



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

---

---

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**INTERACCIÓN DISCURSIVA Y CONSTRUCCIÓN DE  
CONOCIMIENTO ENTRE PARES UNIVERSITARIOS**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO**

**DE DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA:**

**MARÍA GUADALUPE CARRANZA PEÑA**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO**

**MÉXICO D.F**

**NOVIEMBRE 2013**



*A Andrea y Milena, dos maravillosos seres humanos,  
por los sentidos que le han dado a la vida,  
y los que le seguirán dando todavía.*

*Y a Luis, sin cuya presencia,  
no podrían haber sido.*



## ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	9
CAPÍTULO 1. LA INTERACCIÓN EN EL AULA, ESQUEMAS Y MODELOS EXPLICATIVOS .....	17
1. ¿Qué es la interacción? Diversas respuestas a la misma pregunta .....	17
1. 1. La evolución de los modelos de análisis de la interacción.....	28
1.2. Los enfoques constructivistas. De la actividad solitaria a la ausencia del sujeto .....	37
1.2.1. El constructivismo cognitivo .....	45
1.2.2. El constructivismo sociocultural .....	51
1.2.3. El enfoque centrado en el lenguaje (Enfoque sociolingüístico) .....	55
CAPÍTULO 2. PARADIGMAS Y PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE .....	61
2.1. El paradigma Proceso-Producto .....	64
2.2. El Paradigma Mediacional .....	68
2. 3. El paradigma ecológico.....	71
2.3.1. El constructivismo social.....	75
CAPÍTULO 3. EL ESTUDIO DEL DISCURSO COMO INTERACCIÓN SOCIAL..	79
3. 1. Los estudios sobre el discurso en el aula .....	79
3. 2. Supuestos teóricos del discurso en el aula.....	82
3. 3. El análisis del discurso desde la perspectiva de T. A. van Dijk.....	83
3. 3.1. ¿Qué es el discurso?.....	85
3.3.2. El análisis del discurso como estructura.....	87
3.3.3. El análisis del discurso como interacción social.....	87
3. 4. La semántica del discurso como creación de significados.....	90
3.4.1 Los cuatro ejes de la gestión de la información para la comprensión semántica del discurso.....	92
3.4.1.1. La gestión retórica del discurso.....	97
3.4.1.2. La gestión referencial del discurso.....	98
3.4.1.3. La gestión temática del discurso.....	101
3.4.1.4 La gestión del foco.....	103
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍAS PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO COMO INTERACCIÓN SOCIAL EN ENTORNOS EDUCATIVOS .....	105
4. 1. Algunos supuestos en las discusiones contemporáneas.....	106
4. 2. El análisis de la conversación como práctica de producción de sentido..	110
4. 3. El Análisis del discurso en el aula.....	112
4. 3. 1. Modelo de Análisis conversacional de Pomerantz .....	115
4. 3. 2. El sistema de categorías de Mercer para el análisis de la conversación entre pares .....	118
4. 3. 3. Las fases de la argumentación colectiva para favorecer la creación de significados compartidos de Raymond, Brown y Renshaw .....	124

4. 3. 4. Esquema para el análisis de la interacción discursiva entre pares de Staarman, Krol y Meidjen .....	125
4. 3. 5. Los principios y componentes de la Teoría de la Actividad como marco analítico de la Interacción Discursiva entre pares .....	126
<b>CAPÍTULO 5. MÉTODO .....</b>	<b>131</b>
5. 1. Justificación .....	131
5. 2. Acerca de los objetivos y de la hipótesis subyacente .....	135
5. 3. Enfoque metodológico de la investigación .....	135
5. 4. Los niveles de análisis .....	138
5. 4. 1. Primer Nivel de Análisis: el aula considerada como un sistema de actividad .....	140
5. 4. 2. Segundo Nivel de análisis: el análisis conversacional como práctica social de Producción de sentido.....	147
5. 4. 3. Tercer Nivel de Análisis: el análisis de las estrategias discursivas entre pares mediante el esquema de Staarman, Krol y Meijden .....	154
5. 4. 4. Cuarto Nivel de Análisis: las Zonas de Significación como grados evolutivos en la construcción compartida de conocimiento.....	156
<b>CAPÍTULO 6. RESULTADOS .....</b>	<b>163</b>
6.1. Los sujetos.....	163
6.2. Objeto .....	165
6.3. Metas .....	168
6.4. Herramientas materiales y simbólicos .....	169
6.5. Comunidad .....	171
6.6. División de trabajo .....	172
6.7. Reglas.....	173
6.8. Análisis de las conversaciones .....	174
6.9. Criterios para la transcripción de videos .....	175
6.10. Símbolos básicos de transcripción .....	175
6.11. Procedimiento para el análisis .....	176
6.12. Conversación entre Profesora y estudiantes, parte introductoria: .....	178
6.13. Análisis conversacional de la secuencia 1 .....	181
6.14. Análisis conversacional de la secuencia 2.....	184
6.15. Análisis de la secuencia 3.....	187
6. 16. Análisis e interpretación general de las conversaciones.....	188
<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>207</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>229</b>

## RESUMEN

En este trabajo se presenta un acercamiento a la compleja dinámica de la Interacción que se genera entre pares universitarios durante los procesos de aprendizaje colaborativo a través del análisis de sus intercambios lingüísticos.

La idea central que aquí se sostiene es que la interacción entre alumnos es fuente y catalizadora para la co-construcción de conocimiento y que el lenguaje es el más importante instrumento de mediación semiótica para la enseñanza y el aprendizaje, concibiéndose el lenguaje *como una forma social de pensamiento*.

Las preguntas que se plantean en la investigación son las siguientes: ¿qué papel juega el lenguaje en la construcción del conocimiento en situaciones de aprendizaje colaborativo?, ¿cómo podemos saber que nuestros alumnos han aprendido?, ¿mediante qué recursos podemos tener evidencias de que los estudiantes van avanzando en la construcción del conocimiento en un tema determinado?, ¿cuáles son las estrategias que los profesores pueden generar para que los estudiantes gestionen su aprendizaje?, ¿a través de qué elementos conceptuales y metodológicos se puede reconocer que los estudiantes se aproximan a formas más elaboradas de conocimiento?.

A lo largo del trabajo se revisan los aportes teóricos más relevantes del campo del discurso en el aula, a partir de los cuales se identifican una serie de recursos teórico metodológicos que constituyeron la base del diseño de una *metodología cualitativa* que permite identificar tres diferentes niveles logrados en la construcción de conocimiento, que en el presente trabajo se han denominado *zonas de significación; preanalítica, analítica y sintética*.

A través del presente estudio se pudo confirmar que el conflicto socio-cognitivo efectuado entre pares puede favorecer el aprendizaje y a la vez impulsar el desarrollo cognitivo al estimular, mediante el diálogo, procesos de pensamiento que no suelen darse en la reflexión individual, transitando de esta forma, de un conocimiento subjetivo individual, a un conocimiento más amplio y elaborado que se apoya en una interacción discursiva diseñada didácticamente para tal efecto.





## INTRODUCCIÓN

Entre las preocupaciones más importantes en el nivel universitario se encuentra la referente a la comprensión y mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la intención de contribuir a la elevación de la calidad educativa en ese nivel.

La complejidad de los procesos educativos obliga a construir una mirada amplia del conjunto de aspectos que en ellos influyen, sin embargo, cuando nos aproximamos con más detalle a algunos de ellos, es preciso establecer cortes y delimitaciones que nos permitan identificar, comprender, interpretar y explicar con más precisión algunos elementos que nos parecen claves para el funcionamiento de la institución universitaria.

En nuestro caso, el acercamiento estará dirigido al estudio de la compleja dinámica de la *Interacción en los procesos de aprendizaje en el aula universitaria* a través del uso del lenguaje y el análisis de las estrategias discursivas que los estudiantes despliegan durante sus conversaciones durante la clase, específicamente en sesiones de discusión.

Algunas preguntas que se plantean en la investigación son las siguientes: ¿cómo podemos saber que nuestros alumnos han aprendido?, ¿a través de qué instrumentos podemos tener evidencias de que nuestros alumnos van cambiando sus concepciones?, ¿mediante qué recursos podemos tener evidencias de que nuestros estudiantes van construyendo sus conocimientos?, ¿cuáles son las estrategias que nosotros los profesores podríamos generar para que nuestros estudiantes gestionen su aprendizaje?

El tema de la interacción entre pares ha sido abordado anteriormente, desde distintas perspectivas y en las diversas investigaciones se ha demostrado su importancia en el alcance de los propósitos educativos.

Autores como Cazden (1991), Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992), Doise, Mugny y Perret-Clermont (1975), ), Echeita (1995), Engel (2008), Fernández Barrocal y Melero Zabal (1995), García y Pineda (2010), Garton (1994), Johnson y Johnson (1975 a 1992), Lemke (1997), Mercer (2002), Phillips y Hardy (2000),

Raymond (2002), Rogoff (2003), Roselli y Gimelli (1981), Tudge y Rogoff (1989), Wertsch (1988) y Zaldúa (2006), son algunos de los referentes más significativos en cuanto al estudio de la *interacción entre pares* como fuente de desarrollo y como potenciadora de aprendizajes.

Además de las propuestas anteriores sobre la importancia de la interacción social en el desarrollo del conocimiento, se recupera la noción de conflicto cognitivo desarrollado por Piaget (1977), que sirvió de base para el planteamiento de la noción de conflicto sociocognitivo propuesta por la escuela de la Psicología Social Genética (Mugny y Doise, 1978; Perret-Clermont, 1976) en el cual se hace especial referencia a la interacción entre pares como mecanismo responsable de los progresos cognitivos y por lo tanto de los aprendizajes, en tanto que los retos cognitivos que supone la confrontación entre las distintas ideas obliga a los sujetos a revisar las propias, a reorganizarlas y tomar conciencia de los puntos de vista ajenos, sin necesariamente asumirlos como propios. Es decir, la generación de los desacuerdos y las discusiones subsecuentes obligan a la descentración y con ello se promueven con mayor énfasis las transformaciones en las concepciones de las personas.

La idea central que se sostiene en este trabajo es que la interacción entre alumnos es fuente y catalizadora para la co-construcción de conocimiento y que el lenguaje es el más importante instrumento de mediación semiótica para la enseñanza y el aprendizaje, porque utilizando el lenguaje *como una forma social de pensamiento* (Mercer, 2006: 24) los estudiantes multiplican sus oportunidades de aprender durante las discusiones con sus pares, cuando llegan a comprender los problemas a través de la presentación y explicación de sus ideas y la justificación de sus opiniones.

Diversos grupos de investigadores han estudiado la interacción discursiva entre pares a través del análisis de las categorías, que identifican las estrategias y recursos semióticos para la construcción conjunta de significados utilizados por los participantes durante una conversación, tanto en entornos presenciales como en entornos virtuales entre los que se encuentran: Gunawardena, Henry, (1991); Ireson, (2000); Lowe y Anderson, (1997); Mercer, (2001); Naylor y Cowie, (2000);

Raymon, Brown y Renshaw, (2000); Staarman, Krol y van der Meijden, (2005); Wegerif y Mercer, (2000).

La mayoría de esas aproximaciones han contribuido de manera muy notable a la clasificación del tipo de producción de los participantes a través de la identificación de las pautas discursivas, sin embargo en la presente investigación se ha podido distinguir cómo en el despliegue del discurso van surgiendo determinadas estrategias que favorecen significativamente la construcción de conocimiento en comparación con otras que sólo abordan superficialmente las temáticas analizadas. A partir de esa comparación se ha podido distinguir cómo esas estrategias cognitivo-discursivas utilizadas por los estudiantes que participan en una discusión, corresponden a distintos *grados de significación*, entendiendo por ésta, *el proceso a través del cual los hablantes enuncian, discuten, negocian, comparten y construyen significados en interacción con otros*.

En el presente trabajo se ha construido una clasificación que implica la noción de zonas de significación, la cual nos permite distinguir los cambios en los niveles de comprensión de los participantes, que van desde los modos más elementales en la interpretación de los aspectos discutidos [zona de significación preanalítica], hasta los más elaborados [zona de significación sintética], en los cuales se advierten evoluciones en las estrategias cognitivo-discursivas que contribuyen a la construcción colectiva del conocimiento en situaciones de interacción, particularmente en ambientes escolares. Dichos niveles o zonas de significación están definidos por la forma en que se ubican respecto de los núcleos de discusión o temáticas y las formas en que los participantes logran resolver conjuntamente un problema.

El análisis de la dinámica social y de los procesos cognitivos involucrados en la interacción entre pares, puede revelar información importante acerca de las condiciones que permiten una interacción y un aprendizaje efectivos (García-Cabrero y Pineda, 2010: 91). Por tanto, el simple hecho de disponer de actividades entre pares no conduce por sí mismo a la construcción de conocimiento de calidad.

En la construcción del esquema de análisis, se adoptó la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar que concibe a este último como una actividad, socialmente mediada (por el profesor y por los otros compañeros) y a la enseñanza, como la actividad intencionada de apoyo a la construcción de sistemas de significados. De acuerdo a estos planteamientos, *la interacción* se define como el instrumento didáctico que favorece e influye positivamente en todo tipo de aprendizaje escolar.

La aproximación al objeto de estudio de la presente investigación es de carácter cualitativo, considerada como un campo de indagación interdisciplinar que integra a las humanidades con las ciencias sociales, es multiparadigmática en su enfoque y las personas que las practican son sensibles al valor de un enfoque multimétodo (Denzin y Lincoln, 1994). Este tipo de investigación aborda el estudio de los objetos en sus escenarios naturales y asume una comprensión interpretativa de la experiencia humana. ***Se trata de un estudio exploratorio descriptivo en una muestra intencional.***

Como ***objetivo general de la investigación*** interesa a este trabajo analizar y comprender los procesos de interacción discursiva entre pares universitarios en situaciones de enseñanza y aprendizaje así como su influencia en los procesos de construcción de conocimiento.

Como objetivo específico de la investigación se pretende identificar con mayor precisión *aspectos distintivos de los discursos en el aula* involucrados en la interacción entre pares universitarios.

A través de la identificación de esos aspectos distintivos será posible *obtener los perfiles discursivos de los participantes* y con ello comprender como han contribuido a la construcción de conocimiento durante su interacción.

La propuesta desarrollada en este trabajo, pretende contribuir a la generación de un sistema conceptual más amplio que permite identificar los grados en que los procesos de interacción discursiva en el aula se organizan en torno a la construcción de conocimiento.

Para este propósito se identifican e interpretan, en primer lugar, las pautas discursivas que favorecen u obstaculizan las comprensiones de los participantes

durante la interacción en pequeños grupos de trabajo, lo cual nos permite reconocer las características de las situaciones interactivas que hacen posible mayores grados de intersubjetividad a la vez que producen las condiciones para la generación de nuevos conocimientos entre los participantes.

En el primer capítulo del trabajo, se presentan tres apartados. El primero está referido al abordaje conceptual de la interacción en el aula, desde algunos planteamientos de autores clásicos en el tema, así como los principios básicos sobre el aprendizaje y la enseñanza desde la perspectiva constructivista.

El segundo apartado de este capítulo presenta una breve evolución de los esquemas explicativos de la interacción en el aula, en los cuales se observan los cambios más destacados en el estudio de los aspectos que la configuran.

Esta mirada de conjunto intenta comprender cómo han ido incorporándose más elementos analíticos en la explicación de la *interacción* entre el profesor y los alumnos en el aula y con ello avanzar hacia una comprensión más holística de los procesos de enseñanza aprendizaje, en donde la *interacción* favorece el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Dado que el marco teórico del presente trabajo se inscribe en una concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar, en el tercer apartado se presenta un panorama general de los enfoques constructivistas actuales. En esta panorámica se distinguen básicamente tres vertientes, a saber, el constructivismo cognitivo o también llamado radical; el de corte sociocultural y el más reciente que centra su estudio en la importancia del lenguaje como una poderosa herramienta que permite la creación de comunidades de aprendizaje.

En el segundo capítulo se presenta un panorama de los diversos modos de entender los procesos de investigación científica en el campo educativo.

La investigación en la enseñanza está conformada por los paradigmas que Shulman (1989) ha clasificado de la siguiente manera: paradigma proceso-producto, paradigma mediacional y paradigma ecológico.

Los paradigmas se entienden como un marco de pensamiento común que define los propósitos, los puntos de partida, los métodos y concepciones interpretativas adecuadas a las que se adscribe un investigador o de un grupo de investigadores.

Tal clasificación permite la ubicación de la presente investigación dentro del paradigma ecológico bajo la consideración de que las interacciones discursivas de los sujetos de investigación se comprenden desde sus lugares naturales en el aula universitaria.

El capítulo tres desarrolla el tema de la mediación cultural que se opera sensiblemente en los procesos escolares y para ello se retoma la perspectiva sociocultural generada por L. Vigotsky (1896-1934), quien hace énfasis en la importancia del lenguaje en el aula como uno de los instrumentos más poderosos para la comunicación humana, así como para el desarrollo del pensamiento. Por ello se aborda el estudio del lenguaje como un mediador semiótico que favorece la co-construcción del conocimiento.

Sabiendo que el lenguaje es una herramienta básica del discurso, se profundiza en su estudio como proceso de interacción social donde se plantea que “las personas interactúan entre sí, se conceden turnos en la conversación, atacan a los otros y se defienden, inician y cierran diálogos, negocian, manifiestan sus desacuerdos, responden a los turnos anteriores o preparan su intervención para los próximos, se presentan ante los otros de manera positiva, intentan mantener el prestigio, se muestran corteses, tratan de persuadir al otro, enseñar, etc.” (van Dijk: 2005: 25) y con estas acciones el hablante convierte al discurso en un proceso de creación de significados.

Asimismo el estudio del lenguaje que se aborda en este texto profundiza en la semántica del discurso, sus formas de organización y sus modos de gestión. Aunado a ello se muestran diversos enfoques para el análisis del discurso, específicamente del discurso en el aula, con los autores más representativos en el campo, lo que permite obtener una visión panorámica de los desarrollos más actuales en este campo de conocimiento.

Siguiendo la clasificación empleada por Teun van Dijk se explica la naturaleza del discurso como estructura de una forma somera, ya que la perspectiva de este trabajo se enfoca hacia la dimensión social del discurso.

En el capítulo cuatro se revisa un conjunto de opciones metodológicas específicamente en el campo de la interacción discursiva, de la cuales se

extraerán algunos recursos para el análisis de las conversaciones de los estudiantes. Además se exponen los principios explicativos y componentes operativos de la teoría de la actividad que siendo un marco explicativo de la actividad humana permite organizar el diseño de la investigación a partir de los sujetos de investigación, los objetivos de la misma, las herramientas y materiales simbólicos externos e internos, las metas de los participantes, la división del trabajo y las reglas con las que se organiza la clase, entendida como una comunidad de aprendizaje.

En el capítulo cinco se expone el diseño de la investigación, que se ha configurado intentando atender a la complejidad que implica el estudio de la interacción como un proceso de naturaleza social, cultural y lingüística.

Se retomaron tres referentes metodológicos de base, que se presentan en el capítulo cuatro. El primer plano que describe y analiza los componentes del aula se apoya en la Teoría de los sistemas de actividad (Engeström, 2000, Barros y Verdejo, 2004; Vargas, 2005, Rosa, 2004).

Para el análisis de la conversación se consideraron los principios del AC, propuesto por Pomerantz (2000) que permite organizar los datos considerando la emisión de los mensajes, la toma de turnos, la predominancia de los participantes y las formas lingüísticas y paralingüísticas. Asimismo se aplicó el análisis de las estrategias discursivas diseñado por los investigadores holandeses Staarman, Krol y van der Meijden (2005), configurado por las categorías, cognitiva, afectiva y regulativa.

Paralelamente a estos análisis se ha incorporado una tercera clasificación, generada en el desarrollo de la presente investigación, que intenta distinguir entre tres grandes modos de interacción discursiva. Cada uno de ellos comprende grupos de estrategias que corresponden a los grados de aproximación o alejamiento respecto de los núcleos temáticos que discuten los participantes, a estos modos se les ha denominado zonas de significación; la de tipo preanalítico, la de tipo analítico y la de tipo sintético.

En el capítulo seis se presentan los resultados organizados con base en el diseño metodológico de la investigación. Se muestra el análisis de la interacción discursiva de tres secuencias didácticas de un grupo de nivel universitario.

Como ya se ha explicado se aplicaron tres niveles de análisis.

En primer término se *delimita y define cada una de las características del caso* que analizamos mediante la adopción de los principios y elementos de la teoría de la actividad, definiéndose a los sujetos, los objetos, las metas, los materiales y recursos materiales y simbólicos, la comunidad y las reglas de organización dentro de la clase.

En segundo término se presenta el análisis de las conversaciones mediante la aplicación de una doble codificación realizada en paralelo. Para este fin se utilizó un esquema donde se clasifican los mensajes de acuerdo al tipo de estrategias discursivas conforme a la clasificación de Staarman, Krol y Meidjen (2005).

Posteriormente se presenta el *procesamiento estadístico de los datos* a los cuales se han dado dos tipos de tratamiento, uno por cada participante en particular y otros que agrupan los datos sobre los mensajes de todo el equipo, con lo cual es posible obtener una visión de conjunto de las producciones discursivas a lo largo de la conversación. Este tratamiento ha sido particularmente útil porque con ello se han conseguido descripciones más precisas, lo que permite validar las interpretaciones contextualmente, contando con una visión tanto de las producciones individuales como de la evolución en el conocimiento que han logrado como grupo.

Finalmente se abre un apartado para las conclusiones obtenidas, tanto en la búsqueda documental sobre la investigación en el campo de la interacción discursiva entre pares, como durante el análisis e interpretación de los datos; todo ello con el propósito de enunciar las ideas fuerza derivadas de los hallazgos de la investigación. De la misma forma se enuncian brevemente algunas líneas de estudio que se vislumbran a partir de las diferentes temáticas abordadas.

(e mail magycarranz@yahoo.com.mx)



# CAPÍTULO 1. LA INTERACCIÓN EN EL AULA, ESQUEMAS Y MODELOS EXPLICATIVOS

## ***1. ¿Qué es la interacción? Diversas respuestas a la misma pregunta***

Existe actualmente en el ámbito educativo un cierto auge de una perspectiva que hace énfasis en el carácter constructivo del aprendizaje escolar. En la perspectiva constructivista que aquí se maneja, se plantea que más allá de la necesaria transmisión de los saberes culturales que se ha venido realizando en los recintos educativos, ocurren procesos de construcción de significados como resultado de múltiples acciones que concurren en el aprendizaje y en la enseñanza en las instituciones educativas.

Es desde este enfoque, que se aborda el estudio de los procesos constructivos de adquisición de conocimiento, que sin dejar de reconocer la necesaria actividad autoestructurante del alumno, también revele la importancia de las interacciones entre el alumno y el maestro, y entre los alumnos entre sí, es decir la actividad coestructurante o *heteroestructurante*, como mecanismo que desencadena y favorece el aprendizaje escolar.

Más allá de la actividad autoestructurante del sujeto, planteada inicialmente por Piaget, que aprende en su interacción con el objeto de conocimiento, se destaca la importancia de las interacciones *heteroestructurantes* con los otros, ya sea con el maestro o con los pares.

Desde nuestro punto de vista, las propuestas que sólo consideran la actividad autoestructurante del alumno como la responsable única del éxito o del fracaso en el aprendizaje, o a la acción y perfil del docente o al diseño curricular, resultan insuficientes para explicar los alcances o las limitaciones en el logro de los propósitos educativos.

Si bien compartimos la idea de que los resultados en los procesos de enseñanza y el aprendizaje se deben a múltiples factores, nos interesa hacer relevante el valor de la interacción como dispositivo fundamental no sólo para el impulso del aprendizaje escolar, sino como contribuyente del desarrollo de los progresos cognitivos, sociales y afectivos de los alumnos del nivel universitario.

Considerando que la universidad ha de dotar a los futuros profesionales de las competencias básicas necesarias para el ejercicio de una profesión, que siempre será en un ámbito social; sostenemos que es de suma importancia promover el estudio de los procesos interactivos, en su doble dimensión, como medio para favorecer el aprendizaje y como fin para capacitar a los alumnos para la convivencia en los entornos sociales en los que se habrán de desenvolver.

Hacemos este énfasis en la interacción porque pensamos el proceso como enseñanza y aprendizaje, no sólo como aprendizaje a secas, sino como un círculo dinámico donde confluyen distintos actores que configuran un espacio que es eminentemente social en el sentido amplio del término. Espacio al cual llegan el profesor y los alumnos, con experiencias, creencias, saberes y expectativas múltiples, a través de las cuales, o a pesar de ellas se efectúa un encuentro en distintos niveles.

Desde el constructivismo social hoy se afirma que la comprensión que pretendemos impulsar en los estudiantes, está contextualizada y es una función de la interacción social con los demás, a través del uso las herramientas que se emplean y de las actividades que se comparten el contexto inmediato del aula, que refleja la cultura en que se desarrollan y usan las ideas.

Nos interesa profundizar en el aspecto interactivo que ocurre en el aula escolar deliberadamente planteada como un sitio donde hay un pacto implícito tanto de aprendizaje como de enseñanza, lo que le asigna una particularidad explícita al acto educativo, en función de roles, expectativas y atributos institucionalmente establecidos. Vista de esta forma, la interacción juega un doble papel, tanto como instrumento para la convivencia como de estrategia para la enseñanza.

Entendemos entonces al aprendizaje escolar como “ el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido como fruto de las interacciones que se

establece entre lo que aportan los alumnos, lo que aporta el profesor y las características del contenido” (Coll, 2002: 183).

Además de esa interacción entre el maestro, el alumno y el contenido, entendidos como triángulo interactivo, podemos hablar de otra interacción, que quizá es tan fructífera o más que las otras; nos referimos a la que se efectúa entre los mismos alumnos, que se transforman en mediadores del conocimiento con sus pares, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

De este modo se concibe la construcción del conocimiento, como un proceso que trasciende la dinámica interna de los procesos intrapsicológicos individuales para acceder a otros procesos de naturaleza básicamente social y orientados a compartir significados, es decir, interpsicológicos, donde la enseñanza está constituida por el conjunto de actividades a través de las cuales profesor y alumnos intentan llegar a compartir sistemas de significados progresivamente más amplios en el contexto del currículo escolar.

El aprendizaje escolar es un proceso intencional y no se da de manera espontánea al poner en contacto a un sujeto y con un objeto de conocimiento sino que requiere la mediación del profesor o de los otros alumnos que actúan como facilitadores para la comprensión de los contenidos escolares.

En la actualidad el proceso de enseñanza y aprendizaje ya no se explica únicamente a partir de la actividad del profesor, sino que se interpreta como el resultado de la actividad conjunta y articulada de maestros y alumnos donde los roles son en muchas ocasiones intercambiables, en tanto que el maestro aprende de las lecciones que en ocasiones los alumnos le enseñan.

En este contexto la actividad autoestructurante del alumno, se genera y toma cuerpo, no como una actividad exclusivamente individual, sino como el resultado de la actividad interpersonal que la incluye.

Se puede decir que la actividad individual es una de las coordenadas necesarias de la cognición, que junto a la otra coordenada, la actividad conjunta, toma sentido, adquiere otra dimensión, en el proceso colectivo de aprender, porque la interacción es el marco de referencia dentro del cual se inscribe la actividad del estudiante, que es la base del proceso de construcción del conocimiento.

Por esas razones, nuestro interés no se dirige a la interacción profesor-alumno sino fundamentalmente al análisis de las pautas y secuencias interactivas que favorecen el proceso de construcción de conocimiento cuando los alumnos interactúan entre sí, mediante la identificación de los mecanismos que lo hacen posible, durante el trabajo compartido en clase.

La interacción se constituye como el elemento clave que configura el proceso de formación de una persona, ya desde los inicios de la vida social del bebé en una familia o desde la iniciación de la vida escolar del infante en las instituciones educativas. En ellas, los significados culturalmente organizados y expresados en los sistemas discursivos de las instituciones son apropiados por parte de los alumnos mediante la interacción.

Las propuestas más actuales sobre las comunidades de aprendizaje, del aprendizaje situado y las comunidades de discurso son concepciones que proponen espacios sociales y educativos que tienen su origen en los procesos inter-activos e intersubjetivos de las personas que los hacen posible.

Entenderemos aquí a la interacción social como una relación “en donde son necesarias al menos dos personas que intercambian información”.... “implica algún grado de reciprocidad y bidireccionalidad entre esos participantes (si bien hay que reconocer que existen distintos grados de ambas). Supone la implicación activa de los participantes en el intercambio, llevando a él diferentes experiencias y conocimientos, tanto cualitativa como cuantitativamente” (Garton,1994:22)”.

Con lo anterior podemos observar que en todos los casos la interacción supone una articulación de las diferentes acciones de las personas, puedan ser a nivel explícito, verbal o físicamente, o a nivel implícito, simbólica o actitudinalmente. En cualquier caso, exige una disposición manifiesta de intercambio y los contenidos del intercambio pueden variar desde los conceptuales hasta los actitudinales, mismos que están definidos por la carga personal de los sujetos en cuestión. Por lo que podemos entonces reflexionar sobre la dificultad que entraña todo tipo de interacción, ya que las personas que los efectúan generalmente poseen distintos marcos referenciales al momento de iniciar el proceso interactivo.

Ello cobra suma importancia cuando se trata del establecimiento inicial de una clase, en tanto que el profesor como los alumnos disponen de repertorios, concepciones, saberes y expectativas diferentes las cuales tendrán que ir siendo reconocidas, manifestadas y negociadas en el proceso de construcción de sistemas de significados que a la postre tendrían que ser mutuamente compartidos.

Desde una perspectiva más centrada en el uso del discurso Mercer (2001) plantea que la *interacción* es un proceso dinámico que realizan las personas como una actividad conjunta y coordinada con una intencionalidad específica e inscrita en un contexto determinado.

El estudio de la interacción en el contexto escolar también se ha nutrido de las contribuciones de otros investigadores, por ejemplo, existe otro modelo teórico y experimental manejado por Roselli, Gimelli y Hechen (1992), en donde se plantea la interacción sociocognitiva en el aprendizaje de conocimientos en pareja que comprende una clasificación de las formas de interacción. Las modalidades se dividen con base en la condición interactiva; la egocéntrica, la asimétrica y la igualitaria.

