

En este artículo se estudia la concepción del profesorado universitario en su práctica docente desde el análisis estratégico de su discurso, a partir de la construcción, aplicación y registro de las estrategias discursivas que se usan en el aula. Se presentan las transcripciones de las actividades docentes de una muestra de profesores, como resultado de una grabación en vídeo. Se analiza el discurso y se encuentran diferentes estrategias, destacando entre ellas, el uso fragmentado del diálogo elicitativo y la intención argumentativa; aunque con escasa retroalimentación y reformulación de la respuesta del alumnado. En el empleo de la estrategia polifonía enunciativa y discursiva de persuasión, se observa la preocupación del profesorado por validar y legitimar conocimientos sin dar lugar a la comunicación e intercambio, desde donde el alumnado se cuestione la construcción de su propio pensamiento y la elaboración de su propio saber.

La práctica del profesorado universitario desde el análisis estratégico del discurso

pp. 89-101

Edgardo Ruiz*
M. Dolores Villuendas**
A. Bretones***

Introducción

En este trabajo pretendemos conocer el uso de estrategias discursivas y semióticas en la construcción guiada del conocimiento del profesorado universitario en su práctica docente, a través de la observación video-grabada y el análisis del discurso en el salón de clase. Se analiza el lenguaje entre el profesorado y alumnado para entender, explicar y mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje en el nivel universitario.

El uso del lenguaje por parte del profesorado y alumnado es visto como un instrumento de excelencia con el que cuentan para hacer públicas sus representaciones sobre los contenidos académicos, cotejarlas, negociar-

las y construir el conocimiento en el salón de clase. Esta construcción de significados como proceso de aprendizaje sólo es posible gracias a la comunicación. En el aula considera Cubero (2001) se materializa la negociación de significados y contextos discursivos que hacen posible la comunicación y la comprensión.

En este contexto Coll y Onrubia (2001) proponen que el lenguaje condiciona las oportunidades del aprendizaje en el alumnado ya que la enseñanza es un proceso esencialmente comunicativo de elaboración de significados por medio de la práctica guiada, presentando una serie de estrategias y recursos discursivos empleados por docentes y estu-

* Facultad de Estudios Superiores de Iztacala. Universidad Autónoma de México.

** Facultad de Psicología. Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n. 18071 Granada E-mail mwilluen@ugr.es

*** Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

diantes durante la construcción de significados dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

Así el conocimiento y el aprendizaje son en buena medida el resultado de una dinámica donde las aportaciones del sujeto al acto de conocer y de aprender juegan un papel decisivo. De ahí la importancia de la exploración y activación de los conocimientos previos del alumnado que radica en el establecimiento de una representación inicial compartida del contenido entre docente y alumnado dentro del proceso de la construcción de significados compartidos.

Es en el uso del marco social de referencia donde ambos —profesorado y alumnado— aportan a través del discurso las vivencias, experiencias y conocimientos previos que han adquirido fuera del contexto escolar, poniéndolas al servicio de la construcción de significados compartidos en el salón de clase. Además es a través de la demanda de información al alumnado, cuando se establecen puentes entre vivencias, experiencias y conocimientos previos con las nuevas situaciones o contenidos del aprendizaje que permiten explorar de manera indeterminada nociones e ideas propuestas dentro del proceso enseñanza/aprendizaje.

Por tanto, el lenguaje no sólo sirve para representar y comunicar significados sino como instrumento para negociar y desarrollar los propios sistemas de significados compartidos.

En relación con lo presupuestos anteriormente expuestos Cubero (2001) describe un conjunto de trabajos, en su mayoría afines a la teoría sociocultural, significativos para la comprensión de la importancia del discurso y la comunicación en los procesos educativos, enfatizando la importancia de comprender y explicar el papel del discurso en los procesos de construcción guiada del conocimiento durante los procesos de enseñanza/aprendizaje en la clase.

Así el aprendizaje de los contenidos de la disciplina será un proceso donde el discurso del alumnado cambia progresivamente y se aproxima al contenido de la materia en gran medida por el discurso del profesorado. Otra idea básica dentro de esta propuesta es la creación de contextos que permitan la generación de significados en la práctica a través del diálogo y de la participación en los intercambios comunicativos. Compartimos con Gime-

no (1988) la necesidad de desentrañar los discursos acerca de la legitimidad y los móviles de la educación, tan contradictoria en nuestro tiempo.

Las estrategias discursivas y semióticas en la práctica docente

Para comprender las relaciones entre los procesos de construcción del conocimiento y el discurso educativo se han realizado diferentes propuestas de estrategias como las de Stubbs (1976), Cazden (1991), Aciego de Mendoza, Domínguez y Martín (2002) y otros recursos metacomunicativos y semióticos utilizados en la práctica discursiva docente.

Estos procedimientos estratégicos-discursivos junto a los mecanismos discursivos definen sistemáticamente el quehacer en el aula hacia la construcción de espacios significativos compartidos. Entendiendo por *estrategia discursiva* la manera particular de hablar que tienen los profesores al guiar la construcción del conocimiento, y *mecanismo semiótico* las formas particulares de uso del lenguaje que permiten crear y transformar la comprensión compartida en una situación de comunicación entre dos interlocutores que parten de comprensiones o representaciones propias de aquello de lo que se habla cuando no coinciden entre sí (Wertsch, 1988).

