

El objetivo principal de la investigación que presentamos en este artículo es estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje como construcción conjunta de significados en las aulas universitarias. Para ello, analizamos el discurso instruccional de una muestra de profesorado universitario y de sus estudiantes, durante la actividad del aula. Desde la perspectiva constructivista y cultural en la que nos situamos, concebimos el aprendizaje escolar como la socialización de los alumnos y alumnas en formas de habla específicas de la escuela como contexto sociocultural. Así, aprender los conocimientos de una materia es también aprender a emplear un discurso apropiado para esa disciplina. El análisis del habla educativa nos ha permitido identificar, en el discurso de los profesores y los alumnos, una serie de mecanismos y estrategias discursivas, así como describir el conjunto de funciones que estos cumplen en la construcción compartida del conocimiento.

**PALABRAS CLAVE:** *Construcción compartida del conocimiento; Interacción profesor-alumno; Análisis del discurso; Enseñanza universitaria; Mecanismos discursivos.*

## Un acercamiento a la construcción del conocimiento en las aulas universitarias a partir del análisis del discurso de profesores y alumnos

pp. 47-60

María del Mar Prados Gallardo\* Universidad de Sevilla\*\*  
Rosario Cubero Pérez\*

Los distintos escenarios culturales en los que las personas participamos se caracterizan por poseer determinadas formas de hablar o escribir, o determinados géneros discursivos que les son propios (Bajtin, 1986; Bruner, 1988, 1996, Wertsch, 1993). Así, los estudios sobre las formas en que el lenguaje es utilizado en las escuelas revelan patrones distintivos que permiten hablar de un “discurso instruccional” (Cole, 1990). En este sentido, la mayoría de las propuestas constructivistas sociales conciben el aprendizaje escolar como la

socialización de los alumnos y alumnas en formas de habla y modos de discurso, que son específicos de contextos situados cultural e históricamente. En Bruner (1988, 1998), Edwards (1990), Edwards y Mercer (1988) o Wertsch (1988), por ejemplo, encontramos que el aprendizaje puede considerarse como un proceso de “socialización en nuevos modos de discurso” o dicho de otro modo, de adquisición de nuevas formas de comprender y explicar la realidad. Podemos afirmar además que aprender los conocimientos de cada

\* E-mail: marprados@us.es y rcubero@us.es

\*\* Laboratorio de Actividad Humana. Departamento de Psicología Experimental. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla. c/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla. Telfs: 954557743-954557692.

☒ Artículo recibido el 21 de marzo de 2007 y aceptado en mayo de 2007.

materia es aprender a emplear los modos de discurso apropiados para dicha disciplina.

El análisis detallado del discurso que se produce en las aulas revela turnos de interacción encaminados a aportar información específica, controlar las ejecuciones de los participantes, evaluar el proceso de los alumnos, y se caracteriza por estructuras interactivas específicas del discurso escolar (Mehan, 1979; Rogoff, 1993). En este sentido, defendemos que si los profesores son conscientes de cómo los diferentes tipos de discurso remiten a diferentes tipos de formas de participación y actividades, podrán ser capaces de pensar en cuál de esos tipos de discurso pueden ser desarrollados en la clase, para que el alumnado se implique en diferentes modos de construcción del conocimiento.

### Nuestro estudio

El objetivo principal de la experiencia de investigación que presentamos es estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje como construcción conjunta de significados en las aulas universitarias. Para ello nos centramos en el análisis del discurso educativo que utilizan los profesores y alumnos en dichas aulas. Concretamente, mostramos los resultados obtenidos a partir del análisis de las transcripciones del discurso producido en tres aulas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Para la selección de la muestra, entre otros<sup>1</sup>, tomamos como principal criterio el hecho de que los docentes perteneciesen al grupo de profesorado universitario bien evaluado por su alumnado, de acuerdo con la encuesta de evaluación que el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad de Sevilla realiza todos los cursos.

La recogida y el registro de la información se ha realizado mediante tres fuentes diferenciadas: grabaciones de las sesiones en vídeo, toma de notas de campo por parte de un ob-

servador en el momento de la grabación y entrevista a cada uno de los docentes.

