreto por ejemplo
377	de psicopedagogía e:: por poner un un contenido absolutamente ajeno a mi: a
378	a la disciplina que yo imparto y cómo yo la imparto, hay ciencia en cuanto a la
379	teoría de la evaluación y en cuanto a teoría de los tests. Yo creo que enseñar
380	ciencia esa ciencia a los futuros psicopedagogos es completamente inútil.
381	Otra cosa es que ellos sepan qué ciencia respalda ciertas habilidades
382	procedimentales y profesionales que deban adquirir. (3) Pasaría de algún
383	modo algo parecido si e:n asignatura como: por ejemplo en esta que: yo
384	imparto de Psicología de la Orientación Escolar pues Psicología de la
385	Orientación Escolar en las Áreas Curriculares (.) e: yo e: informase sobre los
386	hallazgos de la ciencia (.) o los alumnos experimentarían con la la
387	investigación científica en los dominios de la Psicología de Instrucción.
388	Porque estaríamos entonces trabajando con otra disciplina ¿no?
389	<b>P:</b> <b>Ujum</b>
390	<b>R:</b> Diferente sería por ejemplo el caso como de materias como de Psicología de
391	la Instrucción donde yo creo que (3) que el aporte de la ciencia está más más
392	cercano, por decirlo de algún modo ¿no? Aunque también es verdad que::
393	por necesidad de: umh adquirir el conocimiento más aplicable que utiliza el
394	profesional, lo que los alumnos deben hacer en materia como es la
395	Psicología de la Instrucción (.) es más bien conocer los resultados de la
396	investigación científica más que experimentar con las investigaciones
397	científicas que conducen a ello en en el caso de psicopedagogía en concreto
399	¿no? (.) O sea que: ¿se puede aprender ciencia? Yo creo que hay que



400		aprender y esto no sólo aprenderlo en la universidad sería bueno aprenderlo
401		desde: la educación infantil. (.) Las formas de conocimiento. Y saber que: e:
403		el conocimiento científico en el conocimiento científico podemos depositar
404		una confianza diferente de otras formas de conocimiento. (.) Probablemente
405		lo más peligroso, lo más preocupante es que haya: profesores universitarios
406		que en su tiempo libre consultan: a videntes y: echadoras de cartas. Eso nos
407		informa sobre su confianza en otras formas de conocimiento no científico
408		¿no?
409		(10)
410	<b>P:</b>	<b>Vale. Pue::s</b>
411	<b>R:</b>	¿Eso es todo?
412	<b>P:</b>	<b>Eso es todo. Eso es todo. Lo único que quiero saber es cuanto tiempo</b>
413		<b>llevas dando clase en general y si todos han sido en la Universidad, y</b>
414		<b>cuanto en esta asignatura .</b>
415	<b>R:</b>	Eso es fácil pues como nos han hecho ahora recientemente cumplimentar
416		los complementos autonómicos. Yo llevo dando clase 14 años. Esta
417		asignatura la vengo impartiendo desde que empezó el plan de estudios que
418		se elaboró en el 97 y salió publicado en el 98, este curso el 2000-2001 era el
419		segundo curso que se estaba impartiendo esta asignatura, de hecho del
420		modo que yo propuse, el formato que yo le di a esa asignatura ese año, no es
421		el que tiene ahora, no es el que tubo el año anterior ni el que tubo el año
422		siguiente. Ocurre además, yo creo que eso también es relevante en este
423		caso en concreto, no solo se trataba una asignatura nueva sino que era una
424		asignatura un poco homologable con lo que figura en los carne de estudio de
425		otras titulaciones, titulaciones distintas a psicopedagogía, y en las titulaciones
426		de psicopedagogía de otras universidades existe la asignatura que tenga la
427		denominación parecida siquiera a Psicología de la Orientación Escolar en las
428		Áreas Curriculares, que casi en todas las universidades siempre hay alguna
429		asignatura de modelo de orientación o de asesoramiento psicopedagógico
430		que tiene algunos temas centrados en el asesoramiento para facilitar la
431		enseñanza en su contenido disciplinario, los contenidos curriculares clásicos.
432		Quiero decir con ello que es una asignatura bastante singular y que carece de
433		muchos referentes, por lo tanto al decidir qué enseñar y cómo enseñar, pues
434		entre que es asignatura nueva que desde que se empezó a impartir, y la
435		impartí yo mismo, no hay muchos referentes en otras universidades, y que
436		el departamento e en otras universidades, y que el departamento siempre ha

437	sido muy respetuoso en esto como los profesores hacemos en cada materia.
438	He de decir que en el enseñar y como enseñar he tenido bastante libertad
439	para hacerlo.

## **Anexo 3.b**

**Entrevista al profesor del Aula B**



**Entrevista al profesor del Aula B**

1	<b>P:</b>	<b>Aunque me hayas dado el programa de tu asignatura. ¿ Me puedes decir</b>
2		<b>cuales son los objetivos que tu te pones para la asignatura?</b>
3	<b>R:</b>	Bueno umh, en en el programa de objetivos prácticamente no se ha hablado
4		nada=
5	<b>P:</b>	<b>Vale.</b>
6	<b>R:</b>	=porque mi experiencia con lo:: con los alumnos y las alumnas es que
7		aunque tú les des al principio de curso una carga fuerte con los objetivos,
8		contenidos, y tal no se entran absolutamente de nada, entonces yo prefiero
9		entrar en cuales son los problemas profesionales que vamos a trab bueno
10		como son estudiantes de magisterio los problemas profesionales que vamos
11		a tratar. En la asignatura. Entonces mi obj objetivo que está un poco implícito
12		en lo que está escrito en el programa, es que la gente trabajen tres
13		problemas profesionales. El qué enseñar, el cómo enseñar y el y el y el qué
14		y como evaluar. Tres problemas referidos al contenido de la asignatura, que
15		como es Educación Ambiental, pues es contenido de Educación Ambiental.
16		¿Vale? Esos son los tre:s problemas profesionales que trabajamos. Lo que
17		pasa que luego cada uno de esos problemas pues se desglosa en problemas
18		más específicos. Por ejemplo en el qué enseñar las dos cosas
19		fundamentales, que yo trabajo, porque esto son cinco créditos. En total. Con
20		lo cual hay poquísimo tiempo. Las dos cosas fundamentales que yo trabajo
21		es (.) la: funcionalidad social, es decir que ellos metan en el qué enseñar
22		>como es Educación Ambiental<, bueno en toda educación es clave pero en
23		Educación Ambiental más todavía, que ellos metan (.) como criterio que te
24		sirva en la formulación de los contenidos en Educación Ambiental que tienen
25		que tener una funcionalidad social. O sea que tiene que servir para la acción,
26		para la participación, para la intervención social, para la gestión del medio y
27		de la vida de la gente, etcétera. Entonces el tema de la funcionalidad es
28		clave. Y el otro tema clave del qué enseñar, que lo trabajo mucho, es la
29		significatividad >es decir el del sentido<. Me interesa un montón que uhm se
30		den cuenta, aunque la mayoría son de tercero, n::o no lo han trabajao bien,
31		que se den cuenta que e:: el el el alumno es una variable fundamental, y que
32		o tienen en cuenta el alumno o: o no sirve de nada todo que estén
33		programando sobre contenido de Educación Ambiental. Entonces el <u>criterio</u>

34		de: u utilizar la perceptiva del niño, de tener en cuenta las ideas de los
35		alumnos, y de como trabajarlos en clase, pues a eso les dedico casi más
36		tiempo del primer problema de qué enseñar. De cómo enseñar me interesa
37		sobre todo la idea de investigación. (.) No una investigación como
38		descubrimiento (.)=
39	<b>P:</b>	<b>Ujum</b>
40	<b>R:</b>	= porque no se trata de descubrir ni ninguna verdad que ya esté dada de
41		ante mano, sino de investigación como creación. Yo insisto mucho en la idea
42		en la investigación como: invención o como creación. O sea que la gente
43		tiene un problema, y el problema en este caso un problema ambiental y el
44		problema tiene que: e <u>tratarlo</u> inventando soluciones y creando soluciones a
45		ese problema. Y luego la evaluación no me da tiempo de darlo. O sea que
46		aunque esté en el programa ( <i>Ambos se sonríen</i> ) no nunca la doy. No porque
47		son mu pocos créditos. (.) Vamos un poco la lo de la evaluación a veces
48		aparece en los otros dos problemas, pero: como tal problema casi nunca me
49		da dado tiempo a trabajarlos, el tema de la evaluación.
50	<b>P:</b>	<b>Vale</b>
51	<b>R:</b>	Eso son mis mis ideas fundamentales. Eso se resume en que como (.) con
52		cinco créditos no puedo pretender que salgan educadores ambientales, (.) lo
53		único que pretendo es que (.) tengan una <u>primera</u> aproximación (.) al tema y
54		se interesen un poquito por ese tema de la Educación Ambiental. Pero es un:
55		mi objetivo es muy modesto, (.) es una asignatura optativa además. ¿Porque
56		tú estuviste en la clase de Educación Ambiental no? A ver si te voy a estar
57		hablando:
58	<b>P:</b>	<b>Claro si , eso era: (Ríe)</b>
59	<b>R:</b>	Era de Educación Ambiental. No es yo en el primer cuatrimestre tuve otra de
60		conocimiento del medio.
61	<b>P:</b>	<b>No no era la de [Educación Ambiental]</b>
62	<b>R:</b>	[era Educación Ambiental] A ver si ahora te voy a estar
63		hablando yo de educación ambient bueno aunque los objetivos son muy
64		similares. Más cosas.
65	<b>P:</b>	<b>Ahora te iba a preguntar yo, y en este tema en concreto, el tema:: era el</b>
66		<b>segundo tema el de:: la<sup>↑</sup>s ideas de los alum nos</b>
67	<b>R:</b>	Estaban trabajando las ideas de los alumnos, >o sea< del bloque uno ¿no?
68		(.) Porque yo tengo dos bloques, en el primer bloque, eso ya lo verás tú luego
69		en el programa, uhm:: hablo yo más (.) y trabajo más con ellos los los

70		problemas estos para un contenido concreto que es de la basura pero en el
71		segundo bloque hablan ellos, porque ellos van presentando ya todas las temáticas.
72	P:	<b>No no [eran ellos era en el primer bloque]</b>
73	R:	[O sea que era en el primer bloque]. (.) [Vale].
74	P:	<b>[Estaban] elaborando las</b>
75		<b>entrevista:s, los alumno:s,</b>
76	R:	Trabajando la: el trabajo con las ideas de los alumnos.
77	P:	<b>Eso. (.) ¿<sup>o</sup>Pues cuáles son los objetivos concretos de este tema?º [º---º]</b>
78	R:	Bueno ahí hay dos: (.) uhm hay varias cosas. Lo lo primero, (.) bueno lo
79		primero y más y elemental es que tienen que tener en cuenta las ideas de los
80		alumnos. Ese es el objetivo más primario. Uhm pero dao ( <i>Entra una alumna</i>
81		<i>interna y se interrumpe la entrevista unos minutos</i> ) Bueno estábamos con e:
82		los objetivos de: de esa temática concreta. Bueno lo primero, lo más primario.
83		Que tengan que no siempre que no siempre son concientes que tienen que
84		tener en cuenta la: las ideas de los alumnos, (.) uhm ese compromiso es
85		relativamente fácil de conseguir como compromiso didáctico de la clase,
86		porque la mayor parte de la gente es de tercero y ya les han dado la vara en
87		la asignatura en primero y segundo con las ideas de los alumnos. Pero yo me
88		encuentro con que tienen una segunda dificultad. Que una vez que han
89		asumido que es importante tener en cuenta las ideas de los alumnos, no
90		saben como hacerlo, ni cómo utilizarlo didácticamente. Entonces el segundo
91		objetivo fundamental es cómo se pueden ( <i>Hay una nueva interrupción</i> ).
92	P:	<b>El segundo: el cómo. ¿Cómo tienen que [---]</b>
92	R:	[Cómo tenerla] cómo uhm primero cómo:
93		saber lo que la gente piensa y luego cómo trabarlo en clase. (.) En el
94		momento en que tú llegaste creo que lo que se estaba trabajando más era (.)
95		esa cuestión ¿no? <Cómo la gente podía diseñar un instrumento para
96		explorar ideas de:>
97	P:	<b>Sí era eso.</b>
98	R:	Era eso ¿no? Pues ese es el objetivo fundamental de esa actividad en la que
99		tú estuviste. Y me parece que lo que estaban haciendo ellos era diseñar una
100		entrevista (.) mediante u:n una entrevista así semiestructurada co:n [sobre las
101		basuras con dibujos y la basura y tal. Vale ]
102	P:	<b>[Con dibujo:s, sobre las basura:s, sí. ] (2) ¿Metadológicamente</b>
103		<b>hablando cómo te planteas [tú ]</b>

104	R:	[Espé]rate, hay una cosa que <u>siempre aparece</u> =
105	P:	<b>Sí</b>
106	R:	=en el tema de cómo explorar las ideas de lo de los niños, que es otro
107		objetivo mío, que es cuestionar (.) lo que ellos piensan (.) sobre los niveles de
108		formulación de los contenidos. (.) Porque claro cuando preparan un
109		cuestionario (.) preparan una: el guión de una entrevista, al prepararlo,
110		normalmente cuando ellos lo preparan, al prepararlo (.) salen cuáles son sus
111		ideas, sus concepciones, sobre l:: los niveles de la formulación de los
112		contenidos, por ejemplo (.) si hacen preguntas muy académicas están
113		pensando, (.) normalmente en un nivel de formulación muy acabao, muy
114		cerrao, muy muy complejo y no están pensando realmente en el en los
115		chavales, o si se hacen preguntas que tengan que ver con cosas cotidianas,
116		o si hacen preguntas muy directas, entonces <u>en la manera</u> de prepararse el
117		cuestionario (.) uhm a mí me da mucha información sobre su la idea que
118		tienen ellos sobre la formulación de los contenidos. De manera que cuando tú
119		llegaste ya se había decidido una manera de hacer el cuestionario que era
120		mediante dibujitos.
121	P:	<b>Sí</b>
122	R:	[O sea] que en esa fase previa no estuviste tú cuando estuvieron ellos
123		discutiendo cómo se hacía el la entrevista.
124	P:	<b>E::h metodológicamente hablando ¿cómo te plateas las clases?</b>
125	R:	Bueno yo intento: aplica:r lo que yo llamamo: el principio de isomorfismo. O
126		sea que de alguna manera (.) la metodología que yo siga en clase sea
127		coherente con la: el contenido de la asignatura. (.) Otra cosa es que los
128		consiga pero vamos yo y toda la gente del del departamento, casi todo el
129		mundo, intentamos que haya ese isomorfismo, no haya mucha diferencia
130		entre lo que hacemos en clase y lo que se <u>espera</u> que ellos vayan a hacer
131		luego con los niños en sus clases. Ese es un poco el principio fundamental.
132		Y: la metodología, pue:: es una metodología (.) en lo posible (.) por
133		investigación. Hay un problema, que ellos tienen que trabajar (.) y se supone
134		que co:n las aportaciones mías, con las ideas que ellos tienen, con
135		documentos de trabajo, con em: distintas fuentes de información que puedan
136		manejar pues tienen que solucionar el problema. En el caso concreto de las
137		clases que tú estuviste pues el problema era ese cómo averiguar lo que los
138		niños piensan ¿no? O cómo explican los niños una determinada: cosa, ¿no?
139	P:	<b>¿Qué tipo de evaluación llevas a cabo?</b>



140	<b>R:</b>	Bueno lae la evaluación de uhm depende mucho de si es la modalidad, aquí
141		está explicado de forma sucinta en el programa pero lo explico con más
142		detalle. Depende mucho de la modalidad si es presencial o no presencial. Yo
143		les doy a elegir porque al ser una optativa hay muchísima gente que tiene
144		problemas. (.) De: solapamiento de horario, de exceso de créditos que se
145		matriculan, etcétera y no pueden prácticamente asistir a clase. Entonces,
146		para la modalidad <u>no presencial</u> , para los de la modalidad no presencial e:: yo
147		ahí lo que hago es un seguimiento en horas de consulta de lo que ellos van
148		haciendo, y luego la calificación que les doy está en función de un examen
149		que ellos hacen (.) e:: y de un trabajo práctico que tienen que hacer. Yo le
150		llamo trajo práctico a trabajos de intervención. Es decir, no vale una
151		recensión bibliográfica, no vale e: revisar un tema, sino que vale hacer algo
152		que tengan que patear la calle. Por ejemplo ir a una escuela a desarrollar
153		una: unas actividades, elaborar un recurso didáctico que tengan que elaborar
154		ellos el recurso, por ejemplo un video de un punto limpio, e.: coger y explorar
155		ideas de niños concretos, (.) ese es el trabajo práctico que yo le llamo. Ese
156		trabajo práctico es el 50% de la nota, el otro 50% es el examen. Que: en el
157		examen ellos tienen por delante todos los materiales que quieran. Yo les doy
158		una bibliografía, unas fotocopias y tal que están en copistería, la gente se lo:
159		lee y lo tienen luego en el examen por delante. Y el examen consiste en la
160		resolución de casos prácticos. Por ejemplo pues yo les digo “un profesor está
161		trabajando el tema de las basuras y lo hace de esta manera”, y les pregunto
162		“¿ e: es acorde en este tema de las basuras con lo que ha leído en la
163		bibliografía que ha consultado o no? Entonces tienen que comparar las
164		lecturas que han hecho con lo que está haciendo el profesor en su
165		programación.
166	<b>P:</b>	<b>¿Y sí sueles tener gente de la modalidad no presencial?</b>
167	<b>R:</b>	En esta asignatura sí. En las de Conocimiento del Medio no. Porque no
168		suelen tener tantos problemas, aquí hay muchísimos problemas y como casi
169		un tercio de la gente se va a la modalidad no presencial. (2,5) O un cuarto.
170	<b>P:</b>	<b>¿Qué tal las notas?</b>
171	<b>R:</b>	No, aprueban igual que en la otra.
172	<b>P:</b>	<b>¿Sí, igual?</b>
173	<b>R:</b>	Hombre hay (.) algunos que que en la otra es muy no suspenden. Si hacen lo
174		que tienen que hacer. Y en ésta alguno puede suspender, pero no es
175		tampoco más difícil.