La modalidad de la interacción egocéntrica implica aislamiento y escasa participación en la realización conjunta de una tarea propuesta, esta modalidad se identifica con un escaso número de interacciones y se refiere a la dificultad para establecer un trabajo articulado interindividualmente, estaríamos enfrentando una actitud con mayor tendencia al trabajo individualista.

La modalidad de la interacción asimétrica se refiere a una relación de dependencia que supone la prevalencia o el dominio de uno de los interlocutores en determinada tarea, si bien existe intercambio, el mecanismo de relación más bien se establece en términos de dominio-sumisión.

La modalidad simétrica o igualitaria, se caracteriza por un alto nivel de interacción donde se arriba a consensos a través del convencimiento y la negociación recíproca, reconociendo los aportes de ambas partes alternativamente.

Puede decirse que el núcleo central de la hipótesis de este trabajo se identifica con este tipo de interacción en la cual se propone que existiendo un conjunto de

dispositivos interactivos en una modalidad simétrica o igualitaria se producirían más y mejores logros en el aprendizaje escolar así como una mayor socialización entre los miembros de un grupo escolar, habilitándolos simultáneamente para el ejercicio profesional bajo la consideración de que la sociedad del conocimiento en que vivimos plantea retos para el trabajo en colectividades, en comunidades de discurso y de práctica.

Por su parte Edwards y Mercer (1988), plantean la importancia del estudio del habla en los contextos educativos. Si bien su interés se centra en el manejo y el desarrollo del habla en el salón de clases, y el análisis del discurso, incorporan la dimensión cultural en la constitución de los discursos de tal manera que la forma privilegiada de interacción es la lingüística.

La construcción de significados compartidos es algo que se revela como lo más importante y ello es posible a través del habla en clase. Definen un conjunto de *reglas básicas del discurso educacional* que se concretan en la necesidad de hacer accesible a los alumnos los significados implícitos que manejan los profesores y que logren dar pie a un acuerdo común básico sobre los significados, muchas veces diferentes y divergentes, de los conceptos abordados en las clases. Hablan asimismo de los problemas más acuciantes de la educación, entre ellos la dificultad de lograr el traspaso del control del aprendizaje del maestro al alumno. Definen a la educación como un proceso de comunicación que depende en gran medida del desarrollo de contextos mentales que llegan a ser inteligibles a través de sistemas de referencia compartidos mediante el uso y desarrollo del discurso en el aula.

La categoría de *contexto*, en el estudio de la interacción discursiva, tiene una importancia primordial ya que se utiliza para referirse a todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden –por encima de lo que hay de explícito en cuanto dicen- a lo que les ayuda a dar sentido a lo que se dice. Por último, respecto a lo planteado por estos autores, y que nos es útil en la conceptualización de la interacción, es la necesidad de reconocer el aula como un espacio de experiencia y de habla compartida, donde los participantes responden a un contexto, que más que físico, es mental, en tanto que la creación de

significados se ha logrado a partir de la acción y atención conjunta y articulada de las tareas educativas.

En consonancia con los planteamientos vigotskianos más importantes sobre la interacción entre pares, Wertsch (1988:77) plantea lo siguiente: “El tipo de procesos sociales sobre los que Vigotsky sitúa su interés principal es el que denominaré <interpsicológicos>”.

En contraste con los procesos sociales, los procesos interpsicológicos implican pequeños grupos (por regla general, díadas) de individuos implicados en una interacción social determinada y explicable en términos de dinámica de grupos pequeños y práctica comunicativa”. Dicho planteamiento se deriva de la formulación de la “*Ley genética del desarrollo cultural*”, que hace referencia a dichos procesos.

A partir de estas ideas es posible considerar la importancia que los dos autores atribuyen a la interacción como mecanismo, tanto de progreso intelectual como de aprendizaje.

El proceso de internalización mediante el cual los sujetos se apropian de los contenidos culturales y la zona de desarrollo próximo son conceptos que hacen énfasis en la dinámica de la interacción en los procesos de construcción de conocimientos.

Los múltiples intercambios comunicativos que se efectúan en un salón de clases permiten a los alumnos ir reorganizando sus conocimientos previos, confrontarlos con los de los otros, hacer ajustes en sus comprensiones sobre los contenidos escolares y reconocerse como parte de una comunidad con la cual se va construyendo un espacio social común.

Al respecto Wertsch plantea un cierto grado de complementariedad entre las ideas piagetianas y vigotskianas acerca de la internalización, presentado en estos términos: “Piaget también se ocupó de la internalización asociada a los estadios ontogenéticos posteriores, pero lo importante es que para Piaget la internalización tiene lugar en perfecta conexión con lo que Vigotsky llegó a considerar el curso natural del desarrollo” (Wertsch, 1988:79).

Señala asimismo que el proceso de internalización se da como resultado de sus continuos intercambios con el medio social y cultural que le rodea, a través de los instrumentos semióticos que paulatinamente va adquiriendo y dominando. En contraste con los planteamientos piagetianos que hablan de la interacción con el medio físico y social, Vigotsky plantea la primacía de la inter-acción social como fuente y origen del intelecto, a través de la ley general genética del desarrollo cultural.

Como resultado de tales propuestas desarrolla la noción de la Zona de desarrollo próximo donde se muestra una imbricación entre el funcionamiento intrapsicológico e interpsicológico. Lo más notable es que introdujo tal noción en un intento por contribuir de manera práctica a los problemas que planteaba la práctica educativa respecto a la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños tanto como las prácticas concretas de instrucción. Preocupación que se traslada a los propósitos teóricos sobre cómo potenciar el desarrollo, no sólo de conocer cómo se ha producido, sino cómo se producirá.

En el planteamiento vigotskiano y del mismo Wertsch, la mediación semiótica descansa sobre la figura del maestro, y por extensión sobre los compañeros más avanzados de una clase; quienes ofrecen a los alumnos un conjunto de ayudas para la internalización de los significados culturales, dentro de la llamada zona de desarrollo próximo.

Tanto la noción de internalización como la de zona de desarrollo próximo y la mediación tienen un carácter eminentemente social y en ellos la interacción juega un primerísimo papel, “El carácter social que Vigotsky denotó de las herramientas psicológicas tiene dos sentidos...como por ejemplo el lenguaje...eran sociales en el sentido de que son el producto de la evolución sociocultural, no son inventadas por cada individuo, ni son descubiertas en la acción independiente...no se heredan en forma de instintos o reflejos incondicionales...tienen acceso a las herramientas psicológicas por el hecho de que forman parte de un medio sociocultural” (Wertsch: 1988:96).

En un segundo sentido en que Vigotsky planteó el carácter social de las herramientas psicológicas se refiere a la dinámica que caracteriza a los



acontecimientos comunicativos individuales, donde la interacción expresada a través del lenguaje, siempre es usada, en primer lugar, con fines de comunicación, y en segundo término como instrumento para influir en uno mismo.

Recapitulando los planteamientos de Wertsch, podríamos concretar sus aportes en las nociones de definición de la situación, usada para referirse al establecimiento inicial de una situación de interacción entre un niño y un adulto, la de intersubjetividad, que denota los grados mínimos de acuerdo entre dos sujetos para compartir una situación dada; la noción de negociación de la definición de la situación, mediante la cual se establecen los acuerdos mínimos entre dos o más interlocutores y la noción de mediación semiótica que enfatiza la importancia del lenguaje como herramienta cultural y por tanto como poderoso instrumento de influencia educativa en los procesos interactivos dados en el aula universitaria.

Los conceptos anteriores formarán parte del conjunto de referentes básicos a utilizar en la interpretación de los fenómenos de interacción en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula universitaria.

Por otra parte nos parece importante recuperar algunas ideas de Nelson (1988), citado por Coll y otros (1995) y que podrían ser útiles como marco interpretativo de los procesos de interacción en el aula referidos a los distintos grados de apropiación de los significados en los correspondientes grupos culturales, asumiendo que el grupo escolar se transforma en un grupo cultural de referencia. Nelson habla de una paulatina adquisición “de un sistema de significados compartidos mediante la adecuación progresiva de sus respectivos sistemas de interpretación de significados a las representaciones convencionales del grupo cultural a que pertenecen” (Coll *et al.* 1995:225).

Así Nelson propone tres clases diferentes de significado:

El *significado subjetivo*: correspondiente a la interpretación individual del conjunto de significaciones que posee una persona.

El *significado compartido*: referente al conjunto de significaciones establecidas entre dos o más hablantes en determinado contexto.

El *significado objetivo*: que representa al conjunto de significaciones que comparten los miembros de un grupo social y cultural amplio, “un depósito de la cultura” (Nelson en Coll et al.: 1995:225).

Por su parte el grupo de investigación de la Universidad de Barcelona coordinado por Coll (1995) presenta un interesante abordaje respecto al estudio de la interacción en contextos educativos. Sustentado sus bases teóricas en los estudios de Edwards y Mercer, de Wertsch, y en menor medida de Nelson, cuyo objetivo general se centra en reconocer las formas más importantes de influencia educativa a través del estudio de la interacción.

Sin menoscabo de los múltiples aspectos institucionales que determinan los alcances o los límites de los procesos de enseñanza aprendizaje, este grupo de investigación se enfoca en el estudio de los mecanismos de influencia educativa utilizando el análisis de las formas de interactividad profesor/alumnos, entendida como “la forma de organización de la actividad conjunta, que define el marco en que cobra sentido, desde el punto de vista de la influencia educativa, las actuaciones respectivas y articuladas del profesor y de los alumnos en el transcurso de un proceso concreto de enseñanza y aprendizaje” (Coll *et al.*, 1995:2005).

El concepto de interactividad desarrollado por Coll desde 1981-83 se refiere a un conjunto de dimensiones cuyas diversas combinaciones reflejan diferentes formas o modalidades relativamente prototípicas de organizar la actividad conjunta en el aula.

Se alude, en este modelo, a diez dimensiones para el análisis de la interactividad, seis atribuibles a la actuación del profesor y cuatro para el análisis de las actuaciones de los alumnos.

Entre las correspondientes al profesor están las siguientes: finalidad que preside las actuaciones del profesor; existencia o no de un contenido a saber alrededor del cual se articula el proceso de enseñanza y aprendizaje; grado de articulación del contenido o del saber; criterios (lógicos o psicológicos) sobre los que se fundamenta la articulación o secuenciación del contenido o saber; planificación

previa de las actividades a desarrollar en el recorrido del proceso de enseñanza y aprendizaje, intervenciones del profesor durante el desarrollo efectivo del proceso. Para el alumno las dimensiones eran las siguientes: grado de iniciativa del alumno para iniciar el proceso; grado de iniciativa del alumno en la elección del contenido o saber; grado de iniciativa del alumno en el despliegue de las actividades; y la naturaleza de las actuaciones, clasificándolas en receptivas, reproductivas y ejecutivas, por parte del alumno en el caso de las actividades pautadas.

Este modelo, ha sido posteriormente reformulado, incorporando aspectos que bajo nuevos criterios resultan indispensables; tal es el caso de la dimensión temporal en el análisis de las pautas de interactividad, reconociendo la importancia del flujo de la actividad conjunta como un proceso dinámico y no estático, es decir, tomar en cuenta el momento específico en que se producen las actuaciones conjuntas, que no siempre tienen las mismas determinantes.

La dimensión temporal trae consigo el reto de reconocer en toda su complejidad la organización de la actividad conjunta y con ello decidir cuál sería la unidad de análisis a considerar en la observación de las pautas interactividad y así evitar caer en reduccionismos respecto a la actuación de un profesor en relación con sus alumnos. Por ejemplo evitar atribuir estereotipos a un profesor respecto a un estilo de interactividad.

La unidad de análisis en ese enfoque investigativo, se concreta en la observación de la *secuencia didáctica* que comprende un conjunto de componentes entre los que se encuentran determinados objetivos preestablecidos, utilización de un determinado material, determinadas actuaciones del maestro durante el proceso, las actuaciones de los alumnos sobre el material en torno a los objetivos propuestos, determinadas expectativas del profesor acerca de las actuaciones de los alumnos. Así también en la secuencia didáctica se tendría que identificar un inicio, un desarrollo y un final.

Otro de los aspectos que se han reformulado es el referido al contenido y/o la tarea en torno a los cuales se articula la actividad conjunta, denotando que la implicación de los participantes en una actividad compartida no es independiente del contenido abordado o de las exigencias de la tarea que se está llevando a

cabo. Como se sabe, el grado de aplicación e implicación de un grupo escolar a una tarea determinada está fuertemente condicionado por el grado de significatividad que suponga para los estudiantes y los recursos con los cuentan los alumnos para alcanzar las metas propuestas.

Esta modalidad de estudio enfatiza el análisis de los mecanismos de influencia educativa en situaciones de interacción pero previene de la especificidad de los aspectos observables aludiendo a otros que por las limitaciones propias de la investigación, quedarían fuera, tales como las condiciones institucionales y/ curriculares que de alguna manera permean las interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los marcos explicativos anteriores nos permiten tener una mirada de conjunto de la interacción y sus características en los contextos educativos, planteando con ello una base teórica mínima para el abordaje de los procesos interactivos en el aula universitaria.

A continuación se presenta la evolución que han sufrido los esquemas de análisis de la interacción entre profesor y estudiantes en el aula universitaria.

### ***1. 1. La evolución de los modelos de análisis de la interacción***

La mayoría de los estudios y propuestas sobre el análisis de la interacción se han centrado en la interacción profesor/alumnos, por lo que se hace necesario recurrir a una presentación general de tales esquemas explicativos con la finalidad de encontrar los orígenes y la evolución de los estudios sobre nuestro objeto de estudio que logre ubicarnos en el contexto actual de la problemática.

El estudio de la interacción entre pares hunde sus raíces en las propuestas acerca de la interacción profesor/alumno mismas que se han ido desplazando paulatinamente hacia formas más integrales de comprensión de la dinámica que se juega en las aulas, que sin desconocer la importancia de la actividad individual de los alumnos, así como las formas de instrucción deliberadamente planeadas por los profesores, incorporan el análisis de otra dinámica subyacente en los procesos de enseñanza y aprendizaje como mecanismos promotores de

aprendizaje escolar, específicamente referida a las actividades conjuntas entre los alumnos.

A partir de un esquema realizado por Coll (2002), a propósito del estudio del aula como contexto de la enseñanza y el aprendizaje, es posible identificar diversos modos de concebir las interacciones entre el profesor y los alumnos. Tales concepciones corresponden a distintos momentos de desarrollo de las investigaciones sobre el tema y son indicativas de los distintos énfasis que se han aplicado sobre uno o varios elementos de la compleja dinámica del aula, concebida como un espacio de interacciones.

Nos plantea que aunque el aula y sus múltiples relaciones internas, consiste en sí misma en un sistema con vida propia, sin embargo “no es autónomo, pues se encuentra inserta en una red de suprasistemas y sistemas paralelos que contribuye a configurar, y que a la vez la configuran” (Coll, 2002:361).

La presentación de los diferentes esquemas de relación pretende identificar y analizar las formas básicas de entender las relaciones entre el maestro como enseñante y el alumno como aprendiz, que han significado formas típicas de comprensión acerca de las interacciones entre el profesor y sus alumnos.

El autor nos previene que la esquematización presentada admite expresiones muy distintas por lo que no siempre es posible ni aconsejable trata de buscar una correspondencia lineal y estricta con algún paradigma, enfoque o programa de investigación, Sin embargo nos ofrecen pautas muy específicas para el análisis de las diversas concepciones que se han utilizado, representan un núcleo básico acerca de las mutuas influencias entre las actuaciones del profesor y sus alumnos.

Tabla 1  
*Esquemas básicos para el análisis de la interacción didáctica*  
*(Adaptado de Coll y Solé, 2002)*

Esquema 1	Características del profesor		Resultados de aprendizaje de los alumnos	
Esquema 2	Comportamiento del profesor		Resultados de aprendizaje de los alumnos	
Esquema 3	Metodología de enseñanza		Resultados de aprendizaje de los alumnos	
Esquema 4	Pensamiento pedagógico del profesor	Práctica del profesor	Resultados de aprendizaje de los alumnos	

Esquema 5	Comportamiento del profesor y de los alumnos	Interacciones profesor alumnos en el aula	Resultados de aprendizaje de los alumnos
Esquema 6	Actividad mental constructiva de los alumnos en interacción con los contenidos (constructivismo radical)		Resultados de aprendizaje de los alumnos
Esquema 7	Actividad educativa del profesor	Procesos psicológicos de los alumnos: cognitivos, Afectivos, motivacionales	Resultados de aprendizaje de los alumnos
Esquema 8	Actividades manifiestas y encubiertas del profesor	Actividades manifiestas y encubiertas de los alumnos	Resultados de aprendizaje de los alumnos
Esquema 9*	<i>Actividad discursiva y no discursiva del profesor en interacción con los alumnos</i>	<i>Actividad discursiva y no discursiva de los alumnos en interacción con el profesor y sus compañeros</i>	Resultados de aprendizaje de los alumnos

Nota: La tabla muestra la evolución que han sufrido los acercamientos al análisis de la interacción en el aula, desde los más elementales que perciben la interacción bajo una lógica de causa-efecto, hasta esquemas más evolucionados que reflejan la complejidad de las múltiples interacciones en el aula.

Los tipos de relación profesor/alumno (s) representados en los primeros tres esquemas designan un vínculo directo y lineal entre las características del profesor, ya sea su personalidad (esquema 1), su experiencia, su comportamiento (esquema 2) o su estilo de enseñanza (esquema 3) respecto al rendimiento de los alumnos. Aunque los rasgos relacionados son distintos, los tres comparten la suposición de que la figura clave de los procesos de enseñanza y de aprendizaje es básicamente el profesor por lo que depositan en él no sólo la eficacia de la enseñanza sino que le atribuyen al papel más activo en el proceso, quedando relegada la actividad del alumno a la situación de receptor pasivo, en tanto que no se consideran sus atributos ni sus actuaciones.

Es posible advertir en estas concepciones que no se integra el contexto del aula como espacio dinámico y múltiple. Tales visiones son típicas de los años cincuenta, prolongándose hasta los setenta.

Han sido muchos los trabajos guiados por estas concepciones, baste ver los libros y manuales que proponen la búsqueda de características ideales para los profesores, en detrimento de la reflexión de los procesos de enseñanza y de

aprendizaje como un complejo sistema dinámico de confluencia y de confrontación de ideas, de construcción de significados y de interacción social y cultural.

Sin embargo en el esquema 4 se advierte un avance respecto de los otros con la idea de que el pensamiento pedagógico del profesor influye en su práctica docente y por tanto en los resultados del aprendizaje. La incorporación de fenómenos y procesos psicológicos encubiertos amplía favorablemente el horizonte para el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

Aunque el análisis de los procesos no observables del profesor implica un avance en el reconocimiento de la complejidad de los procesos aulicos, queda la duda acerca de la consideración del pensamiento de los alumnos como productores activos de conocimientos y como sujetos que vehiculan y expresan otros saberes y experiencias. Mantiene de esta forma una visión unidireccional de la enseñanza.

Este tipo de análisis es típico del paradigma proceso-producto que ha gozado de mucha aceptación por los investigadores por lo que ha sido utilizado ampliamente durante las últimas décadas.

En el esquema 5 se señala un interés dirigido no sólo a la figura del profesor y busca en la interacción que se establece entre el profesor y los alumnos la explicación de una enseñanza eficaz. El énfasis se sitúa en el análisis de la interrelación de los comportamientos y de los intercambios comunicativos entre el profesor y los alumnos en el contexto de la clase.

Aunque existe un protagonismo relativamente compartido entre el profesor y los alumnos, subyace cierto énfasis en la figura del profesor en tanto que aplica mayor cantidad de categorías de análisis para sus actuaciones, que para el alumno. Está ausente por ejemplo, el pensamiento y las creencias de los alumnos, sus contextos mentales.

Corresponde, junto con el esquema anterior al modelo propuesto por el paradigma proceso- producto, donde el proceso es la enseñanza y el producto es el aprendizaje o el nivel de logro de los alumnos.

Aunque este paradigma significó un aporte para la comprensión de los procesos de enseñanza aprendizaje, adolece de algunos límites que podríamos sintetizar de la siguiente manera.

- Sus investigaciones fueron dirigidas a establecer relaciones significativas desde el punto de vista estadístico entre determinadas variables relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje que informaban acerca del comportamiento del profesor y del alumno y de sus interrelaciones. Sus énfasis se hacen en cuestiones de carácter cuantitativo, centrado en mayor medida en el dato que en la interpretación de los significados de las acciones de los actores del proceso educativo.
- Deja de lado la influencia de otros factores propios de la dinámica del contexto en aula, tales como el pensamiento de los alumnos, sus competencias sociales, cognitivas, lingüísticas, culturales; la naturaleza de los contenidos a enseñar y a aprender, la organización curricular de los programas, etc.
- Quedan fuera de su análisis los procesos psicológicos –cognitivos y no cognitivos- encubiertos de los alumnos, lo cual es una limitación muy importante, si consideramos que en el contexto del aula son los procesos psicológicos los que en mayor medida aparecen y expresan la actividad tanto de enseñanza como de aprendizaje.

En el esquema, 6 la clave para entender la enseñanza y el aprendizaje en el aula ya no reside en el profesor y sus características, como tampoco en la metodología didáctica ni en las interacciones, sino en la figura del alumno como agente, protagonista y responsable último de su aprendizaje.

Representativo del enfoque constructivista radical, este esquema explicativo nos muestra la primacía atribuída a los procesos mentales del alumno en el acto de



aprender. Fiel a la concepción constructivista cognitiva, determina al aprendizaje como el resultado de la interacción del alumno con el contenido escolar.

Como se sabe, la concepción constructivista de la enseñanza atorga una importancia capital a la actividad mental constructiva del alumno que se expresa en la atribución de sentido que logre dar a las tareas escolares con el propósito de construir significados.

En esta concepción, con la cual nos identificamos, al menos en la caracterización del aprendizaje, el aprendizaje escolar se concibe radicalmente como un proceso activo y constructivo. Se habla de la creación conjunta de significados a través de las transformaciones de los esquemas de conocimiento de los alumnos.

Basándose en los planteamientos teóricos de la Psicología genética piagetiana concibe el aprendizaje escolar como una empresa relativamente solitaria, donde existe cierta dificultad para ubicar las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, aunque no las niega del todo. De hecho existe una propuesta interesante, desde este modelo, de la necesidad de que los profesores contribuyan a formar esquemas de conocimiento en los alumnos.

En cierto paralelismo con los primeros esquemas explicativos mencionados en párrafos anteriores, éste inclina la balanza hacia la figura del alumno, excluyendo prácticamente al profesor y a los otros compañeros, así como aquéllos lo hacían aplicando el énfasis en el profesor.

Aunque este modelo, tiene las limitaciones respecto a los distintos elementos y factores que median entre la enseñanza y el aprendizaje, contribuyó en su momento (década de los ochenta) a poner de relieve la naturaleza activa y constructiva del aprendizaje escolar.

Dado que nuestra investigación comparte una base constructivista, retomaremos con mayor profundidad los planteamientos de este modelo en el siguiente apartado del capítulo.

El esquema 7 demuestra la adopción de una concepción, diríamos, más equilibrada de la atención a los sujetos de la situación didáctica. Otorga un protagonismo

compartido entre el profesor y los alumnos en tanto que considera que los procesos de instrucción en el aula siempre están mediados por las características de los alumnos, así como de los procesos psicológicos que en ellos se expresan, entre los que se hallan sus mecanismos cognitivos, sus afectos, sus emociones y sus motivaciones.

Visto de este modo, la eficacia de la actividad docente depende en mucho de la atención que logre dar a las múltiples situaciones y características del aprendiz. Aunque propone la consideración de las funciones docentes, hace especial énfasis en las actividades del aprendiz, entre las cuales se encuentran sus expectativas, su motivación, la activación del conocimiento previo, la atención, la codificación, la comparación, la generación de hipótesis, la repetición, la retroalimentación, la integración y la síntesis. Todas las funciones anteriores son consideradas como aspectos a observar y a potenciar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El conjunto de tales actividades han sido organizados progresivamente hasta clasificarlos en tres tipos de actividades; las cognitivas, las afectivas y las metacognitivas.

Con todo lo anterior nos damos cuenta de la progresiva importancia que se ha ido atribuyendo a la figura del alumno en los procesos educativos.

Una limitación de este esquema consiste en que no considera, o al menos no lo explicita, la importancia del contexto del aula, el ambiente de aprendizaje para el análisis de los logros educativos.

Por otra parte en el esquema 8 se propone la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje bajo una perspectiva más integral, incorporando la idea de que el aula es un sistema de relaciones, que a su vez tiene el cometido de crear sistemas de significados.

Nos es de particular interés ya que el núcleo de atención no es un elemento en particular sino la interacción entre los tres elementos del triángulo interactivo, a saber, el contenido, la actividad instructiva del profesor y la actividad constructiva del alumno en un flujo continuo de mutua dependencia, donde unas y otras se

influyen mutuamente. Este esquema es típico del paradigma ecológico de la investigación en la enseñanza.

En esta perspectiva el aula es un medio social en el que los alumnos y profesores se relacionan de acuerdo a determinados formatos o reglas básicas implícitas que guían las actividades en el aula.

Dichos formatos, se refieren a modalidades identificables porque tienen rasgos distintivos en cuanto al tipo de exigencias sociales, cognitivas, curriculares, emocionales y afectivas que juntos plantean profesor y alumnos y por el tipo de respuestas que se exige de ellos. De tal forma que se establecen como verdaderos acuerdos unas veces explícitos y otros implícitos, que a la postre determinan la dinámica escolar.

Tales modalidades de interacción múltiple son denominados, para fines de observación, registro e interpretación, como *segmentos de actividades* y se constituyen en las unidades de análisis en los trabajos de investigación que los abordan. Nuevamente es útil recordar que la mayor parte de las investigaciones sobre este campo se ha realizado a nivel primaria.

Existe un repertorio relativamente amplio de tipos de segmentos de actividad identificados en algunas investigaciones, entre ellos podemos mencionar los siguientes:

Para Berliner (1983); círculo de lectura, trabajo de pupitre, presentación bidireccional, presentación unidireccional, presentación mediatizada, lectura silenciosa, construcción, juegos de reglas.

Para Stodolsky (1991); trabajo de pupitre, sesiones de preguntas, discusiones, exposición, demostración, corrección de tareas, prueba de control, trabajo en grupo, audiovisual, concursos, informes, instrucciones, preparación de tareas, tutorías, transición y/o organización.

Los catálogos de segmentos de actividad representan las unidades mínimas de análisis para la comprensión e investigación de los procesos interactivos en el aula y son indicativos. Como podemos observar, los focos de atención definidos por los investigadores presentan sus particularidades de acuerdo a las inquietudes propias

de los enfoques manejados. Por ejemplo, en el primer repertorio aparecen conceptos que hacen alusión a la reciprocidad de la interacción cuando señalan, unidireccional o bidireccional, en tanto que en el segundo se incluye un segmento referido a la discusión y al trabajo en equipo.

Finalmente, el esquema 9 nos aproxima al estudio de las interacciones en el aula de acuerdo a las perspectivas teórica de la década de los ochenta y centra también su análisis en el triángulo interactivo, en el cual existe un protagonismo compartido entre el profesor y los alumnos teniendo como punto de articulación a los contenidos curriculares.

Considera asimismo la importancia de los procesos cognitivos de los distintos sujetos y no se restringe a la observancia de las manifestaciones manifiestas dirigiendo también su atención a los mecanismos encubiertos que se operan durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Hay sin embargo un nuevo elemento que se incorpora al análisis, el del discurso desarrollado en el aula. Ello ocurre como resultado de la introducción de otras disciplinas tales como la lingüística, la sociolingüística, la semiótica, la crítica literaria, el análisis del discurso, la antropología social y la etnografía, entre otras.

Recupera las ideas de Vigotsky en cuanto a formulación del aprendizaje como un proceso esencialmente cultural, social e interpersonal, en donde se genera una co-construcción progresiva de significados compartidos, por lo que el foco de atención se centra en la *actividad conjunta del profesor y el alumno* por lo cual se habla entonces de comunidades de aprendizaje.

Esta perspectiva a diferencia de todas las anteriores *considera al lenguaje no sólo como instrumento de comunicación, sino que lo eleva al rango de instrumento del pensamiento* ya que mediante su uso los alumnos y maestros comunican, negocian, acuerdan y construyen significados, de ahí que la creciente importancia que tiene para este enfoque el análisis de las prácticas discursivas en el contexto de la actividad conjunta en el aula.

El planteamiento de este último esquema nos remite a aceptar que el abordaje del estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula tiene que darse mediante una visión de su complejidad y la consideración del contexto del aula como un contexto mental construido colaborativamente a través de la actividad conjunta, en el cual confluyen los procesos psicológicos de ambos, a través de su actividad constructiva.

Aunque la elaboración teórica de este planteamiento intenta considerar los múltiples factores y mecanismos que confluyen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, todavía falta mucho para dar respuesta acerca de cómo esas experiencias que los profesores y alumnos comparten en el aula definen los cambios que se producen en los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos.

Éste es el contenido de la nueva agenda para la investigación de los años venideros a la cual se agrega este trabajo.

### ***1.2. Los enfoques constructivistas. De la actividad solitaria a la ausencia del sujeto***

En el siguiente apartado se muestran las características más notables de los enfoques constructivistas, que bajo el acuerdo común de reconocer a los procesos de enseñanza y de aprendizaje como el resultado de la actividad a través de la cual las personas construyen progresivamente sistemas de significados, presentan a su vez ciertas diferencias en cuanto a aspectos relativos a la participación e importancia de distintos elementos, tales como el individuo, la cultura y el lenguaje.

Se incluye una clasificación acerca de los enfoques que va desde el constructivismo denominado radical o cognitivo en el cual la figura preminente es el sujeto en su interacción con los objetos de conocimiento, así como la corriente sociocultural que hace énfasis en el carácter social de la génesis del conocimiento hasta llegar al

enfoque emergente que centra su atención en la elaboración de los discursos en el aula, llamado enfoque sociolingüístico o semiótico.

Esta visión panorámica permite ubicar el estudio de la interacción en el conjunto de las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y al mismo tiempo logra situar la orientación de este trabajo.

Antes de pasar a la clasificación de los enfoques constructivistas es necesario presentar algunos principios básicos de la concepción epistemológica del conocimiento desde los planteamientos más actuales en el campo educativo.