Una vez que los profesores habían aceptado ser grabados, se llegaba con ellos a un acuerdo sobre la determinación de las unidades temáticas que se grabarían en cada uno de los casos, de tal modo que las situaciones grabadas fueron seleccionadas de acuerdo con el plan de trabajo de los profesores de la muestra de estudio y su estimación sobre la relevancia de las actividades a realizar. En cada aula se han grabado todas las sesiones que conformaban la unidad temática. Es decir, hemos grabado el desarrollo de las unidades temáticas completas. Las grabaciones se han realizado en el contexto natural del aula, en el cual se llevan a cabo los procesos de construcción de significados compartidos entre profesores y alumnos, de tal modo que pudiéramos alcanzar un cierto grado de validez ecológica al tratarse de una actividad cotidiana de estos individuos, en un contexto que les es natural y familiar.

*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.

Finalizado el desarrollo de la unidad temática en cada curso y, por tanto, finalizado el proceso de grabación, entrevistamos a cada uno de los docentes. Estas entrevistas con los profesores tenían como objetivo principal conseguir información contextual suplementaria para completar los análisis de las grabaciones de vídeo. Al entrevistar a cada uno de los docentes de la muestra, 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 y metodología de trabajo y evaluación para cada una de las asignaturas, así como los materiales producidos y utilizados en el transcurso de las sesiones.

<sup>1</sup> Para una descripción detallada de los criterios de selección de la muestra ver Prados y Cubero (2006).

## Resultados

Son muchos los aspectos y dimensiones que sobre la construcción del conocimiento pueden verse evidenciados a través del análisis del discurso. De entre ellas, nuestro estudio se ha centrado, por un lado, en el análisis de cómo se establece la intersubjetividad en el aula, es decir, un punto de vista compartido por los participantes en la interacción; por otro, en la validación del conocimiento académico, o lo que es lo mismo, qué conocimiento damos por “verdadero” en las aulas. Respecto al primer aspecto, nuestro estudio nos ha servido para evidenciar cómo se construye la intersubjetividad en las aulas universitarias, cómo se desarrolla y se asegura la continuidad en las mismas y cómo son resueltos los malentendidos en esa continuidad. Respecto al segundo aspecto, hemos podido analizar cómo profesores y alumnos validan el conocimiento académico, qué fuentes de validación del conocimiento científico se están utilizando en las aulas y cuáles son los recursos que se emplean en el habla para legitimar un hecho científico en el conocimiento.

La descripción de ambos aspectos ha sido posible gracias a la delimitación de una serie de recursos empleados por profesores y alumnos en las conversaciones del aula. Nuestro trabajo ha mostrado que es posible identificar en el habla de profesores y alumnos universitarios una serie de mecanismos discursivos. Con el término *mecanismos discursivos* queremos indicar tanto aquello que hacen las personas con su habla, como el modo en que lo llevan a cabo. Estos mecanismos se han desarrollado a partir del trabajo de diferentes autores que se han centrado en el análisis de las estrategias discursivas, recursos comunicativos y mecanismos semióticos en la construcción conjunta de sistemas de significados (ver Coll y Onrubia, 2001; Cros, 2003; Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997, 2001, entre otros). Sin embargo, los trabajos examinados que analizan el discurso en situaciones de aula se centran en ni-

veles educativos de enseñanza primaria y secundaria, y los que abordan el nivel universitario se interesan sólo por el discurso del docente, sin atender al habla de los alumnos. Esto justifica que algunos de los dispositivos que hemos identificado no hayan sido descritos en la literatura psicológica y que sean precisamente los que adquieren más significación en nuestro estudio. A continuación presentamos una tabla (Tabla 1) en la que recogemos los mecanismos semióticos y estrategias discursivas identificados en el discurso de los profesores y los alumnos de nuestro estudio<sup>2</sup>.

No podemos ejemplificar aquí cada uno de los mecanismos y estrategias discursivas presentados, no obstante, nos detendremos en algunos de ellos a partir de fragmentos de interacción representativos de los mismos.

### Mecanismos y estrategias discursivas: algunos ejemplos

#### *Preguntas explicadas*

Se trata de enunciados que constan de varias preguntas que giran en torno a una misma temática. Éstos, 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; 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, hemos observado que éstas se complementan unas a otras o se concretan. Mediante este tipo de enunciados el docente guía a los alumnos en el proceso de construcción de significados compartidos, ofreciéndoles preguntas y aclaraciones sobre las mismas que les lleven a la respuesta considerada por el profesor como más adecuada. Es decir, ofreciéndoles la línea de pensamiento a seguir. Veamos algunos ejemplos.