176	<b>P:</b>	<b>Pero ¿no está la cosa [complicá? ]</b>
177	<b>R:</b>	[Sobre todo] por que el trabajo práctico es el 50% y con
178		que vengan dos días a hora de consulta más o menos les oriento lo que
179		tienen que hacer. (.) Y no suele haber pegas. Lo normal es que el que
180		suspenda en la modalidad no presencial es porque no viene. No aparece en
181		horas de consulta, se presenta el día del examen y claro lo que ha hecho de
182		trabajo práctico no vale para nada o no: o no:
183	<b>P:</b>	<b>¿Y la modalidad [presencial?]</b>
184	<b>R:</b>	[Luego en] la modalidad presencial, uhm ahí la
185		contradicción que tenemos siempre es que en un planteamiento
186		pretendidamente constructivista no se puede, o no se debe, (.) uhm imponer
187		el conocimiento. Por lo tanto el dilema es cómo evaluar una cosa sin que e::
188		el termino de comparación, para hacer la evaluación, sea el conocimiento
189		deseable que como profesor uno tiene, sino que la evaluación realmente e::
190		se refiera a la progresión que la gente tiene pero que tiene su propio <u>modelo</u>
191		e:: didáctico personal, entonces eso es complicado. El sistema que yo estoy
192		siguiendo ahora y que algunos seguimos en el departamento no es que sea
193		el mejor pero nos sirve. Y es que (.) trabajamos (.) mediante u:n instrumento
194		que son lo que llamamos compromisos didácticos. Entonces la gente, cada
195		grupo de trabajo se compromete (.) a hacer unas determinadas cosas. Y lo
196		que yo hago en la evaluación es ver la coherencia de lo que ellos programan
197		y hacen con los compromisos didácticos adquiridos. Por ejemplo (.) si un
198		grupo (.) explícitamente porque además me lo tiene que poner por escrito, su
199		compromiso didáctico es que va a tener en cuenta las ideas de los alumnos, y
200		cuando realizan la programación lo único que hacen es una entrevista o un
201		cuestionario inicial y luego se olvidan de las ideas de los alumno, yo (.) le
202		puedo rechazar esa programación y obligarles a rectificarla o revisarla en
203		función de los compromisos adquiridos. O sea que es un sistema de uhm::
204		de:: estudiar siempre cuál es la correspondencia entre los materiales que
205		ellos producen, luego te comento lo que ellos producen, y: e los compromisos
206		adquiridos en la dinámica propia de la clase. ¿Vale?
207	<b>P:</b>	<b>Vale</b>
208	<b>R:</b>	No es el mejor sistema del mundo porque inevitablemente hay un sesgo. Es
209		decir aunque yo les digo que están aprobaos si hacen las cosas que tienen
210		que hacer y tal siempre el sesgo, que yo llamo sesgo contentantorio de
211		contentar al profesor se da. Con lo cual uhm soy consciente de que muchas

212	veces adoptan compromisos didácticos más para contentarme a mí (.) que
213	porque sea una elaboración propia. Pero bueno eso es un una: dificultad que
214	es muy difícil de superar, aunque lo intento superar últimamente con un grupo
215	de trabajo que es el evaluador que hace de espía. O sea que se dedica a
216	hablar con: los compañeros, hacerles entrevistas, me hacen entrevistas
217	también a mí y actúan un poco como: observadores externos haciendo una
218	triangulación y (.) e: viendo e: cuál es realmente el clima de: de la clase. (.)
219	Por ejemplo averiguando entre otras cosas si la gente esta asumiendo
220	compromisos didácticos por contentarme a mí o porque realmente se cree
221	esas cosas. De todas formas el sistema funciona. Es decir que nunca tengo
222	quejas de: de las clases, a la hora de: calificar por ejemplo porque
223	consideran que: más o menos la calificación se corresponde con lo que ha
224	trabajao el grupo ¿no? La calificación e:s uhm cómo no puedo valorar otra
225	cosa que la coherencia y normalmente los grupos más o menos son
226	coherentes con lo que dicen, (.) en principio está todo el mundo aproba, y mi
227	problema es cómo (.) discriminar una:s notas de otras (.) dentro del aproba.
228	Porque claro no le a poner a todo el mundo un cinco o un diez. Entonces la
229	discriminación que hago (.) es en base a la cantidad de trabajo, (.) que es el
230	único criterio aquí que he encontrao un poco que salva el problema ¿no?. A
231	más trabajo realizado, más participación en la asignatura, más implicación en
232	la asignatura, más nota. °Ese es un poco el criterio°. (.) Por eso ellos pueden
233	además de hacer un trabajo mínimo que tienen que hacer, el trabajo mínimo
234	consiste (.) en entregar un informe final con una unidad didáctica elaborada,
235	con (.) e: un comentario de los trabajos de los demás grupos. Y con un
236	comentario del tratamiento del tema de la basura que se hace en el primer
237	bloque, >ese es el mínimo<, todo lo que hagan de más de, (.) va sumándoles
238	nota. Por ejemplo. °Pongo ejemplos de cosas que suban notas°, uhm salidas.
239	Las salidas son voluntarias porque no hay dinero para (.) que sean
240	obligatorias. Hay tres salidas, la una: a un aula de naturaleza, a una granja
241	escuela y en la gymkhana del Cerro del Hierro, y (.) cada salida puntúa. Un
242	punto [---] Otro ejemplo. Pue:s la: elaboración de: una unidad didáctica <u>y su</u>
243	<u>desarrollo</u> o de una parte de la unidad didáctica que estén elaborando y su
244	desarrollo en una clase concreta. °Eso ya es extra. (.) El pasa:r un
245	cuestionario en la clase o o hacer entrevista a un grupo de niños, eso es extra
246	también°. Siempre referido al tema que tiene el grupo. Elaborar un recurso
247	didáctico específico. Por ejemplo un video sobre: >lo que decíamos antes< si

248		están trabajando el tema de los puntos limpios, irse a un punto limpio y
249		elaborar un video. °Eso es extra también°. O sea todo lo que vaya un poco
250		más allá del mínimo que es hacer la programación de la unidad didáctica, es
251		trabajo °trabajo extra°. Y el sistema hasta ahora no ha tenido muchos
252		problemas de reclamaciones del alumnao eso al menos me da indicación de
253		que no está funcionando tan mal del todo. A pesar de los inconvenientes.
254	<b>P:</b>	<b>°Vale° (2) ¿Qué papel dirías que juegan en tus clases tus exposiciones o</b>
255		<b>tus explicaciones.?</b>
256	<b>R:</b>	Bueno yo te digo lo que yo intento, otra cosa es lo que me salga porque suelo
257		habla mucho.
258	<b>P:</b>	<b>Vale.</b>
259	<b>R:</b>	Lo que yo intento (.) es (.) no dar las respuestas de antemano sino hacer más
260		bien papel de elemento cuestionaioir cues-tio-na-dor (.) o sea de cuestionar.
261		La gente está discutiendo una temática y yo lo que hago es plantear
262		preguntas para forzarles a reflexionar sobre aspectos de esa temática que a
263		lo mejor no están e: contemplando. Un ejemplo típico en lo en las en la
264		exploración de las ideas de los niños. (.) Ellos suelen hacer cuestionarios tipo
265		examen. O bien unas entrevistas tipo examen. Entonces lo que yo intento es
266		m::ediante preguntas que yo les voy haciendo, o contra propuestas que yo les
267		hago que ellos reflexionen (.) sobre si eso realmente e tiene sentido para los
268		niños, hacerle ese tipo de preguntas, sobre todo para averiguar cosas que
269		son más de conocimiento cotidiano a lo mejor. Más que de conocimiento
270		académico. Uhm <u>ese</u> intento que sea mi papel. Pero inevita inevitablemente
271		tengo un sesgo profesional como todos los profesores ( <i>sonriéndose</i> ) que
272		hablamos mucho y muchas veces damos las respuestas a los problemas
273		antes de que la gente la los resuelvan. (.) Y eso yo tengo asumido que es que
274		es así porque es muy difícil estar aguantándote todo el tiempo y ser un
275		elemento dinamizador (.) que se calla en determinados momentos (.) y no te
276		puedes callar y decir lo que °sea° lo que tú crees que es adecuaoo en ese
277		momento. Pero: vamos el intento es lo posible es estar siempre
278		cuestionando, dinamizando, pinchando a la gente pero no (.) elaborandole
279		respuestas. Eso no quita que en un momento dado yo no opine o sea que
280		siempre opino: doy mi opinión. Pero intento (.) en lo posible dejar claro que es
281		mi opinión °que es como otra opinión más°.
282	<b>P:</b>	<b>¿Tú quieres tener las copia de los videos? Que si quieres ver pa verte:</b>
283	<b>R:</b>	Ah! Sí sí

284	<b>P:</b>	<b>¿Sí?</b>
285	<b>R:</b>	Si me pasáis una copia,
286	<b>P:</b>	<b>Sí claro.</b>
287	<b>R:</b>	En caso de que no sea demasiaio trabajo pa ti.
288	<b>P:</b>	<b>No claro si eso es copiarlo y ya está.</b>
289	<b>R:</b>	Porque siempre es bueno=
290	<b>P:</b>	<b>Claro.</b>
291	<b>R:</b>	= verte desde fuera.
292	<b>P:</b>	<b>Aunque te veas [---]</b>
293	<b>R:</b>	A lo mejor es mentira todo lo que estoy diciendo. (Risas) Claro porque entre
294		lo que uno declara y lo que se hace siempre:
295	<b>P:</b>	<b>No hombre pero pa que lo tengas y te puedas ver. Y ¿qué papel tiene el</b>
296		<b>material escrito? Si es que les das material escrito a ello:s, o tienen</b>
297		<b>que buscarlo:,</b>
298	<b>R:</b>	Uhm yo antes les daba mucho material escrito. Pero cada día he ido
299		acortando más. Y ahora ya les doy muy poco. Se los dejo en copistería y tal
300		pero cada día les doy menos. ¿Por qué? Porque m:e frustro muchísimo. (.) Al
301		ser una optativa y estar sobrecargao de trabajo, (.) cuesta muchísimo trabajo
302		que se lean los materiales escritos. (.) Entonces prefiero que trabajen con
303		muy poco material y con algún tipo de guión (.) que: les sirva para la lectura y
304		para el comentario del material, a mucho material escrito (.) con lecturas muy
305		superficial, o no se lo leen (.) simplemente y que no creo que les sirva de
306		demasiado ¿no? Entonces mi tendencia es a dar cada vez menos material
307		escrito. Yo sé (.) que sería bueno (.) que ellos se acostumbraran a leer
308		materiales escritos, artículos, y tal pero es que mi experiencia me demuestra
309		que es que no no tienen tiempo. Tienen muchísimas asignaturas, esta es
310		una optativa y n: y no lo hacen. O lo hacen mal y para que lo hagan mal
311		prefiero, e: por ejemplo en el en el curso este me parece que en copistería les
312		dejé solamente tres documentos. °Para que se leyeran°.
313	<b>P:</b>	<b>¿Qué son complementario:s o lo mínimo:: qué:?</b>
314	<b>R:</b>	Son materiales para: trabajar en clase. Por ejemplo material el era un un
315		artículo, era un artículo, por ponerte un ejemplo de: de la del Kikirikí (.) °de
316		Cooperación Educativa°, que (.) hablaba sobre: la metodología po
317		investigación la Educación Ambiental. (.) Entonces ese artículo yo se los di
318		después de haber trabajado con ellos el cómo. Como material
319		complementario para profundizar un poquito más (.) en cuál es el

320		planteamiento investigativo en Educación Ambiental. (.) Pero: ya te digo tres
321		materiales como mucho a lo largo del cuatrimestre es lo que aguantan. No
322		aguantan más.
323	<b>P:</b>	<b>¿Qué papel crees que juega el lenguaje, el discurso o las interacciones</b>
324		<b>discursivas en los aprendizajes?</b>
325	<b>R:</b>	¿En mí asignatura o en general?
326	<b>P:</b>	<b>No en tú asignatura.</b>
327	<b>R:</b>	Vale. Pues desde luego te digo lo lo que a mí me gustaría. No digo que luego
328		sea lo que que luego sea lo que salga en la realidad. (.) Entonces a mí me me
329		gustaría, m:: lo que me gustaría es que la asignatura, (.) primero (.) toda la
330		gente participe, (.) toda la gente tenga la: posibilidad de opina:r, y de
331		reflexiona:r, y de discutir las cosas, (.) y en lo posible, que hubiera una
332		construcción conjunta. Eso <u>exige</u> mucha negociación, exige estructura:s de
333		interacción no del tipo profesor habla:, pregunta a los alumnos y los alumnos
334		responden y tal. Sino más el tipo profesor plantea un problema los alumnos
335		discuten el problema reflexiones y tal, profesor uhm reformula el problema, o
336		plantea un problema que cuestione las respuestas que han dao los
337		estudiante:s, etcétera ¿no? O sea sería más estructura en principio abierta,
338		e:: basada en la negociación, del conocimiento, y donde pretendo que la
339		validación no esté en función de la autoridad del profesor sino sea más (.)
340		una: validación por consenso, (.) una validación por consenso y teniendo m::
341		muy en cuenta los argumentos, contra argumentos, etcétera que se estén
342		dando en los grupos de trabajo y luego en las puestas en común de la: de la
343		clase. >Esto que estoy diciendo es lo ideal<. Ya te digo (.) muchas veces a mí
344		me sale la vena de profesor (.) tradicional y doy (.) respuestas a las cosas
345		que ellos las asumen por la autoridad que le conceden al profesor. Por lo cual
346		a veces pues no no funciona correctamente este sistema. (.) Pero le doy
347		muchísima importancia a la negociación colectiva, e: este año uhm este:
348		planteamiento ha funcionado mal (.) y tengo datos de evaluación de ellos que
349		así lo indican por que por primera vez tenía un grupo de ciento y pico: ciento
350		treinta matriculaos, y casi ochenta o noventa efectivos en clase. Entonces con
351		ese número se complica muchísimo esta: uhm espero para el año que viene
352		estar mejor porque han desdoblao los grupos ya. Tengo dos grupos. (.) E:
353		uhm a mí siempre me ha funcionao muy bien este planteamiento cuando he
354		tenido de cuarenta a sesenta en clase. Ya a partir de los sesenta empiezo a
355		tener problemas.

356	<b>P:</b>	<b>¿Cuál crees que es la esencia de la buena enseñanza?</b>
357	<b>R:</b>	Uff! °Eso es difícilísimo°. (2.5) Es que lo primero que uhm habría que definir
358		es que entiende uno por lo deseable, porque si no se define el sentido de las
359		cosas no: o sea bueno ¿para qué?. (.) Por ejemplo en el caso de la
360		asignatura de Educación Ambiental uhm si yo considero que lo bueno es que
361		ellos conozcan toda la teorización y toda la práctica actual de la Educación
362		Ambiental (.) °yo eso no lo estoy siguiendo en mis clases°. (.) Entonces para
363		mí es mucho más importante que ellos descubran determinados aspectos
364		concretos que me parecen claves (.) en la: en la educación. En concreto los
365		dos objetivos que yo te decía antes la idea de funcionalidad (.) y la idea de
366		significatividad. Son para mí dos ideas claves. Es decir creo que una
337		educación tiene que ser funcional, (.) aplicable a la vida:, a los problemas de
338		la vida cotidiana, y útil para la vida de la gente, (.) y tiene que ser significativa,
339		tiene que tener sentido para los que aprenden. Yo creo que esas son dos
340		normas básicas ¿no? Dos reglas básicas (.) o dos principios didácticos
341		básicos. Luego hay otro que mí me interesa también mucho (.) y es la idea de
342		complejizar. Es decir, normalmente cuando se acercan a los problemas
343		sociales y ambientales (.) tienen un pensamiento muy simplificador. (.) Muy
344		reduccionista. (.) Y yo lo que pretendo en la asignatura es aproximarlos un
345		poquito a una visión un poco más compleja de los problemas. (.) Por ejemplo
346		(.) más sistémica, más desde distintas perspectivas, (.) qué es una causalidad
347		más compleja, porque en Educación Ambiental es <u>muy fácil</u> la simplificación.
348		°Caer en planteamientos simplificadores, ¿no?° Entonces la idea de
349		complejizar, también a mí me interesa mucho complejizar el conocimiento que
350		ellos tienen (.) de enriquecerlo en lo: en lo posible. Eso serian como tres
351		grandes principios ¿no? Ser críticos, buscar la funcionalidad social,
352		complejizar ese conocimiento que tienen, y: tener muy en cuenta a: al alumno.
353	<b>P:</b>	<b>¿Cómo crees que se aprende ciencia?</b>
354	<b>R:</b>	Bueno en la asignatura concreta esta de Educación Ambiental no me
355		preocupa tanto, entre comillas, la ciencia ¿no? (.) o sea a ver uhm: e:: intento
356		que haya un integración (.) de todos lo:s referentes, la ciencia, los problemas
357		que hay en la sociedad, o problemas ambientales, (.) las ideas que tienen los
358		alumnos, e:: determinadas [---] que nos ayudan a comprender las cosas, yo
359		intento integrar todo eso. Uhm la ciencia por lo tanto muchas veces va a ser
360		más un medio que un fin. Es decir no me va a interesar tanto (.) el: el
361		conocimiento científico en sí (.) sino porque el conocimiento científico por

362		ejemplo en el caso de la Educación Ambiental puede aportar visiones o
363		enfoques que ayuden a lo que realmente interesa que es tomar conciencia y
364		tratar los problemas ambientales. (.) Desde desde esa perspectiva me
365		interesa la la ciencia. Entonces uhm por ejemplo en mi asignatura de
366		Educación Ambiental muchas veces acudo al conocimiento científicos pero ya
367		te digo más como una ayuda, como un medio, que (.) y luego si por ciencia
368		estamos hablando de la propia Educación Ambiental. Es decir del del
369		contenido de la disciplina, pues casi no existe. Es decir que: a ver. La
370		Educación Ambiental no es un ámbito disciplinar. (2.5) Típico como puede ser
371		por ejemplo pues e: una disciplina en Psicología, en Biología, o en cualquier
372		otro campo. (.) Porque es un ámbito donde:: no está todavía muy bien
373		definido ni el objeto de estudio (.) ni cómo se investigan las cosas, (.) ni la
374		comunidad científica que hace Educación Ambiental, sino que todo eso está
375		muy disperso. Eso es malo y es bueno. Uhm habría que hablar mucho sobre
376		el tema pero es muy difícil decir que la Educación Ambiental es una ciencia.
377		Es otra cosa. A: hay muchas cosas ahí ¿no?. Entonces no sé yo si en esta
378		asignatura yo enseño una ciencia, yo creo que no.
379	P:	Y: en la universidad, ¿Tú crees que en la Universidad se aprende ciencia?
381	R:	Uhm se aprende <una versión positivista de la ciencia.> No una versión de
382		ciencia compleja. O sea para mí hay una ciencia compleja o ciencia
383		positivista. En la universidad la ciencia: compleja lo tiene difícil. (.) ¿Por qué?
384		por las propias características del profesorado universitario, por las propias
385		características de la comunidad, de los escenarios, de los actores, de los
386		objetivos que se persiguen en la universidad (.) no ahí no es <u>fácil</u> que entre: la
387		ciencia compleja. Entonces ahí lo que hay es ciencia positivista y a la gente lo
388		que se le enseña es una ciencia positivista. (.) Desde mi punto de vista es un:
389		es inadecuado claro. Habría que enseñar otro tipo de ciencia.
390	P:	<b>Ya está.</b>
391	R:	Ay ¿ya no hay más preguntitas?
392	P:	<b>Ya no hay más preguntitas. Ya sólo que quiero apuntar que cuántos</b>
393		<b>años llevas dando clase, cuántos en la universidad, y cuantos de esta</b>
394		<b>asignatura. O sea clases en general</b>
395	R:	En general pues empecé a dar clase en el setenta y tres o sea del setenta y
396		tres a ahora ¿tú echas las cuentas?. Primero en la universidad durante tres
397		años, (.) luego en instituto, (.) y luego de nuevo en la universidad. Y en total
398		en la universidad contando los tres años primeros y los de después (.) pues



399		aproximadamente son: unos dieciocho años. En la universidad. °En el
400		instituto eran unos quince o por ahí° Vamos eso hay que echar las cuentas.
401		Y en esta asignatura desde el nuevo plan de estudios, que me parece que:
402		empezó a funcionar hace cinco años. Son cinco años no sé si son cinco años
403		o seis.
404	<b>P:</b>	<b>Vale vale cinco años. Pues ya está.</b>
405	<b>R:</b>	Muy bien.
406	<b>P:</b>	<b>Prometo hacerte las copias de los videos.</b>
407	<b>R:</b>	Vale.