Delimitaremos específicamente las estrategias discursivas que usa el docente en la conducción del conocimiento guiado desde una propuesta tanto teórico-contextual como empírica. El grupo de estrategias semióticas discursivas que hemos seleccionado (Tabla 1) responde a propuestas recogidas de estudios previos y/o de la utilización de estrategias por el profesorado investigado. Algunas de ellas, llamadas técnicas por Nérici (1969) son sobradamente conocidas; dictado, interrogatorio, demostración, etc. otras han aparecido en fechas más recientes y bajo la denominación de estrategias discursivas: Bakhtín (1988), Edwards (1990), Cazden (1991), Coulthard, y Brazil (1992), Mercer (2000), Cubero (2001) y Cros (2002). Trabajamos sobre 17 tipos de estrategias y a continuación damos la conceptualización tipológica de cada una de ellas y la función que cumplen en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

NÚMERO	TIPO	FUNCIÓN
1	Estrategia discursiva de persuasión	<i>Validar e interpretar los significados</i>
2	Marco social de referencia	<i>Informar de los conocimientos previos</i>
3	Marco específico de referencia curricular	<i>Compartir la actividad curricular conjunta</i>
4	La intención argumentativa	<i>Aclarar y fundamentar la construcción de significados</i>
5	Intención de comprensión	<i>Participar con el alumnado desde su informe</i>
6	Discurso de referencia institucional	<i>Intertextualidad haciendo referencia al medio institucional</i>
7	Polifonía enunciativa	<i>Referencia a la superposición de distintas voces</i>
8	Diálogo elicitivo	<i>Crear parcelas de conocimiento compartidas</i>
9	La estructura de la clase	<i>Marcar la continuidad y unicidad de los procesos</i>
10	El género de la clase	<i>Promover el uso de prácticas discursivas</i>
11	La reelaboración del discurso	<i>Aclarar el contenido a través de la simplificación</i>
12	El recurso del dictado	<i>Dejar constancia del contenido concreto</i>
13	La recapitulación	<i>Resumir lo tratado con anterioridad</i>
14	La participación contingente	<i>Remarcar lo comunicado por el alumnado</i>
15	Discurso guiado por el texto	<i>Asegurar la exactitud y legitimidad</i>
16	Lectura de un/una alumno/a	<i>Controlar la participación y atención</i>
17	Entrenamiento técnico y de procedimiento	<i>Realizar actividades para la aplicación e intervención</i>

Tabla 1. Estrategias discursivas en el aula.

1.- *Estrategia discursiva de persuasión*, la manera particular de hablar que tienen el profesorado cuando intentan controlar la construcción del conocimiento.

Función: *Validar los significados* construidos por el alumnado de acuerdo a la interpretación que hace el docente de su aportación.

2.- *Marco social de referencia*, el uso del conjunto de experiencias compartidas, por el hecho de pertenecer a la misma cultura, para garantizar la construcción de sistemas de significados

compartidos y eventualmente modificar las representaciones que tiene el alumnado sobre el fenómeno.

Función: *Obtener información* sobre las experiencias y conocimientos *previos del alumnado* para establecer puentes con las situaciones nuevas.

3.- *Marco específico de referencia curricular*, el uso del conjunto de conocimientos y experiencias que supuestamente han compartido el profesorado con el alumnado por estar en relación con los mismos contenidos del currículo.

Función: Establecer los significados que pueden compartirse a partir de la experiencia o *actividad conjunta curricular*.

4.- *La intención argumentativa*, la forma particular de orientación explicativa del docente que se manifiesta en el uso de estrategias para facilitar la adquisición, la elaboración y comprensión de conocimientos que tienden a influir las actitudes del alumno sobre la interpretación y el significado de lo que se enseña.

Función: El uso de la explicación, argumentación y de *opinión* con el propósito de *aclarar y fundamentar la construcción de significados* compartidos cada vez más complejos.

5.- *Intención de comprensión*, la pretensión de comprender al alumnado e identificar y valorar el conocimiento que ha alcanzado en el seguimiento de avances y dificultades, proporcionando la ayuda ajustada al proceso de construcción en el que se encuentra inmerso.

Función: Participar *con el alumno desde su informe* en la identificación y valoración del objeto de conocimiento; el seguimiento de avances, dificultades y ayudas en la comprensión hacia la construcción de significados compartidos.

6.- *Discurso de referencia* institucional que contiene la producción del conocimiento, se fundamenta en la autoridad institucional y se convierte en garante de otros discursos, una relación de intertextualidad con otros discursos.

Función: Fundamentar y establecer significados compartidos haciendo *referencia al medio institucional*.

7.- *Polifonía enunciativa*, los enunciados señalan en su contenido la superposición de distintas voces que pueden detectarse a partir de los rastros que dejan al intentar objetivar y validar conocimientos.

Función: Fundamentar y establecer significados compartidos haciendo *referencia a la superposición de distintas voces* para legitimar el conocimiento.

8.- *Diálogo elicitativo*, la estructura se compone de tres movimientos: Elicitación (el docente formula la pregunta), información (el estudiante responde) y Aceptación (el docente evalúa y formula otra pregunta).

Función: Crear parcelas de conocimiento compartidas a través del uso de la estructura de *diálogo elicitativo*.