### **Principios básicos del conocimiento desde el constructivismo actual**

- *La naturaleza construida del conocimiento y de las creencias*

Se sabe que las personas tienen un papel activo en el proceso de conocimiento, en tanto que ponen en juego diversos mecanismos para apropiarse y resignificar los saberes culturales, sociales y científicos que les provee la institución escolar y que les permitirá transitar competentemente a la sociedad actual, caracterizada por el valor estratégico que se le da al conocimiento.

Se parte de la idea de que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino la progresiva creación de significados que son construidos en entornos colectivos a través de la actividad que desarrollan conjuntamente los profesores y los alumnos. El conocimiento no es un producto, el conocimiento es un proceso cuyos resultados se expresan en la adquisición de saberes, de habilidades, de actitudes, así como en la transformación de las expectativas y de las disposiciones para el aprendizaje.

Las personas le dan sentido al mundo y con ello crean sus propias explicaciones y en este juego de interpretaciones construyen sus propios significados, que si bien son en un sentido, subjetivos, se transforman gradualmente en significados compartidos a través de la interacción social y escolar de tal forma que devienen ulteriormente en significados objetivos, denominados así (Nelson, 1988) por

corresponder a los conocimientos reconocidos social, cultural y científicamente, como conocimientos válidos.

Los conocimientos que aprenden los alumnos en clase no siempre se dan de la misma forma, así como tampoco "aprenden mediante la absorción o la grabación algo literal de lo que se enseña" (Putnam y Borko, 2000:225). Las ideas previas de los estudiantes son muchas veces resistentes a nuevas interpretaciones y en ocasiones se aferran a ciertas concepciones bastante diferentes a las pretensiones de los profesores y de los propósitos curriculares.

Sin embargo no se trata sólo de sustituir unas ideas erróneas por otras llamadas correctas, lo cual va en contrasentido del principio constructivista de que hay que partir del conocimiento previo; sino apoyar al estudiante para que a partir de sus propias nociones logre acceder a construcciones más ricas y de mayor poder explicativo. Al respecto dicen Putnam y Borko (2000:225) "Toda experiencia está filtrada a través de las estructuras existentes del individuo; en consecuencia, las interpretaciones que en un momento dado tiene un individuo, deben proporcionar el punto de partida para desarrollar interpretaciones más ricas y complejas. Un objetivo importante del curriculum y la enseñanza es, en consecuencia, ayudar a los estudiantes a agregar las interpretaciones nacientes".

La consideración de este principio da pauta para comprender que tanto los profesores como los estudiantes universitarios elaboran las nuevas nociones a partir de los sistemas de creencias de que disponen y que funcionan como filtros cognitivos, afectivos y sociales para el acceso de los nuevos contenidos, dado lo cual es necesario indagar desde qué marcos están ocurriendo dichas elaboraciones con el fin de ofrecer ayudas pedagógicas que tiendan a disminuir las distancias entre las creencias erróneas y los contenidos propuestos por el currículo, de tal forma que en realidad se conforme una comunidad de discurso a partir del trabajo compartido en el aula concebida como una comunidad de aprendizaje.

- *La naturaleza social del conocimiento*

Al hablar de la naturaleza construída del conocimiento y enfatizar el papel activo que juega el individuo en el acto de aprender podría pensarse que se juzga al aprendizaje sólo como una construcción individual. Aunque no está de más destacar el papel central de la implicación individual en el proceso de aprendizaje, es necesario reconocer las relaciones que la actividad individual constructiva tiene con la dimensión cultural y social que implica el currículo escolar.

Lo social y lo cultural juegan un papel determinante en las adquisiciones logradas por los estudiantes, con lo que nuevamente encontramos como foco de atención a la interacción como mecanismo que es al mismo tiempo, un medio para la construcción colectiva de significados a la vez que instrumento para los fines de socialización, uno de los propósitos privilegiados de la educación escolar. Al respecto Soltis (1981: 97), citado en Putnam y Borko (2000:241), dice:

“La anterior concepción filosófica de la mente, el aprendizaje y el conocimiento era **<egocéntrica>**, centrándose en el individuo y en cómo se adquiriría el verdadero conocimiento del mundo exterior a la persona. La nueva concepción es **<sociocéntrica>**, todavía se tiene en cuenta al individuo y al mundo, pero también se interesa por la naturaleza cultural del conocimiento en su condición de su construcción humana común que está formada por obra de los hombres y al mismo tiempo forma a los hombres”.

La concepción sociocéntrica redimensiona la idea del conocimiento y se presenta como el resultado de lo que los grupos sociales han logrado en sus interacciones a lo largo del tiempo; se trata de cómo los grupos humanos han llegado a ordenar sus experiencias y con ello le han dado sentido a sus mundos.

En el actuar colectivo los individuos llegan a compartir formas comunes de pensar, creando comunidades tanto de pensamiento como de acción y de comunicación.

A las comunidades que se organizan en torno a un objetivo u objetivos comunes y que poseen y dominan un conjunto de códigos compartidos se les conoce como comunidades de discurso.



Los salones de clase, los grupos académicos, las asociaciones de profesionales entre otros, son algunos ejemplos de comunidades de discurso.

A partir de las interacciones que tienen los individuos en las comunidades de discurso logran apropiarse de ideas, teorías y conceptos mediante sus esfuerzos personales para dar sentido a sus experiencias. Se reconoce de este modo la mencionada complementareidad entre lo individual y lo social que se expresa en los procesos de interacción entre la enseñanza y el aprendizaje.

La consideración del concepto de comunidades de discurso, para el abordaje de la enseñanza universitaria es potencialmente favorable, ya que correspondería a la comunidad académica, dar a conocer a los estudiantes la cultura, las formas de pensamiento y de argumentación de varias comunidades de discurso, para equiparlos con las competencias que se constituyan en útiles herramientas para el ejercicio de la profesión.

De las consideraciones anteriores se deriva entonces que el aprendizaje, como proceso de construcción de conocimientos, también es de naturaleza social sin dejar de reconocer que existe una actividad organizativa en las estructuras propias de cada persona.

*El papel de las otras personas en la construcción de significados es simplemente inevitable*, en tanto que todo conocimiento cultural, social o científico es adquirido por vía de las transacciones sociales que ocurren en cualquier comunidad humana. Nuevamente reconocemos la influencia de la idea vigotskiana de que las funciones más elevadas del pensamiento aparecen primero por la interacción que el individuo tiene con los demás para después internalizarlo individualmente.

Por último, de acuerdo con este principio, podremos definir al aprendizaje como las distintas formas de culturizarse y apropiarse de las formas de pensamiento propias de un ambiente social, además de que el aprendizaje a diferencia del desarrollo del conocimiento, se postula como el resultado de una instrucción explícita para la adquisición de conceptos, que sirven no sólo para nombrar al mundo, sino para

darle sentido; además de habilidades en el manejo de procedimientos así como de actitudes y valores propios de la comunidad a la que se aspira a pertenecer.

En fin, la perspectiva individual y social del aprendizaje deben verse como complementarias, más que opuestas, pues es esta multidimensionalidad la que nos permitirá comprender la importancia de la interacción en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en toda su complejidad.

- *La naturaleza contextualizada de la cognición*

Junto con la idea de que el conocimiento se adquiere a través de mediaciones sociales, aparece otro principio orientador para el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y es el referido a la íntima relación que existe entre el conocimiento y los contextos donde dicho conocimiento se desarrolla. Al igual que Piaget, señala que el contexto físico y social donde tiene lugar una actividad, es parte integral de la misma y que a su vez las actividades contextualizadas (en un espacio y lugar determinados, podríamos decir, su historicidad) son parte integrante del aprendizaje de la persona, consideradas ambas como una totalidad. Dicho de otra manera, los aprendizajes que son capaces de desarrollar los individuos toman sentido en el conjunto de las situaciones y lugares que fueron adquiridos.

Sin embargo en las concepciones más recientes del aprendizaje situado se plantea que la contextualización de los aprendizajes en las situaciones de origen sólo son un punto de partida para la recontextualización de las experiencias hacia otros escenarios, es decir la función de la escuela es promover una resignificación de los saberes culturales y su proyección hacia otros escenarios posibles.

Algunos teóricos de la cognición han relacionado el tema del contexto con el fenómeno de la transferencia (Brown, 1989, Lave, 1988).

Manejan la idea de que la transferencia de los conocimientos sólo es posible si se encuentra cimentado sobre múltiples contextos. Podríamos mencionar el paralelismo de esta idea con las de B. Berstein (1973), que hace una distinción

básica entre significados que dependen del contexto y significados que son relativamente independientes del contexto.

Los significados que dependen del contexto tienden a centrarse en las situaciones locales y particulares en que está situada la experiencia del sujeto respecto a determinados objetos, relaciones personas y prácticas. Por su parte los significados independientes del contexto tienden a distinguir ciertos aspectos de la experiencia de las situaciones en que ocurren y tienden a poner mayor énfasis en los rasgos más generales, diríase, *transituacionales*, *trascontextuales* de los objetos, relaciones, personas y prácticas.

La perspectiva de la cognición contextualizada implica que los estudiantes deberían aprender , el conocimiento, las habilidades y las disposiciones de valor tal y como se dan en contextos significativos, y que lo que se aprende debería conectarse a situaciones de uso (Putman y Borko, 2000).

Algunos autores hablan a tal propósito de las *actividades auténticas*, que se refieren a las prácticas ordinarias de una cultura, las actividades en las aulas deberían tender hacia la realización de actividades auténticas diferentes a las actividades escolares que habitualmente no tienen las características contextuales, es decir las que se practican fuera de la escuela, en el contexto cultural que las demarca.

Recapitulando, podemos concluir que todo conocimiento es, por definición, contextualizado y que toca a los profesores indagar cuáles son los contextos en que están ubicados para que efectivamente den lugar a un aprendizaje significativo.

- *La naturaleza distribuída del conocimiento*

Según los defensores de esta concepción (Lave, 1988), la cognición no es una propiedad de la mente de los individuos en su particularidad. Está distribuida entre grupos de individuos y es compartida con otras personas que pertenecen al mismo grupo, en las dimensiones físicas y simbólicas.

La idea de la cognición distribuida sostiene que en muchas tareas relativamente complejas ninguno de los participantes conoce o domina la totalidad de las ideas o de las acciones que la componen y sí en cambio la resolución se obtiene a través de la contribución de un conjunto de personas, que interactúan articuladamente para el logro de una experiencia común.

En el planteamiento de esta autora vuelve a aparecer la interacción como mecanismo que vehicula y coordina las actividades de las personas y que les permite alcanzar sus objetivos, en nuestro caso la construcción de sistemas de significados, de adquisición de estrategias y de apropiación de actitudes y valores expresados en formas de comportamiento. La capacidad e información que poseen los grupos como totalidades van más allá de lo que un individuo particular es capaz de saber o hacer.

Por otro lado no debemos dejar de pensar que la mayoría de las prácticas educativas exige y valora mucho el pensamiento independiente y la actividad individual, dado lo cual entraría en relativa tensión con la idea de la cognición distribuida. En cualquier caso, resulta bastante fructífero plantear que para preparar a los estudiantes a que participen exitosamente en la sociedad, las escuelas han de prestar mayor atención a las actividades compartidas socialmente, y con ello intentar la solución a la tensión entre el esfuerzo y conocimiento individual y el aprendizaje construído colaborativamente.

La idea de la cognición distribuída si en cambio favorece la incorporación de estrategias cooperativas para el desarrollo de diversas modalidades de trabajo en el aula , por ejemplo el trabajo en proyectos a la manera la idea de Kilpatrick inspirado en las ideas pedagógicas de J. Dewey.

La atención que se de a la idea de la cognición distribuida implicaría un conjunto de formas de reorganización del trabajo escolar que consiguiera a la vez una igualdad de oportunidades para que todos los estudiantes adquiriesen la misma cantidad de contenidos y la misma calidad de experiencias escolares y por otra parte asegurarse de que participaran constructiva y colectivamente en la

realización de tareas cognitivas, cuya característica sea la aportación conjunta de ideas y actividades distintas en su particularidad pero comunes en su totalidad.

Por último podemos afirmar que la cognición distribuida es una idea coherente con la concepción de comunidades de aprendizaje donde las capacidades de unos contribuye al conocimiento de todos y a la inversa, todos aportan segmentos de conocimientos que son útiles a todos y cada uno de los individuos que conforman un grupo escolar.

De cualquier forma, este principio enfatiza la preminencia de la grupalidad y deja en un segundo término la idea del aprendizaje concebido como una actividad solitaria.

### **1.2.1. El constructivismo cognitivo**

En el campo de la investigación dedicada al razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula, el constructivismo cognitivo, también llamado radical ha ocupado un lugar importante.

En sus estudios de orientación fundamentalmente psicológica, el concepto de cognición ha venido a fusionar y comprender los conceptos de aprendizaje y de razonamiento que anteriormente se visualizaban en forma separada, en el entendido de que los procesos cognitivos no pueden entenderse sino como el resultado de la actividad mental constructiva de las personas.

El alumno como sujeto cognoscente es el responsable último de su conocimiento y las funciones mentales que desempeñan explican los logros o las limitaciones de su aprendizaje.

En esta perspectiva el conocimiento y el aprendizaje son el resultado del conjunto de actividades y recursos utilizados en el aula que impulsan el trabajo de la mente

del alumno, quien construye sus propios conocimientos en la medida que se integran en sus estructuras de conocimiento como parte del proceso de interpretación de los contenidos escolares y su de su experiencia en el aula.

Según una clasificación elaborada por Nuthall (2000:25) las investigaciones elaboradas bajo estas preocupación se han orientado hacia tres propósitos básicos:

- a) Averiguar de qué modo las tareas y las actividades prácticas se integran en el proceso cognitivo y cómo lo estructuran.
- b) Descubrir de qué modo los procesos sociales del aula influyen en el aprendizaje y en la construcción de conocimientos, especialmente la interacción de los iguales en grupos pequeños mediante trabajo cooperativo.
- c) El papel que desempeña el profesor en la modificación, estructuración y la guía de la cognición del alumno.

Las investigaciones dirigidas al estudio de las tareas y de las actividades prácticas y su influencia en el proceso cognitivo ponen de manifiesto que los estudiantes ocupan una cantidad mayor de tiempo a la comprensión de las instrucciones para la realización de las tareas, que al desarrollo de las tareas mismas y que es mucho menor el tiempo dedicado a la comprensión de los contenidos propios de las tareas.

En consecuencia los esfuerzos se han dedicado a postular que se debe proponer a los alumnos la realización de tareas auténticas de modo que la actividad cognitiva esté dirigida a la comprensión y significación de los contenidos.

En esa misma línea cognitiva, las perspectivas neopiagetianas se han ocupado por indagar el papel privilegiado que desempeñan las interacciones entre iguales, en el cambio de las estructuras cognitivas de los alumnos y han puesto de manifiesto que las diferencias de puntos de vista o de creencias entre los alumnos (conflicto sociocognitivo) pueden ser positivas para la comprensión, incluso cuando se trata de creencias inicialmente incorrectas o inadecuadas ( Perret Clermont, 1991).

El hecho de que los otros compañeros compartan con ellos los mismos conocimientos, escasos o abundantes, las mismas experiencias, los mismos códigos, e incluso las mismas ideas erróneas y las mismas dudas, contribuyen a que activen sus sistemas de significados para encontrar soluciones y argumentos que aumenten su capacidad explicativa y con ello contribuyan a la realización de aprendizajes altamente significativos.

Sin embargo, es necesario reconocer que los alcances en la superación de los conflictos y la eventual solución de los problemas de forma compartida viene dada también por las restricciones que imponen los sistemas cognitivos de los participantes, tanto por las limitaciones en sus conocimientos previos como por la calidad de las elaboraciones que sean capaces de realizar de acuerdo con sus habilidades cognitivas.

El cambio cognitivo y la comprensión mutua se alcanzan sólo después haber de superado el conflicto sociocognitivo y la eliminación de desacuerdos a través del diálogo y la negociación de los significados en el desarrollo de la interacción discursiva.

En este sentido las interacciones que llevan a un cambio de creencias y a unas estructuras cognitivas más avanzadas, exigen la ejecución de acciones cooperativas a través de las cuales se produce una co-construcción de conocimiento como resultado de las ayudas mutuas y la comprensión que se entreteje en el contexto de la actividad conjunta.

El trabajo del profesor desde esta perspectiva consiste en llevar al alumno a reflexionar sobre sus propias creencias, para ponerlas en juego en el trabajo interactivo que supone la elaboración de sus propios argumentos en el marco de discusiones dirigidas donde se generan controversias y cuestionamientos.

Se dice desde este enfoque, que en la medida que las argumentaciones se hacen más complejas y articuladas se propician mayores grados de conciencia metacognitiva.

Por último, la modalidad de trabajo más representativa desde esta perspectiva es el aprendizaje cooperativo "que se centra en la calidad intelectual de las

interacciones que se producen cuando los alumnos trabajan en grupos cooperativos y aprenden unos de otros” (Nuthall, 2000:35).

Como se había planteado desde la introducción de este trabajo, el enfoque constructivista sitúa la actividad autoestructurante en el punto de partida de la construcción del conocimiento y por lo tanto, del aprendizaje significativo.

La actividad mental constructiva del alumno es el centro de atención de la educación escolar y a este fin se han de dirigir el conjunto de las actuaciones educativas del profesor.

Se dice que “ mediante la realización de aprendizajes significativos el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal”, “Aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido son tres aspectos esenciales de esta manera de entender el aprendizaje en general”, (Coll, 1990:179).

A partir de los postulados de la Epistemología genética, inaugurada por Piaget, el constructivismo cognitivo sostiene que el desarrollo del conocimiento y el aprendizaje son dos procesos que descansan fundamentalmente sobre la actividad constructiva del sujeto, en su interacción con el objeto de conocimiento.

Propone como base la teoría de la equilibración concebida como un proceso de autorregulación de estructuras cognitivas y la progresiva transformación de esquemas de conocimiento, mediante los mecanismos de asimilación y acomodación permanentes, elabora una sólida teoría, que apartándose de los enfoques conductistas, atribuye al sujeto una naturaleza eminentemente constructiva.

Sostiene que el conocimiento no se encuentra afuera, en el mundo exterior, como lo plantea el empirismo, ni solamente se genera desde las estructuras cognitivas, sino que tiene lugar justamente en la interacción que el sujeto desarrolla con el mundo físico y social.



Postula que el aprendizaje se orienta hacia la construcción de significados y que ello sólo es posible mediante la atribución de sentido que las personas logran dar a sus experiencias.

En contradicción con la lógica conductista que define al aprendizaje como la modificación de la conducta a través de la experiencia, Piaget lo define como una modificación de la experiencia por efecto del comportamiento, (la actividad constructiva e interpretativa del sujeto) bajo el argumento de que las acciones del sujeto sobre el mundo cambian la índole de su experiencia.

Ello explica porque no son iguales las interpretaciones que distintos sujetos dan ante los mismos hechos y cómo en una clase no todos los alumnos entienden lo mismo acerca de un discurso o de una situación, un problema o una exposición.

Con ello queda de manifiesto que la actividad mental subjetiva del alumno, cuyos esquemas actúan como filtros interpretativos, es el eje en torno al cual giran los procesos de aprendizaje y de enseñanza, incluso los intercambios discursivos.

La acción educativa, entonces, debe incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno, creando las condiciones que favorezcan la emergencia de esquemas de conocimiento y consecuentemente de significados, para que sean lo más correctos y ricos posibles. La intervención pedagógica está dirigida a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, es decir, que el alumno aprenda a aprender.

Confirmando las ideas anteriores Jonassen (1999: 58-60) presenta los siguientes principios constructivistas: el conocimiento es construido, no transmitido; el conocimiento depende del contexto, el significado está en la mente del que aprende; existen múltiples perspectivas del mundo; la formación del sentido se desarrolla a partir de un problema, un desacuerdo, confusión, error o disonancia y por consiguiente, ésta es la causa del proceso de construcción; menciona que el significado también puede ser compartido por otros, por ello la comunicación es un vehículo para la construcción de significados. Por tanto el sentido es el punto de partida para la elaboración de significados, y en este contexto el conflicto

cognitivo y sociocognitivo pueden ser los factores desencadenantes de un tipo de acción que contribuyan a la construcción de significados.

Los intercambios discursivos entre los estudiantes exigen procesos de explicitación que derivan en una reconstrucción de las representaciones implícitas ya disponibles en el sistema cognitivo de los estudiantes, antes de iniciar una tarea colaborativa. Retomando lo planteado por Pozo (2001:138): "Esta situación será más plausible si entendemos estos procesos de explicitación de una forma dinámica, es decir, como un resultado, a su vez, de la propia construcción y el aprendizaje, como se hace de hecho desde la perspectiva de la metacognición aplicada al aprendizaje y la memoria".

Los procesos de explicitación se convierten en procesos mediadores que facilitan la construcción de conocimiento mediante una nueva construcción o reconstrucción de las representaciones, de tal manera *que la elaboración de significado, que nunca es una cuestión de todo o nada, sino de grados o niveles de comprensión, se posibilitará en la medida en que los estudiantes realicen con mayor frecuencia sus intercambios discursivos y con ello logren progresivamente sus procesos de redescrición representacional.*

A partir de los postulados anteriores la pregunta que plantea este trabajo se refiere a conocer cuáles son las condiciones más favorables para que los esquemas de conocimiento o representaciones, evolucionen de la manera más adecuada durante las interacciones para conseguir los propósitos educativos.

Por último, este enfoque constructivista sostiene que el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento en las personas no se originan absolutamente afuera o dentro del sujeto, sino que se tejen entre la relación de procesos subjetivos y condiciones objetivas, que suceden en el escenario del sujeto en su entorno.

### **1.2.2. El constructivismo sociocultural**

Este enfoque enfatiza la dimensión social y explica la adquisición de los conceptos espontáneos y científicos destacando los mecanismos sociales que influyen en las adquisiciones cognitivas.

Este enfoque llamado sociohistórico por su creador, L. S. Vigotsky (1896-1934), ha sido conocido en occidente con el nombre de sociocultural.

A diferencia del enfoque cognitivo piagetiano define que la cognición individual sólo es un fragmento del entorno donde suceden los aprendizajes que están integrados en unos procesos culturales más amplios e inclusivos.

La perspectiva sociocultural sostiene que "la idea marxista de la naturaleza humana como producto de las relaciones sociales creadas por las condiciones de trabajo tiene mucho en común con el análisis del aprendizaje y el razonamiento humano" (Nuthall, 2000:52).

Autoras como Rogoff (1993) y Lave (1994) sostienen que la mente se construye en la interacción social y que los comportamientos y las ideas de las personas son influidos y cambian por el hecho mismo de realizarse en comunidad.

Los intercambios entre los sujetos que interactúan producen cambios progresivos en las competencias mentales y lingüísticas de las personas.

De esta forma los cambios producidos no sólo se dan a nivel de destrezas y de conocimientos sino además en las formas interpretativas que los hacen posibles.

En tanto que para los constructivistas cognitivos se habla de una interiorización de lo que la mente individual adquiere, para los socioculturales es el proceso de apropiación por el que dos o más personas llegan a comprenderse recíprocamente y a trabajar juntas de forma eficaz. Cada persona a la vez que aprende contribuye a que los demás lo hagan.

Por lo tanto el foco de atención debe darse en el proceso de participación más allá de los procesos de memoria, representación mental o interiorización a nivel individual.

Para Rogoff (1993) la conducta interactiva es el objeto principal de análisis y hay que entenderla en el conjunto de las metas y las interpretaciones conjuntas que esto conlleva.

Cuando una persona participa en una comunidad no sólo comparte metas, conocimientos y saberes comunes, sino además comparte sus esquemas interpretativos de la realidad.

A partir de las ideas vigostskianas fundantes, otros investigadores como Lave (1991), Rogoff (1993) , Lemke (1997) y Wertsch (1998), enfatizan los orígenes sociales del pensamiento y en este contexto toma sentido la preocupación por la importancia de la interacción como mecanismo facilitador e impulsor del intelecto y de la socialización.

Ya desde antes Vigotsky hablaba de las herramientas psicológicas del pensamiento, entre las que el lenguaje ocupa un lugar privilegiado, pero además concurren otras, de carácter tecnológico como las maquinarias técnicas entre las cuales podemos incluir al ordenador, las obras de arte, los mapas, los símbolos matemáticos, etc.

Por lo tanto, los procesos de enseñanza y de aprendizaje están circunscritos y sólo pueden ser interpretados en la confluencia de los factores sociales y técnicos que los contienen.

El habla del niño que se encuentra en su proceso de desarrollo es un poderoso instrumento para comunicarse, pero además en etapas tempranas el habla interna acompaña a la acción, le ayuda a explicarla y a darle sentido.

Vigostky (1978:86) caracteriza la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como la distancia entre "el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados". Esta interacción apoya el modo en que los niños y las personas en general transitan de estados de menor desarrollo, hacia estados de mayor

conocimiento, y resalta la importancia de la mediación social para que tales progresos se operen.

En este sentido el maestro y los adultos o los pares más capacitados, ayudarían al niño o al *novato*, a pasar de un comportamiento social, interpsicológico a uno individual o intrapsicológico, aquél dependiente, y éste independiente.

Para que la interacción sea relevante y constructiva debe contar con algunas condiciones. Una de ellas se refiere a la diferencia que debe haber entre los niveles de competencia de los participantes; más allá de las relativas diferencias entre los significados en su lenguaje, ambos tienden a avanzar juntos comportándose como si no existieran tales diferencias ya que el fin común es la comunicación y la realización articulada de una tarea determinada.

Aunque las percepciones, las interpretaciones y las destrezas de los participantes sean distintas, debe haber una intención común de ser modificadas y para que ello pueda ocurrir, debe haber una intencionalidad o disposición para lograr el objetivo de forma cooperativa.

Según Vigotsky, el niño se desarrolla primero como sujeto colectivo y sólo después se desarrolla como sujeto independiente, a partir de las realizaciones que pueda llegar a lograr con las ayudas sociales que obtenga.

Para explicar la forma en que las personas pasan de un estado de conocimiento social a uno individual Vigotsky (1978:94) establece la Ley genética del desarrollo cultural que dice:

"Cualquier función en el desarrollo cultural del niño o la niña aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano de lo social, y después en el plano psicológico. En primer lugar aparece en las personas como una categoría interpsicológica, y luego aparece en el niño o la niña 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 voluntad [.....] Las relaciones sociales o las relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones".

Este pasaje del plano social al plano individual se explica por medio de la interiorización que tiene lugar en la interacción social. El concepto de *interiorización* según lo plantea Vigotsky consiste en una reconstrucción interna de las experiencias externas gracias a las acciones con signos, de tal manera que la atracción hacia el interior nunca es una copia sino un proceso transformativo que provoca cambios en la estructura y las funciones del niño. Las acciones que se ejecutaban en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno.

En síntesis, es importante reconocer el aporte de Vigotsky para la comprensión de los procesos de aprendizaje y de razonamiento influenciados o determinados por los contextos y las dimensiones sociales, sin embargo es necesario avanzar en la explicación de los mecanismos responsables de que ello ocurra.

Por último, se conocen investigaciones que han intentado trasladar las ideas socioculturales a la práctica en el aula, por ejemplo Brown, A. (2000); que han puesto de relieve la importancia de que los aprendices se conviertan en expertos y que a su vez los expertos se conviertan en los mejores modelos de aprendiz.

Si bien la intención es hacer que los alumnos aprendan ciertos conocimientos como la Química o las Matemáticas, lo más importante es contribuir a que se conviertan en aprendices expertos, sujetos autónomos que adquieran un control independiente de sus acciones y de sus interpretaciones.

Las propuestas que más se ajustan a estas concepciones corresponden a la idea de aprendizaje cooperativo, que concibe el salón de clase como un espacio de interacción y colaboración social, en donde además de responsabilizarse de su propio aprendizaje, los estudiantes se encargan de establecer las normas de convivencia común donde se efectúan debates constructivos en los cuales la objeción y la crítica tienen una función en la negociación de significados.

En este enfoque, el tipo de relaciones de poder y de control que caracterizan a los modelos tradicionales, se sustituyen por otras en las cuáles se intentan relaciones más horizontales hacia un esfuerzo común de ayuda y aprendizaje mutuos, dado lo cual cambia notablemente el rol del profesor como autoridad hacia su papel como una parte más de la comunidad de aprendizaje. Del mismo modo que cambia el

papel del alumno hacia un miembro activo en la construcción compartida de conocimiento.

### **1.2.3. El enfoque centrado en el lenguaje (Enfoque sociolingüístico)**

En concordancia con las ideas manejadas en la perspectiva sociocultural y su interés por el lenguaje, los autores que defienden esta perspectiva enfatizan la importancia del lenguaje como la principal herramienta sociocultural a través de la cual se participa en las comunidades, tanto de práctica como las de aprendizaje.

El lenguaje ha pasado a ser el centro de atención de las investigaciones, ya no es el alumno en sí, ni sus interacciones, sino el uso que se hace del lenguaje.

A partir de los años ochenta aparece un interés por el estudio del aula como contexto del aprendizaje y en ese marco el lenguaje se considera como el instrumento a través del cual los profesores y alumnos co-construyen significados culturales y atribuyen sentido a lo que aprenden.

Green y colaboradores (conocido como el grupo de Santa Bárbara) identificados como uno de los equipos más activos en el estudio del discurso en aula señalan que durante los años que van entre 1963 y 1986 se da el nacimiento de una nueva línea de generación de conocimiento cuyo foco de análisis es el uso que estudiantes y profesores hacen del lenguaje.

Sus estudios tratan de explicar cómo los procesos de conocimiento y la negociación de los significados “nacen de la palabra”. Los planteamientos de esos años tratan de explicar cómo el lenguaje condiciona las oportunidades de aprendizaje en los contextos educativos.