# **Anexo 4**

**Ejemplo visionado videos**



Cinta 2 8 min

Cinta 3 8 min

Cinta 1 VHS

VP	Profesor/Profesora	Asignatura	Fecha	Nº AI
1-2			16-5-01	24
Actividad	Observaciones			
00:00:00	• P habla con alumnos antes de empezar clase.	- No habla en gran grupo, sino particularmente. Hace por la clase.		
02:56:00	• Alumna expone su texto.	- Exposición muy personal en la que Sofía presenta el tema explicando lo que ella cree, las conclusiones a las que llega, lo que dice el libro. Reflexión personal. Relaciona su libro con otros que está leyendo para otra asignatura.		
09:06:00	• Pregunta de alumnos y respuestas de Sofía que expone.	- Preguntas - respuestas. Después de responder de responder algunas preguntas el P pide que primero se hagan todas las preguntas que se acordó el día anterior. Continúan preguntas y respuestas. El profesor aclara la respuesta a uno de los preguntas. Normas sobre qué preguntas hacer y cuáles no dadas por el profesor. Cambia el tema. Da ejemplos de preguntas.		
14:44:00	• Pregunta profesor. Respuesta de la alumna que expone. Preguntas alumnos - respuestas.	- El profesor introduce una pregunta. - Hace conexiones de y reflexiones. Respuestas de la alumna se expone, Sofía, y temas de preguntas - respuestas con otros alumnos.		
19:30:00	• El P trae el tiempo para recordar los nombres.	- Normas - <u>regulación</u> -		

Empieza en el minuto 0:48 = 25 de la cinta VHS. Los tiempos que se indican corresponden al tiempo impreso en el



# **Anexo 5**

## **Notaciones para la transcripción**





### Notaciones para la transcripción<sup>51</sup>

Símbolos	Descripción
P: Ana: AA:	Inicial o nombre completo de la persona que habla. El profesor o profesora se indica siempre como P. Cuando hablan varios alumnos y alumnas simultáneamente se indica como AA. Los dos puntos separan la inicial o nombre del texto del turno.
[---]	Tres guiones entre corchetes indica que quien transcribe no comprende una o varias palabras del habla.
[DNT]	Material no transcrito. Si se trata de un texto extenso se anotará el contenido general del mismo en cursiva, en la columna correspondiente a los turnos y seguido por el tiempo de duración.
(Comentarios)	Comentarios sobre el contexto, la entonación, otras acciones no discursivas, etc., en cursiva y entre paréntesis.
<b>Negrita</b>	Se señalan en negrita las líneas o turnos que se quieren resaltar por su interés para el análisis.
.	Punto. Indica una entonación descendente en la última palabra pronunciada o un efecto "final" en la entonación o la expresión, con o sin pausa. Señala una entonación completa. No es necesariamente un punto ortográfico.
,	Coma. Señala un ligero ascenso o descenso de la entonación, pero el hablante no ha terminado; marca la continuación de lo que sigue.
(.)	Paréntesis con punto. Una pausa corta, inferior a 2 segundos.
(3)	Una pausa con indicación de los segundos. Para pausas de más de 2 segundos se indican los segundos en el paréntesis. Cuando la pausa no se puede asignar a un hablante concreto, se coloca el paréntesis en una línea más abajo (como si se tratara del siguiente turno).
¿?	Signos de interrogación. Señalan una entonación interrogativa. No tienen por qué corresponderse con preguntas.
¡!	Signos de admiración. Marcan partes del habla cargadas de afectividad, fuerza o vehemencia.
<u>Subrayado</u>	Subrayado. Señala el énfasis en sílabas o palabras completas. El subrayado localiza dónde se produce el énfasis e indica su extensión.

<sup>51</sup> Aunque algunas de estas notaciones son de creación propia, 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).

Símbolos	Descripción
:	Dos puntos. Señalan la prolongación del sonido inmediatamente anterior, ya sea vocal o consonante. Un mayor número indica mayor alargamiento.
GRITO	Mayúsculas. Marca un fragmento de habla de mayor intensidad (voz alta, elevación del volumen o grito) que el habla adyacente. No tiene por qué estar asociado a énfasis.
°susurro°	Grados. Encierran un fragmento de habla que se produce con menor intensidad que el habla adyacente.
>más rápido< <más lento>	Mayor que y menor que. Encierran fragmentos del habla en los que se producen cambios en la velocidad normal del hablante. Los signos >< delimitan habla con mayor velocidad (habla más rápida que el resto adyacente) y los de <> menor velocidad (habla más lenta que el resto adyacente).
A: [Tres] B: [Dos], son [dos] C:                    [Dos]	Corchetes en líneas adyacentes. Indica que el habla de diferentes participantes se superpone o coincide en el tiempo. Señalan el comienzo y el final del habla superpuesta. En la transcripción se colocan alineados en el momento en que se da la superposición.
a) A: Parece una= B: =cuerda.  b) A: Creo [que]= B:            [sí] A: = puede ser.	Iguales. Pueden ser utilizados en dos situaciones diferentes: a) Indican discurso encadenado, habla ligada a la anterior. Marcan el final y el comienzo de las intervenciones de distintos hablantes que se suceden sin el intervalo o pausa habitual en las conversaciones.  b) En los casos en que el habla de dos participantes se superpone o coincide en el tiempo, y a efectos de la transcripción se colocan ambos turnos seguidos, los iguales indican que el turno del primer hablante continúa.
Si- la- be-ar	Una o varias palabras separadas sus sílabas por guiones. Indica que ese fragmento de habla se ha dicho silabeando. En ocasiones podemos encontrarlo en frases haciendo las palabras de sílabas.
“ ”	Indica ventricuolización por parte del hablante de la voz de otro. Ej.: Eso es como si un niño dice “la luna me persigue”
<i>Cursiva en texto</i>	La parte del discurso en cursiva se dice riendo por parte del hablante.

## **Anexo 6**

**Descripción del desarrollo de las sesiones**



## **Anexo 6a.**

### **Descripción del aula A**



**Aula A**  
**Sesión 1A (Módulo de 1h)**

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.00.25	¿Qué hemos hecho hasta ahora o que deberíamos saber? ¿Qué y como vamos a trabajar en esta unidad?	Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible  Presentar los objetivos de la sesión y el modo de proceder	Presentación dialogada	El profesor pide a los alumnos que comenten el contenido tratado en la sesión anterior. (Habían discutido acerca de los tipos de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales y cómo trabajar en la clase cada uno de ellos) Retoma ideas concretas que se dijeron en la clase anterior: (que todos los procedimientos no eran iguales, sino que hay procedimientos relacionados con las habilidades de aprender a aprender y que iba a ser muy difícil enseñar procedimientos sin contenidos conceptuales) El profesor comenta lo que van a hacer hoy y brevemente en posteriores sesiones (Se trata de seleccionar en los libros que se están leyendo, ideas que les parecen interesante para asesorar a los profesores) Algunos alumnos hacen preguntas al respecto.
0.05.00	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (Visión general del contenido del libro y la estructura del mismo)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno	Un alumno (R) explica lo que ha leído en el libro: <i>Jones, B.F. et al. (2001) Estrategias para enseñar a aprender. Un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles. Buenos Aires: Aique.</i>

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.09.45	¿Cómo vamos a trabajar en esta unidad?	Explicar/aclarar el modo de proceder en esta y las próximas sesiones	Presentación dialogada	El profesor interrumpe al alumno y hace un comentario sobre su exposición y la manera en que hay que proceder según dice la guía que les acaba de dejar para fotocopiar. Algunos alumnos hacen pequeñas intervenciones y P utiliza la exposición del alumno para explicar lo que se debe y no hacer. Luego, el profesor pide a los alumnos a que pregunten sus dudas al compañero. No hay ninguna pregunta e invita a otra alumna (D) a que siga ella con la correspondiente exposición sobre el mismo libro.
0.19.32	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (¿Cómo hacer conscientes a los alumnos de los marcos de organización de los contenidos?)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno	Una alumna (D) explica una selección de lo que ha leído en el libro. Se trata del mismo libro que en el caso anterior: <i>Jones, B.F. et al. (2001)</i>  D finaliza su exposición dando la oportunidad a sus compañeros de que le hagan preguntas al respecto.
0.25.09	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (¿Deben enseñarse las estrategias de aprendizaje de forma explícita? ¿Es lo mismo un experto en una tarea que una persona estratégica?)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Discusión	Algunos alumnos plantean cuestiones a D. En un primer momento ésta comienza a contestar pero el profesor propone que se hagan todas las cuestiones juntas y ésta conteste al final Cuando comienza a responder se da una discusión en torno a las diversas cuestiones. El profesor hace de moderador y puntualmente interviene reconduciendo la discusión.



¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.41.46	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido? (¿Deben enseñarse las estrategias de aprendizaje de forma explícita? ¿Es lo mismo un experto en una tarea que una persona estratégica? ¿Qué caracteriza al aprendizaje estratégico?)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Presentación dialogada	Podría decirse que se trata del <b>cierre de la discusión</b> anterior. A partir de este minuto el profesor toma las riendas de la discusión siendo él quien contesta a las dudas aportando “una versión legitimada del conocimiento”  0.47.42. El profesor pregunta a quién le toca exponer y la hora que es, los alumnos comienzan murmurar y recoger dándose a sí por terminada la clase.
0.47.50	Fin			

**Sesión 2A (Módulo de 2h)**

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.00.00		No procede	No procede	Murmullo general. Hay alumnos entrando en el aula y acomodándose.
0.00.59	¿Qué y como vamos a trabajar en esta unidad?	Informar sobre el modo de proceder en esta y las próximas sesiones	Presentación dialogada	El profesor pregunta quién expondrá hoy y si han leído la guía para las exposiciones. Se discute acerca de que cuanto antes se exponga existirá menor posibilidad de que otro compañero haya tratado ya el mismo contenido.
0.03.00	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (¿Qué relación existe entre las habilidades metacognitivas y las estrategias de aprendizaje?)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Exposición de alumno	Una alumna (S) explica una selección de lo que ha leído en el libro: <i>Monereo, C.; y Badía, M.C. (1997) Las estrategias de aprendizaje: Cómo incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: Edebé.</i>
0.09.09	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (¿Qué relación existe entre las habilidades metacognitivas y las estrategias de aprendizaje? ¿Cómo enseñar estrategias de aprendizaje? ¿Qué es una rutina?)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible  Informar sobre el modo de proceder	Discusión	Los compañeros hacen preguntas a S y se inicia así una discusión en torno a los contenidos que ha expuesto. Aunque la actividad es planteada como de discusión, S toma gran parte de la palabra al comienzo.  El profesor interviene como moderador, dando los turnos y en cuatro ocasiones recordando, puntualmente, el modo de proceder que quiere que sigan. (0.11.58/0.14.23/ 0.19.33/ 0.21.32)

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.34.29	<p>¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?</p> <p>(¿Qué debemos entender por rutina? Relación entre las rutinas y la actividad metacognitiva/ diferencia entre utilizar un procedimiento estratégico y automatizar un procedimiento)</p>	<p>Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p> <p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p>	Presentación dialogada	<p>Podría decirse que se trata del <b>cierre de la discusión</b> anterior. A partir de este minuto el profesor toma las riendas de la discusión siendo él quien contesta a las dudas aportando “una versión legitimada del conocimiento”</p> <p>El profesor cierra la discusión invitando a otro alumno a exponer</p>
0.43.37	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(Cómo enseñar estrategias de aprendizaje desde un marco constructivista del conocimiento)</p>	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno	<p>Un alumno (AL) explica una selección de lo que ha leído en el libro: el mismo que la compañera S.</p> <p>El profesor lo interrumpe para pedirle que abrevie en su exposición. (0.53.39)</p>

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.59.11	<p>Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a</p> <p>(¿Es lo mismo enseñar estrategias que enseñar procedimientos?)</p>	<p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p> <p>Informar sobre el modo de proceder</p>	Discusión	<p>Los compañeros comienzan a hacer comentarios y preguntas sobre el contenido presentado por AL y se inicia así una discusión.</p> <p>El profesor interrumpe, muy brevemente, para recordar que ha de esperar a que se hagan todas las preguntas y comentarios para comenzar a contestar, no obstante siguen discutiendo (1.03.43)</p>
1.05.13	¿Qué y como vamos a trabajar en esta unidad?	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p> <p>Informar sobre el modo de proceder en esta y las próximas sesiones</p>	Presentación dialogada	<p>El profesor se apoya en la transparencia y la presentación de AL para ilustrar y dar indicaciones de cómo han de ser las transparencias y las exposiciones de los alumnos y que el resto han de tomar notas sobre las mismas. Finalmente invita a una nueva exposición.</p>

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
1.11.25	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (Cómo mejorar la comprensión como base para la transferencia de los contenidos/"planificación hacia atrás")	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Exposición de alumno	Una alumna (C) explica una selección de lo que ha leído en el libro: Gardner, H. (2000) <i>La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas, lo que todos los estudiantes deberían comprender</i> . Barcelona: Paidós.  El profesor la interrumpe para pedirle que abrevie en su exposición. (0.53.39)
1.19.10	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (¿Qué se entiende en el libro por planificación hacia atrás, comprensión, afrontar las ideas erróneas, inteligencia múltiple/Petición de ejemplos)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Preguntas y comentarios de los alumnos (sin respuestas)	Nada más terminar la exposición hay muchos/as compañeros/as con las manos levantadas para intervenir. Se da un largo turno de preguntas y comentarios de los AA sin que intervenga la A que ha expuesto, siguiendo el modo de proceder indicado por P
1.24.20	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (¿Qué se entiende en el libro por planificación hacia atrás, comprensión, afrontar las ideas erróneas, inteligencia múltiple/Petición de ejemplos)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Exposición de alumno (Continuación)	C contesta a las dudas de sus compañeros. Sólo interviene ella por lo que sigue tratándose de su exposición.

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
1.32.37	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (¿Qué es planificar hacia atrás?)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Discusión	P invita un segundo turno de preguntas y comentarios y a que otros/as AA que hayan leído el mismo libro también participen y se inicia así una discusión sobre el contenido expuesto por C. La participación del profesor en esta discusión es bastante activa. Aclara conceptos, valora las intervenciones de los alumnos y legitima el conocimiento que se ha de compartir.
1.35.21		Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Presentación dialogada	El profesor toma la palabra encaminado la discusión y guiando a los alumnos hacia un contenido determinado en la misma.
1.49.12	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?  (La importancia de afrontar a los niños con sus errores)	Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Exposición del Profesor	Cuando parece que los alumnos no tienen nada más que aportar el profesor toma la palabra aclarando determinados contenidos de los tratados.
1.52.44	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (La importancia de afrontar a los niños con sus errores)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Discusión	El profesor termina su intervención anterior cediendo la palabra a los alumnos y se inicia así una nueva breve discusión.
1.55.30	Organizamos las exposiciones del próximo día  (La necesidad y/o limitaciones de contextualizar el curriculum culturalmente)	Organizar el contenido y las exposiciones para el próximo día	Exposición del Profesor	<b>El profesor cierra la discusión anterior</b> pidiendo que alguien se prepare una reflexión sobre una de las cuestiones que han estado tratando en la discusión.