9.- *La estructura de continuidad de la clase*, cada sesión se organiza en función de la anterior y anticipa la siguiente de manera que el conjunto de todas las clases constituyen un solo discurso que va progresando por un lado a partir de las sesiones que conduce el docente y por el otro a partir de las prácticas, lecturas y reflexión que hacen los estudiantes, así la clase aparece como un acto comunicativo en sí mismo.

Función: *Marcar la continuidad y unicidad de los procesos* de construcción de significados a través de la comprensión de la estructura de clase.

10.- *El género de la clase*, esta constituido especialmente por secuencias discursivas de tipo explicativo, descriptivo, argumentativo y dialogado para informar, argumentar y explicar.

Función: Promover la construcción del conocimiento compartido a través *del uso de estas prácticas discursivas*.

11.- *La reelaboración del discurso* para que el alumnado pueda entender el contenido y parafraseando las apreciaciones del alumnado para devolverlas a la clase de forma ligeramente distinta, quizás para aclarar el tema.

Función: *Aclarar el contenido de la materia* a través de la simplificación del discurso.

12.- *El recurso del dictado*, el/la docente dice algo a los estudiantes con las pausas necesarias para *que éste lo vaya escribiendo*.

Función: Dejar constancia del *contenido concreto* mediante el dictado del mismo.

13.- *La recapitulación*, es un *breve repaso* que hace el maestro de cosas acaecidas anteriormente en la experiencia conjunta de la clase.

Función: Resumir los matices *más significativos de lo tratado con anterioridad*.

14.- *La participación contingente*, la acción inmediata del profesor/a de complementar, interpretar y evaluar la respuesta del alumno.

Función: Comentar y verbalizar para *resaltar lo comunicado por el alumnado y que se relaciona con lo explicado anteriormente*.

15.- *Discurso guiado por el texto*, la forma en que el docente explica en dependencia del texto.

Función: Asegurar la *exactitud y legitimidad* de su discurso en el salón de clase desde el texto,

16.- *La lectura del alumno*, como estrategia didáctica que usa el profesor para compartir significados y control de la atención.

Función: Hacer participar al alumno en la *actividad de leer el texto* asegurando el control de la atención

17.- *Entrenamiento técnico y de procedimiento* la manera particular en que el profesor o la profesora desarrolla estrategias de aplicación por el alumnado.

Función: Proporcionar los conocimientos pertinentes y lo *procedimientos para la aplicación e interpretación* del instrumento o de una actividad con un fin determinado.

Reconocer y analizar las estrategias y recursos discursivos que usa el profesorado en el aula dentro de su práctica guiada del conocimiento va a ser utilizado para:

- Identificar las estrategias discursivas que usa en su práctica,
- Valorar la vivencia del conocimiento compartido y construido en el salón de clase y
- Entender las actitudes que constituyen estas prácticas hacia la construcción de una cultura de la educación por sus diferentes actores convirtiéndolos en sujetos de la misma al tener lugar en una cultura determinada.

Metodología

Objetivo: Entender la concepción del profesorado de su práctica docente desde el análisis estratégico del discurso en el aula.

Diseño: A través de la revisión de la teoría pertinente se encuentran diversas tendencias teórico-metodológicas hacia la comprensión de la construcción de espacios significativos en el salón de clase, como formas progresivas de enseñanza aprendizaje, desde el uso de dispositivos semióticos y estrategias discursivas que den cuenta de este proceso y de las formas de participación, valoración y conocimiento en los docentes de sus prácticas.

Lo importante es conocer como se construyen y conciben estas prácticas. Por ello la aproximación es fenomenológica y etnográfica, en-

tender (la interpretación) el fenómeno social desde la perspectiva del agente, el modo como experimenta y percibe el mundo. Desde estas aproximaciones se seleccionaron los sujetos, escenarios, formas de recolección y análisis del dato, y estrategias de discusión.

En este trabajo entendemos por diseñar principalmente tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación y sobre todas las fases o pasos que conlleva dicho proceso en el mismo sentido de Erlandson, Harris, Skipper y Allen (1993).

Al adoptar una perspectiva cualitativa en el estudio del tema, coincidimos con varios autores Taylor y Bogdan (1986) y Patton y cols. (1990) en la necesidad de capturar las expresiones de los participantes en sus propios términos, y descubrir en ellas las estrategias que puedan explicar en forma coherente esa realidad en constante movimiento, tal y como la viven los sujetos.

Empleamos la observación y registro en el salón de clase como dispositivos de intervención y de estrategia metodológica, así como de espacio desde donde entender como el profesorado y alumnado comparten y construyen experiencias emocionales y académicas hacia la transformación de valores, actitudes y creencias en relación con su propia práctica educativa Lapassade, Lourau y Guattari (1977; Goetz y Lecompte, (1988).

La propuesta que hacemos es un esfuerzo de teorización, que no solamente intenta producir teoría, sino que busca llevar al fenómeno de la enseñanza/aprendizaje desde la práctica docente a contextos explicativos vinculados a marcos teóricos generales identificando actores, interacciones y procesos que están actuando en una situación educativa (Mucchieli, 1996).