<sup>2</sup> Una descripción más exhaustiva de los mismos puede encontrarse en Cubero et al. 2002, 2003 y 2004 a, b, y en Prados, 2005 y Prados y Cubero, 2006.

| Mecanismos y estrategias discursivas | Definición   | Funciones   |
|--------------------------------------|--|---|
| 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>   |
| 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>   |
| 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>            |
| 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> </ul>   |

|                                   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|
|                                   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer una relación lógica entre dos enunciados de tal modo que la existencia de uno supone la existencia del otro.</li> <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>   |
| 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>- 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>  |
| 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>- Aportar información considerada relevante.</li> <li>- El hablante como portavoz de la verdad.</li> </ul>   |
| Definiciones                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enunciados cerrados, consolidados y con estructura propia.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llamar la atención sobre los significados de las aportaciones de los alumnos.</li> <li>- Hacer ver a los alumnos que se tiene en cuenta sus contribuciones.</li> <li>- Controlar los significados que se construyen en el aula.</li> </ul>   |
| Repeticiones                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reaccionar a las aportaciones de los alumnos en los mismos términos en que han sido formuladas.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llamar la atención sobre la aportación del alumno o alumna en cuestión.</li> <li>- Ofrecer una versión más ordenada de los significados presentados en la intervención.</li> <li>- Aportar nuevos significados.</li> <li>- Controlar los significados que se construyen en el aula.</li> <li>- Comprometer al grupo con una visión colectiva de los significados construidos.</li> </ul> |
| Elaboraciones/<br>reformulaciones | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar una intervención de un alumno o alumna modificando o transformando parte de la misma.</li> </ul>   |   |

Tabla 1. Mecanismos y estrategias discursivas.

## C.1.4: [32 - 46]

|    |    |   |
|----|----|---|
| 32 | P: | Más prolongado en el tiempo ¿Alguien ha puesto la felicidad:: y la:::: alegría como:::: términos sinónimos? (3) La felicidad y la alegría me lo podríais discutir |
| 33 |    |   |
| 34 |    | que en la:: calle se utilizan como términos sinónimos, sino, (.) pero desde dentro  |
| 35 |    | de la Psicología, >efectivamente,< se hace una distinción entre lo que es la alegría  |
| 36 |    | y lo que es la felicidad. Y es importante saber esta distinción, porque se trata  |
| 37 |    | de <fenómenos <u>distintos</u> , con características <u>distintas</u> > y por tanto, inciden de   |
| 38 |    | forma diferente en el comportamiento. Por lo la alegría, (.) es una emoción, por  |
| 39 |    | lo cual ¿cuáles son las características de la emoción? Ya hemos dicho los tres  |
| 40 |    | componentes, pero aparte hay otra serie de criterios temporales. (2) Es:: breve o   |
| 41 |    | larga ¿cuánto dura una emoción? Mucho tiempo, poco tiempo   |
| 42 |    |   |
| 43 |    |   |
| 44 |    |   |
| 45 |    |   |
| 46 |    |   |

Nos encontramos en este fragmento ante lo que hemos denominado preguntas explicadas. Concretamente, ante una pregunta en la que podemos identificar las tres fases diferenciadas antes explicadas: a) Una llamada de atención en forma de pregunta: “¿*Cuáles son las características de la emoción?*”; b) una aclaración y explicación de la pregunta inicial, qué contiene o en qué contexto se sitúa dicha pregunta: “*Ya hemos dicho los tres componentes, pero aparte hay otra serie de criterios temporales*” y, c) una pregunta más detallada: “*Es breve o larga ¿cuánto dura una emoción? Mucho tiempo, poco*

*tiempo*”. Como puede observarse, se pasa de una pregunta a la que los alumnos podrían contestar aportando sus ideas o creencias relativas a las emociones, a otra pregunta cuyo campo de posibles respuestas queda reducido a que éstos contesten si las emociones duran mucho tiempo o poco tiempo. Ello nos hace pensar que lo relevante de esta pregunta no es tanto explorar ideas, sino acotar el campo de respuesta para que los alumnos y alumnas colaboren en ese *monólogo* que la profesora está construyendo, manteniendo así su atención y la conexión con el discurso docente.