1.56.15	Fin			
---------	-----	--	--	--

**Sesión 3A (Módulo de 1h)**

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.00.00	Preparativos (No procede)	No procede	No procede	Los AA están entrando en clase y sentándose, P habla con algunos/as de ellos y la A que va a exponer se encuentra preparando sus materiales
0.02.33	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (Una propuesta para enseñar las estrategias de aprendizaje, el modelado)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno	El profesor instiga a los alumnos a que comience la clase y se dirige a la alumna que va a exponer. (0.02.25)  Una alumna (F) explica una selección de lo que ha leído en el libro: Las estrategias de aprendizaje. (Monereo C., y Badia, M., 1997.):
0.05.53	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (Cómo enseñar estrategias de aprendizaje)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible  Informar sobre el modo de proceder	Discusión	El profesor y los compañeros hacen preguntas a F y se inicia así una discusión en torno a los contenidos que ha expuesto. El profesor interviene puntualmente recordando una vez más el modo de proceder que quiere que sigan (0.07.18)  El profesor pregunta si hay más dudas, como no es así da las gracias a F y comienza una nueva exposición (0.11.11)



¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.11.21	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (El modelamiento metacognitivo como propuesta para enseñar las estrategias de aprendizaje)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno	Una alumna (Fa) explica una selección de lo que ha leído en el mismo libro: Las estrategias de aprendizaje. (Monereo C., y Badia, M., 1997.):
0.14.44	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (Cómo enseñar estrategias de aprendizaje y diferencia entre el modelamiento metacognitivo y el modelamiento)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Discusión	El profesor y los compañeros hacen preguntas a Fa y se inicia así una discusión en torno a los contenidos que ha expuesto
0.18.55	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?  (No sólo hay que enseñar habilidades sino también a tomar decisiones sobre e la forma más adecuada y cuándo utilizar las mismas)	Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia  Informar sobre el modo de proceder	Exposición del Profesor	Cuando parece que la discusión ha terminado y Fa va a apagar el retroproyector, el profesor le pide que no lo haga y toma la palabra destacando determinada información sobre lo que están discutiendo
0.23.18	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (Cómo enseñar estrategias de aprendizaje)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Discusión	Se continúa discutiendo sobre la el contenido expuesto por Fa

Anexo 6a

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.46.00	Devolución de tareas	Devolver tareas de días anteriores Recordar el sistema de evaluación	Discusión	P pregunta si hay más comentarios y dado que no los hay da por terminada la clase. Informa a los alumnos de que va a repartir trabajos/tareas corregidas y así lo hace. Mientras contesta algunas preguntas de los alumnos y se toman decisiones para el próximo día.  Tras terminar de repartir hace algunos comentarios sobre los criterios de corrección de la actividad que ha entregado.
0.52.00	Organizamos las exposiciones del próximo día	Organizar el contenido y las exposiciones del próximo día	Exposición del Profesor	Tras confirmar que no hay más preguntas, el profesor dice quién y en qué orden expondrán el siguiente día y da por terminada la sesión.
0.52.12	Fin			

Sesión 4A (Módulo de 2h)

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.00.00	Preparativos (No procede)	No procede	No procede	Los alumnos están sentados, una de las alumnas está preparando su material para exponer y el profesor habla con algunos alumnos.
0.00.35	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (Cómo trabajar las estrategias de aprendizaje a nivel de centro)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno	Una alumna (Ma) expone el contenido que ha seleccionado del libro: Las estrategias de aprendizaje: Cómo incorporarlas a la práctica educativa. (Monereo, C. y Badia, M. 1997) Se trata del mismo libro de las exposiciones de la sesión anterior
0.08.13	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?  (Cómo trabajar las estrategias de aprendizaje a nivel de centro)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Conversación entre P y A	El profesor pide a Ma que resuma lo que ha contado y ella así lo hace.
0.12.28			Exposición del Profesor	El profesor toma la palabra destacando determinada información sobre lo que están discutiendo y <b>dando así por cerrada la cuestión</b> sobre la exposición.  El profesor pide a los alumnos que cuando expongan cuenten el por qué han seleccionado el contenido en cuestión. (0.16.20)
0.16.09			Conversación entre P y A	Surge una nueva discusión en torno a la presentación de Ma e iniciada por esta misma alumna. Prácticamente la discusión se da entre Ma y el profesor aunque hay escasas y muy breves intervenciones de otros alumnos

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.18.25			Discusión	El profesor abre la conversación al resto de compañero ofreciendo la oportunidad de que quien quiera comente algo sobre la exposición surgiendo así una nueva discusión en torno a los contenidos de la misma
0.23.45	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (Cómo se puede evaluar el aprendizaje de las estrategias por parte de los alumnos)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno	El profesor <b>da por terminada la discusión</b> anterior dando la palabra a otra alumna para que proceda con su exposición.  Una alumna (L) expone el contenido que ha seleccionado del libro. Se trata del mismo libro que la exposición anterior.
0.28.43	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (Cómo se puede evaluar el aprendizaje de las estrategias por parte de los alumnos)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Discusión	El profesor y los compañeros hacen preguntas y comentarios sobre la exposición de L y se inicia así una discusión en torno a los contenidos que ha expuesto

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.56.18	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(La inteligencia tripartita y la enseñanza de las estrategias de aprendizaje atendiendo a sus tres componentes)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p>	Exposición de alumno	<p>El profesor pregunta si hay más comentarios y dado que no los hay <b>da por terminada la discusión</b> anterior dando la palabra a otra alumna para que proceda con su exposición.</p> <p>Una alumna (M) expone el contenido que ha seleccionado del libro: Stenberg, R.J.; y Speanswerling, L. (2000) Enseñar a pensar. Madrid: Santillana.</p>
1.01.21	<p>Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a</p> <p>(La inteligencia tripartita y la enseñanza de las estrategias de aprendizaje atendiendo a sus tres componentes)</p>	<p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p>	Preguntas y comentarios de los alumnos (sin respuestas)	<p>Se da un turno de preguntas y comentarios de los alumnos sin que intervenga la alumna que ha expuesto, M, siguiendo el modo de proceder indicado por P</p>
1.05.46	<p>¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?</p> <p>(La inteligencia tripartita y la enseñanza de las estrategias de aprendizaje atendiendo a sus tres componentes)</p>	<p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p> <p>Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia</p>	Discusión	<p>M comienza a responder y se inicia así una discusión en torno a los contenidos que ha expuesto, la participación del profesor va siendo más decisiva conforme se avanza en la discusión.</p>

Anexo 6a

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
1.49.10	Organizamos las exposiciones del próximo día	Organizar el contenido y las exposiciones del próximo día	Presentación dialogada	El profesor <b>cierra</b> terminada la discusión pidiendo a la alumna que expuso que aclare algunas ideas para el próximo día y pide que se vayan organizando para las próximas exposiciones
1.51.05	Fin			

**Sesión 5A (Módulo de 1h)**

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.00.00	¿Qué y cómo vamos a trabajar en esta unidad?	Informar sobre el modo de proceder en esta y las próximas sesiones	Exposición del Profesor	El profesor informa de cómo van a proceder de hoy en adelante en el desarrollo de las clases. De acuerdo con la idea de una alumna, se harán todas las exposiciones seguidas y más tarde se procederá a las preguntas y discusiones.
0.01.25	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (La sistematización a la que se tiende en las escuelas a presentar los conceptos empíricos como conceptos teóricos)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno	Un alumno (Ca) expone el contenido que ha seleccionado del libro: Kozulin, A. (2000) Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural. Barcelona: Paidós.
0.08.50	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?  (Relación entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar)	Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia  Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Informar sobre el modo de proceder	Conversación entre P y A	Al final de la exposición P hace varias preguntas a Ca cuyas respuestas suponen una mayor comprensión de los contenidos presentados.  El profesor recuerda el modo de proceder que comentó al inicio de la clase e invita a otra exposición (0.12.43)

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.13.20	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(Una visión de la educación en las distintas culturas o contextos y la escuela eficaz)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Exposición de alumno	Una alumna (I) expone el contenido que ha seleccionado del libro: Gardner, H. (2000) La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas, lo que todos los estudiantes deberían comprender. Barcelona: Paidós.
0.27.55	<p>¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?</p> <p>(Una visión de la educación en las distintas culturas o contextos y la escuela eficaz)</p>	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Conversación entre P y A	Al final de la exposición P hace varias preguntas a la cuyas respuestas suponen una mayor comprensión de los contenidos presentados
0.29.20	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(Siete supuestos relacionados con las estrategias de aprendizaje)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Exposición de alumno	El profesor invita a otro alumno a seguir con su exposición. Un alumno (J) expone el contenido que ha seleccionado del libro: Jones, B. F., Palincsar S, Ogle, D. y Carr, E., (2001) Estrategias para enseñar a aprender.



¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.33.47	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (Siete supuestos relacionados con las estrategias de aprendizaje)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Conversación entre P y A	J plantea que si tienen alguna duda de lo expuesto hasta el momento y el profesor le pide resume lo que ha comentado y una alumna aprovecha para exponer una duda dando pie a una breve discusión en torno al contenido expuesto. Prácticamente la discusión se da entre J y el profesor aunque hay escasas y muy breves intervenciones de otros alumnos.
0.37.32	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (Siete supuestos relacionados con las estrategias de aprendizaje)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno (Continuación)	El profesor dice a J que continúe con su presentación y así lo hace.
0.39.11	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (Siete supuestos relacionados con las estrategias de aprendizaje/ Posibilidad de transferir las estrategias de aprendizaje)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Conversación entre P y A	El profesor interrumpe la exposición de J y le pide una aclaración que da lugar a que se inicie una nueva discusión con la intervención de otros compañeros. Prácticamente la discusión se da entre J y el profesor aunque hay escasas y muy breves intervenciones de otros alumnos.

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.43.51	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (Siete supuestos relacionados con las estrategias de aprendizaje)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno (Continuación)	J pregunta al profesor que si sigue con su exposición y éste afirma por lo que así lo hace.
0.47.43	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (Una visión de la educación en las distintas culturas o contextos y la escuela eficaz)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Discusión	El profesor invita a los alumnos a que hagan preguntas y/o comentarios sobre todas las exposiciones de la sesión.
0.52.46	Organizamos las exposiciones del próximo día	Organizar el contenido y las exposiciones del próximo día	Discusión	El profesor da por terminada la discusión y <b>la sesión</b> pidiendo a los alumnos que apunten sus preguntas para la próxima sesión y pregunta acerca de las exposiciones para el próximo día.
0.53.00	Fin			

**Sesión 6A (Módulo de 2h)**

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.00.00	¿Qué vamos a trabajar hoy?	Organizar el contenido y las exposiciones para el día de hoy	Discusión	P indaga sobre el orden y los contenidos de las exposiciones de la clase de hoy. Mientras, una alumna se está preparando para comenzar su exposición. P propone cambiar el orden de las exposiciones pero los/as AA prefieren no hacerlo
0.02.09	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas (Concepto de alumno/a estratégico/a) (La relación entre el ser o no estratégico y el contexto en el que uno se encuentra)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible  Informar sobre el modo de proceder	Exposición de alumno/a	La alumna MA presenta el contenido que ha seleccionado del libro que ha leído: Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. (Monereo C., y Badia, M., 1997.)  P avisa que no hagan las preguntas o comentarios que tengan sobre la exposición ahora, sino después de la siguiente exposición. (0.06.36)
0.06.52	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas (Concepto de alumno/a estratégico/a) (La relación entre el ser o no estratégico y el contexto en el que uno se encuentra)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Exposición de alumno/a	La alumna Ms presenta el contenido que ha seleccionado del libro que ha leído: Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. (Monereo C., y Badia, M., 1997.)

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.12.14	<p>Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a</p> <p>(La relación entre el ser o no estratégico y el contexto en el que uno se encuentra)</p>	<p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Conversación entre P y A	Al final de la exposición P hace varias preguntas a Ms cuyas respuestas suponen una mayor comprensión de los contenidos presentados
0.14.47	¿Qué vamos a trabajar hoy?	Organizar el contenido y las exposiciones para el día de hoy	Discusión	P invita a los /as AA a hacer preguntas o comentarios. No hay ninguno. P comenta con los/as AA el orden de las siguientes exposiciones.
0.16.20	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(Propuestas para estimular la comprensión y teoría de la inteligencia múltiple)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Exposición de alumno/a	<p>La alumna Ro presenta el contenido que ha seleccionado del libro que ha leído: La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender. (H, Gardner, 2000)</p> <p>P interrumpe la exposición para hacer una aclaración sobre el contenido de la misma. 0.21.58- 0.22.50</p>
0.25.50	<p>¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?</p> <p>(Propuestas para estimular la comprensión y teoría de la inteligencia múltiple)</p>	<p>Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia</p>	Conversación entre P y A	Al final de la exposición P hace varias preguntas y comentarios a Ro cuyas respuestas suponen una mayor comprensión de los contenidos presentados.

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.28.22	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(La educación para la comprensión. Una propuesta)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p>	Exposición de alumno/a	<p>P invita a la siguiente persona a exponer.</p> <p>Mj presenta el contenido que ha seleccionado del libro que ha leído: La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los alumnos deberían comprender. (H, Gardner, 2000).</p>
0.36.21	<p>¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?</p> <p>(La viabilidad de llevar a la práctica la propuesta de Gardner)</p>	<p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p> <p>Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia</p> <p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p> <p>Informar sobre el modo de proceder</p>	Discusión	<p>P se apoya en lo expuesto por la alumna para profundizar en el contenido de su exposición iniciando así una breve discusión en la que los/as AA participan.</p>

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.41.04	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(La educación basada en el proceso)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Exposición de alumno/a	<p>P da por <b>terminada</b> la discusión invitando a la siguiente alumna a exponer.</p> <p>La alumna G presenta el contenido que ha seleccionado del libro que ha leído: Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural (Kozulin A., 2000).</p>
0.43.45	<p>¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?</p> <p>(La educación basada en el proceso, relevancia de la misma)</p>	<p>Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia</p> <p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p>	Conversación entre P y A	Al final de la exposición P hace varias preguntas y comentarios a G cuyas respuestas suponen una mayor comprensión de los contenidos presentados
0.46.19	Organizamos las exposiciones del próximo día	Organizar el contenido y las exposiciones del próximo día	Discusión	P invita a la siguiente A a exponer pero no da tiempo y deciden dejarlo para el próximo día. Organizan las exposiciones que quedan para el próximo día y discuten sobre si será necesario o no acudir más días.
0.52.30	Fin			Fin

Sesión 7A (Módulo de 2h)

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.00.00	Preparativos (No procede)	No procede	No procede	Los alumnos sentados, una de las alumnas está preparando su material para exponer. P comenta la poca asistencia de AA hoy a clases y algunos alumnos intentan dar argumentos. Hablan varios/as a la vez.  El profesor se acerca a la alumna que está preparándose para exponer y le da indicaciones sobre cómo funciona el retroproyector.
0.01.23	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (El papel del profesor en la enseñanza de estrategias. La relevancia del cómo se enseña frente a lo que se enseña)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Exposición de alumno	P pregunta quién comenzará a exponer y qué va a contar lo cual da pie a que la alumna Vi presente el contenido que ha seleccionado del libro que ha leído: Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. (Monereo C., y Badia, M., 1997).
0.06.15	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?  (¿Cómo reconocer si un profesor es estratégico?)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Conversación entre P y A	Al final de la exposición el profesor hace varias preguntas y comentarios a Vi cuyas respuestas suponen una mayor comprensión de los contenidos presentados

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.08.07	<p>Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a</p> <p>(¿Hay profesores que no sean estratégicos? ¿Es necesario ser estratégico/a para enseñar a los/as AA a serlo?)</p>	<p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Discusión	<p>P lanza una pregunta a una A en concreto comenzando así una discusión sobre los contenidos expuestos.</p>
0.19.00	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(Vigotsky y la actividad mediada)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Exposición de alumno	<p>Vi da por terminado el turno de preguntas y respuestas sobre su exposición por lo que el profesor indaga sobre la siguiente exposición dando lugar a que se inicie.</p> <p>La alumna E presenta el contenido que ha seleccionado del libro que ha leído: Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural (Kozulin A. 2000)</p>
0.24.25	<p>¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?</p> <p>(Nos referimos a interacciones sociales en la escuela o también fuera de ésta?/ Vigotsky y la actividad mediada)</p>	<p>Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia</p> <p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p>	Conversación entre P y A	<p>Al final de la exposición el profesor hace varias preguntas y comentarios a A cuyas respuestas suponen una mayor comprensión de los contenidos presentados. (Se da alguna intervención puntual de otro alumnos u alumna)</p> <p>El profesor da por terminada la conversación informando de lo que va a exponer la alumna que le sigue y la invita a salir (0.30.25)</p>



¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.31.10	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(Recursos gráfico-simbólicos y el aprendizaje)</p>	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno	La alumna Y presenta el contenido que ha seleccionado del libro que ha leído: Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural (Kozulin A. 2000): Capítulo V del libro
0.35.10	<p>¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?</p> <p>(¿A qué nos referimos al hablar de recursos gráficos-simbólicos?)</p>	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Conversación entre P y A	<p>El profesor interrumpe a Y preguntándole acerca de lo que está exponiendo. Ésta parece no estar muy segura de lo que dice y se da la intervención de la alumna E que expuso inmediatamente antes. Estas intervenciones suponen una mayor comprensión de los contenidos presentados.</p> <p>Y da por supuesto que no hay preguntas y sin más comienza la siguiente exposición.</p>
0.43.21	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(¿Cómo se debe acceder al conocimiento de las disciplinas?)</p>	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno	La alumna Le presenta el contenido que ha seleccionado del libro que ha leído: La educación de la mente y el desarrollo de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender. (Gardner H., 2000)

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.46.50	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (Cómo llevar a cabo/viabilidad la propuesta de Gardner)	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas  Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Discusión	P invita a hacer preguntas a Le que ha expuesto. Algunos/as AA y P hacen comentarios y/o preguntas sobre la exposición dándose una discusión en torno a la misma.  P toma un papel bastante protagonista en este debate.  El profesor da por terminada la discusión preguntando si hay más cuestiones y como no las hay indaga sobre la siguiente exposición e invita a que se proceda a ella. (1.12.31) como no hay se continúa con otra exposición.
1.13.09	Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas  (¿Cómo organizar el saber para transformar el pensamiento)	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Exposición de alumno/a	La alumna T presenta el contenido que ha seleccionado del libro que ha leído: La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. (Edgar Morin, 2002).
1.17.00	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Conversación entre P y A	Al final de la exposición el profesor hace varias preguntas a T cuyas respuestas suponen una mayor comprensión de los contenidos presentados por lo que lo hemos codificado como presentación de alumno/a.