El escenario de trabajo, fue el ambiente natural donde ejercen su actividad los profesores universitarios, una clase en las aulas. Los espacios tenían los implementos necesarios para el abordaje de las situaciones predeterminadas.

Los materiales con los que se contará es la videogradora.

La selección del profesorado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada (Espa-

ña) se realizó pensando en la heterogeneidad, accesibilidad, pertinencia y diversidad conceptual de la percepción del profesorado de su práctica, desde sus diferentes áreas. Se tomó en cuenta también la antigüedad (de tres a seis años) y el género; cuatro mujeres y tres varones. Han participado siete en total.

Procedimiento

Planificación de la sesión

Los datos se recogieron del discurso en el contexto de la práctica docente. Se informó a cada profesor/a acerca de la investigación invitándolo a participar y en su momento se informó y solicitó permiso al grupo para grabar su clase, de 60 minutos, más de una vez según las necesidades de la interpretación y comprensión de los datos.

Se esperaba que las diferentes actividades, observación y registro de la clase a través del video fueran la oportunidad para entender la construcción de espacios significativos en el salón de clase, como formas progresivas de enseñanza aprendizaje, conociendo el uso de dispositivos semióticos y estrategias discursivas que dan cuenta de este proceso.

Análisis y construcción de datos

Para analizar cómo es el discurso del profesorado donde se entretejen las diferentes valorizaciones del docente acerca de su práctica, se requirió de un abordaje cualitativo que las describa de acuerdo con su dinámica y complejidad. Se partió del material recabado durante el registro de video de clase para hacer el análisis en profundidad, después se siguió un procedimiento inductivo, que permitiera establecer una relación entre los registros y las categorías surgidas del análisis.

La propuesta de análisis de contenido cualitativo está orientada a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno como es el social o psicológico, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos. Como método

de análisis más que como estrategia general de investigación adquiere tal y como lo proponen Glaser y Strauss (1967) cierta autonomía teórica.

Esta pensado en términos de operaciones sucesivas de construcción teorizante y no de codificaciones múltiples (Strauss y Corbin, 1990). Por lo tanto la estrategia que abordamos en este trabajo es la inducción analítica. Esta implica el examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas.

En el análisis cualitativo de teorización se propone un procedimiento de configuración y caracterización de sentidos. Un proceso de cuestionamientos y no sólo un ejercicio de etiquetado (Mucchieli, 1996).

Las operaciones que se realizan en el análisis cualitativo de teorización son:

1.- *La codificación*: Que se refiere a la construcción de enunciados cercanos al testimonio que tenemos.

2.- *La categorización*: Aunque la codificación desemboca en la generación de conceptos la categoría designa un nivel relativamente elevado de abstracción de un fenómeno cultural tal como es percibido en un corpus de datos. Es un trabajo de refinamiento conceptual y de adecuación empírica, desde una definición concisa, justa y adecuada.

3.- *La relación*: Tratamos de saber si en el corpus hay vínculos entre las categorías tal como se presentan ante nosotros en el conjunto de extractos de los discursos donde han sido aplicados y desde el punto de vista del fenómeno designado por las categorías.

4.- *La teorización*: Estas tres operaciones pueden por sí mismas conducir el análisis del corpus de datos a un nivel de análisis suficiente en relación con el objetivo considerado.

En la investigación cualitativa los procedimientos y técnicas de análisis están lejos de su estandarización, es una actividad compuesta de procesos interpretativos y creativos que son guiados por el trabajo intelectual del investigador y el marco teórico como propone Valles (1997).

Primero transcribimos todos los discursos para después hacer una confrontación con los videoregistros y con los textos producidos, para corregir errores y poner marcas sobre el lenguaje no

verbal. Después una lectura por pares, entre los investigadores, de los discursos permitió elaborar códigos que clasificaran la información por temas de acuerdo a los contenidos del mismo. Basándonos en criterios de recurrencia y diferencia e identificando y comparando el uso de las diferentes estrategias discursivas y semióticas en los temas clasificados permitió interpretar el material y la construcción de un sistema de categorías teórico como lo propone Amuschastegui (1996).

Ilustración e interpretación de los datos

Al llevar a cabo el análisis e interpretación de uso de las diferentes estrategias durante la relación del profesorado con el alumnado en la construcción del conocimiento guiado en el aula, hemos encontrado diferentes incidencias en las utilizaciones de las 17 estrategias presentadas anteriormente. Estas son utilizadas y que se distribuyen por cada profesor/profesora como se muestran en la Tabla 2.

Igualmente, en el gráfico 1 (página siguiente) se presentan tipos y frecuencias en porcentajes del uso de cada estrategia según este grupo de profesores/as.

Las formas específicas que se han manifestado en el uso que han tenido las estrategias según se han detectado en las transcripciones de las grabaciones las vamos a mostrar en sus discursos y secuencias a continuación.

En el Profesor nº 1 se observa el uso del lenguaje para compartir significados y crear contextos discursivos, se caracteriza por emplear las siguientes estrategias:

Uso de la estrategia de *intención de comprensión* (5) cuando el profesor pregunta al alumnado *¿qué entendéis por retraso mental?* con la intención de construir el conocimiento nuevo a partir del conocimiento previo del alumno.

Continuando con el uso del *recurso del dictado* (12), al dictar la definición de *retraso mental*, donde al alumnado apunta, llevándolo a una representación institucional del retraso mental.