En 1983, Green presenta un estado de la cuestión, habiendo hecho una amplia revisión de investigaciones sobre el tema, cuyos conceptos e ideas claves engloba en los siguientes principios:

- *La interacción cara a cara que tiene lugar en el aula es un proceso gobernado por reglas.* Dado que los participantes emplean buena parte de sus esfuerzos por comprender y activar un conjunto de pautas discursivas y patrones de comportamiento que hacen posible la interacción lingüística, por ejemplo, la toma de turnos los momentos de inicio y finalización, la pertinencia de las intervenciones, etc.
- *Las actividades que despliegan profesores y alumnos en el aula, así como las interacciones que establecen en el transcurso de las mismas, son en buena medida el resultado de un proceso de construcción o co-construcción entre los participantes.* Dicho de otro modo, los intercambios comunicativos en el salón de clases permiten a los participantes la exposición de sus ideas así como la confrontación con otras, ya sean de sus pares o del mismo profesor, al mismo tiempo que redefinen sus puntos de vista a través de sucesivas negociaciones de significado.
- *El significado depende del contexto específico en el que se manifiesta.* Este principio explica cómo cierto tipo de actuación, de enunciación, de gestos, de intervenciones están ligados a las situaciones mismas en las que ocurre la interacción, dando como resultado la comprensión situada de los significados que se desean comunicar. Las mismas palabras pueden tener significados distintos según se trate del momento y la situación en que se genera.
- *La comprensión y construcción de significados sobre los contenidos escolares comporta la puesta en marcha de procesos cognitivos de naturaleza inferencial.* En el contexto de la clase, los participantes se ven obligados a interpretar las continuas informaciones y situaciones, que a veces se dan en forma fragmentaria, para lo cual realizan múltiples inferencias que les permita dar sentido a lo que se dice y ocurre en el aula.
- *Las aulas son entornos comunicativos con características propias.* Las características específicas y particulares de las aulas constituyen un marco de comprensión y de acción diferente de otros contextos en los que se



realiza la interacción lingüística de los participantes de tal modo que este marco presenta cierto tipo de exigencias que se imponen unos a otros, donde la presentación y negociación de los significados es un escenario proclive al desarrollo de diversas estrategias discursivas y recursos semióticos, propios de los objetivos educativos, el tipo de contenidos abordados o la naturaleza de la tarea que se lleve a cabo.

- *La enseñanza es un proceso comunicativo asimétrico.* La naturaleza de la tarea de enseñanza implica en sí misma una desigualdad en las atribuciones de los participantes, pues aunque el propio alumno asume, o debe asumir una serie de responsabilidades, el profesor controla en todo momento la secuencia y en muchas ocasiones el tipo y alcance de las actividades propicias al alcance de los propósitos educativos.

Durante las tres últimas décadas han seguido apareciendo diversos estudios que abordan de forma más específica los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la mediación del lenguaje como recurso esencial para la construcción compartida de conocimiento. Uno de los trabajos más importantes en este campo es la aportación que Edwards y Mercer (1987) hicieron con su obra denominada precisamente "*El conocimiento compartido*", cuyo enfoque psicopedagógico explica ampliamente "*los modos en que el conocimiento (y en especial, el conocimiento que constituye el contenido de los currícula escolares) se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal por maestros y alumnos en la clase*", de modo tal que constituye uno de los pilares fundamentales para la comprensión de los procesos educativos que hacen del uso del lenguaje la piedra angular de la elaboración del sentido en el aprendizaje y la construcción de significados que tienen lugar en el aula escolar.

Otros estudios también han encontrado que la forma en que se construye el discurso en el aula define los alcances en el aprendizaje.

Lemke (1997) por ejemplo, a raíz de la observación directa de la interacción lingüística de una clase, observa que la capacidad de formar contextos es lo que

hace accesible a los alumnos el nuevo conocimiento. La clave para las formas de instrucción consiste en brindar contextos significativos en los cuales se recupere la experiencia y los saberes de los alumnos.

“Lo que Lemke afirma es que el significado no es la sustancia misteriosa que se deba buscar en la mente de los individuos. El significado se crea en las interacciones sociales que ocurren entre las personas... cuando hablamos unos con los otros y establecemos conexiones entre las experiencias de cada uno, estamos haciendo significados” (Mercer, 2008).

En suma, en esta vertiente el estudio del discurso que se construye en el aula es la expresión de las normas, las expectativas, los conocimientos y las interacciones de la comunidad.

Cuando los alumnos aprenden el discurso de una disciplina no sólo aprenden un conjunto de conceptos sino además aprenden una forma de pensar de acuerdo a la disciplina, de tal manera que durante el transcurso de su paso por las aulas se apropian de un conjunto de discursos hacia los cuales van dirigiendo sus dominios. Por lo tanto llegan entonces a *convertirse en aprendices semióticos*.

El estudio del aprendizaje y de la enseñanza como procesos lingüísticos sigue siendo un espacio donde confluyen diversos enfoques teóricos y metodológicos cuyos temas de interés rebasan los propósitos de este trabajo, sin embargo aquí se han expuesto las ideas principales que fundamentan el análisis de las interacciones discursivas que hacen posible que los estudiantes, se apropien interactivamente de los contenidos culturales establecidos en las currícula universitarias.

A través de esta panorámica respecto a las nociones más destacadas de la interacción social como mecanismo de aprendizaje y de sus distintos momentos evolutivos se puede contar con una base analítica para la comprensión del estado de la cuestión en su momento actual.

Las tres grandes vertientes del constructivismo actual revisadas hasta aquí permiten establecer las grandes coordenadas en que se ubica el papel del profesor, pero sobre del alumno, que es a la vez constructor de su propio

aprendizaje, según lo imagina el constructivismo cognitivo, así como un sujeto individual circunscrito en un entorno social y cultural, como lo concibe el constructivismo sociocultural, pero además se ha podido constatar que en los planteamientos actuales no puede dejar de pensarse al estudiante como un constructor de significados que en un contexto social elabora sus propios conocimientos en interacción con sus pares utilizando el lenguaje como un sistema de signos a través del cual significa al mundo a la vez que se significa a sí mismo.



## **CAPÍTULO 2. PARADIGMAS Y PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE**

Toda aproximación al análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje amerita ser ubicada en el contexto de la amplia gama de enfoques teóricos y metodológicos desarrollados al respecto. En nuestro caso, presentamos en este apartado, un panorama de los diversos modos de entender los procesos de indagación científica, porque de esta forma estaremos en condiciones de optar por el enfoque que logre captar más amplia y analíticamente el conjunto de fenómenos, situaciones y mecanismos que logren dar cuenta de la forma en que se construye el conocimiento durante la interacción entre los participantes de una clase. Por ello pasaremos a dar revista a los planteamientos más prototípicos de la investigación en educación.

En su célebre escrito sobre los paradigmas y los programas de investigación en el estudio de la enseñanza, Shulman (1989) señala que las tendencias metodológicas constituyen un campo en el que se siguen operando fuertes cambios en cuanto al sentido y la configuración de la investigación social, de tal manera que hoy pueden encontrarse diversas modalidades de abordaje de los procesos sociales.

En principio establece que en la actualidad la investigación en educación, como en la mayoría de los campos, no es una obra que se lleva a cabo de manera aislada, sino que es un trabajo que se realiza en el contexto de comunidades científicas que están constituidas por un conjunto de estudiosos que comparten una forma de comprensión y de abordaje de los objetos de estudio y la forma de situar los problemas que encaran.

Dichas comunidades configuran lo que Kuhn (1970) denominó *paradigmas*, en las cuales se comparten concepciones y métodos sobre determinados problemas.

Cuando un conjunto de científicos no comparten una concepción común y única de sus campos el estado de la ciencia es *preparadigmático*, hecho que sucede con cierta frecuencia en Ciencias Sociales.

Sin embargo existe una segunda acepción del concepto *paradigma* que se refiere a la adopción de un marco de pensamiento común que define los propósitos, los puntos de partida, los métodos y concepciones interpretativas adecuadas para las investigaciones de un investigador o de un grupo de investigadores.

Por su parte Gage (cit. en Shulman, 1989:10) se refirió a los paradigmas como "...modelos, pautas o esquemas. Los paradigmas no son teorías son más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se las aplica, pueden conducir al desarrollo de una teoría".

Hay que hacer notar que en el ámbito de las Ciencias Sociales no existe un paradigma único dominante sino que se distinguen por la profusión en las formas y modos de interpretar y comprender la realidad social que de suyo es diversa, compleja y multidimensional.

Paralelo al concepto de paradigma aparece también en 1970 la idea de *Programas de investigación científica* planteada por Lákatos, para describir "los géneros de indagación que se encuentran en el estudio de la enseñanza" (Shulman, 1989:11), y que refiere a la existencia de modelos más complejos que consideran la diversidad de enfoques y no la existencia de un sólo modelo dominante.

En un programa de investigación científica se configura una amplia gama de *teorías interconectadas* en donde ninguna de las cuales se considera totalmente autónoma, ya que se concibe al programa de investigación como un todo resulta difícil destacar teorías individuales.

Según Lakatos un PIC se centra en los avances o progresos de las grandes realizaciones científicas y la valoración de las mismas no consiste en evaluar una teoría aislada o un conjunto de teorías, sino que consiste en el reconocimiento de un núcleo aceptado por convenio y con una heurística positiva que "...define problemas, traza las líneas generales de la construcción de un cinturón protector,

de hipótesis auxiliares, prevé anomalías y las convierte victoriosamente en ejemplos, todo ello según un plan preconcebido” (Lakatos, 1983: 65).

Un programa de investigación consiste en un conjunto de reglas metodológicas heurístico positivas unas y heurístico negativas otras, que orientan sobre los caminos a seguir y los problemas a evitar para la elaboración de nuevas teorías.

Cabe destacar que en todo PIC se distinguen dos elementos principales. Un núcleo y un cinturón protector en el que se desarrolla una serie de hipótesis auxiliares y se realizan las adaptaciones precisas.

El cinturón protector debe resistir el peso de las contrastaciones e irse ajustando e incluso ser sustituido por completo para conservar sólidamente al núcleo.

Por último, si un PIC tiene éxito lleva a un cambio de programas progresivo y si no tiene éxito, si lleva a un cambio de programas degenerativo.

Contrariamente a la idea de paradigma de Kuhn, que analiza las revoluciones científicas como cambios bruscos, en la metodología de los PIC los cambios se conciben como el reemplazamiento progresivo de los programas de investigación.

Sin embargo en el campo de la investigación en la enseñanza podemos pensar en los paradigmas o en los programas de investigación como en las *grandes estrategias* (Shulman, 1989) utilizadas para investigar el vasto campo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tal como ocurre en el amplio marco de las Ciencias Sociales, asistimos a la coexistencia de escuelas divergentes de pensamiento, lo cual da lugar a los diferentes paradigmas que a continuación se presentan en el contexto de los estudios dirigidos al análisis de la docencia.

A continuación se presentan de manera sucinta los tres grandes paradigmas de investigación en el campo de la educación a fin de ubicar en ellos el presente trabajo.

## ***2.1. El paradigma Proceso-Producto***

Este enfoque de investigación, prevaleciente en los años 60, examinaba la relación entre las capacidades del profesor y su relación con las capacidades de los estudiantes. Por ejemplo, las puntuaciones alcanzadas por el profesor respecto a algunas características que se juzgan relevantes para el desempeño eficaz de la docencia, como los años de experiencia, su formación o algunos aspectos de su personalidad, se vinculaban con algunos aspectos del desempeño del estudiante como los registros de rendimiento escolar o sus actitudes hacia el estudio y hacia la escuela.

Una hipótesis fundamental de este enfoque radica en plantear que las diferencias entre los profesores respecto a su comportamiento, por ejemplo la manera de planear sus clases, la forma de operarlos e incluso los materiales y sus formas de uso y desde luego la forma de interactuar con sus estudiantes, tiene efectos importantes en los resultados del aprendizaje.

Desde la perspectiva de las investigaciones desarrolladas dentro del marco de referencia planteado por este enfoque se empezó a utilizar el término "enseñanza eficaz", llevada a cabo en la década de los sesenta.

Los métodos de investigación utilizados dentro del paradigma proceso-producto se realizan a través de escalas de observación categorizadas, cuyo propósito es dar cuenta de los hechos observables que ocurren en el aula evitando juzgar, evaluar o interpretar la calidad de las actividades observadas. Se realizaban un mínimo de cuatro observaciones y un máximo de veinte observaciones a lo largo del año escolar.

En esta forma de trabajo la unidad de análisis estaba constituida generalmente por un día de clases y desde luego las acciones del profesor y de los estudiantes que se realizaban durante ese periodo.

El análisis de la información recabada se realizaba regularmente en dos formas, ya fuera aislando los eventos (por ejemplo la frecuencia con la que un profesor plantea preguntas a los alumnos) o en forma de cadenas de secuencias seguidas



por el profesor, por ejemplo: pregunta del profesor→respuesta del alumno→evaluación del profesor. (El denominado diálogo triádico de Lemke; 1997).

Los análisis posteriores harán un desglose de las acciones y verificarán a partir de la incidencia de los comportamientos, cuáles de ellos tienen una mejor y mayor influencia en los resultados del aprendizaje de los alumnos.

En el año de 1974, Dunking y Biddle diseñaron un modelo para la investigación en la enseñanza planteando básicamente cuatro clases de variables que dieron lugar a dos desarrollos, que aunque distintos, guardan la misma perspectiva en cuanto centran en la figura del profesor la explicación última de los resultados del aprendizaje de los alumnos.

Las cuatro variables eran las siguientes: a) variables de presagio que se refieren a las características de la personalidad del profesor, b) variables de contexto que corresponden a las propiedades de los alumnos, de la escuela y la comunidad y del aula, c) variables de proceso, relativas a las acciones observables de alumnos y profesores dentro del aula y finalmente a las variables de producto correspondientes a los efectos de la enseñanza en el alumno en cuanto a su desarrollo intelectual, social y emocional.

Como todos los modelos teóricos, cada uno de los paradigmas de investigación de la enseñanza construye sus propios conceptos y se hace cargo de sus propios hechos, independientemente de que otros modelos hagan énfasis en otros hechos generando asimismo sus conceptos.

Los diversos programas de investigación coinciden en el intento por tratar de analizar las relaciones entre distintos rasgos (capacidades, acciones y pensamientos de los actores) y difieren en cuanto a los rasgos elegidos para dicho análisis y el sentido o direccionalidad en la explicación de dichas relaciones, entre otros temas.

Este tipo de investigación se preocupa por las relaciones entre las variables y se centra en los estudiantes individuales más que en las actividades colectivas e interactivas en el aula.

En fin, este modo de investigar se orienta al estudio de la eficacia docente atribuyendo el mayor peso a las acciones del profesor dentro del aula, a través de un número considerable de combinaciones pero con relativa independencia de los otros aspectos importantes, como las actividades y pensamientos del alumno, así como las situaciones del contexto social y cultural.

Aunque los investigadores que se adscriben a este enfoque hablan de variables de contexto, se refieren a categorías bastante estáticas como por ejemplo, la edad, el sexo, la materia o los niveles de aptitud de los alumnos.

Si bien los análisis tienen un alto sustento en las mediciones estadísticas que tratan de demostrar las relaciones más estables entre la conducta docente y los logros de los estudiantes, pierden profundidad al establecer una relación unívoca y lineal entre conducta y logro.

Aunque en la actualidad existe una gran cantidad de críticas a este enfoque, sus aportes a la investigación tuvieron un gran impacto en el campo educativo ya que demostraron que la actuación del profesor en el aula, sí hace una diferencia en los resultados del aprendizaje de los estudiantes, que en última instancia es uno de los propósitos centrales de la investigación aplicada.

Uno de los investigadores más representativos de este enfoque es Flanders, quien en 1970 estudió bajo esta óptica los procesos de interacción maestro alumno en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, mismos que se ilustran en la siguiente tabla:

Tabla 2. 1.

*Categorías de análisis de la interacción en el aula según Flanders, tomado de Colomina (2002)*

<i>Respecto al habla del profesor</i>	Responde, acepta sentimientos, alaba o anima; acepta o utiliza ideas de los alumnos, formula preguntas. Expone y explica, da instrucciones, critica o justifica su autoridad.
<i>Respecto al habla del alumno</i>	Responde al profesor, inicia un discurso, guarda silencio o presenta confusiones.
<i>En relación con la cantidad y ritmo de la enseñanza</i>	Proporciona una cantidad elevada de enseñanza. Enfatiza la importancia de los aprendizajes académicos. Mantiene expectativas altas sobre el

	<p>rendimiento de sus alumnos.  Asegura que sus alumnos progresen en su comprensión y que no experimenten niveles altos de frustración.  Enseña o supervisa directamente el trabajo de sus alumnos.</p>
<i>En relación con la manera de presentar la información:</i>	<p>Estructura y organiza el material que enseña.  Repite y revisa las ideas claves.  Es claro en sus explicaciones y exposiciones  Muestra entusiasmo.  Deja tiempo suficiente para que los alumnos asimilen la nueva información.</p>
<i>En relación con la manera de hacer preguntas a los alumnos</i>	<p>Hace preguntas accesibles a las competencias de los estudiantes.  Plantea preguntas claras.  Deja un tiempo considerable para que los estudiantes estructuren sus respuestas.  Procura que todos los estudiantes puedan participar en la situación didáctica y que puedan ofrecer respuestas.</p>
<i>En relación con la valoración de las respuestas de los alumnos:</i>	<p>Ofrece retroalimentación a las respuestas correctas.  Ante una respuesta parcialmente incorrecta ofrece pistas para que el alumno reformule sus respuestas.  Ante una respuesta incorrecta trata de obtener una segunda respuesta por parte del estudiante antes de que él ofrezca la respuesta correcta.  Siempre intenta obtener una respuesta del estudiante, aunque sea incorrecta, antes de ofrecer retroalimentación.  Toma en consideración las preguntas o intervenciones espontáneas de los estudiantes.</p>

Nota: Las categorías para el análisis de la interacción de Flanders representan la primera forma de análisis de la interacción discursiva entre profesores y alumnos.

Una limitación de este paradigma consiste en que la unidad de interacción analizada es típicamente la "interacción única", ignorando los intercambios mayores o más complejos que constituyen de suyo una de las características más importantes del proceso en el aula (Shulman, 1989: 17).

Finalmente podemos plantear que este enfoque aunque tiene un conjunto de virtudes, presenta varias limitaciones ya que no toma en cuenta los procesos intrapsicológicos que median el aprendizaje del estudiante, tanto cognitivos como afectivos, emocionales y motivacionales. Por otra parte hace caer todo el peso del proceso en la figura del profesor quien es un técnico que debe hacerse cargo de

un conjunto de procedimientos para el logro de los aprendizajes en lugar de un guía y estructurador del aprendizaje. Desde una perspectiva constructivista, este paradigma ha sido revisado, considerándose que la relación lineal entre el comportamiento del profesor y el aprendizaje del estudiante debe entenderse de una manera más compleja teniendo en cuenta la actividad mental del alumno, junto con la del profesor así como las características de las tareas de enseñanza y de aprendizaje antes, durante y después de la situación áulica, lo cual involucra la consideración de los aspectos culturales y sociales que enmarcan los procesos educativos.

## ***2.2. El Paradigma Mediacional***

Este enfoque de análisis surge como un puente entre las investigaciones del paradigma proceso-producto y las posteriores desarrolladas desde la perspectiva de la ecología del aula.

Al generarse nuevas perspectivas dentro de la ciencia cognitiva y la psicología de la personalidad vinieron a incorporarse en las preocupaciones de los investigadores algunas cuestiones acerca de lo que pasaba entre la actividad del profesor y el aprendizaje de los estudiantes, dándose cuenta de que necesariamente entre uno y otro estado mediaban otra clase de procesos, por lo cual la enseñanza no era algo que ocurría directamente, sino que se daba como resultado de un conjunto de mediaciones dependientes tanto de los profesores como de los estudiantes.

A diferencia de los investigadores del enfoque de proceso producto que se centraban más en la correlación entre lo que el profesor hacía e indicaba y los resultados de los alumnos, en la resolución de un trabajo escrito, por ejemplo, Anderson en 1984 "...procede a registrar los comentarios de los estudiantes consigo mismos y con sus compañeros de clase, durante la elaboración de sus tareas y a entrevistar a los estudiantes acerca de sus trabajos después de haberlos observado trabajar" (Shulman,1989:41), con lo cual se reorienta el foco

de indagación hacia los procesos mediacionales que ocurren en el estudiante como parte de los procesos instructivos.

Este programa de investigación hace énfasis en el estudio de los procesos de pensamiento y las motivaciones que corren a lo largo de los procesos escolares.

Tanto desde las teorías del procesamiento humano de la información como en el constructivismo piagetiano, en todas las teorías cognitivas se hace énfasis en la actividad mental constructiva del alumno además de los procesos de influencia de los factores sociales como mediadores de los aprendizajes que ocurren como resultado de la enseñanza.

En este sentido, las explicaciones de lo que ocurre en el aula no sólo dependen de la acción del profesor, sino de las características de los alumnos, pero sobre todo de la actividad que son capaces de desplegar en la situación didáctica. Por tal razón es posible entender por qué unos y otros alumnos alcanzan desarrollos diferentes encontrándose en las mismas experiencias educativas. Tal como planteaba Piaget, no es el aprendizaje la modificación de la conducta por razón de la experiencia, sino la transformación de la experiencia por efecto de la actividad del sujeto. "El alumno responde a la instrucción transformada activamente aprehendida. De este modo, para comprender por qué los alumnos responden como lo hacen, no debemos preguntarnos lo que se les enseñó, sino qué comprendieron ellos de lo que se les enseñó" (Shulman, 1989:43).

En este contexto, lo que el alumno aprende depende tanto de los procesos de mediación cognitiva que despliega durante el proceso, como de las construcciones que va generando en un entorno que es social y es cultural, es decir, existen dos líneas de desenvolvimiento paralelo que determinan sus alcances y sus limitaciones, una que es cognitiva y otra que es social. De tal manera que entre la enseñanza y el aprendizaje resultante existen dos mediaciones. Esta relación puede ilustrarse de la siguiente manera:

**Figura 2. 1. Mediación social y cognitiva entre la enseñanza y el aprendizaje.**

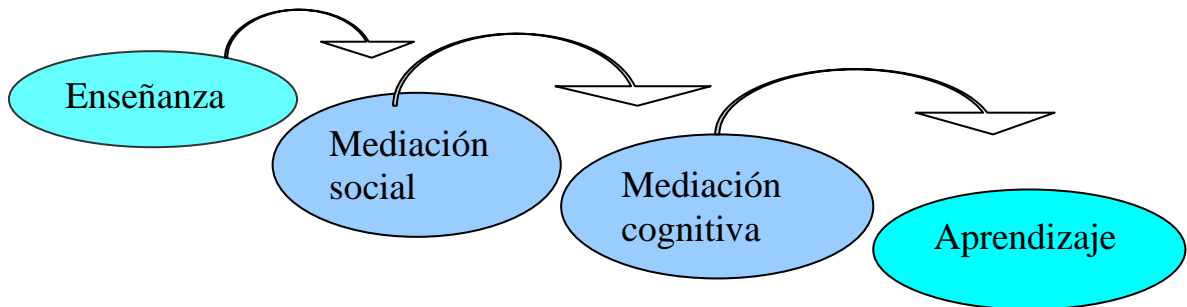


Figura 2.1. Se muestra una representación visual del proceso de mediación social y cognitiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Elaboración propia.

Esta perspectiva plantea que más allá de los comportamientos se agrega un elemento explicativo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; que son los pensamientos de profesores y alumnos los que definen ulteriormente los logros en el aprendizaje.

Con esta perspectiva se ha dado un paso más para la comprensión de la complejidad del proceso educativo que antes estaba limitado al estudio de la correlación directa entre variables comportamentales dejando de lado los aspectos intermentales, como los denomina Mercer (2001).

El propósito de estos estudios ya no estará dirigido a identificar la enseñanza eficaz, sino a tratar de explicar la vida y la dinámica de las aulas, el sentido de las actividades docentes y las interacciones sociales que las acompañan, intentando descubrir cómo es que los participantes construyen sus significados y qué sentidos se dan a la enseñanza para que ocurra el aprendizaje.

Los métodos que suelen usar los investigadores de esta corriente son la entrevista y los relatos de los propios estudiantes acerca de sus significaciones. No se contempla la aplicación de pruebas psicológicas ya que no se trata de medir sus cogniciones, sino de indagar sobre sus representaciones acerca de la vida en las aulas.

Uno de los investigadores más representativos de esta corriente es Doyle (1983) quien realizó un trabajo acerca de la mediación cognitiva y la social. El autor desarrolló el análisis de las relaciones entre las dificultades cognitivas que presenta la realización de una tarea y los desafíos que supone realizarlas en el aula entendida como un medio social.

En el contexto del paradigma mediacional, Lemke, (1997), plantea que para que el alumno aprenda a comprender la ciencia es imprescindible apropiarse del lenguaje particular de las disciplinas. Plantea que para aprender los conceptos, las teorías y los procedimientos científicos es menester dominar las estructuras retóricas y los géneros lingüísticos a través de los cuales es posible acceder a las ideas científicas. Para él, el lenguaje es el mediador por excelencia.

Lemke (1997), identifica un conjunto de estrategias discursivas que permiten cierto análisis de las interacciones lingüísticas de los estudiantes, tales como: equivalencia y contraste, repetición con variación, respuesta interrogativa, pedir, aclaración, cuestionamiento, impugnación entre otras.

Cuestiones básicas como el uso coherente del discurso, la capacidad para identificar un tópico y poder comunicarlo, saber mantener los hilos de una conversación, plantear interrogantes pertinentes al tema principal, son algunas de las competencias básicas previas que se deben enseñar a los estudiantes como instrumental básico para el dominio de un pensamiento y un lenguaje científico.

### ***2.3. El paradigma ecológico***

En esta aproximación metodológica los abordajes suponen una diversidad en cuanto a las disciplinas que han aportado elementos para su configuración, como a los niveles de análisis que estudia.

En particular han contribuido los trabajos de antropólogos, de sociólogos, de etnógrafos, de lingüistas y de psicólogos por lo cual las metodologías de uso se diversifican y cobran nuevos sentidos en tanto que atraen al campo de la

educación formas novedosas para la recolección de la información y para la interpretación de los datos.

Consideran que la cultura como realidad socialmente construida guarda una importancia fundamental en los procesos de investigación y por tanto a diferencia de las ciencias experimentales no se trata sólo de encontrar leyes sino de buscar significados.

Este enfoque investigativo se plantea preguntas de este tipo: ¿Cuáles son las condiciones de significado que alumnos y profesores crean juntos, en tanto algunos estudiantes parecen aprender y otros no?, ¿Existen diferencias en las perspectivas de significado de docentes y alumnos en las aulas caracterizadas por un mayor rendimiento y una disposición más positiva? ¿Por qué para los estudiantes tiene sentido aprender en una situación dada y no en otra? ¿Cómo se crean y se mantienen esos sistemas de significados en la interacción en el aula? Ericsson (1989).

Investigadores como Green (1983) enfatizan un conjunto de supuestos que definen las líneas generales de este programa de investigación entre los cuales se concibe al aula como un espacio eminentemente comunicativo caracterizado por las múltiples interacciones que se operan entre profesores y alumnos y entre los alumnos entre así.

La vida en las aulas se constituye en el foco de los estudios y en particular en el trabajo articulado y conjunto que realizan profesores y estudiantes para alcanzar los propósitos educativos. La compleja dinámica que se desarrolla en las situaciones áulicas es reconocida como el objeto de estudio por lo cual es necesario comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la perspectiva de los participantes.

Pérez Serrano (en Sandín, 2003:121) señala que una investigación cualitativa “realiza descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos, reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos”.



Esta perspectiva definida también como cualitativa enfatiza una serie de aspectos que caracterizan al proceso de indagación y que son los siguientes: (Sandín Esteban, 2003:120).

- ❖ El carácter contextual de los procesos que investiga.
- ❖ La utilización de un conocimiento tácito.
- ❖ La negociación de significados con los participantes.
- ❖ La interpretación ideográfica.
- ❖ El uso de métodos cualitativos.
- ❖ Generación de teoría.
- ❖ Diseño emergente.
- ❖ Análisis inductivo.

Asimismo podemos definir a la investigación cualitativa como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman un conjunto de decisiones respecto a las formas en que se desarrollan los procesos que se estudian.

A su vez Hamilton (1983) señala cuatro criterios que caracterizan una investigación ecológica y que son los siguientes:

- Atención a la interacción de los participantes y sus medios en términos de reciprocidad entre profesores y estudiantes.
- Consideración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje como eminentemente interactivos estudiándolos como fases de un complejo proceso social integral y articulado en lugar del análisis de variables aisladas y fragmentadas.
- Consideración del aula como un sistema que está incluido en otros suprasistemas, (escuela, comunidad, cultura y sociedad).
- Consideración de los elementos no observables como los pensamientos, las actitudes, los sentimientos y las percepciones de los participantes como

aspectos importantes que influyen de manera importante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Entre las aportaciones más significativas y actuales se encuentran los trabajos de los sociolingüistas que se abocan al estudio de los procesos comunicativos en el aula a través del análisis del discurso, en el entramado de las interacciones múltiples de los participantes.

En esta orientación se concibe al aprendizaje dentro del aula como un proceso de construcción de conocimiento, cuya naturaleza es eminentemente social, donde la cognición está contextualizada y está distribuida.

Se sabe que las personas tienen un papel activo en el proceso de conocimiento en tanto que ponen en juego diversos mecanismos para apropiarse y resignificar los saberes culturales que les provee la institución escolar.

Las personas le dan sentido al mundo y con ello propician sus propias explicaciones y en este juego de interpretaciones construyen sus propios significados. El sentido da lugar al significado.

El proceso de aprendizaje en el aula se convierte al igual que en la sociedad, en un tejido de significaciones que se realiza día con día, tiene carácter idiosincrásico, en tanto que cada grupo escolar genera su propio marco referencial y experiencial, donde los intercambios tienen sentido en y para la clase escolar y sus inevitables proyecciones hacia los espacios sociales. Se puede decir que se desarrolla una cultura propia del aula, más restringida y específica que la cultura escolar. Lo que Colomina (2001) llama *marco específico de referencia*, y que tiene que ver con una perspectiva referencial del discurso en el aula.

En este sentido el estudio de la interacción en el aula será retomado en los siguientes apartados; como objeto de análisis a través del análisis del discurso en el aula.

### **2. 3. 1. El constructivismo social**

Existe hoy en día un amplio consenso alrededor de la práctica educativa como un proceso de carácter social. A partir de las ideas de Vigotsky (1896-1934), quien sostiene que las realizaciones humanas son esencialmente de carácter social, incluido el pensamiento, se crean las bases de una vigorosa corriente que da un fuerte énfasis a la dimensión social de las prácticas educativas. Como profesor durante mucho tiempo de la Escuela del Magisterio en Rusia, le dio una importancia fundamental a la educación, sosteniendo que la naturaleza humana es el resultado de la interiorización socialmente guiada de la experiencia cultural transmitida de generación en generación.