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
1.18.40	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(¿Cómo organizar el saber para transformar el pensamiento?/ Es mejor tener una mente ordenada que una muy llena)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p>	Exposición de alumno/a	<p>P invita a una A a preguntar y ésta resulta ser la siguiente en exponer. (1.18.09)</p> <p>La alumna G presenta el contenido que ha seleccionado del libro que ha leído: La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento (Edgar Morin, 2002)</p>
1.27.03	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?	Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas	Conversación entre P y A	Al final de la exposición el profesor hace varias preguntas a Ge cuyas respuestas suponen una mayor comprensión de los contenidos presentados
1.31.50	<p>Un compañero nos presenta el contenido seleccionado de una de las lecturas</p> <p>(Cómo conseguir una mente bien ordenada y cuáles son los componentes de la misma)</p>	<p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Exposición de alumno/a	<p>P pregunta acerca de la siguiente exposición. (1.31.43)</p> <p>La alumna I presenta el contenido que ha seleccionado del libro que ha leído: La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento (Edgar Morin, 2002).</p>

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
1.35.41	¿Qué podemos aprender de lo expuesto y discutido?  (Relación entre la propuesta de Kozulin y Morín)	<p>Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p> <p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p>	Conversación entre P y A	Al final de la exposición el profesor hace varias preguntas y /o comentarios a l cuyas respuestas suponen una mayor comprensión de los contenidos presentados
1.39.20	Reflexionamos sobre lo expuesto por el/a compañero/a  (Cómo se lleva a cabo lo expuesto según Morin y su relación con lo expuesto y leído en otros libros: educar los sentimiento y valores)	<p>Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas y/o resolver dudas</p> <p>Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible</p>	Discusión	<p>Algunos/as AA y P hacen comentarios y/o preguntas sobre la exposición de A.</p> <p>Las intervenciones del profesor van tomando peso hacia el final de la discusión y <b>podríamos decir que la cierra.</b></p>
1.49.37	Organizamos las exposiciones del próximo día	Organizar el contenido y las exposiciones del próximo día	Discusión	P da las gracias a la A que ha expuesto y se dirige a todo el grupo indagando sobre si se verán un día más o no y cuándo será. Al final se llega a la conclusión de que no.
1.50.07	Fin			Fin

Discurso educativo y enseñanza universitaria

Exposiciones cuyo contenido se discute pero no hay cierre	Exposiciones cuyo contenido se trabaja mediante una conversación entre el profesor y el alumno que ha expuesto.
Exposiciones cuyo contenido se discute y hay un cierre por parte del profesor	Exposiciones que no son discutidas
Momentos de inicio y cierre	Exposiciones cuyo contenido se trabaja mediante una conversación entre el profesor y el alumno que ha expuesto y una discusión

**Leyenda de tipos de ciclos o patrones de actividad del aula A**



## **Anexo 6b.**

### **Descripción del aula B**





**Aula B**  
**Sesión 1 (Módulo de 1h)**

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.00.00	¿Qué hemos hecho hasta ahora o qué deberíamos saber?	Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible.	Exposición del Profesor	El profesor recuerda el conocimiento compartido en las unidades previas (1 y 2) y lo enlaza con lo que van a trabajar en esta unidad. En los temas 1 y 2 han tratado la funcionalidad social de los conocimientos y el tratamiento conflictivo de cualquier tema o problema ambiental. Han trabajado qué saben ellos acerca de esa temática y ahora necesitan saber qué saben los niños sobre la temática de la basura.
0.05.00	¿Cuáles son nuestros conocimientos acerca de las concepciones de los alumnos?	Explorar las ideas de los alumnos y hacerlos conscientes de ellas.	Presentación dialogada	El profesor pregunta a los alumnos sobre sus ideas acerca de las concepciones de los niños ¿Qué sabemos acerca de las ideas/concepciones de los niños? ¿Tienen ideas los niños? ¿Qué características tienen esas ideas? (Muy dirigida por P)
0.08.49	¿Qué y como vamos a trabajar en esta unidad?	Presentar los objetivos del tema y el modo de proceder en la unidad.	Exposición del Profesor	Sin que se haya llegado a ninguna conclusión o se haya tomado respuesta alguna como correcta, el profesor da por terminada la actividad de exploración de ideas y pasa a presentar a los alumnos los objetivos del tema 3 y el modo de proceder que le gustaría que se siguiera para el desarrollo del mismo.

Anexo 6b

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.10.21	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas.	Tomar decisiones sobre el cuestionario de ideas previas que han de elaborar.	Discusión cerrada por P	Comienzan a tomar decisiones sobre el cuestionario de ideas previas que han de elaborar. Edades de los niños a entrevistar. Varios alumnos intervienen pero al final es el profesor el que cierra la cuestión aunque lo hace a partir de una aportación de una alumna y haciendo partícipes a los alumnos de la decisión.
0.12.02		Petición de tarea grupal para el próximo día.	Exposición del Profesor	El profesor pide que para el próximo día cada grupo sepa las edades de los niños a los que podrán entrevistar podríamos tomarlo como parte del cierre de la toma de decisiones anterior.
0.14.20	¿Qué y como vamos a trabajar en esta unidad?	Nueva aclaración de objetivos del tema y modo de proceder.	Exposición del Profesor	El profesor les da más información sobre como van a proceder con la entrevista a lo largo de las sesiones. Plantea una tarea en grupo para que contesten varias preguntas.
0.19.14	¿Qué características tienen las concepciones previas?	Explorar las ideas de los alumnos y hacerlos conscientes de las mismas.	Tarea en pequeños grupos (Con aclaraciones de P)	En pequeños grupos los alumnos han de contestar a las siguientes cuestiones.: ¿Cuáles son las ideas de los alumnos? ¿Son sus ideas son arbitrarias, tontas, estúpidas, o tienen lógica o tienen sentido? (Algunas risas) ¿Tienen ideas diferentes o hay ideas en común? ¿de dónde les vienen?
0.35.28		Compartir las ideas previas Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Discusión	El profesor pide a los alumnos que pongan en común sus respuestas a las preguntas anteriores y a partir de sus repuestas entre todos elaboran conjuntamente nueva información.

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.48.58	¿Qué características tienen las concepciones previas?	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados y marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Presentación dialogada	El profesor toma la palabra resumiendo lo común de las aportaciones de los alumnos. Podríamos decir que está validando del conocimiento trabajado.
0.51.51	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Petición de tarea individual para el próximo día	Exposición del Profesor	El profesor recuerda a los alumnos la tarea que tienen propuesta para el próximo día y se da por terminada la sesión.
0.52.15	Fin			

**Aula B**  
**Sesión 2 (Módulo de 2 horas)**

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.00.00	Nuestras salidas	Organizar actividades de fuera del aula	Presentación dialogada	El profesor comenta algunas cuestiones sobre las visitas -al Remolino, Buhardilla y Gymkhana- como el precio o la fecha de las mismas. Hay algunas preguntas o aclaraciones muy breves de algún alumno.
0.03.15	¿Qué hemos trabajado y que nos queda por trabajar?	Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible  Informar sobre los objetivos de la sesión y el modo de proceder en la misma	Exposición del Profesor	El profesor recuerda el contenido trabajado en la sesión anterior y lo enlaza con lo que trabajarán y cómo hoy.
0.04.50	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Tomar decisiones sobre el cuestionario de ideas previas	Discusión	El profesor pide a los alumnos que comenten las edades de los niños a los que tienen posibilidad de pasar el cuestionario de ideas previas. Se trataría de la puesta en común de la tarea que debían de traer hecha para hoy.

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.10.00	¿Cómo podemos explorar las ideas de los alumnos?	Compartir las ideas previas.  Aportar nueva información al proceso de construcción de significados y marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Discusión cerrada por P	Una vez tomadas las decisiones sobre las edades de los niños a los que se entrevistará, el profesor pide a los alumnos que den su opinión acerca de cómo pueden explorar las concepciones de los niños sobre lo que es y no es basura (Era una de las cuestiones que habían trabajado en pequeños grupos en la sesión anterior). Es el profesor el que cierra la cuestión resumiendo/reelaborando lo que se ha dicho en la discusión. Se decide hacer una tarea para el próximo día que es justo lo que apuntamos en la fila siguiente.
0.20.23	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Petición de tarea grupal para el próximo día	Exposición del Profesor	El profesor pide a los alumnos que traigan varios dibujos para el próximo día para decidir cuáles de los mismos servirán para el cuestionario que están elaborando.

Anexo 6b

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.21.45	¿Cómo podemos explorar las ideas de los alumnos?	<p>Compartir las ideas previas</p> <p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados y marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia</p> <p>Tomar decisiones sobre el cuestionario de ideas previas</p>	Discusión cerrada por P	El profesor pide a los alumnos que den su opinión acerca de cómo pueden explorar las concepciones de los niños sobre el recorrido de la basura (Era una de las cuestiones que habían trabajado en pequeños grupos en la sesión anterior). Es el profesor el que cierra la cuestión resumiendo/reelaborando lo que se ha dicho en la discusión. Se decide hacer una tarea para el próximo día que es justo lo que apuntamos en la fila siguiente.
0.24.50	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Petición de tarea grupal para el próximo día	Exposición del Profesor	El profesor recuerda a los alumnos la tarea de traer varios dibujos para decidir cuáles de los mismos servirán para el cuestionario que están elaborando e incluye la tarea de que reflexionen acerca de cómo plantear a los niños un cómic para explorar sus ideas sobre el recorrido de la basura.
0.25.53		<p>Compartir las ideas previas</p> <p>Aportar nueva información al proceso de construcción de significados</p> <p>Tomar decisiones sobre el cuestionario de ideas previas</p>	Discusión	El profesor pide a los alumnos que den su opinión acerca de dediciones que han de tomar para pasar el cuestionario o entrevista de exploración de ideas previas. Es el profesor quien aportar la mayor parte de la información y quien toma la mayoría de las decisiones.

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.29.15	Video: construyendo nuestro mundo	Informar de los objetivos de la sesión y el modo de proceder	Exposición del Profesor	El profesor informa a los alumnos de que van a ver un material audiovisual para trabajar el tema de las características de las concepciones previas.
0.34.26		Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Trabajo en torno a un audiovisual	Comienzan a ver el video "Construyendo nuestro mundo" en el que se exponen las características de las concepciones previas y el modo de explorar las mismas.
0.35.24		Compartir las ideas previas	Presentación dialogada	El profesor hace algunas preguntas sobre el vídeo que supone que los alumnos avancen en el conocimiento sobre sus propias concepciones.
0.38.04			Trabajo en torno a un audiovisual	Continúan con el visionado del vídeo.
0.39.04			Presentación dialogada	El profesor hace algunas preguntas sobre el vídeo que supone que los alumnos avancen en el conocimiento sobre sus propias concepciones.
0.46.02			Trabajo en torno a un audiovisual	Continúan con el visionado del vídeo.
0.48.50			Presentación dialogada	El profesor hace algunas preguntas sobre el vídeo que supone que los alumnos avancen en el conocimiento sobre sus propias concepciones.
1.05.50			Descanso	No procede
1.11.07	Nuestras salidas	Organizar actividades de fuera del aula	Discusión	Entre todos, y a petición del grupo organizador, eligen un día para ir a una de las salidas, Aula de la naturaleza La Buhardilla.

Anexo 6b

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
1.17.00	Video: construyendo nuestro mundo	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados  Compartir las ideas previas	Trabajo en torno a un audiovisual	Continúan con el visionado del video.
1.18.18			Presentación dialogada	El profesor hace algunas preguntas sobre el video que supone que los alumnos avancen en el conocimiento sobre sus propias concepciones.
1.20.53			Trabajo en torno a un audiovisual	Continúan con el visionado del video.
1.21.06			Exposición del profesor	El profesor hace un breve comentario sobre la forma de explorar las concepciones previas.
1.22.29	Nuestras salidas y como puntúan en la nota	Organizar actividades de fuera del aula  Recordar el sistema de evaluación	Discusión/Exposición de P (Solo los criterios de evaluación).	Nuevamente el grupo organizador de la visita a La Buhardilla retoma el tema de elegir el día de la visita. El profesor, a petición de un alumno, recuerda el sistema de evaluación de la asignatura y la relación con las salidas.
1.28.45	Video: construyendo nuestro mundo	Compartir las ideas previas	Trabajo en torno a un audiovisual	Continúan con el visionado del video.
1.34.32			Presentación dialogada	El profesor hace algunas preguntas sobre el video que supone que los alumnos avancen en el conocimiento sobre sus propias concepciones.
1.37.41			Trabajo en torno a un audiovisual	Continúan con el visionado del video.
1.43.47	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Petición de tareas para el próximo día y cierre de la sesión	Exposición del Profesor	El profesor recuerda a los alumnos que han de traer tareas para el próximo día.
1.43.53	Fin			



**Aula B**

**Sesión 3 (Módulo de 1 hora)**

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.00.00	¿Qué hemos trabajado y que nos queda por trabajar?	Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Exposición del Profesor	El profesor recuerda el contenido trabajado en la sesión anterior y lo enlaza con lo que trabajarán hoy a partir de las tareas que debían hacer los alumnos fuera del aula.
0.01.07	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Recoger tarea	Discusión	El profesor pide a los alumnos que le entreguen la tarea que debían hacer fuera del aula y comienza a poner en común la misma de tal modo que comienzan a seleccionar los dibujos de los objetos que conformarán el cuestionario de ideas previas.
		Tomar decisiones sobre el cuestionario de ideas previas a partir de las propias ideas de los alumnos		
0.48.26		Aportar nueva información al proceso de construcción de significados.		
		Petición de tarea (para un único grupo) para el próximo día	Discusión	Tras haber decidido los dibujos que conformarán el instrumento en cuestión el profesor pide que un grupo se encargue de recopilarlos todos. Entre uno de los grupos y el profesor negocian la tarea y la entrega de la misma.

Anexo 6b

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.50.01	¿Cómo podemos explorar las ideas de los alumnos?	Resolver dudas/ofrecer oportunidades para debatir  Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Discusión cerrada por P	El profesor da la posibilidad a los alumnos de plantear dudas sobre el modo de proceder con la exploración de ideas previas. Se plantean algunas cuestiones Es el profesor quien cierra la discusión dando algunas recomendaciones sobre el modo de proceder a la hora de explorar las concepciones de los niños.
0.54.36	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Petición de tareas para los próximos días.	Presentación dialogada	El profesor recuerda la tarea del grupo que acaban de acordar hace unos minutos y pide una nueva tarea a todos los grupos para dentro de dos sesiones, entrevistar a los niños.
0.55.20	Nuestras salidas	Organizar actividades de fuera del aula	Discusión cerrada por P	Se comentan y deciden las fechas para la visita a la granja escuela y también el tipo de actividades que se harán en el aula de la naturaleza. El profesor termina la discusión decidiendo pasar una lista para que los alumnos se apunten en la misma en función de las fechas. Comienzan a recoger.
0.58.46	Fin			

**Aula B**

**Sesión 4 (Módulo de 2 horas)**

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.00.00	Nuestras salidas y como puntúan en la nota	Organizar actividades de fuera del aula  Recordar el sistema de evaluación (asociándolo a los objetivos y modo de proceder)	Exposición de P con algunas intervenciones de alumnos.	El profesor da a los alumnos nueva información sobre las salidas (una nueva lista para apuntarse, tiempo que dura la visita,...). Recuerda los criterios de evaluación en relación con las mismas.
0.17.55	No procede (Información departamental)	No procede (Información departamental)	Exposición del Profesor	El profesor informa a los alumnos de que es el periodo de elección de representante de los alumnos en los departamentos.
0.20.13	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Tomar decisiones sobre el cuestionario de ideas previas	Exposición del Profesor	El profesor presenta al grupo aula la tarea que ha hecho el grupo que debía recopilar los dibujos y el grupo encargado de las viñetas. Da algunas instrucciones asociadas al modo de proceder en la exploración de ideas. Luego propone la tarea en pequeño grupo que se presenta en el recuadro siguiente.
0.23.30	¿Cómo trabajar con las ideas de los alumnos?  (Niveles de comprensión y complejidad)	Explorar las ideas de los alumnos y hacerlos conscientes de las mismas	Tarea en pequeños grupos (Con aclaraciones de P).	En pequeños grupos los alumnos han de reflexionar acerca de qué hacer con las respuestas de los niños al cuestionario de ideas previas. Es decir, cómo organizar la información.
0.40.44		Compartir las ideas previas	Discusión cerrada por P.	El profesor pide a los alumnos que pongan en común lo que han trabajado en pequeños grupos y así lo hacen. El cierre de esta discusión es la propia actividad siguiente.

Anexo 6b

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.43.44		Aportar nueva información al proceso de construcción de significados y marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Exposición del Profesor	El profesor reformula algunas de las intervenciones y aporta nueva información de cómo trabajar con las concepciones previas y cómo establecer niveles de comprensión o de complejidad con las respuestas de los niños al cuestionario. Se apoya en una transparencia en la que presenta distintos niveles de complejidad sobre concepciones acerca del recorrido de la basura. Les propone que trabajen sobre la misma y también les dice cómo.
0.51.42		Explorar los conocimientos previos  Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Discusión	El profesor se dirige a un grupo en concreto haciéndole una pregunta y abriendo la posibilidad de que los alumnos participen de una discusión sobre la misma temática: cómo trabajar con las respuestas de los alumnos al cuestionario de exploración de ideas previas.
0.54.05	¿Cómo podemos explorar las ideas de los alumnos?	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Presentación dialogada	Una alumna retoma el tema de cómo proceder al realizar la entrevista de exploración de ideas previas a partir de una pregunta que realiza al profesor el cuál contesta.
1.06.04	Descanso	Descanso.	No procede	Descanso
1.08.21	Nuestras salidas.	Organizar actividades de fuera del aula	Discusión	Se vuelve a tratar el tema de las salidas: decidir nuevamente el día, medios de transportes,...
1.12.29	No procede	No procede	Exposición de alumno	Un alumno de delegación de alumnos da una determinada información al grupo aula.