Sigue con el empleo de la estrategia *marco referencial social* (2) al decir el profesor: *“cuando ustedes tienen un examen y os habéis peleado con la novia esto los influye, así los tests son circunstanciales y particulares”*, dentro del tema *“los tests y la medición del retraso”*, hace uso de la experiencia del alumnado en la construcción de la representación de los tests.

Estrategia	Psor. 1	Psor. 2	Psor. 3	Psor. 4	Psra. 5	Psor. 6	Psor. 7	Psor. 8
1								X
2	X							
3								
4		X			X	X		X
5	X	X			X			
6			X	X	X			
7			X	X		X		
8	X	X		X	X	X	X	X
9							X	
10								X
11								
12	X		X	X				
13								
14								
15			X				X	
16				X				
17				X	X		X	

Tabla 2. Estrategias discursivas en el aula universitaria.

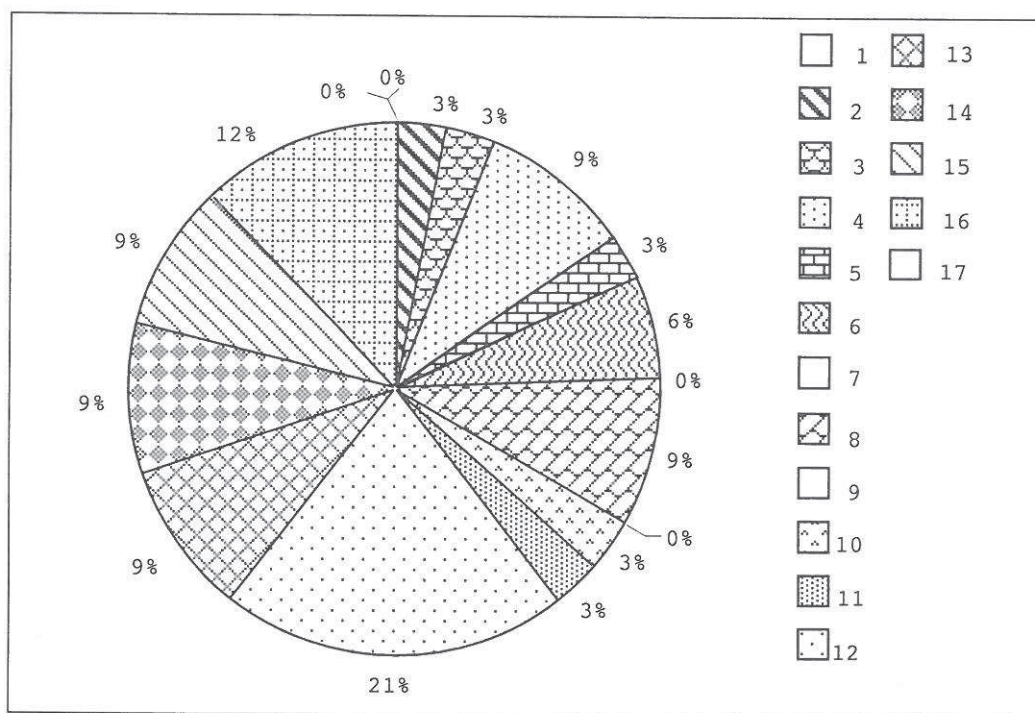


Gráfico 1. Distribución del uso de las estrategias.

96

En este mismo sentido, cuando el profesor pregunta *¿Los tests para que se usan? Un alumno responde: ¿se usan para evaluar?.* El docente continúa *¿Se han usado para clasificar de forma parcial al niño?,* pretendiendo ampliar la respuesta del alumno y además emitir un juicio personal usando la estrategia del *dialogo elicitativo* (8).

En el docente nº 2, al tratar de entender qué estrategias discursivas usa en la construcción guiada del conocimiento, encontramos:

El uso del recurso *de la intención argumentativa* (4) cuando algunos alumnos/as comentan *“Los medios de comunicación sólo sacan lo negativo de los adolescentes”* y el profesor responde *“Los medios de comunicación sólo sacan lo negativo de los adolescentes porque siguen sus intereses”* donde el maestro a través de su opinión tiende a influir en las actitudes de los alumnos sobre los medios y su práctica sobre adolescentes.

También cuando pregunta en el contexto de la estrategia *intención de la comprensión* (5): *¿Cuántos casos de adolescentes aparecieron en los*

periódicos en esta semana? Y el alumnado responden: “Sólo 10 veces y en situaciones malas” el profesor añade: *“Es un fenómeno determinado por la sociedad en que se produce”* donde el profesor desde la información del alumnado fundamenta *significados compartidos* (4) acerca del fenómeno de la adolescencia y así también cuando el maestro pregunta *¿Quiénes dan la mejor educación para los adolescentes? Y un alumno responde: “son los padres los responsables de transmitirla”* y el maestro contesta *“Por qué los padres si son problemas sociales”* dentro de la estructura *del dialogo elicitativo* (8) pretendiendo crear parcelas de conocimiento compartido.