## C.2.2: [16 - 35]

|    |     |  |
|----|-----|--|
| 16 | P:  | ...  |
| 17 |     | >mediante registros psicofisiológicos,< yo puedo saber:: la presión sanguí-        |
| 18 |     | nea que tenéis, (.) cómo late el corazón, (.) la activación de distintas vísceras, |
| 19 |     | etcétera, etcétera. O sea que:: en eso no nos vamos a meter, porque de alguna      |
| 20 |     | manera no:: no es nuestro objeto de estudio, pero está ¿Cómo mido el as-           |
| 21 |     | pecto conductual? (2) ¿La:: el componente conductual de la emoción? ¿Me-           |
| 22 |     | diante la observación de qué? (2) <17280>  |
| 23 |     |  |
| 24 | A1: | [—]  |
| 25 | P:  | Del comportamiento ¿Y de qué conductas sobre todo? (2) ¿Qué es lo que              |
| 26 |     | más: se <u>ve</u> (.) cuando yo tengo una emoción? Si yo tengo miedo,=             |
| 27 |     |  |
| 28 | A2: | La [—]   |

|                      |     |   |
|----------------------|-----|---|
| 29                   | P:  | =viene un oso por allí,=  |
| 30                   | A2: | ¡Ah por detrás!   |
| 31<br>32<br>33<br>34 | P:  | =y vosotros no lo estáis viendo, y veis mi cara ¿sois capaces de inferir que yo estoy sintiendo miedo? ¿Me tenéis que preguntar? ¿Me tenéis que enganchar a un aparatito para saber si estoy sintiendo miedo? |
| 35                   | AA: | (Niegan con la cabeza)  |

En este ejemplo todas las preguntas o enunciados interrogativos del docente se encuentran explicados. Puede observarse cómo el docente introduce en su monólogo o exposición de los contenidos preguntas dirigidas a sus alumnos. Se trata de enunciados interrogativos constituidos por sucesivas preguntas que se acotan unas a otras y que guían a los alumnos a una determinada respuesta. Mediante el uso de este tipo de enunciados el profesor hace más dialógico su discurso. En lugar de seguir con su exposición y decir a los alumnos mediante la observación de qué conductas se miden las emociones, hace a éstos partícipes de su discurso invitándoles a hablar con preguntas, aunque el campo de posibles respuestas esté muy limitado.

Como se puede observar en los ejemplos presentados, mediante esta forma de preguntar

a los alumnos, el profesor más que obtener información de las opiniones y creencias de estos acerca de lo que están trabajando, orienta y guía a éstos en el proceso de construcción de significados compartidos, ofreciéndoles preguntas y aclaraciones que les lleven a la respuesta considerada por él como más adecuada.

### *Primera persona del plural*

Nos referimos aquí a 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, por tanto, la existencia de unos significados compartidos y favoreciendo la percepción de continuidad entre las sesiones (ver ejemplo: B.3.1).

#### B.3.1: [39 - 53]

|  |    |  |
|--|----|--|
| 39<br>40<br>41<br>42<br>43<br>44<br>45<br>46<br>47<br>48<br>49<br>50<br>51<br>52<br>53 | 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 <u>todos</u> 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. (2) 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.(.) Biberón. (.) No tiene todavía una idea clara [[—]] |
|--|----|--|



El profesor y los alumnos también 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 aprendizaje.

En este ejemplo el profesor está dando su opinión a los alumnos acerca de los objetos que deben o no estar presentes en el cuestionario de concepciones previas sobre la basura que están elaborando entre todos en el aula. Para ello, en lugar de expresar su enunciado en primera persona e imponer a los alumnos sus ideas, se dirige a ellos incluyéndose a él mismo dentro del grupo aula. De este modo, incluye a los oyentes en su discurso convirtiéndolos en agentes. Les da instrucciones de lo que se debe hacer y establece 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.