En el contexto histórico de la revolución soviética de 1917 y bajo la influencia de las ideas marxistas, Vigotsky aplicó el materialismo a las funciones psicológicas humanas y a las producciones artísticas y culturales.

Revolucionó el concepto de enseñanza y aprendizaje proponiendo la construcción del conocimiento como un proceso social y compartido, en donde tanto los procesos individuales y sociales están íntimamente relacionados ya que las actividades humanas están inmersas en contextos culturales.

Como el conocimiento es un proceso social, la interacción es la que permite que éste se produzca en los contextos sociales en que unas personas se relacionan con otras, en donde participan en prácticas culturalmente organizadas con herramientas y contenidos que son culturales, donde la conciencia es el resultado de la actividad que implica la transformación del medio a través de los instrumentos de que disponen los sujetos, entre los cuales se encuentra el lenguaje. Ya que esos instrumentos son básicamente semióticos, permiten la construcción de significados que contribuyen a comprender la realidad, a través de la internalización de los sistemas de signos. El efecto inmediato será tomar conciencia de los demás y al ocurrir esto, cada sujeto también tomará conciencia de sí mismo. Por todo lo anterior Vigotsky es considerado el precursor del constructivismo social.

A partir de sus ideas se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje y algunas de ellas amplían o modifican alguno de sus postulados pero la esencia del enfoque constructivista social permanece, ya que lo fundamental de su enfoque consiste en considerar al individuo como el resultado de un proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel fundamental. Aunque coincide con Piaget en concebir al conocimiento como un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, hace énfasis en la naturaleza social y cultural de éste, no solamente físico. Asimismo rechaza los enfoques que reducen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje como una simple acumulación de reflejos y asociaciones entre estímulos y respuestas, sosteniendo que la conducta humana no es reductible a simples asociaciones, ya que entre el lenguaje y la conciencia ocurren una infinita serie de significaciones determinadas por los contextos culturales que le dan sentido a la realidad.

Para Vigotsky hay dos tipos de funciones mentales, las inferiores y las superiores. Entre las inferiores se encuentran aquéllas con las que nacemos y que están determinadas genéticamente y son de carácter limitado y que restringen nuestro comportamiento a una reacción o una respuesta al ambiente.

En cambio las funciones superiores se adquieren y desarrollan a través de la interacción social, y como tales corresponden a la forma de ser de cada sociedad determinada.

Las funciones superiores son mediadas culturalmente, entonces mientras mayor sea la interacción social, mayores serán los alcances en el conocimiento, habrá mayor posibilidad de actuar y serán más complejas las funciones mentales.

El tipo de procesos sociales sobre los que Vigotsky sitúa su interés principal son los que Wertsch denomina "interpsicológicos", que en contraste con los procesos sociales amplios, implican la actividad en pequeños grupos, como los grupos clase, cuyos participantes se encuentran implicados en una interacción social determinada y orientada, en términos de dinámica de grupos pequeños y prácticas comunicativas específicas.

En este contexto hacemos alusión a la aportación más importante de Vigotsky, *La ley genética general del desarrollo cultural*:

Cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo 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, 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 entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y sus relaciones (Wertsch, 1981:163) (Tomado de Vigotsky).

Bajo este principio, funciones como la memoria, la atención y la formulación de conceptos, son primero un fenómeno social y después, se van convirtiendo poco a poco en una propiedad del individuo, que Vigotsky explica mediante el mecanismo de la interiorización.

Plantea que cada función mental superior, aparece primero en el plano social (interpsicológica) y después es individual (intrapsicológica) y el paso de habilidades interpsicológicas a intrapsicológicas se llama interiorización, que es el proceso en donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo (social) pasa a realizarse en un plano interno (individual). Dichos cambios en la estructura psicológica de las personas ocurren precisamente durante las interacciones sociales y discursivas motivo de esta investigación.

Este breve recorrido por los paradigmas en el campo de la enseñanza nos permite identificar *las grandes estrategias* utilizadas en la investigación de los sujetos de la educación a que nos referimos en este trabajo, a la vez que nos orientan sobre los caminos y las reglas metodológicas propias del paradigma ecológico en que se inscribe nuestro estudio sobre la interacción entre iguales.



## CAPÍTULO 3. EL ESTUDIO DEL DISCURSO COMO INTERACCIÓN SOCIAL

### ***3. 1. Los estudios sobre el discurso en el aula***

Los procesos de aprendizaje son de naturaleza social y el aula es básicamente un espacio donde ocurren varios tipos de relaciones donde el discurso es el medio a través del cual se concretan las interacciones entre los estudiantes.

En el mismo sentido que se ha venido planteando, retomamos la idea de Vigotsky al considerar que siendo el desarrollo humano un proceso eminentemente social y cultural, el hombre actúa sobre la realidad para adaptarse a ella transformándola y transformándose a sí mismo a *través de instrumentos psicológicos* llamados *mediadores*. A este proceso le denomina *mediación instrumental*, que es en gran parte responsable de la formación de las funciones psicológicas superiores a través de la práctica instrumental, que se da no sólo de forma individual, sino a través de la cooperación social y la instrumentalización del pensamiento mediante signos, lo que clarifica la *relación entre lenguaje y pensamiento*.

El *lenguaje*, como tal, es un mediador en los procesos colectivos de construcción de conocimiento en tanto que favorece la objetivación del pensamiento de los individuos para sí mismos, como también permite la interacción discursiva entre los ellos.

Vigotsky es enfático al considerar que la actividad del hombre en su entorno es relevante y corresponde a un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se lleva a cabo en cooperación con otros, por tanto la actividad del sujeto en desarrollo, como la de nuestros estudiantes, es una actividad mediada socialmente.

El lenguaje es un tipo de actividad mental, que está determinada culturalmente, es decir, contextualizada; es una herramienta que permite cobrar conciencia de uno mismo y ejercitar un control voluntario sobre nuestras acciones, así como la regulación de las acciones de los otros.

Tal como plantea Coll (2002:386), “el lenguaje es una de las claves fundamentales para explicar y tratar de mejorar la enseñanza y el aprendizaje” y señala que: “es hasta los años ochenta, cuando se concibe al aula como contexto de enseñanza y aprendizaje, cuando el lenguaje de profesores y alumnos empieza a ser visto como el instrumento por excelencia con el que cuentan unos y otros para co-construir tanto este contexto como las actividades y tareas que en él llevan a cabo y los significados y sentidos que atribuyen a los contenidos escolares”.

Se señala que desde mediados de la década de los sesenta hasta los ochenta se produce una explosión en el interés por este tema a la vez que se sientan las bases de los planteamientos actuales.

Con teóricos como Dixon y Green, del grupo de investigación de la Universidad de California, de *Santa Bárbara Classroom Discourse Group*, y de sus publicaciones sobre el tema bajo los auspicios de la AERA (*American Educational Research Association*), se configura una importante escuela de investigación que trata de estudiar “cómo el lenguaje condiciona las oportunidades de aprendizaje de los alumnos” (Coll: 2002:388).

Siguiendo a Green (1983:168) plantea que: “La investigación de la enseñanza como proceso lingüístico se apoya en constructos teóricos y prácticas metodológicas que tienen su origen en la sociolingüística, la psicolingüística, la etnografía de la comunicación, la psicología del desarrollo, la antropología, la psicología cognitiva, la sociología y la investigación educativa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estas disciplinas proporcionan los antecedentes de una nueva disciplina que se encuentra todavía en una etapa de formación... Específicamente, la investigación en este campo se ocupa de estudiar cómo el lenguaje, bajo la forma de interacciones entre profesor y alumnos, entre iguales y entre niños y adultos, funciona en las aulas, en los patios, en el hogar y en la comunidad apoyando la adquisición y el desarrollo de diversos tipos de conocimientos”.

De esta forma es posible configurar una línea de pensamiento que se enfoca en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que con un enfoque sociocultural y del constructivismo social, aborda el conjunto de interacciones lingüísticas en el aula que, según Green (1983:168), se caracteriza por la asunción de los siguientes principios generales:



- *La interacción cara a cara que tiene lugar en el aula es un proceso gobernado por reglas.*
- *Las actividades que despliegan profesores y alumnos en el aula, así como las interacciones que establecen el transcurso de las mismas, son en buena medida el resultado de un proceso de construcción o co-construcción entre los participantes.*
- *El significado depende del contexto específico en el que se manifiesta.*
- *La comprensión y construcción de significados sobre los contenidos escolares comporta la puesta en marcha de procesos cognitivos de naturaleza inferencial.*
- *Las aulas son entornos comunicativos con unas características propias.*
- *La enseñanza es un proceso comunicativo asimétrico.*

El enfoque sociocultural constituye, desde nuestro punto de vista, un marco teórico de referencia adecuado a los propósitos de la investigación, toda vez que supone el reconocimiento de factores de diversa índole, desde las condiciones materiales donde se generan los intercambios, hasta las dimensiones semióticas de los recursos que se emplean en las interacciones, y cuyo centro de análisis no son las estructuras formales de los intercambios lingüísticos, sino las formas de generación, negociación y evolución de significados culturales.

Por todo lo anterior, nos daremos a la tarea de presentar una visión de conjunto de los estudios sobre el discurso en el aula, que bien puede servir como marco explicativo de nuestro estudio sobre la interacción entre iguales, en donde el sentido que da lugar al significado se expresa en los intercambios comunicativos entre los estudiantes de nuestras clases.

### **3. 2. Supuestos teóricos del discurso en el aula**

Desde la perspectiva de la teoría sociocultural y en el contexto del paradigma ecológico que conciben al aula como un espacio donde se construyen significados a través de la interacción entre los participantes mediante el uso del lenguaje, se han desarrollado un conjunto de corrientes que intentan analizar lo que ocurre en las aulas a través del discurso.

“El discurso supone comunicación o construcción social situada, y por tanto, el estudio de los significados socialmente construidos, ha sido considerado por muchos como el abordaje de los significados construidos en el contexto de la interacción” (Stubbs,1983 en Candela, 2001:).

El discurso, por tanto es la expresión del desarrollo cognitivo que es impulsado por la dimensión social.

“A partir de los ochenta, la publicación en inglés de los trabajos de Vigotsky y de Bakthin ha convertido al estudio del lenguaje en una herramienta indispensable para la psicología cognitiva y el interés creciente por los contextos sociales de la cognición ubica al lenguaje como el medio que une lo cognitivo con lo social” (Cazden,1986 en Candela, 2001:3).

Las actuales perspectivas constructivistas hacen énfasis en la importancia del lenguaje como herramienta para el desarrollo cognitivo. Mercer (2001:11) menciona que: “las concepciones usuales del lenguaje que se emplean en psicología no reconocen adecuadamente su función más distintiva e importante: como instrumento para pensar colectivamente o, como lo llamo en este libro, para *<interpensar>*”.

Colomina y Onrubia (2002), definen este mecanismo como co-construcción del conocimiento, que no es visto como una realización individual, sino como un proceso en donde se da una construcción conjunta gracias a la ayuda de los otros, que vista desde el contexto escolar serían el profesor y los compañeros del aula.

“En general para las nuevas perspectivas socioculturales (apoyadas en Vigotsky y Bakthin) el concepto del contexto adquiere una gran importancia y la cultura se

hace relevante para los estudios de la cognición. Brunner (1990) considera que el contexto es el concepto fundamental que se incorpora a la nueva manera de ver los estudios del hombre. Desde esta perspectiva el lenguaje no es un instrumento para la transmisión de información sino un medio dinámico para la acción social. Se lo entiende también como un sistema de recursos para construir significados en situación social” (Candela, 2001:4).

En general, los estudios contemporáneos asumen un enfoque contextual del discurso involucrando muchos aspectos de la sociedad y la cultura. Los modos en que los miembros de una comunidad interpretan los mensajes están definidos por los usos concretos que comparten en su contexto social. Por ejemplo, el uso del *usted*, *el vos* y *el tú*, tiene sentidos distintos según sea la intención, del hablante, su estatus y sus intenciones, las relaciones en que se encuentre con los demás y el momento en que se habla.

En este sentido Van Dijk (2005) plantea que en todos los niveles del discurso podemos encontrar las “*huellas del contexto*”, “en las que las características sociales de los participantes juegan un rol fundamental o vital tales como el género, la clase, la etnicidad, la edad, el origen y la posición u otras formas de pertenencia grupal” (Silva, 1997:1).

Es interesante reconocer que los contextos sociales no son estáticos, además de que el discurso y los usuarios tienen una relación dialéctica con el contexto en tanto que si bien los contextos configuran a las personas, también las personas construyen o cambian esos contextos, y ello se manifiesta en el discurso y sus transformaciones.

### **3. 3. El análisis del discurso desde la perspectiva de T. A. van Dijk**

En el contexto de los enfoques actuales del estudio de la interacción en el aula se abre paso una fuerte tendencia al análisis de los intercambios discursivos entre los profesores y los estudiantes y desde luego, el estudio de los intercambios entre los estudiantes entre sí.

La construcción de significados que tiene lugar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se hace comprensible gracias a la identificación de los mensajes y los sentidos que se establecen en el aula a través de la acción de los participantes de un grupo escolar.

La complejidad de los procesos discursivos en el aula hace indispensable la adopción de un enfoque metodológico que logre penetrar no sólo en las estructuras del discurso escolar sino en el sentido de las acciones que se hacen a través de la palabra.

Siguiendo la línea de pensamiento abordada en el apartado de la corriente sociocultural en la cual se asigna un papel preponderante al lenguaje como herramienta tanto para la construcción del pensamiento como para la socialización profundizaremos en el estudio del discurso y de sus elementos más representativos entendiéndolo no sólo como el estudio de sus estructuras lingüísticas sino como instrumento y resultado de la interacción social.

Sin embargo, respecto al estudio privilegiado del lenguaje como instrumento supremo de la cultura; no debemos dejar de lado las opiniones de algunos autores que señalan la reciprocidad entre el desarrollo de la mente y la cultura, tal como señala Pozo (2003:168)

“no hay mente sin cultura...pero tampoco cultura sin mente”, y explica que “la mente reconstruye la cultura al apropiarse de ella en forma de conocimiento”. Es sumamente importante reconocer que: “Los propios sistemas culturales de representación

[El lenguaje, la escritura, los sistemas de notación matemática, los códigos artísticos, los sistemas de representación gráfica, los relojes, los calendarios, los mapas, los planos, la notación musical, o el uso de lenguajes de programación en los sistemas computacionales]...en cuanto prótesis cognitivas u órganos artificiales de conocimiento, en el sentido vigotskiano, están restringidos por la naturaleza encarnada del sistema cognitivo humano”.

Con estas consideraciones retomaremos la línea de estudio desarrollada por el psicolingüista holandés van Dijk, quien ha emprendido la impresionante tarea de reunir en un conjunto de estudios sobre el discurso los avances más relevantes de este nuevo campo de conocimientos con un enfoque interdisciplinario en donde cobran enorme magnitud aspectos poco desarrollados por otras tendencias, como el tema del poder, del género y de la etnicidad. “Como ya se indicó, mi enfoque es

esencialmente multidisciplinario y combina un análisis de aspectos lingüísticos, cognitivos, sociales y culturales del texto y la conversación en contexto, y lo hace desde una perspectiva sociopolítica y crítica” (van Dijk, 1998:15).

### **3. 3. 1. ¿Qué es el discurso?**

La definición de discurso que utiliza van Dijk es la de: “evento comunicativo específico, que involucra en sí mismo un conjunto de elementos, como el de hablante oyente, escritor-lector, mismos que intervienen en una situación comunicativa, con tiempo, lugar y circunstancia, enmarcados en un contexto cultural determinado” (Van Dijk, 1998:45). Dicho evento comunicativo puede ser escrito u oral y generalmente combina, en la interacción social, dimensiones verbales y no verbales, como los ademanes y las expresiones faciales. Ejemplos de ello son la conversación corriente entre amigos, un diálogo entre el médico y su paciente o la conversación en la clase.

Es necesario aclarar que el discurso es ante todo un fenómeno práctico, cultural y social en donde "los usuarios del lenguaje que emplean el discurso realizan actos sociales y participan en la interacción social" (Van Dijk, 2000:21).

En el análisis multidisciplinario contemporáneo, la mayoría de los estudios del discurso analizan principalmente el diálogo y la conversación, es decir, el habla (Van Dijk, 2000:23).

Una característica fundamental del discurso es que debe ser globalmente coherente, esto es, que forme una unidad de significado y no tan sólo una unidad física de expresión continua. Este autor hace énfasis en la naturaleza interactiva del discurso, motivo por el cual es ampliamente retomado en nuestro trabajo.

Existen, sin embargo, otros tipos de discurso de orden más abstracto, que corresponden a ciertos dominios específicos, tales como; el discurso político, discurso médico, el discurso académico, en nuestro caso, el discurso educacional, tal como lo mencionan Edwards y Mercer (1988) que se extiende a todos los eventos comunicativos, incluyendo a los usuarios del lenguaje y sus contextos.

No incluiremos aquí otro tipo de significados atribuidos al término discurso, tales como secuencias de imágenes, películas, una danza, etc., ya que nos limitaremos a la noción restringida de discurso, entendida como texto o conversación, cuando nos refiramos a la dimensión verbal de la interacción comunicativa.

Tampoco nos referimos al uso que durante los primeros años del desarrollo de la lingüística estructural se le dio al término *signo*, que denota unidades mínimas de significado como la palabra; a diferencia de unidades máximas de significado como el discurso.

El estudio del discurso a que nos abocaremos “se concentra en la explicación sistemática de las complejas estructuras y estrategias del texto y de la conversación tal como realmente se las lleva a cabo (produce, interpreta y utiliza) en sus contextos sociales” (van Dijk:2000:26). En nuestro caso, en el contexto del aula universitaria haciendo énfasis en las conversaciones que se llevan a cabo entre los mismos estudiantes.

Entre las dimensiones planteadas por van Dijk para el análisis o el estudio del discurso encontramos como relevante a *la interacción*, que se expresa, indica, refleja y construye en las relaciones sociales específicas que se dan entre los participantes. Estas relaciones sociales son indicativas para llevar a cabo un nivel de análisis donde la posición social, el poder y el control de los miembros sociales pueden ser ejercidos, opuestos, atenuados o enfatizados.

Con ello es posible identificar como durante la interacción en el texto o durante la interacción entre los hablantes, los individuos poderosos logran controlar las estructuras contextuales admitiendo o prohibiendo la presencia de participantes específicos, fijando un tiempo y lugar, prescribiendo o proscribiendo cierto tipo de lenguaje, iniciando o cambiando los tópicos preferidos o no preferidos de la clase, sancionando formal o informalmente el estilo léxico, ofreciendo o limitando los turnos para hablar, abriendo o cerrando la interacción, entre otras formas de controlar la interacción.

En este sentido, discurso e interacción están fuertemente ligados, son complementarios desde varias perspectivas, en tanto que los términos en que son actuados los eventos comunicativos en el aula universitaria presentan

características definidas por los participantes determinados por las posiciones en que se sitúan en la dinámica de la clase. Por tanto el tipo de relaciones que el profesor establezca con sus alumnos, así como el tipo de relaciones que permita o induzca en una clase, definirán los alcances y las limitaciones de los aprendizajes logrados, reflejados en los discursos expresados, en los textos y en las conversaciones.

### **3. 3. 2. El análisis del discurso como estructura**

Entre los enfoques que se han desarrollado con más profusión, se encuentra el Análisis del discurso como estructura. Este tipo de AD ha sido más elaborado por los lingüistas y encuentran su principal objetivo en el estudio de los componentes gramaticales y sintácticos del lenguaje como tal.

Los textos escritos son la fuente más importante en los que se orientan los análisis del discurso como estructura, concretándose en la identificación de los elementos constitutivos de la lengua, cómo se ordenan y se combinan para formar construcciones mayores.

“Así una gramática puede describir oraciones o secuencias de palabras que tienen un orden específico”...y encontrar que “Algunas de estas secuencias son oraciones gramaticales que tienen un sentido, mientras que otras no lo tienen” y en particular reconocer que “las diversas relaciones y condiciones definen la *discursividad* de secuencias de oraciones” (van Dijk,2000:20).

Si bien, estas aproximaciones se hacen necesarias para conocer las formas de comunicación, y nos permiten el conocimiento de su calidad en términos de la utilización del lenguaje, resultan limitadas en cuanto se concentran en las expresiones del lenguaje como un sistema en sí mismo y no como un instrumento de la cultura que hace posible la interacción entre las personas por lo cual este tipo de abordaje queda fuera de nuestras preocupaciones investigativas.

### **3. 3. 3. El análisis del discurso como interacción social**

Para el interés de este trabajo es básicamente importante profundizar en el enfoque del estudio del *discurso como interacción social*, ya que el propósito enunciado desde el inicio se refiere a la trascendencia de la interacción como el medio que favorece, apoya y posibilita la construcción de conocimiento en el contexto escolar.

En este sentido nos interesa conocer cómo el uso del lenguaje logra configurarse como acción social. Cómo es que el lenguaje más que un conjunto de estructuras gramaticales y sintácticas da lugar a la relación entre las personas que desarrollan una actividad conjunta y articulada en un contexto social determinado culturalmente.

Esta es la dimensión que deseamos profundizar en cuanto al estudio del discurso, en el ámbito particular del aula universitaria.

**Figura 3. 1. Interacción discursiva.**

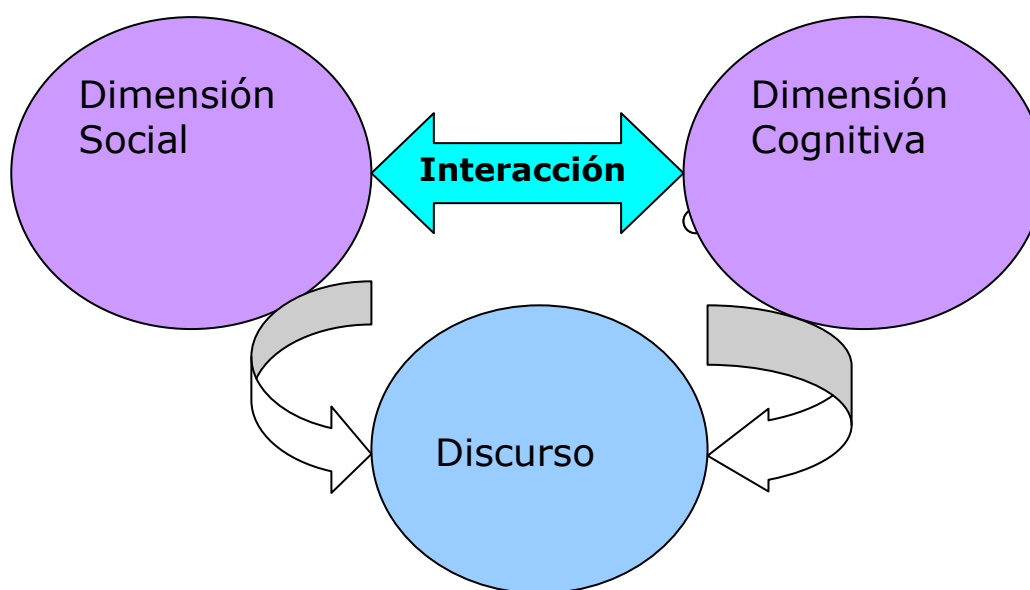


Figura 3.1. Se muestra una representación visual del proceso de interacción discursiva. Elaboración propia.



Este enfoque en particular, se distancia del estudio del lenguaje como normativa, entendiendo que en las situaciones concretas y reales, el habla de los participantes, muchas veces no se realiza de forma correcta, en el sentido gramatical y sintáctico, sino que toma lugar una comprensión situada del discurso, aún con aparentes incorrecciones, problemas o incoherencias, que sin embargo en el contexto concreto de la interacción social es significativo y comprensible.

Sin embargo el estudio del discurso como acción, no puede identificarse sólo con el análisis de la conversación espontánea, o tan sólo con el lenguaje oral, ya que pueden incluso combinarse el diálogo con el monólogo y aún partes escritas con partes habladas, como veremos más adelante en el análisis de los discursos en clases reales.

Un factor determinante para el estudio del discurso es el *contexto*, ya que su consideración distingue entre un análisis abstracto y un análisis social del mismo. Todo discurso debe entenderse en determinado contexto, pues es él, quien define cómo se produce y cómo puede ser comprendido, es decir, todo discurso es situado, entendiendo entonces que el discurso siempre es algo que ocurre en una situación social. Podemos decir que el contexto está compuesto por aquellas propiedades o características de la situación que son relevantes para la generación y comprensión del discurso.

Existen factores relevantes del contexto, denominadas estructuras locales; tales como los participantes y sus características, como el género, sus roles socio-comunicativos, sus intenciones, sus expectativas. Así también son factores influyentes del contexto, el tiempo, la ubicación y las circunstancias; a todo ello se le llama estructura local del contexto. Sabemos que las personas adaptan lo que dicen, cómo lo dicen y que desde su perspectiva interpretan lo que otros dicen, por lo que estas propiedades son relevantes para la comprensión del discurso.

Hay una relación dialéctica entre discurso y contexto, ya que si bien el discurso depende del contexto, también los discursos pueden transformar los contextos.

En este sentido es útil recordar lo expresado por Pozo (2003), cuando refiriéndose a la cultura, menciona que hace falta considerar la importancia del discurso, pero nunca por encima de los productores que lo hacen posible, es decir, las personas que generan los discursos.

Existen también otros factores del contexto, denominados estructuras globales que se refieren a las dimensiones institucionales, y que se manifiestan también cuando los participantes se involucran en interacciones como miembros de un grupo, clase o institución social, etc.

Las interpretaciones de los discursos generados en la clase suponen la consideración de ambos niveles estructurales del discurso que configuran una visión integral del conjunto de la interacción social que tiene lugar en el aula universitaria considerada como el espacio prototípico para el desarrollo de discursos, no sólo académicos, sino de carácter social y cultural.

### ***3. 4. La semántica del discurso como creación de significados***

En la línea de AD entendida como interacción social se ubica la semántica del discurso como el intento por dimensionarlo como un proceso de creación de significados.

Lo que interesa en el análisis semiótico es comprender cómo un hablante y un oyente, o un hablante y varios oyentes pueden construir un significado compartido.

La semántica del discurso se ocupa de una amplia variedad de procesos lingüísticos y no lingüísticos o paralingüísticos, en los cuales es importante reconocer el valor de los conocimientos previos para la construcción de los significados ya sea en el texto o en el habla.

Entendemos en este trabajo, el aula universitaria como un espacio de creación de significados y la vida en las aulas como un complejo proceso de interacciones donde las personas, como seres humanos son de naturaleza a la vez física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica.

A través de la identificación de dos metáforas, es posible explorar dos modelos distintos para comprender cómo las personas generan significados (Russel, 2005). La *metáfora del conducto* nos hace ver que el *significado viene con el lenguaje*, que el texto o la conversación contienen en sí mismos los significados y que lo único que debe hacer el oyente o lector, es desempaquetarlo y extraer así el significado. Quiere decir, que el significado es inherente al propio texto o a las cláusulas y palabras que lo forman, de tal forma que el lenguaje se entiende algo así como un instrumento de precisión que se usa para obtener un resultado preciso y automáticamente responsable de la inteligibilidad de la comunicación. Probablemente, esta es una de las ideas implícitas que manejan muchos profesores, por lo cual consideran que enunciando correctamente las ideas, con una significatividad lógica y una correcta organización; los estudiantes, tendrían que comprender automáticamente y correctamente, lo que oyen. Pero esto no es del todo cierto, porque “enseñar puede equivaler a transmitir información si por aprender se entiende memorizar esa información” (Saint-Onge:1997:47), si no intentamos comprender cómo y a través de que herramientas, recursos y mecanismos, los estudiantes elaboran significados.

Cada estudiante comprende según sus conocimientos y experiencias previas, desde sus marcos referenciales, desde sus esquemas de pensamiento y de acción, que les hace variar el resultado de sus interpretaciones.

Desde esta perspectiva podemos entonces recurrir a la *segunda metáfora*, la del *diseño del discurso*, cuyo enfoque reconoce, tal como lo hace el constructivismo; que el hablante mantiene una representación conceptual de los sucesos o ideas que él pretende que se produzcan en la mente del oyente. Es decir, intenta ajustar el nivel, tipo y ritmo de discurso, a las necesidades y características propias del oyente, considerando que éste no es pasivo ante la tarea, ya que está comprometido activamente en la construcción de su propia representación mental. En este sentido el hablante se comporta como una especie de arquitecto que ajusta su producción lingüística para que logre una verdadera interacción con el oyente.

En la construcción del significado gran parte del mismo está determinado por la gestión que el hablante despliega en el proceso comunicativo, es decir depende de su competencia lingüística, pero también depende en gran medida de lo que el oyente es capaz de comprender, es decir, de su competencia interpretativa.

A esta interacción entre hablante y oyente durante la cual se desarrolla paulatinamente la intersubjetividad, se ha dado en llamarla "el problema de la integración del conocimiento".

Por otra parte, la coherencia del conocimiento obtenido por el oyente (piénsese en el estudiante), estará afectada por el grado de cohesión de la información que el hablante (maestro) ofrezca, "llamamos a este el problema de la *gestión de la información*" (Van Dijk, 2005:97)

Entonces la correcta integración del conocimiento depende en gran medida de la gestión de la información. Aunque si bien es una condición necesaria no es suficiente ya que existe una mutua determinación entre la gestión realizada por el hablante pero más aún la actividad comprensiva del oyente, podría decirse que el círculo que traza la elaboración del discurso se configura en el *continuum* entre el accionar de uno y otro participante de un discurso, es decir, que la mitad del significado corresponde a cada uno de los actores discursivos, en nuestro caso, el profesor y los alumnos, y entre los alumnos entre sí. Dependerá entonces de los diversos mecanismos y estrategias que se establezcan en el contexto de la clase para que se logre efectivamente un proceso de construcción de significados considerando las competencias de los participantes de la interacción educativa.