Por otro lado en la clase del *Profesor N° 3:* se muestra el uso de diferentes estrategias cómo:

Del *discurso referencial constituyente* (6) cuando el maestro dice: *“Según Maturana se observa un aumento en la solución de problemas cognitivos con el aumento de la edad”*

El manejo del recurso *de la polifonía enunciativa* (7) en su discurso al citar las voces de otros autores: *“Piaget y otros autores plantean*

que el pensamiento formal incluye sobre todo la familiaridad de este tipo de pensamiento en la solución de problemas complejos”, desde donde esta información adquiere validez y legitimidad. Igualmente predomina el empleo del discurso guiado por el texto (16) de manera importante: “Piaget se plantea la generalidad del pensamiento formal y afirma que entre los 15 y los 20 años los sujetos llegan a alcanzar el pensamiento formal... donde el alumno anota por escrito y se produce el recurso del dictado (12).

En la Profesora N° 4, la finalidad de distinguir el empleo de sus recursos discursivos en el salón de clase en la construcción del conocimiento, encontramos:

El uso del recurso de la polifonía enunciativa (7) cuando dice: “Vamos a ver si algunos autores han encontrado también lo que vosotros vais a observar al medir optimismo”, con la intención de validar el conocimiento a través de otras voces.

Del mismo modo el empleo de la estrategia entrenamiento técnico y de procedimiento (17) al motivar al alumnado a leer en la página 1 del instrumento sobre la evaluación del optimismo: “Los 10 ítems se evalúan del 0 al 4, coged la opción que consideréis más pertinente, en la segunda parte va a estar la autoevaluación” con el fin de desarrollar en el alumnado estrategias de aplicación del instrumento.

De la misma manera se sirve del recurso de la referencia institucional (6) cuando comenta: “Hay ítems que frecuentemente se ponen y que están de relleno y no miden el optimismo porque los autores lo consideran así”, justificando el uso particular del instrumento.

La estrategia del diálogo elicitativo (8) se observa cuando pregunta: ¿“A alguien se le ocurre pensar por qué hay gente pesimista”? y una alumna contesta “Porque tienen problemas psicológicos”. La profesora continua: “No todos son problemas psicológicos son las estrategias de afrontamiento al estrés lo que hace la diferencia, el optimista usa un tipo diferente de estrategia al negativo y esto redundo en tener mejor salud”. Aquí desde el informe del alumnado dentro de la estructura del diálogo elicitativo, la profesora construye parcelas compartidas de conocimiento.

En el proceso de la clase se encuentra el uso de la estrategia del discurso guiado por el texto (16) al leer: “Las personas optimistas van a estar dirigidas a la acción, van a centrarse en el problema, y cuando no se centran en el problema se centran en la acción” donde la explicación es dependiente del texto.

Además, se encuentra el uso de la estrategia de comprensión en la referencia compartida (5), cuando solicita del alumnado: “Vamos a ver en que estrategia tenéis más o menos puntuación, si las primeras son de acción o no acción centradas en el problema o en la emoción, vamos a ver si se confirma la hipótesis de los autores” habiendo una intención de conocimiento verificado desde la comparación con los autores.

La Profesora N° 5, con el propósito de entender el uso de estrategias empleadas en la construcción del conocimiento en una clase de revisión de prácticas observamos:

Primero, el empleo de la estrategia intención de la comprensión (5) cuando la docente dice: ¿qué han hecho de sus prácticas díganme actividades realizadas, dificultades y dudas?

Y del discurso de marco social de referencia (2) cuando un alumno dice: los entrevistados no saben si existe violencia en el aula” y ella contesta: “Así es que cuando preguntas dicen que no saben [...], seguramente sí lo saben porque lo oyen y lo ven en la calle, en la TV, o en la radio, el periódico”, donde la argumentación es garante de la información sin abrir espacios de reformulación y retroalimentación formativa en el alumno.

Segundo, el empleo del diálogo elicitativo (8) cuando la profesora pregunta ¿“Cuál creen que sea el siguiente paso de la práctica”? Alumna: “Sacar las conclusiones”. Profesora: “Muy bien, y además ¿con qué compararán las conclusiones”? .

Haciendo uso al mismo tiempo de la estrategia de entrenamiento técnico y de procedimiento (17) cuando dice: “No sólo participan dos personas sino el resto del grupo colabora también en la presentación a los compañeros/as en clase”, haciendo énfasis en los procedimientos más que en los contenidos.

Terminando con la aplicación de la estrategia de intención argumentativa (4) cuando un alumno al presentar para que oiga el resto de

compañeros/as una grabación acerca de una entrevista sobre la homosexualidad dice: ¿"Hay confusión entre lo que es homosexualidad y travestí"? Y la profesora comenta: "Se nota a lo largo de la entrevista tanto la aceptación como la contradicción hacia la propia homosexualidad". Añadiendo cuándo y en qué pasajes se detectan las dos actitudes, con la intención de crear espacios significativos compartidos en relación con el tema.

La Profesora N° 6 cuando está explicando en el aula y describe el fenómeno de la escucha dicotómica, se observa:

El uso del recurso de la *intención argumentativa* (4) y el *diálogo elicitativo* (8) como *estrategias de enseñanza* con el propósito de construir una comprensión única del fenómeno objeto de aprendizaje. Ella dice: "se presentan estímulos, fragmentos musicales, junto con palabras de manera diferencial para cada oído, es decir perciben al mismo tiempo las dos informaciones. Después se requería de cada persona que participaba en la prueba que imágenes podían sugerirle los distintos fragmentos musicales [...]".