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
1.18.21	Video: construyendo nuestro mundo	Informar sobre el modo de proceder Petición de tareas para próximo día	Exposición del Profesor	El profesor informa a los alumnos de que van a continuar viendo el vídeo que iniciaron en la sesión dos y recuerda que como tarea deben traer las entrevistas realizadas para el próximo día.
1.19.30		Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Trabajo en torno a un audiovisual	Continúan con el visionado del video.
1.25.32			Presentación dialogada	El profesor hace algunas preguntas sobre el vídeo que supone que los alumnos avancen en el conocimiento sobre sus propias concepciones.
1.26.48			Trabajo en torno a un audiovisual	Continúan con el visionado del video.
1.28.14			Presentación dialogada	El profesor hace algunas preguntas sobre el vídeo que supone que los alumnos avancen en el conocimiento sobre sus propias concepciones.
1.32.43			Trabajo en torno a un audiovisual	Continúan con el visionado del video.
1.38.05	Utilizamos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Informar sobre el modo de proceder Petición de tareas para los próximos días	Presentación dialogada	El profesor pide a los alumnos que todos traigan la información, resultado de la exploración de las ideas previas de los niños sobre la basura, todos organizada de la misma manera. También indaga sobre quienes traerán la tarea hecha para la sesión próxima y quién para la posterior.
1.45.07	Nuestras salidas	Organizar actividades de fuera del aula	Exposición del Profesor	El profesor pide que se queden en el aula los alumnos que encargados de la salida a la granja escuela, dando así por terminada la sesión para el resto de alumnos.
1.45.10	Fin			

**Aula B**  
**Sesión 5 (Módulo de 1h)**

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.00.00	¿Qué y cómo vamos a trabajar hoy?	Presentar los objetivos de la sesión y modo de proceder en la misma	Exposición del Profesor	P avisa que los 10 últimos minutos los dedicarán a organizar la salida a la Granja Escuela y luego dice lo que van a hacer inmediatamente y lo que harán en la próxima clase.
0.04.37	Importancia de las ideas de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje	Explorar las ideas de los alumnos y hacerlos conscientes de las mismas.	Tarea en pequeños grupos (Con aclaraciones de P).	En pequeños grupos los alumnos han de reflexionar acerca de si ¿exigirá el aprendizaje de los niños superar determinadas dificultades? ¿Cuáles serán los puntos más difíciles a superar en el caso de la basura?
0.10.53		Compartir las ideas previas  Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Discusión cerrada por P	El profesor pide a los alumnos que pongan en común lo que han trabajado en pequeños grupos y así lo hacen. Luego, establece una relación entre la importancia de tener en cuenta las ideas previas de los niños, las dificultades que pueden encontrar éstos en su aprendizaje y la evaluación que hagamos del mismo. Como viene siendo común comienza preguntando a los alumnos para saber qué opinan y luego él da su versión.

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.22.34	Experimentamos en nosotros mismos la resistencia al cambio de las propias concepciones	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados a partir de una experiencia empírica	Presentación dialogada	El profesor plantea una experiencia empírica a los/as alumnos a resolver entre todo el grupo clase en la que se apoya para explicarles y demostrarles la resistencia al cambio de las concepciones previas. (Se trata de una experiencia sobre el volumen de los cuerpos y la cantidad de líquido que desalojan) Una vez más comienza preguntando a los alumnos para saber qué opinan y luego él cierra el tema.
0.34.16		Petición de tarea para el próximo día	Exposición del Profesor	El profesor da por terminada la clase pidiendo a los alumnos que reflexionen sobre la experiencia para el próximo día.
0.34.19	Fin			

**Aula B**  
**Sesión 6 (Módulo de 2h)**

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.00.00	No procede (Ruido general)	No procede	No procede	Los alumnos se están acomodando, el profesor habla puntualmente con algunos. Hay mucho ruido y murmullos de fondo
0.01.51	Nuestras salidas	Organizar actividades de fuera del aula	Presentación dialogada	El profesor da información relativa a la salida al aula de la naturaleza: precio, cuándo comenzar a pagar,... y pide a los alumnos que decidan el día que prefieren ir a la gymkhana. Para ello ha apuntado varias fechas en la pizarra y éstos han de levantar la mano en función de sus preferencias. Luego aporta también información sobre el coste, lugar de salida... según le van preguntando los alumnos.
0.10.39	¿Qué y como vamos a trabajar hoy?	Informar de los objetivos y el modo de proceder en la sesión y en sesiones posteriores  Recoger la tarea pendiente	Presentación dialogada	El profesor informa, a petición de un alumno, que el próximo día no tendrán clases pues estará fuera y les dice de lo que harán, cómo y con que fin en esta y en sesiones posteriores. Además, les pide que le entreguen la tarea pendiente del día anterior (los resultados de las entrevistas de exploración de ideas previas).



¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.21.35	Reflexionemos sobre lo que debemos saber de las concepciones previas	Marcar los significados contruidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Exposición del Profesor	El profesor presenta a los alumnos una serie de compromisos didácticos, conclusión de lo trabajado en las sesiones anteriores, y en base a los mismos retoma el conocimiento que debe ser compartido por el grupo aula pues es lo que han trabajado en las sesiones anteriores. (Importancia y características de las concepciones de los niños y sus consecuencias didácticas a la hora de diseñar e implementar las situaciones de enseñanza-aprendizaje).
0.50.05		Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas	Tarea en pequeños grupos (Con aclaraciones de P)	En pequeños grupos los alumnos han de reflexionar acerca de los compromisos didácticos que el profesor les ha planteado y por tanto sobre el conocimiento compartido. Han de decidir cuáles de esos compromisos están dispuestos o no a asumir.
0.59.00		Compartir las ideas  Aportar nueva información al proceso de construcción conjunta	Presentación dialogada	Los grupos comienzan a poner en común sus reflexiones acerca de los compromisos didácticos y si los asumen o no.  A partir de la intervención de uno de los grupos surge una nueva temática en el aula ¿Quién determina los objetivos mínimos? ¿Es necesario cubrir determinados objetivos por curso? ¿Es esto incompatible con una metodología de base conceptual constructivista? El profesor va planteando preguntas a los alumnos y a partir de sus respuestas éste va aportando nueva información, además cuenta varias anécdotas de su propia experiencia como docente en un IES.

Anexo 6b

<b>¿Cuándo?</b>	<b>¿Qué?</b>	<b>¿Para qué?</b>	<b>¿Cómo?</b>	
<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Función</b>	<b>Estructura interactiva</b>	<b>Descripción de la actividad y observaciones</b>
1.25.01	.	Ofrecer oportunidades para debatir sobre las ideas expuestas	Discusión	Continúa con la puesta en común de sus reflexiones acerca de los compromisos didácticos y si los asumen o no.
1.36.06	Utilizamos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Petición de tareas para el próximo día	Exposición del Profesor	El profesor recuerda las tareas para el próximo día y que hay grupos que deben quedarse ahora en la clase.
1.36.43	Fin			

**Aula B**  
**Sesión 7 (Módulo de 2h)**

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.00.00	No procede (Ruido general)	Recoger la tarea pendiente	No procede	Mientras los alumnos van entrando al aula y acomodándose el profesor va pasando por los grupos recogiendo la tarea pendiente (Una tabla de doble entrada con los resultados de la exploración de ideas previas).
0.02.20	¿Qué y como vamos a trabajar hoy y en la próxima unidad?	Informar sobre los objetivos de la sesión y modo de proceder en la misma y en las sesiones posteriores	Exposición del Profesor	El profesor explica al alumnado lo que van a hacer en esta sesión (Identificar las implicaciones didácticas de los compromisos adquiridos por la mayoría de grupos en la sesión anterior), última del tema en cuestión y qué documentos necesitarán leer para las sesiones y temas próximos.
0.05.31	Nuestras salidas.	Organizar actividades de fuera del aula	Discusión	La organización de la próxima sesión enlaza directamente con el tema de las salidas y la organización de las mismas. Se dan nuevas informaciones al respecto: último día para pagar, modo de ir,...
0.10.50	Reflexionemos sobre lo que debemos saber de las concepciones previas	Aportar nueva información al proceso de construcción de significaos y marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia	Exposición del Profesor	El profesor retoma lo hablado en la sesión anterior sobre el cumplimiento o no de los objetivos mínimos como una posible dificultad de los compromisos adquiridos.

Anexo 6b

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
0.14.47		Ofrecer oportunidades para el debate	Discusión	El profesor pide a los alumnos que reflexionen y opinen acerca de las implicaciones didácticas de los compromisos adquiridos. Al comienzo es él quien aporta toda la información y los alumnos se limitan a contestar puntualmente a sus preguntas que le sirven para apoyar su explicación pero poco a poco los alumnos van tomando parte más activa.
0.51.03	No procede	Descanso	No procede	Descanso
1.01.02	Reflexionemos sobre lo que debemos saber de las concepciones previas	Aportar nueva información al proceso de construcción de significados  Ofrecer oportunidades para debatir las ideas expuestas	Discusión	El profesor retoma lo discutido justo antes del descanso haciendo una conclusión al respecto y propone seguir con las implicaciones didácticas del siguiente de los compromisos adquiridos (Tener en cuenta que hay distintos niveles de formulación de los contenidos) y seguidamente plantea preguntas a los alumnos de modo que se inicia una discusión con la misma temática. Toda la discusión se basa en ejemplos sobre los cuales entre todos y dirigidos por el profesor van suponiendo los distintos niveles de formulación.  Luego invita a los alumnos a que planteen sus dudas.

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	Descripción de la actividad y observaciones
1.45.25	Lectura de documentos nuevos	Recordar tareas para el próximo día y cierre	Exposición del Profesor	Los alumnos han comenzado a recoger y a moverse demasiado por lo que el profesor cambia de tema diciendo que ya se van a ir y recuerda a los alumnos que han de leer dos documentos para el próximo día.
1.45.29	Fin			

- Ciclo completo: presentación/objetivos actividad - trabajo con ideas previas - discutir las mismas y avanzar en el conocimiento - petición de nueva tarea.
- Momentos de organizar las actividades de fuera del aula.
- No procede: descansos, temas ajenos al aula.

**Legenda de ciclos del aula B**



## **Anexos 7**

**Ejemplo de la transcripción de una sesión**





### **Algunas notas previas**

A continuación presentamos la transcripción íntegra del discurso producido a lo largo del desarrollo de las dos unidades didácticas. Nos gustaría recordar que se trata de un total de 21 horas de grabación.

Las letras que hacen referencia a cada uno de los turnos se corresponden con un alumno o alumna en concreto. Es decir, a lo largo de las distintas sesiones, además de la P, reservada para las intervenciones del profesor en cada una de las aulas, se mantiene la inicial para un mismo interlocutor. En el caso del aula B, dado que son muchos alumnos, hemos tenido que continuar con números (A1, A2,...) una vez utilizadas todas las letras posibles del abecedario.

En ocasiones, los alumnos se refieren al profesor por su nombre el cual hemos cambiado por otro para mantener el anonimato e igualmente hemos procedido con los alumnos.

En cuanto a los silencios o pausas, como se podrá observar, cuando estos son de 5 ó más segundos se han considerado como un turno a parte a menos que, el hablante en cuestión esté interviniendo de algún otro modo (p.e.: señalando algo, escribiendo en la pizarra, contando en silencio,...) lo cual ha sido considerado dentro de ese mismo turno.

Finalmente, recordamos al lector, que en el anexo 5 se encuentran recogidas las convenciones utilizadas para la elaboración de las transcripciones.



**Aula B**

**Sesión 1**

<b>¿Cuándo?</b>	<b>¿Qué?</b>	<b>¿Para qué?</b>	<b>¿Cómo?</b>	<b>Discurso</b>
0.00.00	¿Qué hemos hecho hasta ahora o qué deberíamos saber?	Favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible	Exposición del profesor	<p>1. P: Antes de seguir con la unidad tercera</p> <p>2. (21.5) <i>(Ruido y murmullos de fondo mientras el profesor prepara las transparencias para su exposición)</i></p> <p>3. P: Ya Hemos trabajado (.) las unidades uno y dos. (3) En las primera (.) fundamentalmente el compromiso que habé:is adquirido. El compromiso didáctico que habéis adquirido (.) es (.) que vais a intentar (3.5) desarrollar unidades didácticas, (.) de educación ambiental, (.) ¿qué os pasa os situáis ya? (.) ¿Habéis llegado ahora? (.) ¿No tenéis problema en que os graben? ¿No? (.) Es que hemos preguntado a la gente de la clase. (.) Además como habéis llegao tarde ya os perdéis el derecho a opinar. <i>(Se sonríe)</i> E por ya no podéis opinar. (.) Bueno a ver (.) vamos a recapitular un poco. En la unidad uno (.) hemo estao viendo fundamentalmente las ideas de la funcionalidad (.) social de del conocimiento en educación ambiental. Es decir que lo que <u>vayáis</u> a programar en vuestras unidades didácticas, (.) tienen que ser contenidos (.) que los niños puedan (.) los niños y las niñas puedan aplicar (.) en los problemas sociales y ambientales de su vida cotidiana. (.) ¿Eh? Y también diríamos (.) en e:sa: primera unidad en esa primera parte (.) que no podéis rehuir el conflicto. (.) El</p>

## Anexo 7

¿Cuándo?

¿Qué?

¿Para qué?

¿Cómo?

**Discurso**

tratamiento de cualquier problema ambiental es conflictivo. Dijimos una serie de características que tenía la situación de conflicto que no podéis rehuir a la hora de trabajar estos problemas ambientales. (.) Quedamos también en esta primera: parte (.) en esta primera unidad (.) en que (.) e os ibais a implicar. (.) >Es decir< que teníais adquirir un cierto compromiso, (.) con el tratamiento de estas temáticas. (.) Que no: podía ser e: el educador ambiental un educador aséptico, y y neutro, >sino que de alguna manera< tenía que implicarse de manera que e: fomente la capacidad de las personas para gestionar su medio para participar e: en la resolución de esos problemas ambientales. (.) Era una unidad introductoria ya: hemos empezao a entrar en más detalles e:n esta temática e: en la unidad dos (.) en la que básicamente lo que hemos visto es qué sabemos (.) sobre (.) las (.) cuestiones ambientales, los problemas ambientales, etcétera. (.) E: la unidad uno y dos nos han servido también un poco para aclarar nuestra propia concepción de (.) lo que es la educación ambiental, (.) ya parece (.) que la mayoría de la gente que está aquí (.) e entiende que la educación ambiental no es solamente el campo o lo verde sino que es toda la problemática (.) social y ambiental que tiene que ver con cuestiones como (.) desarrollo desigual, contaminación, e: deforestación, e: extinción de especies, e: agotamiento de recursos, etcétera. Que son los temas que habíais cogido pa trabajar los diferentes grupos que: hay en la clase

Discurso educativo y enseñanza universitaria

	¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				4.	(7.2) <i>(Algunos murmullos de fondo mientras el profesor prepara las transparencias para su exposición)</i>
				5.	P: Básicamente (.) lo que más hemos trabajado es qué sabemos (.) sobre esa problemática ambiental. (.) Fundamentalmente sobre (.) el tema (.) de las basuras que es el tema que estamos (.) e: utilizando como tema e: motivo de discusión a lo largo de todos estos días ¿No?(.) E:n relación con el tema de la basura (.) hemos hecho una especie de e: de catálogo, de lista, de inventario, de contenido, (.) hemos intentao trabajar algunos contenidos concretos, por ejemplo qué es la basura, (.) o: el contenido de qué itinerario qué recorrido sigue la basura, (.) o: el contenido de (.) qué relación había entre producción de basura, (.) consumo, (.) bienestar, (.) etcétera. (.) Co:n: esto ya tenemos una cierta idea (.) de qué sabemos nosotros, (.) los maestros las maestras (.) sobre el tema de las basuras. (.) Lo que vamos a: a empezar a trabajar a partir de ahora (.) >que ya es mucho más complicado< (.) es (.) no solamente qué sabemos nosotros sino qué saben <u>ellos</u> . ¿Quiénes serán <u>ellos</u> ?
0.05.00	¿Cuáles son nuestros conocimientos acerca de las concepciones de los	Explorar las ideas de los alumnos y hacerlos conscientes de ellas	Presentación dialogada	6.	AA: [°---°]
				7.	P: ¿Quiénes son ellos?
				8.	AA: [°---°]
				9.	P: A ver ¿qué? <i>(El profesor se dirige a una de las alumnas que está murmurando algo)</i>
				10.	L: Los niños.

## Anexo 7

<u>¿Cuándo?</u>	<u>¿Qué?</u>	<u>¿Para qué?</u>	<u>¿Cómo?</u>	<u>Discurso</u>
	alumnos?			11. P: Los niños. Eso es. Tenemos que ver qué saben los niños y las niñas sobre el tema de las basuras. Digo que esto ya es más complicado por (.) una cosa que continuamente está saliendo a lo largo del desarrollo de la asignatura y es que las cosas que están en en mi cabeza (.) no tienen por qué coincidir con las cosas que están <u>por ejemplo</u> en la cabeza de la compañera que está aquí comentándole a la otra compañera algo. ¿Lo que tú tienes en tu cabeza es igual que lo que está en mi cabeza?
				12. A?: °No°
				13. P: No <u>¿Por qué?</u> ¿Por qué no tenemos las mismas ideas?
				14. A?: [---]
				15. P: °Espera°. Vamos a estar en silencio porque si no ella no quiere coger el micrófono.
				16. T: Porque cada persona piensa diferente.
				17. P: <u>¿Y por qué pensamos cada persona diferente?</u>
				18. AA: [---](Son varios los AA que contestan al mismo tiempo diversas cosas y no se puede entender nada. P acerca el micro a un grupo que lo rechaza)
				19. P: ¿Tampoco? Este aparatito le tenéis pa. A VER vamos a intentar silencio absoluto porque si no no se escucha bien a la compañera.
				20. H: Que cada persona tiene experiencias diferentes. Eso te hace

## Discurso educativo y enseñanza universitaria

¿Cuándo?

¿Qué?

¿Para qué?

¿Cómo?