### *Invocación a la experiencia del grupo-aula*

Los enunciados en los que se invoca a la experiencia del grupo-aula retoman una experiencia vivida en el aula, 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. Como podrá apreciarse en el ejemplo que presentamos suele darse con enunciados en primera persona del plural como los vistos más arriba.

#### B.4.1: [60 - 78]

|  |     |   |
|--|-----|---|
| 60<br>61<br>62<br>63<br>64<br>65<br>66                         | P:  | Luego eso significa (.) que ante la pregunta (.) ¿qué recorrido tiene la basura?<br>Tú <u>esperas</u> (.) que haya respuestas (.) más simples (.) que respuestas más complejas. (1.9) <u>Bien</u> 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? (.)  |
| 67   | AA: | [e—o]   |
| 68<br>69<br>70<br>71<br>72<br>73<br>74<br>75<br>76<br>77<br>78 | P:  | ¿Qué es? [—] <u>ordenar</u> (.) 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 ordenado (.) 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° ... |

En este ejemplo encontramos que el profesor tiene una propuesta preparada sobre el modo en que han de organizar la información que obtengan a partir del cuestionario de ideas previas que pasarán a los niños. Ahora bien, en lugar de presentarles su propuesta tal cual, lo hace relacionando la misma con el trabajo que han hecho en días anteriores, dando coherencia y continuidad al trabajo que se realiza en las distintas sesiones. Esas actuaciones pueden promover, además, en los alumnos, el sentimiento de que el aprendizaje es un proceso compartido.

### Contraposición

Esta estrategia discursiva consiste en caracterizar dos o más conceptos oponiéndolos entre sí. Puede cumplir diversas funciones como: el 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, por tanto, 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. 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.

En el ejemplo A.6.1: [57- 64] el profesor enuncia dos premisas sobre aprendizaje en las aulas, oponiéndolas y enfocando cuál de ellas es la válida, tanto para que la alumna que expone siga su discurso implicándose con la visión del profesor, como para que el resto de alumnos así lo entiendan.

#### A.6.1: [57 - 64]

|    |    |  |
|----|----|--|
| 57 | P: | Ésa, anterior. Pero: [—] a la inversa. ( <i>Rosa ha colocado la transparencia boca abajo sobre el retroproyector</i> ). Así. °Gracias°. El.: (1.8) tú de lo que nos hablas, respecto al asesoramiento curricular, no es tanto, un criterio para decidir <u>qué hay</u> |
| 58 |    |  |
| 59 |    |  |
| 60 |    |  |
| 61 |    | que enseñar, <u>sino</u> que <u>casi</u> cualquier cosa, <u>se puede enseñar</u> de una manera: <u>efi-</u>  |
| 62 |    | <u>caz</u> . O sea que el profesor lo que tiene que trabajar es el <u>cómo</u> , [la]  |
| 63 |    | <u>metodología</u> =   |
| 64 |    |  |

#### A.1.2: [72 - 81]

|    |    |  |
|----|----|--|
| 72 | M: | Pero: yo pienso a a a mi modo de entender que entonces la palabra experto [---]  |
| 73 |    | experto está equivocado ¿no?   |
| 74 | R: | No, experto en cuanto a la utilización. [Es decir]                               |
| 75 | M: | [Sí] para mí una persona experta es la que es consciente de lo que está haciendo |
| 76 |    | y dónde lo está utilizando. O sea que el hecho de que yo pueda hacer algo        |
| 77 |    | sin ser consciente de lo que estoy haciendo aunque me funcione, (1.0) para       |
| 78 |    | mí no sería experta, aunque me funcionara, pero no soy consciente del recurso    |
| 79 |    | que estoy utilizando.  |
| 80 |    |  |
| 81 |    |  |

Nos encontramos en el ejemplo A.1.2: [72 - 81] con que la alumna “M” 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, en cualquier caso, hace explícito el significado de lo que está exponiendo a la clase. Esto puede favorecer la adopción de su perspectiva o, si ello no se da, la posterior discusión y aclaración del significado compartido en el aula.

Un caso específico de este recurso consiste en comparar dos términos definiendo cada uno de ellos, lo cual supone la utilización del mecanismo que hemos denominado *definiciones*.