Por otro lado, al preguntar la profesora: "¿Si realmente existe un efecto subliminal, que deberíamos encontrar?" se hace un silencio y de inmediato ella contesta: "Las imágenes que estaban directamente relacionadas con el oído no atento [...]" parcializando el uso de la *estrategia elicitativa*.

Y continua la clase: "Hay otro fenómeno relacionado con el inconsciente la memoria implícita" y comienza a hablar pausadamente como si se tratara de un dictado —recurso del dictado (12)— "La memoria implícita son los efectos de acontecimientos que han ocurrido o de materiales que se han aprendido de los cuales la persona no recuerda nada". Y pregunta: A ver, "¿alguno de vosotros ha experimentado un fenómeno similar? Un alumno contesta: "Cuando uno es pequeño". Y la profesora de inmediato dice: "Podría ser, que se pusiera a prueba, pedir a alguien hablar de su infancia [...]" y prosigue la clase, *diálogo elicitativo* (8)

Igualmente, cuando presenta la temática de "la personalidad múltiple", dice: "¿habeis oído a nivel de prensa algún caso de personalidad múlti-

ple"? Alumno: "El otro día salió en la prensa que una mujer que mató a sus hijas y no se acordaba". Maestra: Puede ser posible [...] "y continua la clase parcializando el empleo de la *estrategia elicitativa* (8), no abriendo espacios para la participación.

Finalizando con el uso de la *estrategia polifonía enunciativa* (7) que se observa cuando dice: "Un médico Siegel relata casos en los que los pacientes informan bajo los efectos de la anestesia que pueden oír aunque estén inconscientes, aunque otros médicos e investigadores lo niegan", con la intención de validar conocimientos desde las voces de otros, con el *discurso de referencia institucional*.

En la profesora n° 7 al hacer el análisis de la claves estratégicas empleadas al guiar el conocimiento del alumnado, encontramos:

El uso del recurso de *estructura de la clase* (9) cuando dice: recordad los temas de la clase pasada y los objetivos. Continuando con la clase, parcializando la intención de organizar la sesión en función de la anterior, de la misma manera también en el empleo del *diálogo elicitativo* (8) cuando pregunta: ¿qué técnicas o instrumentos vais a utilizar? respondiendo de inmediato ella misma: La participación en roles sin el espacio pertinente para la respuesta del alumno.

Dominando también el uso del recurso del *discurso guiado por el texto* (15): "¿Qué deben tener los programas de intervención?" comenzando a leer y a dictar: "Los programas de intervención deben tener los siguientes puntos; fundamentación [...]", asistiendo al mismo tiempo al empleo del recurso del *entrenamiento técnico y de procedimiento* (17) desde donde pretende desarrollar en el alumno estrategias de aplicación instrumental.

En conformidad con lo anterior el uso de la *estrategia de la lectura del alumnado* (16) en el que la docente solicita leer a una alumna desde la proyección del acetato una definición: "Ven-ga, lee fuerte y despacito" con la intención de compartir significados y asegurar el control de la atención.

Al hacer el análisis del discurso del Profesor N° 8 de cómo guía la construcción del conocimiento en su alumnado a través del uso de estrategias discursivas y semióticas encontramos:

Dominio en el empleo de *la estrategia discursiva de persuasión (1) y de género de clase (10)* cuando dice: “*Las atrocidades que han cometido los [...]. al amparo de la justicia de los malos gobernadores [...]*” donde la intención es construir parcelas compartidas de conocimiento con el alumnado acerca de la guerrilla, desde una práctica discursiva dominante.

Así también en el empleo de *la estructura del dialogo elicitativo (8)* cuando un alumno pregunta: “*El nivel económico de la gente que estaba en la escuela para la guerrilla era alto o bajo*” y el maestro contesta: “*En sus países de miseria, era su única alternativa [...]*”. Continúa ampliando y argumentando en relación con la respuesta que el mismo da, en correspondencia con lo anterior el uso de *la intención argumentativa(4)*, al decir: “*Las estrategias de los [...] eran muy complejas al tratar de conservar sus intereses a través de la dictadura[...]*”, aclarando y opinando al mismo tiempo, con la intención de crear espacios significativos compartidos acerca del fenómeno objeto de análisis.

Conclusiones

Destacamos de los resultados encontramos que una de las estrategias más utilizada por el profesorado es el *diálogo elicitativo*, aunque observamos su uso parcializado ya que no ofrece al alumnado la retroalimentación necesaria, la reformulación de la respuesta, la participación espontánea dándole tiempo para la reflexión, la autocomprensión y hacia la co-construcción de significados compartidos en el salón de clase (Coulthard y Brazil, 1992).

La siguiente categoría en uso es *la intención argumentativa* donde también encontramos un empleo fragmentado de la misma y como consecuencia no patentiza el interés por estimular y comprometer al alumnado, implicándolo en sus explicaciones y defensa de sus puntos de vista, en la construcción de nuevos conocimientos hacia nuevas actitudes académicas (Cros, 2002).

Las estrategias que siguen en uso es *la polifonía enunciativa y el discurso de referencia institucional* donde el profesorado emplea otras

voces con la intención de validar y legitimar conocimientos. En contraste con la creación de espacios de comunicación e intercambio teórico desde donde el alumnado enriquece, complementa, discute, contradice y co-construye con los autores su propio conocimiento, como lo propone Bakhtin (1988).