### **3. 4. 1. Los cuatro ejes de la gestión de la información para la comprensión semántica del discurso**

El alcance en la integración del conocimiento depende en gran medida de lo bien que el hablante controla el flujo de la información, y este adecuado control depende de cuatro tipos distintos de información que se ilustran en la siguiente figura:

**Figura 3.2. Los cuatro tipos de gestión referencial de la información.**

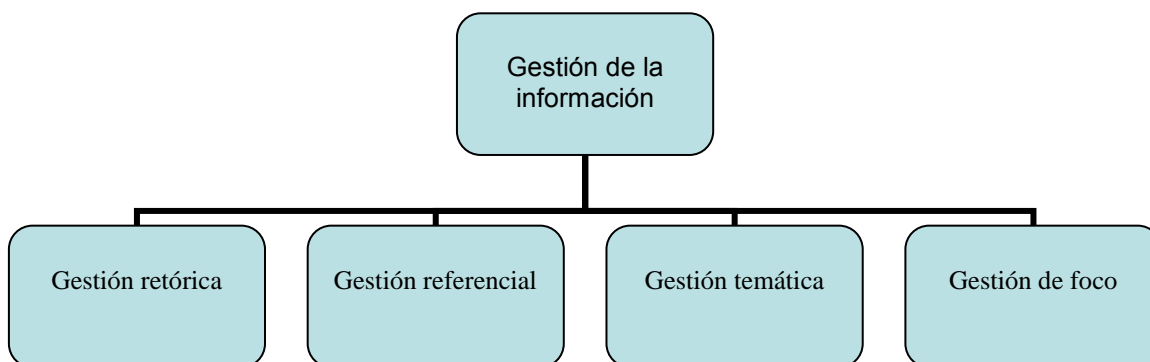


Figura 3.2. Se muestra un organizador gráfico sobre los cuatro tipos de gestión referencial de la información. Elaboración propia.

Respecto a la *gestión retórica* se plantea que los participantes usualmente tienen claro las metas y propósitos de la interacción discursiva, ya que de ello depende en gran medida el contenido proposicional de la producción e interpretación de lo que se dice. En el contexto escolar la mayor parte del tiempo, existe un sobreentendido de los objetivos de la clase, sin embargo en muchas ocasiones los profesores pasan rápidamente de un tema a otro sin dar tiempo a que los estudiantes se comuniquen entre ellos para confirmar sus supuestos acerca de los temas y de los tópicos, para que elaboren sus propias representaciones con ejemplos de experiencias y hechos concretos que objetiven de mejor manera sus mutuas representaciones.

La *gestión referencial* se orienta al registro de los referentes y proposiciones que los participantes mantienen en común para elaborar y comprender los mensajes emitidos en una conversación (intersubjetividad).

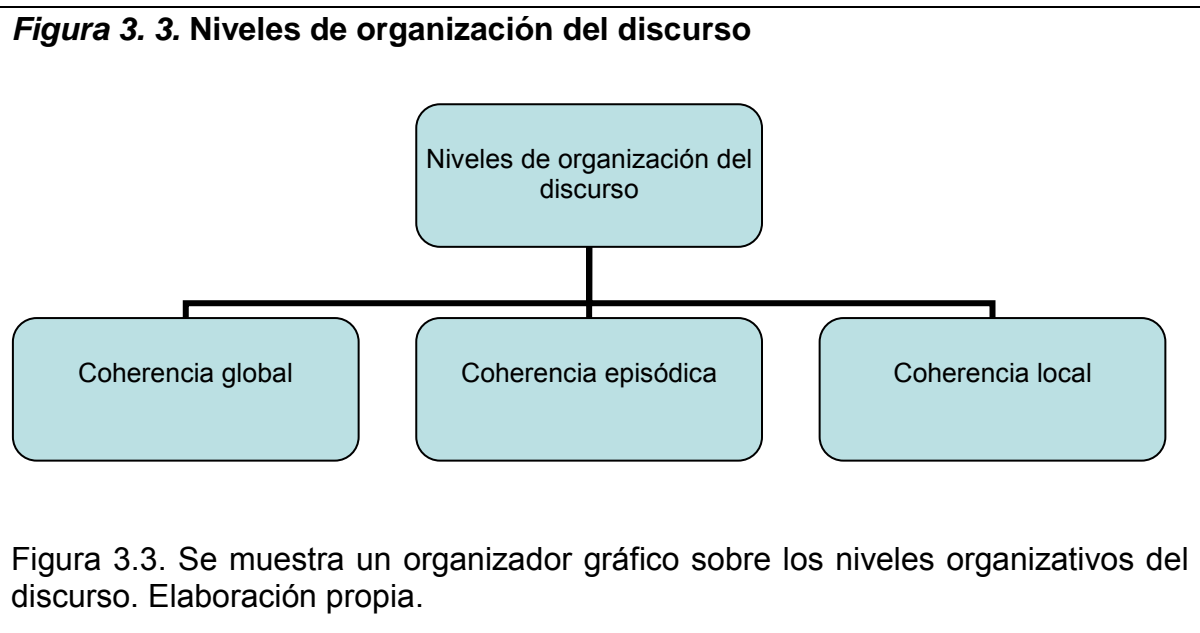
La *gestión temática* se refiere a la atención y registro de los puntos centrales que son la esencia del discurso elaborado en el contexto de una conversación.

La *gestión del foco* describe el control y registro que hacen los hablantes respecto a lo que se está hablando en cualquier momento dado. Está considerado cuando el hablante hace esfuerzos por destacar o enfatizar algunos temas que son de interés del oyente.

Todos los discursos presentan tres niveles fundamentales, es decir, presentan una granularidad, ya que se dice que los discursos no son lineales ni planos.

En la construcción de un discurso la *coherencia* es básica ya que es la función que le permite al oyente organizar los significados de una manera ordenada.

Respecto a esta característica de los discursos encontramos diversos niveles que tienen una relación jerárquica entre sí y podemos ilustrarlo de la siguiente manera:



## **De la representación textual o texto base, a los conocimientos previos**

Uno de los conceptos más importantes en el desarrollo de una teoría de la semántica del discurso es el de representación textual o base textual (Kintsch y Van Dijk, 1983) que se refiere a una representación conceptual que el hablante tiene en mente para construir un discurso. Se interpreta en general como un conjunto de proposiciones vinculadas entre sí que forman un todo coherente. "Quizá el modelo más conocido de esta clase sea el de Kintsch y Van Dijk (1978) definido como un conjunto de proposiciones vinculadas entre sí por medio de referentes comunes y otras características de los sucesos como el tiempo y el espacio y conectadas con un tema discursivo de orden superior o macroproposición" (Russel, 2005:110).

Cuando se intenta elaborar una idea una, representación conceptual puede ser no sólo proposicional, sino que también puede lograr una cierta representación visual de una imagen, o una representación conceptual de saborear un café o una representación conceptual de escuchar música. Haciendo una analogía con la Psicología genética, una representación correspondería a la idea de esquemas de pensamiento como los instrumentos del pensamiento que configuran nuestras ideas y sus acciones. "Las representaciones conceptuales forman, entonces, la base de nuestra comprensión de la producción discursiva" (Russell, 2005:113) por lo que los alcances en el aprendizaje escolar dependen en gran parte de las representaciones conceptuales que se manejen y sean consideradas en la construcción del discurso educacional, es decir, depende en gran parte de los conocimientos previos de los estudiantes y de la manera de cómo los integren a la elaboración de sus producciones discursivas.

Sin embargo, la base textual no es en sí misma el significado del discurso ya que de algún modo el hablante deberá seleccionar cierta parte de su representación general y ajustarla a lo que él cree que tenga significado para el oyente, y de esta forma ayudarle a extraer significado del discurso en construcción. La forma en que hablante maneja la información tiene un papel crítico en la producción y en la comprensión de los significados del discurso.

Para la integración del conocimiento existen dos modelos explicativos. El modelo de construcción de estructuras de Gernsbacher (1990) y el modelo de construcción-integración de Kintsch (1988).

En el modelo de Gernsbacher el propósito del oyente es construir una representación mental coherente utilizando muchos mecanismos y procesos para sentar la base de la estructura mental y una vez realizado lo anterior, el oyente activa su estructura mental poniendo en correspondencia la información nueva con la estructura previa. En este modelo las nuevas representaciones se construyen a partir de celdas de memoria que son activadas por la nueva información, siempre que sea coherente con las informaciones previas.

Por otra parte el modelo de construcción integración de Kintsch (1988) "intenta describir de manera explícita cómo se recupera el conocimiento de la memoria y cómo se lo utiliza en la comprensión de emisiones" (Russell ,2005:111) a través de un conjunto de competencias del oyente, tales como; tener una buena cantidad de conocimiento general de cómo funciona el mundo, saber cómo funciona el lenguaje y conocer la información específica acerca de la situación en la que las palabras fueron emitidas, ya que no es suficiente con conocer las palabras. Cada vez que se intenta interpretar el sentido de una comunicación participan dos funciones; una formada por el conjunto de proposiciones emitidas por el hablante; que constituyen la base textual, y las proposiciones recuperadas del almacenamiento de conocimiento que se relacionan con las proposiciones de la emisión.

Tanto oyente como hablante hacen uso de sus respectivas bases textuales, como del conocimiento general que tienen del mundo y de la lengua que están utilizando, es decir, de sus conocimientos y de sus experiencias previas. En suma, los hablantes realizan, en automático, una compleja gestión de la información en tanto que llevan un control simultáneo de diversos mecanismos que les permiten dosificar y ajustar su discurso hacia la adecuada comprensión por parte del oyente.



### 3.4. 1. 1. La gestión retórica del discurso

Una de las características de la lengua es que se utiliza para hacer cosas, (Austin, 1962), es decir, el proceso de hablar implica tanto información como acción. Retomado algunas ideas manejadas por Russel (2005), podemos ilustrar varios ejemplos de una misma acción lingüística pero expresada de diversas maneras por ejemplo: la acción lingüística de emitir una orden puede llevarse a cabo mediante un cierto número de estructuras lingüísticas: imperativa (*deme su dinero*), (*permítame su dinero*), interrogativa (*¿podría darme su dinero?*), o declarativa (*quiero su dinero*). Con estos ejemplos podemos identificar cómo una emisión es separable de su acción. Este rasgo del discurso se refiere básicamente a la forma en que está organizado, a la estructura típica del discurso en determinados contextos. También con ello podemos identificar la estructura intencional del discurso.

La retórica del discurso se refiere básicamente a la forma en que el hablante plantea, a través de su entonación y rasgos distintivos de lenguaje, cómo se va a desarrollar el discurso.

Podemos identificar incluso, rasgos prototípicos de discursos que ya nos plantean cómo se va a desarrollar, por ejemplo, el inicio típico de los cuentos de hadas, *había una vez...*, o *en un lugar de la Mancha...*

Se refiere, a la forma en cómo organizamos el discurso, "la comprensión de la gestión retórica es importante para la semántica del discurso por.....la integración de la información en o a partir del texto nunca es tan sólo una cuestión de procesar cuestiones individuales ya que las emisiones se integran según consideraciones de orden superior, y estas consideraciones son lo que el componente retórico maneja. En ello la sintaxis tiene un papel importante....lo que llamamos "codificación morfosintáctica" (Russell,2005).

### 3. 4. 1. 2. La gestión referencial del discurso

Hemos venido diciendo que el discurso debe ser un todo integrado, y para que ello ocurra debe ser coherente y conectado. Es decir, una vez que un tema ha sido introducido en un punto del discurso, se hacen continuas referencias a él.

Una de las claves en la comprensión del discurso y en la gestión referencial es que ciertos conceptos parecen estar tenidos en común entre el hablante y el oyente (compartir significados), mientras que otros no.

Para una comunicación eficaz tanto el hablante como el oyente dependen del andamiaje conceptual de la información que tienen en común.

Casi todas las teorías de la estructura del discurso distinguen entre *información dada e información nueva*. Se piensa que cada cláusula u oración contiene elementos que el hablante cree que tiene en común con el oyente (lo que en el constructivismo se llaman conocimientos previos) y elementos que cree que no tiene en común.

Por otro lado se habla de una relativa incertidumbre acerca de lo dado o lo nuevo porque el oyente aunque desconozca alguna parte de la emisión puede hacer inferencias a partir del contexto. Para agregar significado a las emisiones el hablante hace uso de otras estrategias como el orden de palabras, la entonación y otras construcciones.

Otro investigador, Halliday (1978), plantea que se puede hablar de información conocida y desconocida, en términos pedagógicos podemos hacer la analogía entre conocimientos previos y conocimientos nuevos, y el establecimiento de relaciones sustantivas entre ambos, da como resultado el aprendizaje significativo; así como la búsqueda de sentido en el discurso en la coherencia entre información dada e información nueva que el hablante va gestionando a fin de que el oyente siga el hilo del discurso y puedan, eventualmente compartir los significados del mismo.

Se habla de diversos tipos de referentes, algunos pueden ser nuevos, otros completamente nuevos, otros evocados y otros textualmente evocados, éstos últimos, que pueden ser comprendidos a través de una estrategia inferencial.

La gestión referencial tiene un componente altamente cognitivo, por ejemplo (Givón, 1983), se observa que el hablante evalúa en qué medida un referente determinado es mentalmente accesible para su oyente.

Resulta conveniente en este punto reflexionar acerca de la gestión referencial que el profesor hace de su discurso, cuando en el transcurso de la clase hace uso de demasiada información nueva sin considerar si efectivamente es comprendida por el alumno, es decir, si existe en su repertorio de información dada. Probablemente a ello se deba que muchos estudiantes se quedan en alguna parte del camino emprendido por el profesor y algunos alumnos que le han seguido la pista, debido a la falta de referentes.

Lo que para algunos es información dada, para otros es completamente nueva, y ello ya plantea de suyo una distancia entre unos y otros respecto a los procesos de comprensión del discurso y desde luego una imposibilidad para algunos hacia la construcción de un discurso propio.

Para mantener la gestión referencial en el discurso los hablantes deben mantener un registro de los referentes durante la producción y comprensión del discurso.

**Figura 3. 4. Los componentes para la gestión referencial del discurso**

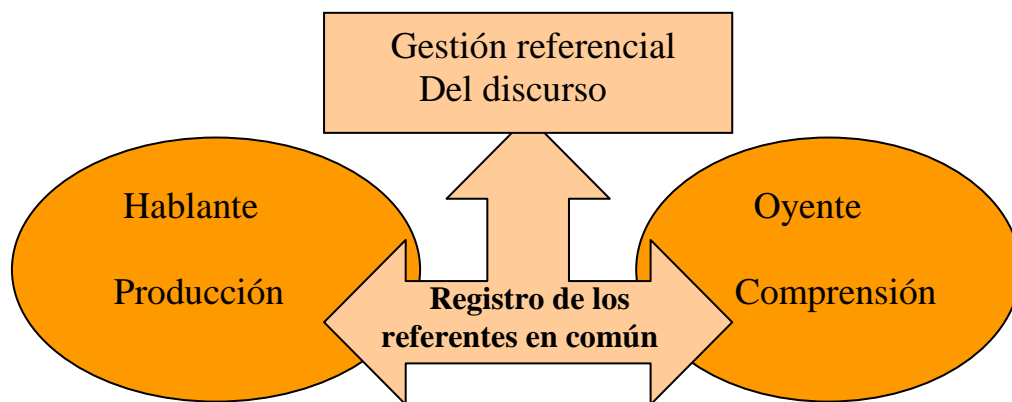


Figura 3.4. Se muestra una representación visual acerca de los componentes de la gestión referencial del discurso. Elaboración propia.

Se dice que los hablantes introducen formas típicas del discurso para introducir referentes, que son frases nominales indefinidas, entonación y cierto orden en las palabras. Con ello intentan trasladar un referente que está fuera de la escena hacia el centro de la misma. En el campo educativo, se pueden encontrar formas análogas a este mecanismo, como las estrategias discursivas que sirven para orientar la atención del oyente hacia cierta parte del discurso (Lemke, 1997).

Cuando el hablante quiere señalar los referentes que piensa que están disponibles en el oyente utiliza formas lingüísticas típicas como las anáforas, la pronominalización o las frases nominales definidas. En el supuesto de que ya están activos, esos referentes, en la mente del oyente.

Para la comprensión acerca de cómo se produce el discurso, se encuentra el modelo episódico de Van Dijk (1983), cuyo supuesto básico es que aunque los textos se producen en forma lineal, su organización es jerárquica y se procesan como episodios, es decir trozos completos de significado en un sentido unitario, y que mantienen relaciones de orden jerárquico entre ellas, ya sea inferior o superior.

Los episodios son unidades semánticas dominadas por macroproposiciones de nivel superior y que tiene relevancia para el mantenimiento del registro de los referentes en los textos y en las conversaciones.

En esta teoría se sostiene que las personas construyen en forma casi automática macroestructuras y durante la lectura otras formas de nivel inferior, las macroproposiciones, que se refiere a las ideas relevantes en un texto o en una conversación.

Durante la producción del discurso, se ha encontrado que los hablantes utilizan frases nominales para referirse a la información *semánticamente prominente*, mientras que utilizan los pronombres para referirse a la información *semánticamente subordinada*.

**Figura 3.5 Representación de las formas anafóricas de las frases**

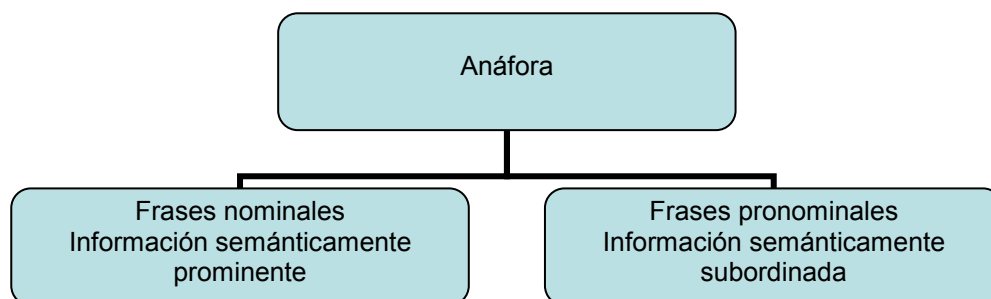


Figura 3.5. Se muestra una representación visual de las formas anafóricas de las frases. Elaboración propia.

En el manejo de la gestión referencial se ha descubierto que en el patrón general de las anáforas las frases nominales y los nombres propios se utilizan para establecer la referencia inicial de un episodio. Sin embargo previenen que muchas unidades estructurales son difíciles de identificar en textos y conversaciones y son propensos a errores de interpretación.

En consecuencia cuanto mayor es la distancia, más difícil es para el oyente identificar el referente, por lo que se requiere una forma referencial más explícita como una frase nominal completa. En tanto que cuanto menor es la distancia, es más fácil para el oyente identificar el referente.

### **3. 4. 1. 3. La gestión temática del discurso**

El tema o tópico define tanto para el hablante como para el oyente cuál es la cuestión central en un discurso e indica la o las proposiciones que configuran el marco o andamiaje en torno al cual se ubican los detalles del discurso.

Cuando se ubica el tema central se está en el primer plano del discurso, en tanto hay figuras que apoyan los temas centrales y constituyen el fondo. Primer plano y fondo son dos planos visibles en la constitución del discurso.

El tema o t3pico se define entonces como el asunto, del que se est1 hablando, que generalmente es el punto de partida o el centro de atenci3n.

Algunos trabajos en el campo de la psicolingüística mostraron que un tema global bien definido facilita la compresi3n de un texto y funciona como un organizador adelantado (Frase, 1975), como andamiaje o punto de anclaje, como piedra de toque que suele dar sentido a todo un discurso y que permite al oyente evocar un modelo mental. Una representaci3n de este tipo podría llamarse *esquema*, (Piaget, 1975), o *marco* (Minsky, 1975), o *escenario* (Sanford, 1980)

Bransford y Johnson (1972) pidieron a un grupo de personas en el contexto de un estudio que leyeran un texto en el que mencionaban una cantidad de actividades y previsiones que deberían hacer para cumplir una tarea organizada en diferentes procedimientos, que si bien eran muy sencillos no quedaba claro para qué servían las secuencias de acci3n. A otro grupo se le asigno la misma tarea de leer, pero al principio se les dijo el tema o t3pico, mediante la indicaci3n de un título, que era "Lavando ropa".

El resultado fue contundente al revelar que a las personas que se les había indicado el título recordaban significativamente mejor que aquéllos a los que no se les había señalado antes de la lectura.

Refiriéndonos a la gesti3n temática, en el campo de la Pedagogía, es notable la relaci3n entre las conclusiones señaladas arriba y las producidas en el campo educativo. Es sabido que mientras más explícito sea el sealamiento del tema a tratar y de los objetivos de una tarea, mayor será la implicaci3n y compresi3n de los estudiantes respecto a los contenidos. Semejante a la significatividad psicológica señalada por Ausubel (1970) que prescribe como condici3n básica para iniciar la enseanza y el aprendizaje de un tema la explicitaci3n del sentido y la utilidad de los contenidos por aprender a través de los objetivos de la tarea.

### 3. 4. 1. 4. La gestión del foco

Cuando en un discurso se desea enfatizar algún tema o problema en especial se está apelando al foco. El foco es la información que se destaca de otra información, es el esfuerzo que hace el hablante para que el oyente ponga atención y logre destacar la información que el hablante juzga como relevante. Generalmente se usa para introducir información nueva y está relacionado con algunas estrategias discursivas que se utilizan en el contexto de las clases, cuando el profesor es enfático al elevar el tono de voz, al hacer una indicación explícita respecto a la importancia de cierta frase, al escribir en el pizarrón una proposición o alguna palabra, al subrayar con algunos cuando pronuncia una frase o al hacer una pausa para captar la atención del auditorio.

Este término es utilizado por los lingüistas para señalar el conjunto de recursos disponibles para el hablante para *empaquetar la información* de modo que cierta información sea llamativa para el oyente.

El conocimiento y dominio de las distintas formas de gestión del discurso contribuyen a manejar dinámica y comprensivamente el discurso en la clase, tanto de parte del profesor hacia los estudiantes como entre ellos mismos durante las interacciones académicas.

La forma en que adapten su discurso considerando los referentes comunes con sus compañeros o bien, los señalamientos que indiquen el tema de que se trate durante sus explicaciones a sus compañeros y sobre todo el cuidado que pongan en establecer un hilo coherente en la exposición de sus ideas y en el planteamiento de sus argumentos favorecerán el intercambio discursivo a plenitud a la vez que contribuirá a la construcción conjunta de significados evitando al máximo las confusiones y los contrasentidos.

A partir del conocimiento de las formas más idóneas del manejo del discurso, en su sentido más general, a través de las distintas gestiones de foco, temática, retórica y referencial de los hablantes, se pueden diseñar diversas estrategias discursivas que conduzcan a situaciones interactivas que logren motivar a los

estudiantes al mismo tiempo que intercambian ideas y las reestructuran o las reformulan en el contexto de la interacción didáctica.

Aunque estos conceptos son básicos para la cabal comprensión de la dinámica discursiva en el aula, hace falta conocer las metodologías que permiten analizar el discurso generado en el aula a través de las conversaciones entre los estudiantes, cuestión que se presenta en el siguiente capítulo.



## **CAPÍTULO 4. METODOLOGÍAS PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO COMO INTERACCIÓN SOCIAL EN ENTORNOS EDUCATIVOS**

*“La realidad social se produce y se hace real a través del discurso, y las interacciones sociales no pueden ser completamente entendidas sin hacer referencia a los discursos que les da significado”*

Phillips y Hardy

En este capítulo se hace una exposición de los enfoques metodológicos utilizados en el análisis de la interacción discursiva entre pares. Dada la idea de Mercer (2001:19) que señala: “Aunque no podemos observar directamente lo que piensan los demás y cómo cambian sus pensamientos, si podemos describir las estrategias de comunicación que emplean para colaborar, observar los recursos mentales que aportan, mediante el habla, a una tarea común de resolución de problemas, y evaluar la eficacia de sus intentos”, en nuestro caso, nos hemos dado a la tarea de recuperar aquéllas metodologías que abordan desde distintos niveles de análisis las interacciones; algunas con un enfoque básicamente lingüístico, como el de Pomerantz (2000); otras psicolingüístico orientado a la educación, como es el caso de Mercer (2001) y de Brown y Renshaw (2000) y el de Staarman, Krol y Meidjen (2005) utilizado en los análisis de esta investigación; con el fin de tener una comprensión básica de algunas herramientas metodológicas dominantes en este campo.

Para tal fin damos paso en primer lugar al establecimiento de algunas coordenadas teóricas sobre la interacción como fuente construcción de conocimiento en los contextos escolares con la recuperación de ideas claves de investigadores destacados por su producción en el campo como son: Brown, (2000); Coll, (2003); Colomina, Mayordomo y Onrubia, (2001); Dalzon y Blaye, (1998), Gilly, (1985); Lemke,(1997); Lomas, (2003); Mugny y Doise, (1998); Perret-Clermont, (1998) y Phillips y Hardy, (2002).

#### ***4. 1. Algunos supuestos en las discusiones contemporáneas***

Desde la perspectiva de este trabajo se concibe al aprendizaje y a la enseñanza como un proceso paulatino de construcción de significados compartidos realizados mediante un trabajo conjunto entre los estudiantes y sus profesores donde cada uno trae consigo sus experiencias, sus conocimientos y sus expectativas todo lo cual contribuye de distintas maneras al alcance de los objetivos escolares.

Para el estudio que nos proponemos realizar procederemos a seleccionar trozos de producciones discursivas de interacciones entre pares universitarios.

A partir de la tesis piagetiana del conflicto cognitivo y sus recuperaciones por los teóricos de la Psicología Social Genética del *conflicto socio cognitivo* (Gilly,1985), de base constructivista, se plantea hoy que las interacciones entre pares cumplen un rol benéfico en la construcción de las significaciones sociales.

En dichas investigaciones se ha observado que hay un progreso cognitivo y en el aprendizaje, cuando dos sujetos resuelven juntos una tarea que ninguno de los dos sabe resolver solo, con la consigna de ponerse de acuerdo sobre una solución común.

Desde luego, tal como se ha planteado en el ámbito educativo; no hay que esperar que la co-resolución de una tarea tenga efectos automáticos, sino que la teoría del conflicto socio-cognitivo ha puesto de relieve dos condiciones que debe tener la interacción, por una parte, los prerrequisitos iniciales, es decir, un conjunto de conocimientos y experiencias compartidas, y por otra, una dinámica interactiva desarrollada por los estudiantes en situación de co-construcción, la cual se favorece en situaciones de *relación simétrica*, con reciprocidad en los status sociales de la interacción, que casi siempre ocurre en la relación entre pares.

Por otra parte es necesario enfatizar que en el desarrollo de las investigaciones (Dalzon y Blaye,1998) se ha observado que la interacción de resolución no será susceptible de provocar progresos si no hay *oposiciones de respuestas* entre los sujetos, que bien puede ser el resultado de puntos de vista diferentes entre ellos, y aún así no es suficiente, sino que es necesario que dichas diferencias sean

tratadas de un modo interactivo intencional, es decir, que ellos acepten cooperar en la búsqueda de una solución común.

A partir de estas investigaciones destaca la idea común de que la *interacción social* no es sólo una variable más de los procesos cognitivos, sino que es “una dimensión social absolutamente esencial...en la coordinación de puntos de vista para llegar a un acuerdo, es decir, en la búsqueda de la superación del desequilibrio cognitivo inter-individual es donde los sujetos podrán superar su propio desequilibrio intra-individual” (Perret-Clermont, 1992:19).

De este modo suceden en los intercambios entre los compañeros de una clase; una gran cantidad de reestructuraciones en las formas de comprender ciertos contenidos curriculares, que no siempre pasan por las ayudas directas de los profesores, sino que son logradas a partir de las interacciones con sus pares, que corresponden a los *mecanismos interpsicológicos* planteados por Wertsch (1988) en sus exposiciones sobre la formación social de la mente, tales como la atribución conjunta de significado, el control mutuo de las ideas a través del diálogo y la confrontación, la resolución conjunta de problemas, etc.

En el conjunto de la literatura revisada existe la idea común de que los estudiantes de las aulas universitarias, entendidas como comunidades de aprendizaje, utilizan el discurso como instrumento privilegiado de comunicación y de organización del trabajo. De ahí que el análisis de la actividad discursiva resulte indispensable para comprender los mecanismos a través de los cuales los estudiantes aprenden de mejores maneras, es decir, a través de la interacción discursiva es posible conseguir niveles de intersubjetividad cada vez más amplios y profundos de los contenidos y de las tareas, que supone su actividad compartida. Por ello, tal como lo expresan Colomina, Mayordomo y Onrubia; (2001:422) “el interés por analizar el discurso no apunta tanto al interés por el discurso como objeto de *estudio per se*, cuanto al intento de comprender su contribución al proceso de construcción de significados compartidos en la interacción educativa”.

Lomas (2003:14) señala que: “En los últimos quince años, ha ido creciendo el interés por el estudio de la interacción humana y que el estudio del lenguaje, en el contexto de las interacciones es un instrumento privilegiado para dar sentido a

nuestras comprensiones”, por lo que es necesario orientar nuestros estudios hacia el descubrimiento de las vías a través de las cuáles los significados emergen de una situación interactiva concreta.

El mismo autor nos propone que desde la etnometodología se considera que la realidad no se descubre, sino que se interpreta, es decir que se construye.

Del mismo modo el enfoque socioconstructivista en educación, enfatiza la idea de que la construcción del conocimiento es resultado de la interacción continua entre el sujeto y el objeto y entre los sujetos, y que el conocimiento es el resultado de la reestructuración de los esquemas de asimilación en respuesta a los desafíos cognitivos que supone la exposición y defensa de las ideas en los procesos dialógicos del aula.

En nuestro estudio más que analizar el discurso como estructura, nos importa la producción del discurso en el aula como producción de sentido y construcción de significados; es por ello que no habremos de elaborar un análisis semántico de las situaciones interactivas entre los participantes de una clase, sin embargo sí utilizaremos de manera combinada algunos recursos del análisis del discurso para encontrar la coherencia temática de las conversaciones entre los estudiantes, para lo cual nos apoyaremos del conjunto de instrumentos metodológicos propuestos por este enfoque, mediante el análisis de las pautas discursivas de los estudiantes.

En suma, se trata de abordar el discurso en el contexto de la interacción social, y a la vez, estudiar la interacción a través del lenguaje que se genera en las aulas universitarias, de esta forma podemos encontrar cómo es posible construir conocimiento ahí dónde inducimos la colaboración entre los participantes en una situación interactiva, que siendo educativa, no deja de ser social.