### Elaboraciones o reformulaciones

Hemos denominado elaboraciones o reformulaciones al hecho de que el profesor retome una intervención de un alumno o alumna modificando o transformando parte de la misma. De este modo, llama la atención del resto del grupo clase sobre la aportación del alumno o alumna en cuestión, al mismo tiempo que ofrece una versión más ordenada de los significados presentados en su intervención.

Además, es una forma de controlar los significados que se construyen en el aula y comprometer al grupo con una visión colectiva de los significados contruidos.

C.1.2: [19 - 29]

|                                  |     |  |
|----------------------------------|-----|--|
| 13<br>14<br>15<br>16<br>17<br>18 | P:  | Cómo lo vamos a hacer. Necesitamos una definición de motivación para entender el tema, (.) una definición de motivación y una definición de emoción (.) ¿Qué es la motivación? (4) (Mira a los alumnos como esperando respuesta) ¡Venga! (2) Por ejemplo ( <i>Mirando a un alumno concreto y afirmando con la cabeza</i> ) |
| 19<br>20<br>21                   | L:  | Eh:: yo lo veo como un:: un proceso, por el que la persona eh:: despierta una serie de inquietudes para:: y unas predisposiciones para hacer algo.   |
| 22<br>23                         | P:  | Una predisposición y proceso para llevar acabo una conducta.   |
| 25                               | P:  | =Desde tu tu punto de vista.   |
| 26                               | A1: | (Mueve la cabeza afirmando)  |
| 27<br>28<br>29                   | P:  | Es una definición que en principio (.) podría:: reflejar lo que es la motivación (.) ¿Qué más hemos puesto:: motivación? =   |

[ 57 ]

En este fragmento discursivo, perteneciente a una secuencia en la que se están poniendo en común las distintas definiciones elaboradas en pequeño grupo del concepto de motivación, encontramos que el profesor retoma la respuesta de uno de los alumnos y la repite con ciertos matices. El contenido de ambas intervenciones podría considerarse como simi-

lar, no obstante el profesor ofrece una versión más ordenada y técnica de los significados. De esta manera el profesor controla los significados que se construyen en el aula, estableciendo los conocimientos que se han de considerar como compartidos y posibilitando, así, que se haga referencia a ellos, posteriormente, de forma más precisa.

## Algunas conclusiones del estudio

Aunque en el discurso de los profesores de las tres aulas hemos identificado un gran número de recursos en común, no obstante, encontramos evidentes diferencias entre los recursos que les son propios al discurso de los profesores y, de forma más acentuada, al discurso de los alumnos de las respectivas aulas. Por nuestra parte, creemos que estas diferencias vienen determinadas tanto por el modo en que está estructurada la actividad, como por el papel que juegan el profesor y los alumnos en una y las otras aulas (Bruner, 1998). Así, hemos establecido una clara relación entre el tipo de actividad que se promueve en cada aula y el rol que asumen el profesor y los alumnos, con los mecanismos discursivos que uno y otros utilizan en su habla.

El modo en que se estructura la actividad educativa en las tres aulas no es el mismo. Aunque en todas es el profesor quien controla y dirige la actividad, el modo en que se plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada una de ellas es distinto. Nos referiremos a cada una de las aulas con las letras A, B y C, respectivamente, a fin de describir las diferencias encontradas entre las mismas.

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

de los alumnos y guiar el proceso de construcción de significados en el que éstos se encuentran inmersos.

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

En el aula C el discurso docente predomina en las secuencias que hemos analizado. Lo que se produce en el aula es un monólogo del profesor en el que las intervenciones de los alumnos forman parte del mismo. Podríamos decir que el conocimiento es presentado en un *formato* que admite pocas variaciones e iniciativas por parte de los alumnos (Cubero, 1996).

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

Como se puede apreciar en el cuadro 1, los alumnos del aula A, que tienen una importante participación e implicación en la actividad que se plantea en el aula, aparte de exponer, plantean dudas y preguntas, argumentan sus opiniones y, en definitiva, hacen uso de un gran número de los recursos que hemos definido en

| Actividad discursiva predominante |   |   |  |
|-----------------------------------|---|---|--|
|                                   | Aula A  | Aula B  | Aula C   |
| Profesor                          | Modera, guía, propone, argumenta, pregunta                                      | Modera, guía, propone, expone, explica, argumenta, pregunta | Explica, expone, argumenta, pregunta escasamente |
| Alumnos                           | Responden a preguntas, plantean dudas al docente y otros compañeros, argumentan | Responden a preguntas, argumentan                           | Responden, muy brevemente, a preguntas           |

Cuadro 1. Relación entre el discurso docente y el discurso discente.