Discurso

formarte tu (.) un pensamiento que no es igual al de::

21. P: O sea que la historia personal tuya no es la misma que la ella ¿no? (.) O la de ella ¿no? Eso es lo que (.) y si tu está es una clase con treinta niños ¿Qué es lo que pasa entonces? ¿Qué hay treinta historias personales diferentes, y hay treinta maneras de pensar diferentes? (.) Vaya problemón. (2,5) A ver. A ver. Dicen que no. (Acercándose a un grupo con el micrófono) °Tú quiere:s° Habla alto
22. G: Que yo creo que: las ideas más o meno:s son generales. Para [---] niños. Yo creo que a lo mejor hay diez ideas y los cuarenta niños pues más o menos tienen esas ideas. Salvo excepciones ¿no? Alguno pensará lo que a él le de la gana. Pero como [---] yo creo [que cada]
23. P: [Uhy que lí::o:] O sea que POR AQUÍ DICEN si todos tenemos ideas diferentes y tú dices que no. Que hay ideas similares, ¿son incompatibles las dos afirmaciones? (.) O sea los niños tienen las misma ideas o tienen ideas diferentes? A ver.
24. N: Yo creo que (.) a lo mejor tienen (.) tienen la misma e la misma edad. Quizás tengan algunos intereses parecidos, pero las personas de: una misma edad pues tenemos normalmente intereses parecidos pero ide:as en el fondo (.) y lo que es la mente: (.) construida, yo creo que es diferente. Para cada niño. Porque cada niño tiene sus proble:mas, sus experiencias, su:s
25. P: ¿Te ha convencido? (Dirigiéndose a G)

## Anexo 7

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				26. G: A:h!
				27. P: A ver. [¿Te ha convencido?]
				28. G: [---] más o menos po lo:s todos los niños de una misma edad piensan sobre un tema: lo [--- NO QUE LO MISMO SON IDEAS] ( <i>Hay muchos murmullos</i> )
				29. P: [A ver aquí hay otra opinión]
				30. D: Yo creo también como ( <i>P acerca el micro a A y varios AA comienzan a reir</i> ) que yo creo también como (3) (risas) que yo creo ( <i>Se ríe</i> ) que yo creo que todo: ( <i>ríe porque un compañero de su mismo grupo ha tomado el micrófono que P ha dejado en la mesa y se lo acerca a la boca</i> ) Como ella ¿no? ( <i>Señalando a N</i> ) Que hay patro uhm como ella. ( <i>Rectificando y señalando a G</i> )(.) Que hay patrone::s dentro de cada aula ¿no? Pero que cada uno tiene sus u propias ideas. Distintas.
0.8.49	¿Qué y cómo vamos a trabajar en esta unidad?	Presentar objetivos tema y el modo de proceder en la unidad	los del profesor	Exposición del profesor
				31. P: O sea que tu no ves incompatible (.) que haya diversidad de ideas con que también haya ideas similares. (.) ¿No? A ver qué piensa algunos más en la clase sobre esto que así ha surgido así, (3) Estáis tos mu callaos ¿no?  Bueno pues esta es la primera temática que vamos a empezar a trabajar en la unidad tres. (.) O sea si los niños y las niñas tienen ideas (.) y si os parecen ideas similares, ideas distintas, de dónde pueden provenir esas ideas (.) ¿eh? O sea que ya esto sirve de alguna manera para introducir la la temática que vamos a trabajar en la unidad tercera. ¿No? (.) Yo quisiera que en la unidad tercera



## Discurso educativo y enseñanza universitaria

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
0.10.21	Elaboramos nuestro propio instrumento de exploración de ideas previas	Tomar decisiones sobre el cuestionario de ideas previas que han de elaborar	Discusión	<p>trabajáramos <u>tanto</u> (.) el el tema &lt;motivo de discusión&gt; aquí en la clase que es el de las basuras como también el tema específico de cada grupo. &lt;Y además os aviso que tenéis que ir os buscando un grupito de niños niñas para e trabajar con ellos&gt; sus ideas previas. Como mínimo os voy a pedir (.) que tengáis un grupito de cuatro o cinco niños por grupo vuestro. Porque que menos que cada uno haga una o dos entrevistas. Eso el mínimo. Luego ya el que quiera hacer cien entrevistas allá ellos. (.) Ya es problema de del grupo. Eh? (.) Vamos a hacerlo de la siguiente manera. Iros pensando ya qué grupito de niños podéis reunir. Y lo que iremos discutiendo aquí en clase es <u>cómo vamos</u> a explorar las ideas de esos niños. A ver una: pregunta aquí.</p> <p>32. L: De: ¿qué edades (.) los niños?</p> <p>33. P: ¿Qué edades os parece? A ver qué edades ponemos. Cien años, ochenta años, menos de ochenta años, setenta y cinco años, venga qué niños?</p> <p>34. AA: [---] (Murmullos)</p> <p>35. P: A ver a ver por ahí</p> <p>36. M: [Entre seis añitos] [entre seis añitos]</p> <p>37. AA: [---] (Murmullos)</p> <p>38. P: [S::::] NO ME ENTERO DE NADA</p> <p>39. M: Entre seis añitos y doce añitos.</p> <p>40. A?: Nueve años</p>

## Anexo 7

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				41. P: entre diez y doce añitos
				42. AA: No no [---] ( <i>murmullos</i> )
				43. A?: [Ha dicho seis]
				44. P: A ver aquí ( <i>Señalando a uno de los grupos</i> )
				45. ¿?: DIEZ AÑOS
				46. P: Diez A:ños
				47. AA: [---] ( <i>Murmullos y risas</i> )
				48. P: [OS VOY A PROPONER UNA COSA A VER]=
				49. M: EDUARDO:
				50. P: =Como va a ser difícil=
				51. M: =Si quiere que yo diga algo lo digo pero si no
				52. P: Venga dilo dilo
				53. M: No hombre que quiere que opine pero es que ha dicho las edades que yo no he dicho ( <i>riendo</i> )
				54. AA: ( <i>risas</i> ) (P se acerca a b con el micro)
				55. M: Que simplemente he dicho entre seis=
				56. P: Seis,
				57. M: =y doce años.
				58. P: Pues me había enterao yo mal .
				59. M: Evidentemente.

## Discurso educativo y enseñanza universitaria

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				60. P: Seis y doce años. Entre seis y doce años. ¿Os parece bien ese intervalo?
				61. AA: [---] (Murmullos)
				62. P: A ver aquí hay otra opinión (acercándose con el micro a una alumna, L, que ha levantado la mano)
				63. L: Que yo popron yo propondía pro (sonríe y varios/as ríen) que::: los niños, >en la edad por ejemplo como ha dicho Manu de seis a doce años< suelen tener i ideas muy distintas un niños de seis años que un niño de doce. Podemos buscar por ejemplo cuatro niños de primer ciclo, niños de: segundo, y cuatro de: tercero. Para luego comparar [---]
0.12.02	Petición de tarea grupal para el próximo día	Exposición del profesor		64. P: Dice la compañera bueno para que podamos luego poner en común (.) este follón de ideas que van a salir, que pueden ser muy distintas según la edad de los niños, vamos a ver (.) cuántos niños contamos de primer ciclo ¿no? <y de tercer ciclo.> (.) ¿Y los de segundo? (mirando a la alumna) También. También. Vamos a hacer una cosa. Tarea (.) tarea (.) para el martes. El martes cada grupo me va a traer (.) solamente las edades de los niños de los que podáis disponer. (hay mucho murmullo de fondo) Y ya aquí vemos, (.) ¿Y dónde buscáis los niños? Vecinos. Hermanos. Primos. Una clase un colegio, <u>don-de queráis</u> podéis buscar los niños me da exactamente igual. ¿Vale? A ver vamos a concretar. (4) Vamos a ir concretando. A ver por favor. (.) Para que no haya líos. (2,5) (Hay mucho ruido y murmullos de fondo) ¿Os

## Anexo 7

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				<p>parece bien (.) un intervalo de edad de seis a doce años? (.) Vale. ¿Os parece bien que intentemos que todas las edades como dice la compañera estén más o menos representadas? Para lo que tenemos que traer ya (.) el martes que viene (.) una propuesta edades por grupo. A ver si ahora todos vais a buscar niños de diez años. A ver si conseguimos niños de distintas edades. A ver más cuestiones. (2.5) En cada grupo, a ver vamos a (.) a mi lo que me gustaría es que cuando llegue el momento de la puesta en común cada grupo traiga <u>sus datos</u> y los ponga aquí en común con los demás grupos. Por lo tanto e:: no vale que un grupo diga no es que no hemos encontrao niños lo buscáis <u>donde sea</u>. (.) Como <u>mínimo</u> (.) cada grupo (.) vamos a poner cuatro entrevistas ¿vale? Como mínimo tenéis que tener cuatro niños. (.) Como mínimo por grupo. (.) Eh? (.) el que quiera trabajar más que busque más niños. (.) (hay mucho ruido y murmullos de fondo, una alumna pregunta algo en voz baja a P) Todos todos los grupos te puedes ir a un parque. Todos todos los grupos. (.) A VER ¿ESTO ESTÁ CLARO? (.) Bue:no. AHORA PARA VER QUÉ SABEN ESOS NI:ÑOS vamos a ir aquí en clase preparando (.) las preguntas (.) que podemos hacer en esa entrevista y (.) diseñando de alguna manera el formato, el método, la manera en que vamos a entrevistar a los niños. Por ejemplo tendremos que decidir ¿vamos a entrevistar a los niños en la parada de un autobús?</p>
				65. AA?: Sí. Sí.
				66. P: ¿Sería bueno entrevistar a los niños en la parada de un

Discurso educativo y enseñanza universitaria

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				autobús? (Haciendo una mueca con la cara y provocando leves sonrisas)
0.14.20	¿Qué y cómo vamos a trabajar en esta unidad?	Nueva aclaración de objetivos del tema y modo de proceder	Exposición del profesor	<p>67. A?: No</p> <p>68. P: Eso que estén centrao en la tare:a, tranquili:to, esa es una de las cosas que tendremos que ir viendo. ¿En qué condiciones (.) vais a hacer la entrevista. (.) ¿vale? (.) Y luego tendremos que ir viendo qué preguntas les vais a hacer. Para lo cual nos tenemos que poner de acuerdo (.) en los contenidos que vamos a explorar. Yo os propongo que sean los mismos que venimos trabajando en el caso de las basuras, porque luego ya cada grupo con su tema se lo va a montar por su cuenta pero en el caso de la basura (.) podríamos escoger (.) e los tres contenidos que hemos estao ya viendo. El primero (.) ¿qué es la basura? Aunque ya veremos cómo se le presenta esto a un niño. (.) El segundo contenido que era &lt;el recorrido el itinerario&gt; que seguía la basura. Con todo el tema del recicla:je (.) incorporación de los materiales en los ciclos de la naturale:za, vertede:ros, etcétera. Todo el planteamiento de la basura. (.) Sería el segundo tema. Y el tercero muy complicaao para los niños a ver cómo lo planteamos que sería la relación entre &lt;consumo y basura.&gt; Digo que complicaao porque tiene tela eso para (.) &lt;que intentemos averiguar lo que los niños saben al respecto ¿no?&gt; Bien. (.) Entonces. (.) En en la unidad esta tercera entra por lo tanto una unidad eminentemente <u>práctica</u>. De aquí ya todo lo que vamos a hacer es todo el tiempo trabajar (.) con los [---] A ver yo le preguntaba a ella un</p>

## Anexo 7

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				contenido tiene que ser [---] vais a buscar unos cuantos niños que nos sirvan= (se para retira el micrófono de su boca y lo mira detenidamente)
69.	A?:			Se oye fatal.
70.	P:			Vamos a buscar unos cuantos niños que nos sirvan para °como cobayas.° Pobrecitos míos para ir averiguando cosas, ya podéis ir comprando estuches y cosas para [---] porque media hora o tres cuartos de hora, (.) algo les tenéis que hacer. (.) A no ser que sea un hermano o hermana esclavo de esos que hay por ahí (.) dispuestos a to. (.) Vale. (.) ¿QUÉ PRIMERA CUESTIÓN VAMOS A A TRABAJAR ANTES DE EMPEZAR A EXPLORAR las ideas de esos niños? Bueno pues primero nos tenemos que poner de acuerdo sobre una un tema muy sencillo. ¿TIENEN o no tienen los niños ideas?= 71. A?: ¿Cómo? 72. P: = Y si en el caso de que supongáis que tengan ideas si como estábamos discutiendo antes esas ideas son muy diversas, hay ideas uniformes en una clase por ejemplo, y ¿De dónde vienen esas ideas? Os doy e:: cinco minutitos porque sois listísimos y no necesitáis nada más para pensar por grupos las preguntas que están en el apartado tres uno. °De vuestro material. (.) En el tres uno.° (.) Si queréis os la leo. (.) (Tomando el material de una de las alumnas) El tres uno dice ¿Cuáles son las ideas de los alumnos? (.) ¿Son sus ideas son arbitrarias, tontas, estúpidas, o tienen lógica o tienen sentido? (.) (Algunas risas) ¿Tienen ideas diferentes o hay

Discurso educativo y enseñanza universitaria

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				ideas en común? (.) ¿de dónde les vienen? A VER UNA COSA (3) (Devuelve a la alumna su documento y vuelve a encender el micrófono) Una cosa como siempre (.) vamos a leer pensando la temática en relación con el contenido concreto de las basuras. O sea que sería <¿tienen los niños ideas sobre la basura?> (.) ¿Las ideas que los niños tienen sobre las basuras son arbitrarias, son e: estúpidas, no tienen sentido o tienen cierto sentido cierta coherencia? ¿Las ideas que tienen los niños sobre la basura son diversas, hay comunes, ideas diferentes, en qué medida serán comunes, en qué medidas serán diferentes? ¿Y de dónde les pueden venir a los niños sus ideas sobre la basura? (.) ¿Está claro lo que tenéis que hacer por grupo? (.)
				73. A?: Si
				74. P: ¿Alguien tiene alguna pregunta? (.) ¿Los deberes están claros? (.) Todo el apartado tres uno. (4) cuando terminéis el apartado tres uno entonces ya podremos empezar a elaborar nuestra entrevista con los niños que habremos seleccionao. (.) ¿Vale? Ya podéis empezar.
0.19.14	¿Qué características tienen las concepciones previas?	Explorar las ideas de los alumnos y hacerlos conscientes de las mismas	Pequeños grupos (Con aclaraciones de P)	75. AA: (trabajando en pequeños grupos y P pasando por cada uno de ellos) 76. P: A ver por favor. (.) Dudas que me dicen algunos grupos. A ver. (.) Porque son compartidas por todo el mundo. Me preguntan (.) ¿qué es lo que tenemos que hacer imaginarnos qué piensan los niños sobre la basura? Pues sí. Eso es. O sea intentar poneros en el lugar de los niños. (.) Eh)

## Anexo 7

¿Cuándo?

¿Qué?

¿Para qué?

¿Cómo?

Discurso

Tenéis que intentar ponerlos el lugar de los niños para preparar precisamente la entrevista que le vais a hacer a los niños. Pero en el lugar de los niños. (.) ¿Quiénes creéis que esos niños van a tener (.) ideas sobre la basura pensar ya entonces en los niños en concreto a los que vais a entrevistar. Si vais a entrevistar a un hermano, a un primo, a un vecino, pensar ya en ese niño. ¿tendrá ese niño ideas sobre la basura? ¿Cómo serán esas ideas? Porque así puedo ir preparando la entrevista. (.) O sea tenéis que imaginar (.) lo que piensan los niños ¿vale?

77. AA: *(Trabajando en pequeños grupos y P pasando por cada uno de ellos)*

78. P: Se supone (.) A ver por favor. (.) Se supone que como (.) la mayoría estáis e::n tercero (.) salvo algunos que estáis en segundo y algunos que estáis en prime:ro la mayoría estáis en tercero <tenéis ya (.) muchísimos conocimiento impartido por (.) el excelente equipo de profesores de esta facultad> sobre cómo son los niños. Lo digo porque (.) ponéis estáis poniendo en los grupos unas caras se supone que ya sabéis cosas (.) que os pueden ayudar a imaginaros lo que esté pensando el niño sobre las basuras. Por ejemplo (.) ¿pensáis que un niño de ocho o nueve años, de ocho o nueve años, puede tener muy claro (.)lo que estuvimos viendo el último día (.) de cómo se incorporan lo materiales de la basura a los ciclos de la naturaleza? (.) ¿O pensarán con un pensamiento mucho más ligado a cosas familiares, evidentes, próximas, y concretas. Pues un poco eso es lo que tenéis que



## Discurso educativo y enseñanza universitaria

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				ver porque si no no sé cómo vais a preparar la entrevista. O sea que para preparar la entrevista (.) tenéis que caracterizar un poco cómo cómo son los niños a los que vais a entrevistar. (.) Se trata en este primer punto <u>tres uno</u> de (.) pensar cómo son los niños. Si tienen ideas, ¿cómo son estas ideas? ¿Vale?
				79. AA: (trabajando en pequeños grupos y P pasando por cada uno de ellos)
				80. P: A ver por favor otra aclaración. Alguna gente pregunta (.) cuando (.) se dice si las ideas que pueden tener los niños sobre la basura por ejemplo son lógicas ¿a qué lógica nos referimos? Nos referimos a la lógica de los niños. (.) O sea que tengan sentido para ellos. Otra cosa es que tengan sentido para el adulto, o para otros niños. (.) Que tengan sentido para la persona. (.) Eh? Lógica interna de de la persona. (.) ¿Vale?
				81. AA: (trabajando en pequeños grupos y P pasando por cada uno de ellos)
0.35.28		Compartir las ideas previas Aportar nueva información al proceso de construcción de significados	Discusión	82. P: Bueno a ver (.) Nos quedan quince minutitos (.) que vamos a aprovechar por lo menos para empeza:r (.) aunque no nos de tiempo de: verlo todo pero poner en común lo más básico de: (.) de esta primera parte de la unidad tres. (.) A ver (.) me: me decís por aquí un numerito, un numerito.
				83. F: °Tres°
				84. P: ¿El tres? Grupo tres [¿por donde anda?]