Igualmente se encuentran las *estrategias discursiva de persuasión y de género de clase* que en algunos docentes aparece como práctica discursiva dominante. Estas estrategias se encuentran estrechamente relacionadas con las actitudes y no facilitan el desarrollo de la motivación para el aprendizaje, dado que no ayudan a que se trabaje en el alumnado la percepción de autonomía, reflexividad y responsabilidad, En definitiva que no dan lugar a la autorregulación, como ha señalado Cros (2002).

Por último, remarcar que este estudio ha buscado contribuir al conocimiento sobre la enseñanza universitaria y reclama que no es posible concebirla como un mero proceso de transmisión de información de conocimientos de alguien que posee a alguien que no posee. Como apunta Martín Barbero (1998, 30): *la figura y el oficio del educador, que de mero transmisor de saberes se convierte en formulador de problemas, provocador de interrogatorios, coordinador de equipos de trabajo [...] y posibilita el diálogo entre generaciones.* En fin que la enseñanza sea un proceso de naturaleza comunicativa y social, en el que el papel fundamental sea el estructurar y guiar las construcciones compartidas de significados que se realiza dentro del entorno complejo del discurso en el aula.

REFERENCIAS

- ACIEGO DE MENDOZA, R.; DOMÍNGUEZ, R. y MARTÍN, E. (2002). Metodología docente utilizada por el profesorado universitario. *Cultura y Educación*. 14 (2), 177-186.
- AMUSCHASTEGUI, H. (1996). El significado de la virginidad y la iniciación sexual. Un relato de investigación. En: SAS, I. y Lerner, S. (1996) *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.

- BAKHTIN, M. (1988). *The dialogic imagination*. Austin, TX. University of Texas Press.
- CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. y ONRUBIA, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 45, 21-31.
- COULTHARD, D. y BRAZIL, M. (1992). Exchange Structure. En D. Coulthard (Ed.) *Advances in Spoken Discourse Analysis* (pp. 50-78). Londres: Routledge.
- CROS, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y Educación*, 14 (1), 81-97.
- CUBERO, R. (2001). Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Investigación en la Escuela*, 45, 7-19
- ERLANDSON, D. A.; HARRIS E. L.; SKIPPER B. L. y ALLEN, S. D. (1993). Doing naturalistic inquiry. En: Valles S. M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. España: Síntesis Sociológica.
- EDWARDS, D. (1990). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. *Investigación en la Escuela*. 10. 33-49
- GIMENO, J. (1988). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing.
- GOTEES, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- LAPASSADE G.; LAOURAU, R.; GUATTARI, F. y otros. (1977). *El análisis institucional*. Madrid: Campo abierto.
- MARTÍN BARBERO, J. (1998). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Cultura y Educación*. 9, 17-34
- MERCER, N. (2000). *Words and Minds. How we use Language to think together*. London, Routledge. (*Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Buenos Aires: Paidós. 2001).
- MUCCHIELLI, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- NÉRICI, I. G. (1969). *Hacia una Didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- PATTON, E. y cols. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage publication.
- STRAUSS y CORBIN, (1990). *Basics of Qualitative research*. New Bury Park, CA, Sage, 1990.
- STUBBS, M. (1984). *Lenguaje Y escuela*. Madrid: Cincel.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- VALLES, S. M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. España: Síntesis Sociológica
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- ZASLAVSKY, D. y DA SILVA, D. (2001). *Discurso, teoría y análisis (Interacción verbal en el salón de clase)*. Instituto de Investigaciones Sociales. 23/24.

SUMMARY

The strategic analysis of discourse was used for the study of the conception of the university lecturers towards their educational practice from the construction, application and record of the discursive strategies that they use in the classroom. The educational activities of a teacher were video recorded, and transcribed. The discourse was analysed and it was found that different strategies were used by the teacher. We highlight the use of eliciting fragmented dialogue and an argumentative intention, though with little feedback and reformulation from the students' part. Through the use of the enunciative polyphonic strategies of persuasion, the worry of the teachers is observed when it comes to validating and legitimising knowledge without giving place to communication and exchange. Which could be used by the students to question the construction of their own frame of mind and the elaboration of their own knowledge.

RÉSUMÉ

L'analyse stratégique du discours a été utilisé pour l'étude de la conception du professorat universitaire vers sa méthode d'enseignement à partir de la construction, de l'application et de l'enregistrement des stratégies discursives qui sont utilisées dans l'école. Les activités d'enseignements d'un groupe de professeurs ont été enregistrées sur video et transcrites. A été analysé le discours et l'on a rencontré l'utilisation de différentes stratégies desquelles nous soulignons l'utilisation fragmentée du dialogue (elicitativo) et l'intention (argumentaire)même avec peu de re-foalimentation et de reformulation de la réponse de l'élève. Dans l'emploi de la stratégie polyphonique (polifonia) énonciative et discursive de persuasion, l'on observe la préoccupation du professorat pour valider et légitimer les connaissances sans donner lieu à la communication et l'échange d'où l'élève se questionne sur la construction de sa propre pensée et l'élaboration de son propre savoir.