Nuestra metodología aborda los datos intentando seguir el proceso dinámico entre el hablante y el oyente que usan la lengua en el contexto escolar para expresar sus significados a la vez que conseguir sus intenciones y persuadir a los demás de sus convicciones. Se trata de describir las regularidades de las realizaciones lingüísticas que usan los estudiantes durante sus interacciones y encontrar las

pautas discursivas que efectivamente contribuyen a la construcción de conocimiento.

Como señala Brown (2000), la interacción en los entornos educativos hace posible la generación de comunidades de aprendizaje donde se propicie la participación grupal, el diálogo intensivo y extensivo sustentado en la reflexión, en la argumentación, en la refutación y donde vaya configurándose un espíritu científico a través de uso de múltiples estrategias discursivas y recursos semióticos puestos al alcance de los estudiantes.

Aún cuando hablamos consistentemente del trabajo colaborativo a través de la interacción, en las comunidades de aprendizaje se alienta la pericia individual porque se confía en la actividad y logros individuales de los participantes que pueden llegar a ser expertos en las áreas que sean de su interés.

Siguiendo a Brown (2000:75) sostenemos que “en una estructura participativa el conocimiento se obtiene y se comparte; la pericia se distribuye, a fin de proporcionar una base de conocimientos más rica para todos”

El trabajo colaborativo que resulta de la interacción didáctica propende hacia la generación de comunidades de discurso que devienen como consecuencia del desarrollo de un discurso genérico típico nacido en el seno de una comunidad de aprendizaje. En este discurso sobresalen la discusión, la interrogación y la crítica constructivas. Se dice que a partir de estas interacciones, que son fundamentalmente dialógicas, las comunidades de aprendizaje adoptan un lenguaje y una base de conocimientos comunes, que crean un sistema compartido de significados construidos colectivamente pero que se internalizan particularmente en cada mente individual.

Con estos planteamientos preliminares damos paso a las ideas base de los investigadores enunciados en principio, y los modos de recuperación de dichas ideas hacia diversos planos de análisis; desde una interpretación sociolingüística del discurso, transitando por la dimensión psicolingüística e intentando lograr una articulación de esta doble dimensión hacia una visión sistémica tanto de las fases del proceso de interacción discursiva como de los diversos elementos que participan de forma compleja durante el flujo dinámico de una clase universitaria.

Para el estudio que nos proponemos realizar procederemos a seleccionar trozos de producciones discursivas de interacciones entre pares universitarios; tal como lo plantea Perret-Clermont (1992:15) “Para acercarse a la realidad de manera empírica y reconstruir los procesos observados a fin de presentarlos a otros, el investigador debe necesariamente, realizar cortes, que suponen siempre algo arbitrario, y porque limitan así el horizonte....este es el camino que permite aislar cierto número de fenómenos, de tomar puntos de referencia para descubrir su dinámica”.

Tal como se viene planteando, la opción metodológica de corte cualitativo permite considerar en profundidad los procesos y representa una visión desde adentro de las situaciones interactivas ya que busca comprender más que medir los resultados.

#### ***4. 2. El análisis de la conversación como práctica de la producción de sentido***

Devenido del campo de la sociología, el análisis de la conversación (AC) surgió a mediados de la década de los sesenta con el propósito de estudiar la organización social de la conducta humana, a través de un estudio de Harvey Sacks y sus colaboradores.

En primer lugar ubicaremos el AC en el paradigma del discurso concebido como acción social y no sólo como un sistema de estructuras lingüísticas.

Aunque ha habido intentos por diferenciar la conversación que refiere al habla informal y la que se utiliza en determinadas comunidades de discurso, para los analistas de la conversación no hay una base sólida para hacer tales distinciones ya que en ambos casos se trata de prácticas sociales de producción de sentido entre las personas con el propósito de comunicarse.

El análisis de la conversación o “habla en interacción”, a diferencia de algunas ideas equívocas, aborda el estudio de los aspectos verbales pero también de los

rasgos paralingüísticos del habla, tales como la calidad del sonido, la entonación, las pausas, los silencios, los nuevos comienzos, e incluso otros aspectos no verbales de la conducta como los gestos y los ademanes.

El AC, más que estudiar la estructura del habla se enfoca al análisis de la organización y expresión de la conducta significativa de las personas en la sociedad, en tanto que es una poderosa herramienta que se usa para dar sentido a sus propias acciones y al mundo que les rodea.

“Desde la década de 1940, aproximadamente, muchas disciplinas se han orientado hacia una visión más social, interactiva y pragmática de la acción e interacción humanas” (Pomerantz,2005:103)

Desde esta perspectiva, el estudio de la conversación intenta comprender y explicar cómo se produce y se reconoce la conducta humana como una expresión del pensamiento a través de acciones con sentido.

Austin (2008), señaló que más allá de ser un medio de representación de la realidad, el lenguaje también se utiliza para realizar acciones sociales, como por ejemplo hacer una promesa, acusar a una persona, defender una idea, mentir sobre una situación, negar una afirmación o persuadir a alguien o a un grupo de personas. A estas expresiones las denomina “*realizativas*”.

Otros investigadores han estudiado el poder que tiene el habla para engañar y confundir a los individuos.

Aunque ha habido diversos desarrollos desde este enfoque, que se han ido fundiendo y a veces confundiendo en sus sucesivos progresos, “en todos ellos se registran y analizan, instancias de habla en interacción y se toma en cuenta el papel del contexto en la producción de sentido y en todos se plantea la importancia de captar la perspectiva de los participantes en las secuencias interactivas” (Pomerantz,2005:104).

Una característica clave del AC es que considera a la conducta de la vida cotidiana como razonable y significativa. La conducta humana es más que un comportamiento, (por ejemplo: levantar la mano), sino que toda conducta tiene una intencionalidad en un contexto determinado, entonces es tratada como “acción”, y entonces cuando una persona levanta la mano o la mueve hacia

delante significa que está tomando turno o está saludando a alguien, es decir las conductas tienen sentido.

Desde el AC se pretende explicar los métodos compartidos que utilizan los interactuantes para producir y reconocer su propia conducta y la de los demás.

En la producción de la conducta de las personas tiene una gran importancia el contexto en el que se genera y para entender esa conducta debemos ubicar quien, cómo, cuándo, dónde y por qué sucede.

Desde el análisis de la conversación pueden estudiarse cualquier tipo de interacción, por ejemplo, las charlas informales, la conversación entre un médico y su paciente, las conversaciones entre abogados, entre políticos, entre maestro y alumnos, y de alumnos entre sí.

Para hacer las observaciones mediante el AC el investigador puede o no actuar como participantes en la interacción y puede o no utilizar aparatos de grabación.

La mejor manera de realizar un análisis consiste en utilizar, una grabación y una transcripción a la vez.

Para el análisis de la conversación lo que los analistas consideren digno de atención dependerá de su propio conocimiento, expectativa e intereses tácitos. No está de más decir que el conocimiento acerca del uso del lenguaje y de la interacción es un recurso necesario para realizar los análisis. Ya que existen diferentes enfoques para realizar los análisis, no hay un único método correcto.

Sin embargo hay algunas propuestas interesantes para realizar el análisis. Aquí presentamos algunas.

### ***4.3. El Análisis del discurso en el aula***

¿Cómo podemos saber que nuestros alumnos han aprendido?, ¿a través de qué instrumentos podemos tener evidencias de que nuestros alumnos van cambiando sus concepciones?, ¿mediante qué recursos podemos tener evidencias de que nuestros estudiantes van construyendo sus conocimientos?, ¿cuáles son las



estrategias que nosotros los profesores podríamos generar para que nuestros estudiantes gestionen su aprendizaje?

Cuando nos planteamos estas preguntas nos damos cuenta que en cualquier caso siempre nos remitimos a la ejecución de cierto discurso, a alguna clase de interacción lingüística en el aula. Nos abocamos a la identificación de ciertos patrones que nos expresen las evoluciones que se van dando en la comprensión de nuestros alumnos ante los contenidos escolares.

Como lo expresa Mercer (2001:11),...”aunque no podemos observar directamente qué piensan los demás y cómo cambian sus pensamientos, sí que podemos describir las estrategias de comunicación que emplean para colaborar, observar los recursos mentales que aportan, mediante el habla, a una tarea común de resolución de problemas, y evaluar la eficacia de sus intentos”, y nos plantea que en investigaciones llevadas a cabo en Europa e Iberoamérica han encontrado que ciertas maneras de organizar y conducir el diálogo se pueden asociar de manera confiable con la resolución de problemas en grupo. Es posible manejar la clase de tal forma que ahí donde existe un desconocimiento y una relativa confusión, pueda generarse, también de manera colectiva, cierto conocimiento común, a través de los diálogos, los debates, los cuestionamientos y las argumentaciones y contra-argumentaciones que poco a poco van dando paso a las aclaraciones y eventualmente a las certezas.

Lo notable de estos métodos de trabajo didáctico consiste en que las interacciones lingüísticas entre el grupo como totalidad, rebasa con mucho la acción didáctica que enfoca el trabajo del profesor como el único protagonista de la clase, y da lugar al habla colectiva en la que la interacción entre los estudiantes promueve la construcción de conocimiento que no habría tenido lugar sin la participación de los alumnos en el debate grupal y en un sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje, que no es otra cosa que una comunidad que deviene en una comunidad de discurso.

En este sentido, la metodología de análisis de los datos de la presente investigación se enfocará fundamentalmente hacia el análisis del discurso en el

aula sin detrimento de la otra dimensión de la actividad en la clase, como lo es el lenguaje no verbal.

Se sabe que no siempre lo dicho corresponde a lo pensado, sin embargo, en la dinámica propia del aula universitaria, generalmente la fase de construcción de conocimiento en la clase se expresa en la participación masiva del alumnado, cuando emerge esa necesidad de hablar y de ser escuchado durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje en una comunidad donde cada uno de los participantes puede expresar sus pensamientos de forma libre y compartida.

El papel del maestro en este intrincado sistema de representaciones discursivas implicaría entre otras cosas, la capacidad de representarse lo representado por el otro, la disposición para intentar comprender a qué se está refiriendo el otro, a la intención de situarse en su perspectiva, considerando aspectos tales como la situación social, el momento y el lugar en que se están llevando a cabo las interacciones profesor alumno a través del lenguaje, verbal y no verbal.

El papel del maestro en esta perspectiva, supone no sólo entender el valor del lenguaje como sistema de significados compartidos por una comunidad, sino además el de entender el conjunto de acciones que en la clase se están llevando a cabo, en el entramado de las relaciones sociales y personales de los participantes, que por cierto comparten la intención de aprender juntos.

Para los fines de este trabajo es importante resaltar que el estudio del habla no se limita a la descripción de la emisión de discursos, sino que permite analizar cómo se concreta la conducta, entendiéndola como acciones con sentido, como práctica social contextualizada en un espacio y tiempo determinado.

En este caso se tratará del análisis del habla que producen los maestros y los estudiantes en el aula universitaria con el propósito de enseñar y aprender, en el marco de los procesos pautados por una institución educativa.

Dentro del campo de estudio de la interacción discursiva se han diseñado diversos modelos para el análisis de la conversación. En el siguiente capítulo presentamos algunos a fin de obtener una primera aproximación metodológica específica y de

mostrar algunas herramientas que se han utilizado en los análisis conversacionales en el campo particular de la educación.

#### **4.3.1. Modelo de Análisis conversacional de Pomerantz**

El modelo para el análisis de la conversación propuesto por Pomerantz (2005) se adscribe a un enfoque particular en el que se procura explicar los puntos que son relevantes para los participantes de una interacción. El análisis de la conversación supone, al igual que la etnometodología, que la conducta de la vida cotidiana de las personas es razonable y significativa y que esta conducta significativa se produce y se comprende sobre la base de prácticas sociales compartidas. Por lo cual el objetivo del AC es comprender y explicar las formas compartidas que utilizan los participantes para generar y comprender su propia conducta y la de los otros.

Nuevamente, al igual que cuando hablamos de las características del discurso con T. van Dick, desde el AC se plantea que el sentido y el significado que asume la conducta de los participantes depende por completo del contexto de su producción.

Respecto al enfoque de análisis la autora señala: "...lo que los analistas consideren digno de atención dependerá de su propio conocimiento, expectativas e intereses tácitos. El propio conocimiento acerca del uso del lenguaje y de la interacción es un recurso necesario para realizar trabajos de análisis" (Pomerantz, 2005:104).

Por ejemplo, cuando un investigador que está interesado en las relaciones entre hombres y mujeres, podría codificar como parte de su análisis, quiénes son de género masculino o femenino, pero para otro tipo de estudio, esta diferencia no sería relevante, en tanto que no lo sea para los participantes en la interacción.

Lo mismo sucede en el caso de asignársele o no un papel relevante de manera *a priori* al concepto de poder, si los "individuos que ocupan posiciones diferentes en

alguna jerarquía de estatus o de poder, no toman necesariamente, esa diferencia como la base de todas y cada una de sus interacciones” (Pomerantz, 2005:105).

Este modelo analítico propone el uso de grabaciones de video para que al menos una parte de las interacciones visible sean de fácil y recurrente manejo por parte del analista. Junto con el uso de la grabación se recomienda la transcripción de los trozos de conversación que se consideren relevantes para el análisis.

La autora señala que siempre será conveniente definir los puntos a considerar partiendo de preguntas de investigación.

Se describe a continuación la secuencia de acciones para la realización del análisis:

- ❖ *Seleccionar una secuencia:* Identificar una secuencia de interés a las preguntas planteadas por el investigador. Identificar límites de la secuencia, ubicando el punto en el que uno de los participantes inició una acción significativa a partir del cual se inició una interacción con los otros participantes. Se establece el fin de la secuencia cuando los participantes ya no están desarrollando el mismo tema.
- ❖ *Caracterizar las acciones, identificando el eje de análisis de la acción.* Ubicar los turnos de los participantes intentando caracterizar el sentido de la acción que realizaron, considerando la relación entre las acciones desplegadas por los participantes durante la secuencia considerada como una totalidad para la construcción de significados.
- ❖ *Analizar el empaquetamiento de las acciones.* Para realizar este análisis y posterior interpretación se pueden formular preguntas indicativas que permiten dirigir nuestra indagación sin perder los sentidos que tienen las acciones-emisiones de los participantes en el conjunto de la actividad grupal. Por ejemplo: ¿Cómo la produjo y la emitió el hablante?, ¿Qué interpretaciones demuestran tener los interactuantes?, ¿Cuál interpretación tiene

usted de la interacción?, ¿Observa si los participantes tratan el tema del que se habla como algo importante, marginal, urgente, trivial, ordinario, erróneo, problemático, etc.?, ¿Qué aspecto del modo en que se produjo la acción contribuyen a determinar esas interpretaciones?, ¿Qué inferencias podrían haber hecho los participantes sobre la base del empaquetamiento?, ¿Cuáles son las consecuencias interactivas del uso de ese empaquetamiento?, ¿Cuáles son las circunstancias que podrían ser relevantes en la elección de ese empaquetamiento de la actividad en vez de otro?

- ❖ *Explorar los tiempos y la toma de turnos:* Considerando que cada secuencia está compuesta por turnos, habrá que describir cómo el hablante consiguió el turno, el tiempo de inicio y fin del turno, y si el hablante eligió o no al siguiente participante. Nos podemos preguntar por ejemplo: ¿El hablante se eligió a sí mismo para hablar o fue elegido por el hablante anterior?, ¿Cómo se explica esto en el contexto de las acciones que se estaban realizando?, ¿Dónde inició su emisión el hablante actual?, ¿Esperó a que hubiera una finalización posible o inició antes o se produjo un silencio?, ¿El tiempo en que se inicio el turno tiene relación con las interpretaciones de los participantes?, ¿Algunos participantes empezaron a hablar mientras el hablante todavía tenía la palabra?, ¿Por qué piensa que sucedió así?, ¿A quién se dirigió el hablante actual?, ¿Qué acciones realizó el hablante para que los receptores supieran que se estaba refiriendo a ellos?, ¿Cuál era el ambiente entre el grupo de hablantes durante la realización de la secuencia de acciones?
- ❖ *Considerar las consecuencias respecto de las identidades y de los roles:* En esta fase deben considerarse de qué modo las identidades, los roles y las relaciones entre los participantes

afectan la realización de las acciones. Las cuestiones indicativas pueden ser las siguientes: ¿Qué derechos, obligaciones y expectativas entre los participantes pueden detectarse a partir del discurso?, ¿El modo como los hablantes se refirieron a las personas, objetos, lugares, actividades, etc., implica la existencia de ciertas identidades, roles y/o relaciones?, ¿El modo como los participantes toman sus turnos (o renunciaron a hacerlo) sugiere identidades, roles y relaciones particulares?

Adaptado de Pomerantz (2005:111-114)

El conjunto de herramientas propuestas por esta autora constituyen un valioso recurso metodológico para los análisis de las conversaciones entre pares universitarios en tanto que organizan los pasos y aspectos más relevantes que surgen durante la interacción discursiva desplegada en los claustros universitarios.

Permite además abordar sistemáticamente la evolución de las comprensiones de los participantes haciendo énfasis en la necesidad de captar los significados de las conductas de los estudiantes según el modo de empaquetamiento de las emisiones y las tomas de turnos en que se va generando la interacción.

#### ***4.3.2. El sistema de categorías de Mercer para el análisis de la conversación entre pares***

Partiendo de la idea de que el aula universitaria es un entorno fundamentalmente comunicativo donde circulan intercambios lingüísticos entre el docente y los estudiantes y que el intercambio más típico está constituido por el esquema IRF, donde la I significa el inicio de la conversación a través de una pregunta, una anécdota o una incitación por parte del profesor, la R, la respuesta por parte del estudiante y la F la realimentación o feedback por parte del maestro, queremos avanzar en la generación de un modo de interacción lingüística distinta para

favorecer el aprendizaje a través de una forma alternativa diferente a través de la intensificación de la interacción entre pares.

Ya se ha dicho que existen abundantes estudios sobre esta forma alternativa y entre ellos aparecen los de N. Mercer (2001) como uno de los recursos más sólidos no sólo para el análisis de las interacciones sino además para el aporte de estrategias discursivas que promueven la actividad entre los alumnos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Durante el análisis de innumerables conversaciones tanto propias como de otros investigadores ha encontrado cierta clase de regularidades en la construcción de los diálogos cuando las personas “piensan conjuntamente” y emplean el lenguaje para centrar la atención en una actividad intelectual coordinada y conjunta, en el caso de la educación escolarizada, para aprender juntos.

Entre los conceptos elaborados para el análisis de las interacciones lingüísticas en clase es posible identificar tres tipos de intercambio cuando los estudiantes enfrentan conjuntamente una tarea en tanto que el lenguaje vincula el pensamiento individual con recursos colectivos de conocimiento y con recursos para actuar (Mercer, 2000).

### **Conversación acumulativa**

En la *conversación acumulativa* los interlocutores colaboran en la producción de una serie continua de expresiones mutuamente inteligibles, en donde las referencias se hacen de manera implícita ya que los participantes mantienen un contexto común de pensamiento y de acción. En esta modalidad cada participante va complementando las aportaciones del otro añadiendo información propia con lo cual se va construyendo una comprensión y conocimiento compartido, que no había al principio de la interacción. Se presenta un ejemplo.

Fuente: Registro de las conversaciones entre pares universitarios UPN.

Sandra: (*Hablando de los enfoques de aprendizaje*)

Es memorístico, no hay una crítica, no hay una reflexión.

Manuel: ¡Exactamente!

Catalina: Y dentro del cooperativismo si la hay (*refiriéndose a la reflexión*).

Con este tipo de conversación los estudiantes van diseñando una base común de pensamiento sobre las reflexiones que se han hecho en voz alta y que a la postre se convierten en un conocimiento común a la vez que individual. Con ello, además, es posible reconocer un sistema interactivo donde la cognición aparece como un proceso que basándose en las aportaciones personales también es producto de la contribución de los otros, es decir, está distribuida, y es muy difícil determinar dónde termina exactamente la aportación de alguien y continúa la del otro participante. Sin embargo lo que sí queda claro al final, es que todos comparten una misma conclusión y resolución de la tarea.

Al ser una elaboración colectiva de productos comunes que se va configurando linealmente con las aportaciones de los otros en ocasiones es relativamente poco crítica, pero al mismo tiempo es posible observar también que se desarrollan relaciones de amistad y camaradería entre los participantes, de modo que los usos del lenguaje comprenden, en principio una dimensión cognitiva, pero también otra de orden afectivo.

Tal como se ha venido diciendo a lo largo del trabajo, una de las reglas básicas del discurso educacional es que se vaya construyendo de manera intencional un marco de referencia compartido que se constituya como contexto de los intercambios, de modo que fluya constantemente la comunicación.

Sabemos que el contexto no es algo que exista independientemente de las personas y que los recursos para esa construcción pueden encontrarse en las experiencias y relaciones que los interlocutores han compartido, así como en las tareas y objetivos que han elaborado conjuntamente así como en el entorno físico e institucional del cual forman parte. De esta forma podemos ver que el contexto *“es un fenómeno mental consistente en cualquier información que empleen los oyentes (o los lectores) para comprender lo que oyen (o leen)”* Mercer (2002:39).

Con esto queremos hacer notar que un profesor necesita evaluar continuamente los niveles de comprensión de sus estudiantes e ir comprobando de diversos modos si han podido comprender lo que han escuchado y leído de tal manera que se haya logrado correctamente.



### ***La conversación de discusión***

En el devenir de las conversaciones entre pares ocurren cierto tipo de intercambios donde los participantes aluden a un tema y desarrollan “un debate razonado” a partir de una serie de argumentos para establecer “la verdad” sobre un tema en discusión. En la conversación de discusión ocurre, en principio una negativa a aceptar los puntos de vista del otro y hay una constante reafirmación de las ideas personales de modo que convierte el diálogo en una constante competencia y no propiamente de colaboración.

El siguiente diálogo es un ejemplo de este tipo de conversación.

Fuente: Registro de conversaciones entre pares universitarios, UPN.

En una conversación acerca de los tipos de aprendizaje de una clase universitaria.

Manuel: ...de igualdad, mientras en el trabajo cooperativo hay niveles así (señalando con las manos en forma de balanza) hay niveles de integridad.

-en las organizaciones cooperativas no todos aprenden igual, con la misma oportunidad, por ejemplo en un trabajo cooperativo yo siento que estaría más bien enfocado al enfoque superficial.

Catalina: ...pero en otra parte decía, todos aprenden igual.

Manuel: ...no, pero hay niveles, no todos aprenden igual.

Catalina: ...sí, pero al estar reunidos todos aprendemos.

Manuel-no, todos más bien, colaboran o cooperan.

Sandra: ...pero es que es precisamente, lo que antes comentabas, del trabajo cooperativo y colaborativo y demás, que sí pueden llegar a un aprendizaje profundo.

Manuel: ...no pero yo siento, que por ejemplo, en el trabajo colaborativo...

Edith:... pero....

Manuel: ..Te escucho...

### ***La conversación exploratoria***

Además de la conversación acumulativa y la de discusión, Mercer recupera la noción de conversación *exploratoria* para designar aquella "en la que los participantes abordan de una manera crítica pero constructiva las ideas de los demás. Se ofrece información pertinente para su consideración conjunta. Se pueden rebatir y apoyar propuestas, pero dándose razones y ofreciéndose alternativas. Se busca el acuerdo como una base para el progreso conjunto. El conocimiento es explicable públicamente y el razonamiento es visible durante la conversación" (Mercer, 2001:131).

Durante este tipo de intercambio discursivo los participantes exploran las ideas de sus compañeros a la vez que cuestionan sobre sus argumentos, por lo que es notable una amplia actividad entre los estudiantes al imponerse la necesidad de hacer explícitos sus razonamientos y ponerlos a consideración de los demás.

La conversación exploratoria tiene una gran potencialidad en los entornos educativos en tanto que a diferencia de la conversación acumulativa exige a los participantes un esfuerzo de cada quien por aclararse a sí mismo sus ideas además de exponerlas y además defenderlas, pero a la vez supera los beneficios de la conversación disputativa ya que durante los intercambios, conversacionales, el control de la conversación se negocia constantemente a medida que los interlocutores logran contribuciones que eventualmente logran persuadir a los demás.

Durante el desarrollo de este tipo de conversación se pone en juego la *capacidad argumental* de las personas y en este punto resulta importantísimo decir que para los fines educativos esta capacidad es una de las más relevantes en tanto que el pensamiento científico se sostiene sobre este método. Decimos que argumentar consiste en: "ser capaz de evaluar los enunciados en base a pruebas, reconocer que las conclusiones y los enunciados científicos deben estar justificados, es decir, sustentados en pruebas" (Jiménez, 2010:23)

El beneficio de este tipo de conversación es superior a los otros tipos debido a que generalmente los resultados de los intercambios se manifiestan tanto en el plano

individual como en el plano colectivo. En lo individual se manifiestan avances cognitivos y logros en la descentración del punto de vista propio a partir de la escucha reflexiva de los pares, y en lo colectivo, se obtienen soluciones que ninguno de los participantes hubiera logrado individualmente.

Dentro de las técnicas básicas para la inducción a la participación colectiva enfocadas a la exploración del conocimiento se encuentra la técnica del *debate* que consiste en definir un tema a discutir, hacerse de toda la información posible para desarrollar argumentaciones elaboradas sobre algún tópico y asumir una actitud abierta hacia la crítica y la autocrítica como base de la discusión.

Además del debate, entre las estrategias para estimular el pensamiento colectivo propio de la conversación exploratoria y construir un contexto común se encuentran las siguientes:

- ⌘ Hacer referencia a experiencias previas compartidas;
- ⌘ Obtener información;
- ⌘ Ofrecer información;
- ⌘ Justificar ideas y propuesta;
- ⌘ Evaluar las aportaciones de los demás;
- ⌘ Repetir y reformular lo que dicen los demás;

Estos recursos discursivos permiten monitorear y conducir por buen camino los progresos de las conversaciones y llegar a comprensiones compartidas de las ideas planteadas, no sólo por los contenidos curriculares, sino de los múltiples temas que un grupo aborda en sus objetivos comunes.

### ***4.3.3. Las fases de la argumentación colectiva para favorecer la creación de significados compartidos de Raymond, Brown y Renshaw***

En este modelo de análisis el profesor asume diversos roles que utiliza para favorecer la interacción entre los estudiantes. Uno de ellos es la de ser un guía para diseñar y establecer las actividades que propicien los intercambios en el aula. También adopta el rol de informante en tanto que allega a los estudiantes todo tipo de información a su alcance para la formulación de las temáticas y su diversificación, además se ubica, durante las sesiones de análisis y discusión de los temas como un miembro más de la discusión aportando ideas, esgrimiendo argumentos, formulando preguntas y ofreciendo pistas que acerquen a los estudiantes a las ideas que se desea enseñar; así también actúa como apoyo en las tareas que requiera la complementación de actividades libres y además realiza las funciones de evaluador del conjunto de tareas que se hayan desarrollado como resultado de las actividades individuales y colectivas.

En este procedimiento metodológico más que identificar las estrategias discursivas y las pautas de interacción, los autores recogen los modos en que los participantes se van integrando como una comunidad de discurso, que van desde las concepciones asumidas individualmente hacia los cambios que se operan como producto de los diálogos e intercambios con los otros miembros de la clase. De tal manera estos investigadores logran destacar la evolución del pensamiento de los aprendizajes en tres grandes momentos, cuyas fases de participación en la argumentación colectiva son las siguientes:

- *Mi representación:* que se manifiesta en las ideas y opiniones que cada uno de los estudiantes expresa durante los primeros intercambios comunicativos de una secuencia didáctica. Generalmente esta fase requiere de la activación por parte del profesor de estrategias motivadoras para que los estudiantes logren conectarse con los intereses de la clase.
- *Nuestra representación:* que representa la situación donde a partir de los intercambios, la negociación, las argumentaciones, las síntesis y la

elaboración de acuerdos se ha podido llegar a una zona de construcción de conocimiento compartido.

- *Explicando nuestras ideas* a una audiencia más amplia- Los autores introducen con esta fase una interesante estrategia que impulsa la capacidad de los estudiantes mediante la implementación de espacios de expresión en los cuales deben comunicar sus nuevas concepciones a públicos más amplios. Este dispositivo implica el reconocimiento de que los cambios cognitivos no sólo exigen una comprensión individual de los mensajes y sus derivaciones, sino que demandan la necesidad del poder argumental de los hablantes.

#### ***4.3.4. Esquema para el análisis de la interacción discursiva entre pares de Staarman, Krol y Meidjen***

El esquema de análisis que adoptaron estos investigadores de origen holandés está enfocado hacia las formas discursivas que adoptan los estudiantes. A través de ellas es posible reconocer sus ideas, sus opiniones, sus dudas, sus creencias y las formas en que elaboran sus argumentos y retoman las ideas de los otros ya sea para asumirlos o para confrontarlos y llegar finalmente a acuerdos sobre los núcleos de discusión.

Resulta una herramienta muy útil ya que abarca tres dimensiones para el análisis, que son la categoría cognitiva, la categoría afectiva, la regulativa.

La primera se centra particularmente en el análisis de los mensajes relacionados con las formas de gestión lógica de los temas; la segunda corresponde a la categoría afectiva que sirve para registrar el modo en que se manifiestan las relaciones entre los participantes, las identidades y los roles que afectan la realización de las acciones.

La categoría regulativa se dirige al análisis del tipo de interacciones orientadas al control de los hilos de discusión, a la aclaración del sentido de la tarea, a la comprensión de los aspectos a tratar, a la explicitación de las formas de trabajo y a la regulación de las intervenciones. Este tipo de participaciones no se centra en

los puntos de discusión, de modo que sólo tiene un carácter periférico al asunto o temas de interés, pero es de suma importancia pues regula, impulsa y a la vez controla la evolución de las discusiones.

Ya que este esquema de interpretación es el que se usará para el análisis de los datos de esta investigación se presenta de manera amplia en el siguiente capítulo.

#### ***4.3.5. Los principios y componentes de la Teoría de la Actividad como marco analítico de la Interacción Discursiva entre pares***

El análisis efectuado en esta investigación busca comprender la totalidad de la situación comunicativa en que se desenvuelven las interacciones, por lo que se aplica el conjunto de principios propuestos por la Teoría de la Actividad ya que permite incluir de forma integral todos los componentes e integrantes considerados en la investigación tales como los sujetos, el objeto, las herramientas materiales y simbólicas externas e internas del sistema de actividad analizado, las metas que se persiguen, la división del trabajo, la comunidad en que se inscriben y las reglas que asumen los participantes para intervenir en la actividad discursiva.