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

#### REFERENCIAS

- BAJTIN, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. En C. Emerson y M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- BRUNER, J.S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J.S. (1996). Frames for Thinking. Ways of making meanings. In D. Olson and N. Torrance (Eds.), *Modes of Thought. Explorations in culture and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, J.S. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza
- COLE, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. En L.C. Moll (Ed.), *Vygotski and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLL, C. 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.
- CROS, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- CUBERO, R. (1996). *Concepciones de los alumnos y cambio conceptual. Un estudio longitudinal sobre el conocimiento del proceso digestivo en educación primaria*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctora en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- CUBERO, R.; 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*. V Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory. Ámsterdam.
- CUBERO, R.; DE LA MATA, M.; CUBERO, M.; SANTAMARÍA, A.; PRADOS, M.M.; GARCÍA, J. y BARRAGÁN, A. (2003). *Knowledge Construction on Psychology in University Classrooms*. International Workshop on Cultural- Historical Traditions. Sevilla.
- CUBERO, R. (2004a). *La construcción del conocimiento psicológico: un estudio de la interacción y el discurso en las aulas universitarias. La creación y mantenimiento de la intersubjetividad*. I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación". Talavera de la Reina.
- CUBERO, R.; DE LA MATA, M.; CUBERO, M.; SANTAMARÍA, A.; PRADOS, M.M.; y BARRAGÁN, A. (2004b). *Knowledge Construction and educational discourse*. 18th Biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD), Gent, julio del 2004.
- EDWARDS, D. (1990a) Discourse and the development of understanding in the classroom. En O. Boyd-Barrett y E. Scanlon (Eds.), *Computers and Learning*. Wokinghan: Addison-Wesley.

- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós.
- MEHAN, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- PRADOS, M.M. (2005). Construcción del conocimiento y discurso. Una aproximación al estudio de los mecanismos semióticos y estrategias discursivas utilizados por profesores y alumnos en la universidad. Trabajo realizado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Dirigido por Rosario Cubero. Universidad de Sevilla.
- PRADOS, M.M. y CUBERO, R. (2006). Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio del discurso de profesores y alumnos en la universidad. En *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 141-143.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- 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.

---

#### ABSTRACT

The aim of this research is to study teaching-learning processes as a shared construction of meaning at the university level of education. We analyse instructional discourse of university teachers and their students during classroom activity. From constructivist and cultural perspective, learning at school is understood as the socialization of students in ways of talking that are specific of academic contexts, as sociocultural contexts. Learning the contents of a given subject, then, is also learning to use an appropriate discourse for that subject. The analysis of teacher-students' discourse allowed us to identify a set of discursive mechanisms and strategies, and to describe its functions for the joint construction of knowledge.

KEY WORDS: *Shared construction of knowledge; Teacher-student interaction; Discourse analysis; Discursive mechanisms; Teaching and learning at university.*

#### RÉSUMÉ

L'objectif principal de l'investigation que nous présentons dans cet article est d'étudier les processus d'enseignement-apprentissage comme construction conjointe de significatif dans les classes universitaires. Pour cela, nous analysons le discours instructionnel d'une démonstration de professorat universitaire et de ses étudiants, durant l'activité de la classe. Depuis la perspective constructive et culturelle dans laquelle nous nous situons, nous concevons l'apprentissage scolaire comme la socialisation des élèves sous forme de dialectes spécifiques de l'école comme contexte socio-culturel. Ainsi, apprendre une matière est aussi apprendre à employer un discours approprié pour cette discipline. L'analyse du dialecte éducatif nous a permis d'identifier, dans le discours des professeurs et des élèves, une série de mécanismes et stratégies de discours, ainsi que décrire l'ensemble de fonctions que ceux-ci respectent dans la construction partagée de la connaissance.

MOTS CLÉS: *Construction partagée de la connaissance; Intéraction professeur-élève; Analyse du discours; Enseignement universitaire; Mécanismes des discours.*