## Anexo 7

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				85. R: [°Que somos nosotros°]
				86. R: Nosotros.
				87. P: Pero ¿A quién se le ocurre dar el número de su propio grupo? Desde luego son geniales.= (Risas)
				88. A?: Eso ya es de tontos
				89. P: =Magnífico. (3) (Risas) A ver el grupo tres que tan amablemente se ha ofrecido él mismo como: (.) grupo portavoz (.) a ver pensáis (.) bueno dejaros ya de pelearos con los [---] de los compañeros (.) a ver pensáis que los niños tienen ideas o tienen la mente en <u>blanco</u> .
				90. F: Tienen ideas tienen ideas
				91. P: Tienen ideas. ¿Sí?
				92. F: Co:ncretas, muy relacionadas con la imaginación, y con la observación pero tienen ideas.
				93. P: Bueno pues e vamos a ir anotando entonces (.) los argumentos de los grupos (.) si algún grupo está en desacuerdo o quiere matizar pues lo dice. ¿Vale?
				94. (55) (P enciende el retroproyector y se acerca a buscar transparencias y rotuladores a su mesa)
				95. P: A ver (4) a ver el compañero del grupo tres que se llama: (Hace gestos con la cara como de estar preguntando cómo se llama el alumno al que se refiere)
				96. A?: FRAN

## Discurso educativo y enseñanza universitaria

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
97.	P:			Fran? (.) Fran. (.) Fra:n por favor el grupo tres habéis afirmao que los niños tienen ideas y que son ideas (.) ¿concretas habéis dicho?
98.	F:			Todo lo contrario poco concretas.
99.	P:			Poco concretas. (6) (P escribe en una transparencia las aportaciones del grupo) ¿Qué significa poco concretas?
100.	F:			Muy relacionadas con su imaginació:n, con algo que ve:n (.) que no son ideas experimentadas.
101.	L:			Uhy!
102.	F:			Muy experimentadas.
103.	AA:			(9) ( <i>Algunos alumnos/as murmuran mientras P copia en la transparencias las aportaciones del grupo</i> )
104.	P:			A ver estoy escuchado murmullos por por algunos sitios (.) ahí ¿qué pasa?
105.	B:			Si tienen ideas tienen que estar experimentas. Porque los niños a:: cualquier edad un conocimiento lo tiene porque ha experimentao con eso ¿no? Si no no lo tienen. (.) Si no el que tiene es académico.
106.	P:			Aquí dicen que no están de acuerdo. (.) Dicen que la: que creen que: no son poco experimentadas sino que los niños (.) las ideas que tienen están basadas en su experiencia. A ver
107.	F:			Es que cuando un niño: se ponen en contacto con su entorno, (.) tiene solamente una única experiencia. En la que [---]=

## Anexo 7

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				108. B: [Pues yo siempre]
				109. P: = Un momento que yo termine. Y cuando tú avanza:s ya se va avanzando, (.) ya el niño puede contestar la misma idea que tenía en un principio (.) por ejemplo yo tenía una idea [---len didáctica el año pasao, (.) de que: el agua del mar era:: y la del río no era: salá y la del mar sí. Yo gracia a la experiencia que tuve en un futuro (.) pude comprobar que an ambas son saladas, pero una tiene mayor concentración que otra. Es decir mediante vas pasando las edades (.) el niño va adquiriendo más experiencias. [En su idea]
				110. B: [Pero] si el niño en la primera experiencia previa ya tiene su idea y yo no creo que sea <u>poco experimentada</u> . [Más bien es muy experiementada]
				111. F: [Pero es que tú tu idea la puedes cambiar.]
				112. B: Y LUEGO LA COMPLETA pero es muy experimentada.
				113. F: Pero tú tu propia idea la puedes cambiar.
				114. P: A a ver. Para que no sea una conversación solo entre los dos ahí hay una pala:bra, no sé si alguien más quiere hablar, (.) [a ver]
				115. L: [Claro] (.) Para (.) ( <i>mira a P pidiendo con un gesto su conformidad para comenzar a hablar</i> ) u:n hablando de concentraciones, salado dulce, algo dulce es poco salado. (.) ¿No? (.) Por lo tanto um e está bien decir que el agua del mar es: poco salada y el

## Discurso educativo y enseñanza universitaria

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				agua del: (.) del río es dulce. [Eso no está equivocado]=
116.	As?:			[No no] está quivocado
117.	L:			= ¿DULCE QUÉ SIGNIFICA QUE LLEVA AZÚCAR O QUE ESTÁ POCO SALADO?
118.	F:			Que tiene baja concentración de [°salinización°]
119.	L:			[de sal] Tiene poca con o sea
120.	A?:			[---] (Risas)
121.	L:			Es que
122.	P:			A ver. A ver. Por aquí ha:y gente (.) también elucubra:ndo, ¿qué murmuráis por aquí?
123.	D:			Que no entiendo nada de lo del azúcar y la sal. (Muchas risas, incluido por por parte del profesor)
124.	P:			Dicen los compañeros de aquí que no se están enterando de a qué viene lo del azúcar y la sal. A ver pregúntalo. (Acercándole el micro)
125.	D:			A ver no entendemos qué tiene que ver lo del azúcar y la sal con las ideas de los niños. (Muchos murmullos y risas/ Una alumna, S, levanta la mano)
126.	F:			La que ha liao con el azúcar y la sal vamos.
127.	P:			Sí, (.) a ver voy a intentar yo resumir. Creo creo si lo he entendido (.) que lo del azúcar y lo de la sal vino (.) como un ejemplo del compañero Fran (.) ¿no? Que decía que uno iba

## Anexo 7

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				<p>era la idea. Que uno por ejemplo cuando chiquitito podía pensar (.) que el agua del río no tenía sal (.) por la clasificación típica de agua dulce y salada (.) y que luego la experiencia (.) a uno le enseña (.) que el agua del río también tiene sal aunque en menor proporción que el agua del mar. Ese era tu ejemplo ¿no? (<i>Dirigiéndose a Fran/ B tiene la mano levanta pidiendo la palabra pero está detrás de P y éste no puede verla</i>)Que es que lo niños como tienen poca experiencia (.) (<i>S vuelve a levantar la mano</i>) pues sus ideas están (.) más basadas que en la imaginación &gt;he entendido yo que tú decías&lt; que en la experiencia. (.) Sin embargo (.) Blanca (.)afirmaba por detrás (.) que (.) los niños las ideas que tienen tengan mucha o poca madurez sí están basada en la experiencia. Eso es lo que tú querías decir. (.) (<i>Ella asiente con la cabeza</i>) <i>En la experiencia. A ver hay alguien más que quiera opinar sobre eso (Mientras P dice esto último B levanta la mano)</i></p>
			128. B:	<p>°Eduardo° es que que se gana con la experiencia, eso está claro que sí pero es que los niños si no han tenido una experiencia previa y han experimentao con ella varias veces no llegan a una idea. [Entonces ESA IDEA ESTÁ MUY EXPERIMENTADA POR EL NIÑO]</p>
			129. F:	<p>[Pero yo no estoy diciendo que no son experimentadas.] Yo es que no estoy diciendo que no vengan de la experiencia=</p>

## Discurso educativo y enseñanza universitaria

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				130. P: Ah!
				131. F: =Yo estoy diciendo <u>poco experimentada</u> . Que es que lo pone ahí muy bien puesto ¿eh? (Señalando a la transparencia/ hay mucho murmullo de fondo) Poco experimentada. Que yo me baso en la experiencia pero no tanta experiencia. [[---]]
				132. B: [[---]]
				133. P: [A ver] (.) por (.) por mediar (.) por mediar un poco. ¿Valdría si ponemos? Fran (.) si ponemos que (.) están basadas en la experiencia de los niños aunque los niños todavía no tengan la experiencia que tiene un adulto. ¿Algo así? ¿Te valdría eso?
				134. (19) ( <i>F asiente con la cabeza y P apunta nuevamente en la transparencia</i> )
				135. P: Espérate podríamos ¿admitiríamos todo el mundo que están basadas en la experiencia de los niños aunque sea todavía una experiencia poco madura? ¿algo así? ¿Te convence eso? No.
				136. F: °Eso mismo° (.) Es que no vale ya.
				137. P: Pero ¿Por qué no te convence Fran?
				138. F: Hombre porque yo que se ya:: (.) yo lo que quiero decir lo que queríamos decir= (señalando con la mano a todo su grupo)
				139. P: Está bie:n

## Anexo 7

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				140. F: =es que si un niño
				141. P: hasta que el grupo no quiere que lo señale ( <i>Risas, F se cubre la mano con la cara mientras se ríe</i> ) A ver (.) que intervengan ¿va a hablar alguien más del grupo tres? Para que ellos también intervengan porque si no venga.
				142. C: A ver del grupo tres no del trece.
				143. P: Del tres.
				144. A?: Venga!
				145. F: E: hablando ya: propiamente es que lo a poco experimentales, (.) poco pensadas. Es decir porque cuando hablan: están diciendo una idea (.) lo dicen directamente. Es decir lo ven directamente. Ni piensan lo que: puede llevar o no puede llevar. °Esa es mi idea.° No creo yo que un niño de seis años vaya a decirte que=
				146. B: No estoy de acuerdo
				147. F: =Que el átomo de hidrógeno tiene no se qué.
				148. B: Si es que a los seis años no lo sabe. Pero vamos a ver tu has tenio que dar psicología. (.) Cuando un bebé (.) le daba con los pies de refilón a un pianito, (.) y hacía ruido. Y el niño le intentaba volver a hacer pa que hiciese ruido y el niño lo intentaba otra vez hacer pa que hiciese ruido, hasta que el niño después de varias experiencias (.) compondría que moviendo lo pies (.) hacía ruido. (.) Muy experimentadas. El niño llega a una idea después de varias



## Discurso educativo y enseñanza universitaria

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				experiencias.
			149. F:	Y por ejemplo si tú con si tú hace [---] si le quitas por ejemplo y no es coña las pilas (risas) al piano LAS PILAS AL PIANO y el niño [---] el piano y se da cuenta de que el piano no toca ya el niño cambia su idea. El piano no toca.
			150. B:	Bueno pero para llegar a la conclusión de que moviendo los pies el piano toca [HA HECHO MUCHAS EXPERIENCIAS no una.]=
			151. F:	[Pues por eso te lo estoy diciendo que que la experiencia cambia la idea la experiencia cambia la idea]
			152. B:	= Pero si yo te estoy diciendo que eso no sea así. Pero que para tener una idea el niño hay que experimentar mucho. Es a lo que yo me refiero.
			153. F:	[[---]]
			154. P:	[A ver] (.) Una de las veces (.) voy a meterme de nuevo una cosa es que el niño se base también en su experiencia y otra cosa es que tu lo que vienes a decir es que el niño es como muy impulsivo ¿no? Que a veces no: reflexiona tanto las cosas.
			155. B:	Es que poco experimentada es <u>eso</u> que el niño hace las cosas una vez y ya cree que eso es así. (.) En cambio lo yo creo es que el niño tiene [esteriotipaos experiencias que el hace una y otra vez y cuando ya se da cuenta es conciente de ello]
			156. AA:	[[---]] (muchos comentarios)

## Anexo 7

¿Cuándo?

¿Qué?

¿Para qué?

¿Cómo?

Discurso

157. P: Por situar (.) que nos queda muy poquito tiempo (.) esta discusión con el tema de la basura. Pensáis que las ideas que los niños puedan tener sobre (.) las basuras qué es basura, que no es basura, o el recorrido de las basuras, (.) son ideas basadas o no en su experiencia ¿qué pensáis? Por ejemplo vamos a suponer que una idea de los de los niños es (.) que (.) ellos meten todo lo que van a tirar en su casa en una bolsa de plástico, (.) que esa bolsa de plástico (.) alguien de la familia (.) la baja todas las noches y la mete en un contenedor de un color determinao y que luego él escucha un camión que pasa por allí armando mucho ruido por su calle y que parece ser que ese camión se lleva las bolsas de basura. Eso ¿tiene algo que ver con su experiencia o no?
158. AA: °Sí.°
159. P: Sí.
160. B: [°---°]
161. P: ¿Admitiríamos entonces en el caso concreto de las basuras para concretar (.) que las ideas de los niños tienen que ver con su experiencia? A ver
162. S: Es que: nosotros tenemos precisamente eso que: que los niños e: bueno tendrían >respuestas sencillas, [---], concretas,< relacionan la basura con lo que ven en sus casas (.) por ejemplo el cubo, la bolsa, y echar los desperdicios de lo que comen al cubo de la basura, o sea ellos tienen la idea (.) um de que terminan de comer, lo que le ha sobrao pue:

## Discurso educativo y enseñanza universitaria

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				hay una bolsa azul por ejemplo que: compra la madre en el supermercao que es <u>de la basura</u> (unas comillas con los dedos índice y corazón de ambas manos)(.) ¿Sabes? De: los desperdicios los echa a esa bolsa luego (.) uno se encarga de echar esa bolsa al contenedor (.) y todo ese proceso e:s relacionao con la basura. Pero claro (.) <u>el niño no sabe a dónde va el camión luego.</u> (3) Porque ya no tiene esa experiencia (.) ¡es que no lo sabía ni yo! (.) Yo es que me enterao con esta clase [---]
163. P:				¡Hombre! No exageréis [---] a ver por allí (dando la palabra a Z que lleva varios segundos con la mano levantada)
164. Z:				Eso puede ser (.) que el ciclo (.) de la basura no sea igual para una persona adulta que para que para los niños ¿no? Que se que sea más cerrado más chico más ¿no? Más simple.
165. P:				Aquí ella ha dicho pensamos que las ideas de los niños son sencillas. (.) Creo que iban por ahí ¿no? O sea que no tienen el grado de complejidad por ejemplo (.) como: hemos estao trabajando en días anteriores el recorrido de las basuras. Que hablábamos de cosas muy (.) del tratamiento de las basuras [---] del tratamiento de las basuras el reciclaje. A lo cual dice ella a lo cual el niño no llega ahí. ¿No?
166. Z:				¿Puede ser que empezara con un ciclo: simple y poco a poco:=
167. P:				Más sencillo. Un recorrido (.) de la basura más sencillo ¿no?

## Anexo 7

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				168. Z: =Y que poco a poco: fuera:: fueran abriéndolo ¿no? Y sabiendo por dónde va la basura: y los itinerarios y esas cosas ¿no? (3) (P escribe nuevamente en la transparencia)
				169. P: Se trataría de ideas sencillas que luego se irían (.) haciendo más complejas progresivamente. ¿No?
				170. Z: Pero eso no pasa solamente con la basura que pasa con todo.
				171. P: Puede pasar con otros contenidos ¿no? Vale.
				172. Z: °De acuerdo°
				173. P: Vale. (3) (está sonando un móvil y P parece estar esperando a que deje de sonar) Fran no intentamos convencerte pero:
				174. F: ¡Es lo mismo!
				175. P: Ah que es lo mismo
				176. F: ¡Claro!
				177. P: Vale. [Bueno pues ya está.]
				178. F: [lo que pasa es que no es la misma frase] pero es lo que yo pienso.
0.48.58		Aportar nueva información del proceso de construcción de significados  Marcar los significados	Exposición dialogada	179. P: O sea (.) por lo tanto (.) vamos a partir (.) de la base (.) a la hora de hacer las entrevistas (.) de que (.) vamos a poder entrevistar a los niños sobre el tema de las basuras porque esperamos (.) que tengan (.) ideas sobre las basuras. (.) Ideas que en lo poco que hemos discutido hasta ahora son a ver vamos a ir recapitulando por este grupo que estáis aquí muy perdíos, ¿cómo serían las ideas? Por lo que han

## Discurso educativo y enseñanza universitaria

<u>¿Cuándo?</u>	<u>¿Qué?</u>	<u>¿Para qué?</u>	<u>¿Cómo?</u>	<u>Discurso</u>
		construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia		dicho los compañeros hasta ahora. ( <i>P se dirige a un grupo en concreto</i> )
			180. H:	Principalmente han dicho que más basadas en la imaginación que en el ambiente
			181. P:	Se él lo que ha sacao en limpio es que estarían más basadas en la imaginación que en la experiencia. (.) Eso: lo discuten creo que no ¿no? Porque estáis hablando de que es más la experiencia. Bueno vamos a dejarlo eso aquí. ¿Serían ideas muy complicadas (.) las de los niños (.) muy sencillas?(.) Por lo que estabais hablando hasta ahora. A ver ¿qué le pasa a aquél grupo? ( <i>P se dirige a un grupo en el que se escuchan risas</i> ) (.) ¿Serían sencillas o complicadas? ¿Vosotros habéis dicho que eran?
			182. A?:	Sencillas.
			183. P:	Sencillas. (.) Vale. (.) Y (.) Para los que decían más basada en la experiencia, tendría que ver con su vida cotidiana, con el hecho de que en su casa hay bolsa de basura, que hay que llevarla al contenedo:r, que luego pasa un camió:n, y tal. Hay un compañero que decía que en <u>todo caso</u> el <u>ciclo</u> de las <u>basuras</u> que pueda tener el niño en la cabeza, no iba a ser desde luego el ciclo que hemos trabajao aquí en cla:se. Sería un ciclo mucho más reducido, más corto, más simple ¿no? Esa es la la idea. Bueno ¿está todo el mundo con la idea de que por lo menos si le preguntamos a los niños van a tener alguna idea en su cabeza?

## Anexo 7

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
				184. AA: °Si°
				185. P: Vale. A ver
				186. L: Que: um simplemente: coger y complementar un poco la definición con que: no solamente son sus experiencias sino=
				187. P: A ver por pavor (.) [los de aquí ¿qué os pasa?] (Como pidiendo silencio ante el murmullo que hay de fondo)
				188. L: [Las experiencias directas] que él tiene pues con que él ve: que la basura va al contenedor, que el contenedor se lo lleva un camión, sino que: la relación que él tienen pues con los familiare:s o con las personas que lo rodean. Pues por ejemplo mamá ¿y ese camión ese camión dónde lleva la basura? Pues hijo la basura:: o en el colegio ¿dónde creí:s (.) pues mira este es el ciclo que lleva: (.) [[°---°]]
				189. P: [A ver] si yo te entiendo, tú lo que nos estás planteando es que la experiencia no es solamente la experiencia directa de lo que él ve sino también (.) la experiencia que proviene de su relación con otra persona, por ejemplo su mamá le explica cosas de adónde va la basura. ¿Admitimos entonces en la idea de experiencia no solamente (.) la observación directa lo que el niño ve (.) sino también (.) las conversaciones que tiene, o las relaciones que tiene con otros niños con otras personas? (.) Bueno pues lo vamos a meter todo eso en experiencia ¿vale?
0.51.51	Elaboramos	Petición de tarea	Exposición	190. P: Bueno el próximo día acordaros que (.) la tarea era buscar

Discurso educativo y enseñanza universitaria

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Discurso
	nuestro propio instrumento de IP	individual para el próximo día	del profesor	como mínimo (.) cuatro niños niñas (.) y tenéis que traer ya el martes la edad (.) para que veamos como se distribuyen por edades en la clase ¿vale? La edad. Por lo menos la edad.
0.52.15	Fin	Fin	Fin	Fin





## **Anexo 8**

**Listado de libros sobre los que se ha  
trabajado en el aula A**



Los libros en torno a los cuales versan las exposiciones de los alumnos y las posteriores discusiones son:

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas, lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.

Jones, B. F., Palincsar S, Ogle, D. y Carr, E., (2001) *Estrategias para enseñar a aprender. Un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles*. Buenos Aires: Aique.

Kozulin, A. (2000) *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.

Monereo, C.; y Badía, M.C. (1997) *Las estrategias de aprendizaje: Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

Morin, E. (2002) *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

Stemberg, R.J.; y Speanswerling, L. (2000). *Enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.