La Teoría de la actividad es un marco de estudio, no sólo aplicable al ámbito psicológico, cuyas raíces fueron establecidas por la psicología histórica-cultural de Lev Vigotsky y sus fundadores fueron Alexander Leontiev (1903-1979) y Sergei Rubinstein (1889-1960). Este modelo de interpretación busca entender las actividades humanas como complejos fenómenos socialmente situados, e ir más allá de los paradigmas del psicoanálisis y de la psicología conductista. Actualmente se ha convertido en una de las aproximaciones psicológicas más ampliamente difundidas y usadas, tanto en el ámbito de la psicología teórica como en la aplicada. Ha tenido desarrollos importantes en áreas como la educación, el entrenamiento, la ergonomía y la psicología del trabajo.

Aunque fue Alexander Leontiev (1903-1979) el psicólogo ruso quien fundó la teoría de la actividad y Vigotsky quien estableció las ideas fundantes, pero se

debe a Y. Engeström la difusión en occidente del estudio de la actividad humana como un enfoque que ofrece herramientas conceptuales y principios metodológicos que deben ser adaptados a la naturaleza específica del objeto que se estudia.

Se busca desde esta teoría ir más allá de la dicotomía entre lo teórico y lo aplicado, lo micro y lo macro y entre lo personal y lo social.

Enfoca su estudio en las formas conscientes y voluntarias de regulación de la actividad psicológica y para ello se basa en el análisis de los instrumentos semióticos, como el lenguaje, en el seno de los sistemas de interacción social como la crianza y la educación formal.

Podemos determinar cinco principios generales de la teoría de la actividad y que es posible aplicar al enfoque de esta investigación:

Un *sistema de actividad*, orientado a un *objetivo* colectivo y mediado por artefactos, visto en sus relaciones de redes con otros sistemas de actividad que debe ser tomado como la unidad de análisis más importante.

El segundo principio se refiere a la *multiplicidad de voces* de los sistemas de actividad. Se dice que un sistema de actividad es siempre una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses y está constituido por múltiples capas y hebras de historia que se encuentran expresados en los artefactos, en las reglas y en las convenciones que los sistemas usan en sus interacciones.

La *historicidad* es el tercer principio ya que los sistemas toman forma y se transforman durante extensos períodos de tiempo. Cada sistema sólo puede ser comprendido y transformado respecto de su propia historia a través de la evolución de sus objetos, de sus ideas y de sus herramientas, mismos que han conformado la actividad.

Como cuarto principio está la consideración de las *contradicciones* que son fuentes de cambio y desarrollo. Se entiende que las contradicciones no son los problemas, sino que corresponden a las tensiones estructurales acumuladas históricamente dentro y entre los sistemas de actividad.

El quinto principio refiere a la posibilidad de *transformaciones expansivas* en los sistemas de actividad. Cuando un objeto y motivo de la actividad es

reconceptualizado puede promover un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio y de esta forma es posible una transformación expansiva.

Para visualizar la capacidad explicativa que la teoría de la actividad tiene en función de los propósitos de este trabajo se presenta un esquema que ilustra los componentes del sistema de interacción discursiva y sus relaciones.

**Figura 4. 1. Sistema de interacción entre estudiantes mediados por el discurso como herramienta semiótica.**

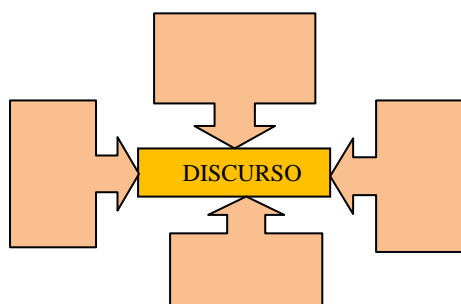


Figura 4.1. Se muestra una representación visual del sistema de interacción entre estudiantes mediados por el discurso como herramienta semiótica. Elaboración propia.

Desde esta perspectiva el proceso de interacción discursiva se puede concebir como un sistema de actividad en donde el conjunto de participantes actúan articuladamente a partir de un objetivo común, a través del manejo de artefactos semióticos, cuyos elementos constitutivos son el propio discurso y los contenidos curriculares manejados, así como todo el sistema de reglas institucionales que regulan, de forma implícita, las prácticas discursivas.

Una de las características más específicas de la interacción es precisamente la multiplicidad de voces que continuamente aparecen en las tramas discursivas y que hacen posible la creación conjunta y asistida de significados en el flujo de la clase.

Cada grupo escolar construye de forma progresiva un marco referencial compartido que le es propio a partir de las experiencias y conocimientos vividos,



va convirtiéndose paulatinamente en una comunidad de discurso, cuya historia tiene un significado particular para los participantes en su devenir histórico en donde aparecen continuas evoluciones tanto en las ideas como en las prácticas que las acompañan.

La recurrente multiplicidad de voces en la interacción da lugar a puntos de vista distintos, no necesariamente opuestos sino complementarios, “gracias a esta multiplicidad es posible obtener gran variabilidad de rendimientos entre los estudiantes, que reflejan sus diferencias en el proceso de negociación y las metas de aprendizaje que se trazan, así como la calidad de las estrategias de resolución que emplean.” Batista y Rodrigo, (2002:72).

Los intercambios cotidianos y sus resultados ofrecen múltiples oportunidades de aprendizaje que en suma podemos considerar como transformaciones expansivas en su conocimiento y en los modos de comprensión de los problemas y las maneras de resolverlos.

Sin embargo los beneficios no se restringen a los logros en la dimensión cognitiva. Tienen lugar además, una serie de transformaciones en las capacidades sociales de los estudiantes en tanto que la clase típica a través del intercambio IRF sólo da oportunidades limitadas, la clase interactiva permite una relación simétrica con sus pares y anima la participación espontánea creando zonas de desarrollo proximal que no se limitan a la realización de tareas académicas, sino de habilidades relacionales y la regulación de sus actitudes en el contexto del trabajo compartido. Con estas ideas básicas configuramos el estudio de la interacción entre pares como un sistema de actividad.

Sin embargo los rasgos constitutivos de la interacción soportan el análisis de otras capas, tal como lo plantea Engeström, y una de ellas es la forma en que los procesos de razonamiento y aprendizaje, como procesos cognitivos, se expresan en dos grandes planos, a saber el plano de la cognición individual propiamente dicha, y el plano del conocimiento que se construye interactuando en una colectividad.

Con estas opciones metodológicas es posible organizar los resultados que se presentan en el capítulo V, utilizando los principios que ofrece la teoría de la

actividad y a la vez realizar el análisis de los datos más finos de acuerdo a las categorías elaboradas por los investigadores holandeses, Staarman, Krol y Meijden (2005) para la identificación de las pautas discursivas, considerando siempre los principios metodológicos que aporta el AC, que define a los intercambios lingüísticos que se realizan en el aula, como una práctica donde la creación de sentidos da lugar a la construcción de significados.

## CAPÍTULO 5. MÉTODO

### ***5. 1. Justificación***

El estudio de la interacción entre pares hace énfasis en el desarrollo de los procesos cognitivos que los estudiantes alcanzan trabajando juntos, de una manera muy diferente de la que lo hacen de forma aislada.

La interacción social está estrechamente relacionada con la acción dialógica que tiende hacia el dinamismo, la heterogeneidad y el conflicto de voces.

El desarrollo de la interacción social implica considerar no sólo los aspectos cognitivos (herramientas y signos) de los que se valen las personas para argumentar, sino también el aspecto afectivo que puede favorecer o entorpecer dichos proceso.

En este trabajo sostenemos que la interacción entre pares favorece cambios en las representaciones al ofrecer a los estudiantes múltiples oportunidades para la elaboración de conjeturas, la refutación de ideas a través de elaboraciones argumentales, la reorganización de conceptos y su reestructuración hacia nuevos sistemas de significados generados en el contexto de la *interacción discursiva*.

Durante la interacción, el acto de explicitar las ideas contribuye a comprender las propias deficiencias pero a la vez favorece una reestructuración de los sistemas explicativos de carácter implícito.

A estas reelaboraciones y reestructuraciones resultantes se les ha dado en llamar cambio conceptual o representacional, cuya forma más avanzada, “implicaría un cambio profundo en las estructuras conceptuales utilizadas por los alumnos en un dominio de conocimiento, desde las relacionales lineales y unidireccionales hasta las relaciones sistémicas y recíprocas” (Pozo y Rodrigo,2001:415).

Los primeros estudios sobre cambio conceptual realizados por Posner (1982) plantearon que era necesario reconocer las ideas previas de los estudiantes para dar paso a un cuestionamiento sobre ellas, mismo que llevara a un reconocimiento de su incompletud y por lo tanto a la necesidad de su sustitución.

Sin embargo más adelante, otros investigadores encontraron que estas ideas previas mostraban mucha resistencia a ser sustituidas ya que tenían cierto valor funcional en su contexto de uso cotidiano de tal forma que habría que reconocer, como más adelante mostraron las investigaciones, que tales ideas persistían después de mucho tiempo de haber sido aparentemente cuestionadas y superadas (Pozo y Rodrigo, 2001).

Más tarde Mortimer (1995) presenta el presupuesto básico de que en cualquier cultura o persona no existe una única forma homogénea de pensar sino diferentes tipos de pensamiento verbal, de este modo caracteriza la heterogeneidad del pensamiento verbal en una misma persona en términos de perfil conceptual. Por tanto reconoce la coexistencia en el individuo de dos o más significados para una misma palabra o concepto, que sin embargo es empleado correctamente en diferentes contextos de uso. Esta coexistencia es posible también en un concepto científico en el que la visión clásica y moderna de un mismo fenómeno no es siempre equiparable (por ejemplo el concepto de Competencia).

Por otra parte, Duit (1996) encontró que por encima de los cuestionamientos acerca de la verdad o no de las ideas previas, los estudiantes presentan cierta resistencia a usar géneros más abstractos de pensamiento y usan con mayor frecuencia explicaciones de tipo empírico, sin embargo existe una coexistencia entre ellas y el sujeto las organiza sobre el criterio de su uso contextual. Debido a la heterogeneidad de pensamiento verbal, definido como perfil conceptual donde una persona en lugar de la sustitución opera una complementación de conceptos, este autor propone que el sujeto debe generar una nueva actitud para usar distintas lógicas derivadas de la comprensión de los conocimientos a partir de los usos según el contexto.

Pozo (2006) considera que en realidad la idea de *cambio conceptual* no implica o no debería implicar el abandono del conocimiento cotidiano, sino que supone la adquisición de conocimientos y representaciones distintas que se aplican en diversos contextos y situaciones. Por ello menciona que aprender no es sólo adquirir nuevas representaciones sino también activar las más adecuadas al contexto y a la demanda de la tarea presente. El largo y sinuoso camino que toma

el cambio conceptual estaría configurado por toda clase de cambios *débiles y fuertes* que son susceptibles de generarse en el ambiente de aprendizaje entre pares, caracterizado por la multiplicidad de representaciones que se expresan, se confrontan, se debaten y desde luego dan pie a reflexiones y cambios en las perspectivas iniciales.

De tal modo que los estudiantes pueden ir generando nuevas integraciones a los conocimientos previos de forma jerárquica a la vez que van reconociendo la limitación de las teorías previas.(Posada, 2002).

Las ideas y conductas que aparecen en el flujo de las interacciones (*cognitivas, afectivas y regulativas, siguiendo a Staarman, Krol y Kleine, 2005*), dan lugar a una gama de posibilidades de ampliación de conocimiento y de ajuste de ideas, a través de preguntas de verificación, de respuestas a esas preguntas, aportando nueva información o nuevos ejemplos y aceptando o no el punto de vista del otro. Todas esas acciones ofrecen la posibilidad de ir integrando jerárquicamente las aportaciones que posean mayor capacidad explicativa y que de alguna forma contribuyan a organizar sistemas de significados colectivamente compartidos.

Se puede decir, tal como lo plantea Salomon (1993: 87) que los componentes de un sistema como lo es el aula universitaria, “interactúan en forma *espiralada*, y que los aportes de los individuos, a través de sus actividades en colaboración, afectan la naturaleza del sistema conjunto y distribuido, el cual a su vez afecta las cogniciones de aquéllos, de manera que su participación posterior se ve modificada, lo que resulta en una posterior modificación de las actuaciones y de los productos conjuntos” de modo que el nuevo conocimiento se va elaborando colectivamente con las contribuciones menos elaboradas en principio por lo participantes hacia niveles más elaborados y complejos tanto en sus preguntas como en las respuestas y en sus diferentes aportaciones, contribuyendo de este modo a cambios fuertes en sus representaciones.

Teniendo en cuenta que el cambio representacional “requiere construir estructuras conceptuales más complejas a partir de otras más simples, además de establecer usos diferenciales para cada uno de los contextos de aplicación de esas ideas” (Pozo, 2007:12) pensamos que la interacción entre pares es un valioso recurso

para que esas construcciones ocurran y por ello consideramos potencialmente importante su estudio y desarrollo en el ámbito educativo, específicamente en el plano instruccional.

Hay que recordar que mediante la interacción entre pares, no sólo se busca lograr el incremento de nuevos elementos y factores "...que exijan relaciones y estructuras causales cada vez más sofisticadas, múltiples, bidireccionales" (*aumento de complejidad*), además de "una creciente *explicitación* de esas concepciones que se van haciendo cada vez más conscientes y por tanto más controlables en el propio aprendiz", (Pozo, 2005:391); sino que, sobre todo se busca promover una ruptura epistemológica y ontológica (Vosniadu, 1985) que favorezca una reestructuración radical, o un cambio *representacional radical epistemológico*, que supere el realismo epistemológico al requerir interpretaciones en términos de sistemas basados en *estructuras de interacción* (Pozo, 2005).

De este modo los estudiantes cuentan con espacios sociales específicamente diseñados para promover cambios conceptuales en la medida que tienen la posibilidad de explorar sus ideas previas a través de su explicitación verbal (lo que no sucede cuando se le pide que redacte un trabajo que es leído y si acaso discutido con su maestro) y tener conciencia de ellas, lo que suele conducir a ponerlas en tela de juicio al presentarse un conflicto sociocognitivo y en los esfuerzos por resolverlo dentro del grupo escolar, donde cada estudiante representa el *alter ego* que requiere el pensamiento para realizarse.

Este ejercicio discursivo exige que los estudiantes busquen evidencias tanto teóricas como empíricas de sus propias teorías y a su vez identifiquen falacias, tanto en las propias como en las ajenas, de tal modo que la interlocución obliga a todos los participantes a elaborar nuevos sistemas de significados que cuenten con mayor *inteligibilidad* (que tengan mayor significado), que sean *plausibles*, (que de alguna forma sea conciliable con los conocimientos previos) y que sean *fructíferas* (útiles para realizar mejores predicciones), lo que en conjunto significa que las nuevas teorías representan un modelo más ajustado a la problemática planteada y a la realidad observada, principios que ya había planteado con anterioridad Posner (1998); pero que a la vez reconozcan la coexistencia entre las

ideas dadas y las nuevas, sus usos según el contexto y la integración jerárquica de dichos sistemas de significados.

## ***5. 2. Acerca de los objetivos y de la hipótesis subyacente***

A lo largo de los capítulos anteriores hemos venido confirmando que el propósito de este trabajo es el análisis de las prácticas discursivas en el aula universitaria en función de los procesos de construcción de conocimiento que son capaces de impulsar, dado que consideramos al aprendizaje como un proceso participativo de construcción colectiva de conocimiento y a la interacción entre pares como un instrumento que favorece esa construcción.

## ***5. 3. Enfoque metodológico de la investigación***

En el segundo capítulo de esta investigación se expusieron las principales ideas que orientan los paradigmas de investigación en la enseñanza. De esa revisión encontramos al paradigma ecológico como el que más se ajusta a nuestras concepciones de los procesos de enseñanza aprendizaje en tanto que sus supuestos consideran al aula como un espacio eminentemente social y cultural caracterizado por múltiples interacciones entre los miembros de la comunidad.

El centro de las reflexiones que asume este enfoque es la vida en las aulas y en particular en el trabajo conjunto y articulado que realizan profesores y estudiantes durante sus esfuerzos por alcanzar los propósitos educativos.

*Se trata de un estudio exploratorio descriptivo en una muestra intencional.*

Con este enfoque investigativo nos planteamos preguntas de este tipo: ¿Cuáles son las condiciones de significado que alumnos y profesores crean juntos, en tanto algunos estudiantes parecen aprender y otros no?, ¿Existen diferencias en las perspectivas de significado entre docentes y alumnos en las aulas caracterizadas por un mayor rendimiento y una disposición más positiva?, ¿Cómo se crean y se

mantiene esos sistemas de significados en la interacción en el aula? (Ericsson, 1989).

En esta investigación, tal como sugiere el *enfoque ecológico* se utilizan los planteamientos teóricos y recursos metodológicos de diversas disciplinas tales como la Pedagogía, la Antropología, la Sociología, la Etnografía, la Lingüística y la Psicología y como consecuencia de esa interdisciplinariedad las metodologías cobran nuevos sentidos en tanto que se han generado formas novedosas para la interpretación de los datos, tal como ocurrió en este trabajo al reconocer nuevas formas para la comprensión de los datos.

La integración de diversos recursos y procedimientos para el análisis y la comprensión de la interacción discursiva se evidencia en el uso que hemos hecho de elementos del AD y del AC, como referentes lingüísticos, así como del análisis de las estrategias discursivas derivada de la articulación de AC con los postulados del aprendizaje significativo y con los estudios sobre los enfoques de aprendizaje, que son expresiones de la producción psicopedagógica.

La interdisciplinariedad que caracteriza este enfoque ha sido una exigencia para encontrar el sentido de las producciones lingüísticas en los entornos educativos.

El abordaje empírico de los hechos que hemos observado, analizado e interpretado ha mantenido el principio metodológico de privilegiar el *análisis de los fenómenos desde el lugar natural* en donde ocurren las situaciones sin intentar aplicar o manipular variables determinadas por la intervención del investigador, de tal modo que se ha cuidado en la medida de las posibilidades de interpretar las situaciones recuperando los significados personales y sociales de los participantes.

Por ello se ha puesto sumo cuidado en conservar el sentido de los mensajes tal como son emitidos desde los sujetos con el fin de interpretar lo más fielmente las significaciones tanto cognitivas como afectivas y relacionales de los sujetos.

Sin embargo, para no caer en el maniqueísmo de las divisiones arbitrarias que insisten en poner en un extremo los métodos cualitativos y en otro los métodos cuantitativos hemos decidido utilizar los datos numéricos, que ofrecen un buen



punto de partida para los análisis, sin detrimento de las dimensiones subjetivas que determinan la conducta humana.

Por ello los temas de la subjetividad son abordados en el tratamiento de los datos como un referente importante para la elaboración de los análisis que siempre derivan en un tratamiento interpretativo, por considerar las condiciones interpersonales y culturales de los participantes, que este caso fueron estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

Debido a esta consideración coincidimos con Coll (1989: 275) cuando plantea que el hecho de conseguir *datos estadísticos* no significa depositar en ellos el peso de la *interpretación*, sino que actúan como un soporte para análisis complejos, en los cuales el dato ayuda a obtener "descripciones más precisas y [es una forma] de validar interpretaciones contextuales".

Por otra parte, la concepción que hemos adoptado del *aprendizaje* como un proceso de naturaleza social, interpersonal, comunicativo y lingüístico nos ubica inconfundiblemente en el *paradigma sociocultural*, así como nuestra comprensión de la enseñanza como un proceso de guía, de apoyo y de ajuste de la ayuda pedagógica, mediante la creación de zonas de desarrollo para lograr aprendizajes significativos en el estudiante nos identifica en esa perspectiva.

*El presente es un estudio de carácter exploratorio*, de una experiencia educativa particular con el fin de extraer un conjunto de reflexiones de carácter inductivo, que desde esa particularidad pueda dar cuenta de la situación en forma detallada en un momento determinado a través de sesiones de observación, registro, cuantificación, análisis e interpretación de las estrategias discursivas que utilizan los estudiantes en entornos escolares reales, para lo cual se seleccionó una muestra intencional.

Como se mostrará en las conclusiones, a partir de esta estrategia se podrá contar con mayores elementos conceptuales y procedimentales que habrán contribuido a la profundización en el estudio de la interacción discursiva en entornos escolares.

#### **5. 4. Los niveles de análisis**

Para el diseño de la investigación se ha intentado atender a la complejidad que entraña la interacción como un proceso de naturaleza social, cultural y lingüística, pero a la vez inscrita en las dinámicas de la institución escolar.

Para conseguir un análisis integral se planteó retomar tres referentes metodológicos de base, los cuales son: para el primer plano que describe y analiza los componentes del aula se utilizará *la Teoría de los sistemas de actividad*, (Engeström, 2000; Barros y Verdejo, 2004; Vargas, 2005, Rosa, 2004).

Para el análisis de la conversación se considerarán los principios del AC, propuesto por Pomerantz, (2000) que permite organizar los datos considerando la emisión de los mensajes, la toma de turnos, la predominancia de los participantes y las formas lingüísticas y paralingüísticas y a su vez se aplicará el análisis de las estrategias discursivas diseñado por los investigadores holandeses Staarman, Krol y van der Meijden (2005), configurado por las categorías, cognitiva, afectiva y regulativa.

Paralelamente a estos análisis se ha incorporado una tercera clasificación, generada en esta misma investigación, que intenta distinguir entre tres grandes modos de interacción discursiva. Cada uno de ellos comprende a grupos de estrategias que corresponden a los grados de aproximación o alejamiento respecto de los núcleos temáticos que discuten los participantes, a estos modos se les ha denominado *zonas de significación*; la de tipo preanalítico, la de tipo analítico y la de tipo sintético.

Dado que el escenario donde se despliega la interacción discursiva es el aula universitaria cuya complejidad exige un análisis extenso de las condiciones que la determinan y de sus diversos componentes, es posible identificar al menos dos niveles de análisis.

En un *primer plano* es factible interpretarla como un *sistema de actividad* por lo que se ha diseñado la aplicación de los componentes determinados por la teoría de actividad para abordar los aspectos de orden material, relacional y simbólico del aula.

El *segundo nivel* de análisis presenta los principios metodológicos del enfoque y los criterios para la interpretación de los significados de los interactuantes así como los mecanismos básicos (herramientas) de análisis; y por último, *el nivel más fino de análisis*, presenta la organización de las categorías y sus formas concretas de expresión, que permiten identificar las pautas interactivas que favorecen o no, específicamente el aprendizaje, considerado como un cambio en las representaciones de los participantes a través de la interacción.

En los capítulos anteriores (véanse capítulos 3 y 4), se han abordado ampliamente los referentes teórico-metodológicos relativos a la Teoría de la actividad y del Análisis conversacional, por lo que en este capítulo, sólo se destacarán los principios teóricos que resultan más relevantes en la presente propuesta metodológica para el análisis de la interacción entre pares en los procesos de aprendizaje en el aula universitaria.

**Figura 5. 1. Niveles considerados para el análisis de las conversaciones con estudiantes universitarios**

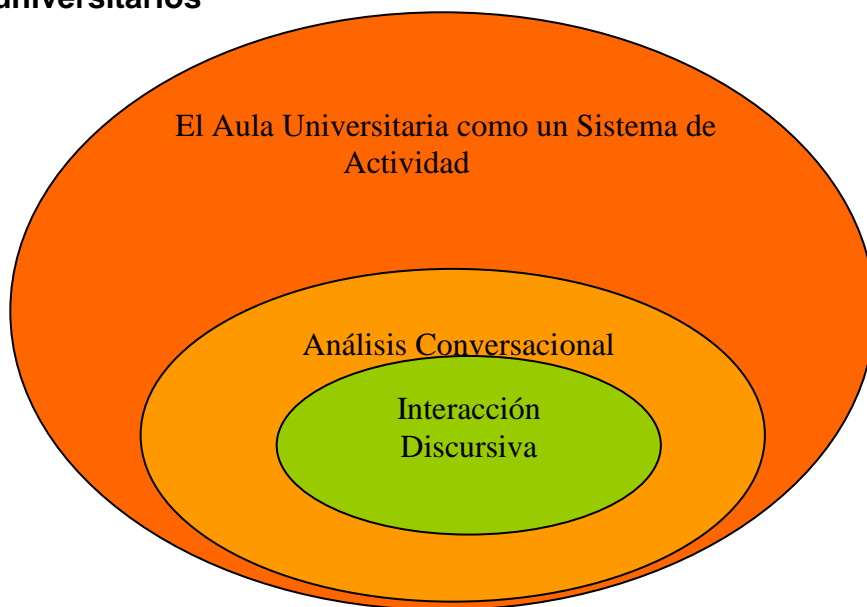


Figura 5.1. Se muestran los niveles de análisis conversacional con estudiantes universitarios. Elaboración Propia.

#### **5. 4. 1. Primer Nivel de Análisis: el aula considerada como un sistema de actividad**

Para el primer nivel de análisis la *Teoría de los Sistemas de actividad* (Engeström, 2000), nos permite identificar los distintos aspectos y elementos que configuran todo sistema desde una perspectiva holística y dinámica, ya que sus principios explicativos logran caracterizar adecuadamente a los procesos interactivos del aula en su dinámica y complejidad.

Algunos investigadores han considerado la Teoría de la Actividad (TA), como un buen modelo para analizar diferentes formas de la práctica humana como procesos de desarrollo, con niveles interrelacionados tanto individuales como sociales (Barros y Verdejo, 2004; Vargas, 2005, Rosa, 2004).

Leontiev (citado en Davidov, 1988:78) señala que “En esencia, la actividad [...] presupone no sólo las acciones de un solo individuo tomado aisladamente, sino también sus acciones en las condiciones de la actividad de otras personas es decir, presupone cierta actividad conjunta”.

Vargas (2004:24) señala que podemos utilizar la noción de actividad como categoría de análisis para “examinar la enseñanza y el aprendizaje como un sistema de actividad, un sistema de relaciones entre individuos históricamente condicionados y sus entornos más próximos culturalmente organizados”. Citando a Rosa (2004:37) sostiene que “una situación de enseñanza aprendizaje es la conjunción de varios sistemas: a) el sistema profesor; b) el sistema alumno, y c) el espacio de interacción en el que se desarrollan las acciones de los dos anteriores” Recordemos que actualmente el paradigma sociocultural es una de las tendencias más representativas y promisorias para el desarrollo del conocimiento en el ámbito educativo.

Por otra parte Daniels (2003), tomando como referencia a Vigostky (1988), a Rogoff (1993) y a Lave (1997), defiende la idea de que el conocimiento es producto de la actividad y que se sitúa en contexto y un cultura donde se genera, se desarrolla y se utiliza.

Este marco teórico-metodológico para el análisis de la interacción entre pares nos parece muy adecuado al enfoque que se viene manejando en tanto que el análisis

que han realizado otros investigadores sobre las interacciones didácticas, plantean el estudio a nivel de las relaciones entre el profesor y los estudiantes o entre diadas de estudiantes. Más allá de esos acercamientos, este trabajo pretende contextualizar la actividad conjunta entre estudiantes, considerando que los elementos contextuales como el tipo de tarea (meta), la comunidad (el grupo escolar), las herramientas (los materiales educativos), el objeto de aprendizaje (los contenidos curriculares), las reglas (formas pautadas de interacción para el trabajo colaborativo), tienen una fuerte influencia en el sistema de actividad en su conjunto, y ofrecen mayores oportunidades para el desarrollo del pensamiento, para la toma de conciencia de las propias acciones y en consecuencia favorece los alcances del aprendizaje escolar en el aula universitaria, considerada efectivamente como un Sistema de Actividad.

El aporte que en última instancia se puede ofrecer con este trabajo incorporando la TA, es el esclarecimiento de un marco de interpretación más integrador y a la vez más fino, en la medida que aplica el análisis al marco contextual en el que se desarrollan las interacciones en el aula, (el aula como sistema de actividad, considerando la interrelación entre los distintos elementos o subsistemas), pero también más fino ya que realiza un acercamiento a la producción de sentido y a la construcción de significados a través del análisis de las expresiones de todos y cada uno de los participantes del proceso dialógico, para poder identificar cuál de los modos en que se expresan, son más beneficiosos en el logro de resultados de aprendizaje. Es decir, nos permite conocer qué tanto estas formas interactivas pueden promover cambios en los sistemas representacionales de los estudiantes, toda vez que sostenemos que la interacción no es sólo una variable más de los procesos cognitivos, sino una dimensión social absolutamente esencial en la coordinación de puntos de vista para llegar a un acuerdo, donde se puede superar un desequilibrio individual mediado por los desequilibrios cognitivos interindividuales propiciados en devenir de los intercambios discursivos que se dan en el aula.

Dicho de otro modo consideramos a la *interacción entre pares* como el elemento que le da cohesión a la actividad desplegada por todos los sujetos-objetos-componentes que configuran el sistema de actividad que es el aula universitaria, de la misma manera que la argamasa hace que se integren y sostengan los ladrillos desde la más sencilla edificación hasta el más portentoso monumento. Para organizar nuestra exposición, presentamos a continuación los elementos que Engeströn considera como integrantes de todo sistema de actividad.

- a) Sujeto: individuo o subgrupo cuyas acciones se eligen como foco del análisis,
- b) Objeto: materia prima o espacio problemático al que se dirige la actividad,
- c) Metas, productos u objetivos que se espera lograr como producto de la actividad.
- d) Herramientas materiales y simbólicas externas e internas,
- e) Comunidad: individuos y/o subgrupos que comparten el mismo objeto general,
- f) División del trabajo: división horizontal de las tareas entre los miembros de la comunidad,
- g) Reglas: reglamentaciones, normas y convenciones explícitas e implícitas que rigen las acciones e interacciones en el sistema de actividad.

## **Los sujetos**

Tradicionalmente se ha desarrollado una práctica educativa centrada en el quehacer del profesor, cuyo protagonismo permea casi toda la actividad desplegada durante las sesiones de clase. En este trabajo, como ya se ha explicado desde el primer capítulo, intentaremos poner el foco del análisis en los intercambios comunicativo-discursivos entre los estudiantes que se organizan en pequeños grupos para cumplir una tarea, la cual se ha diseñado de modo que supone un cierto desafío y a la vez no es fácil de solucionar sin la participación de

*todos. Con este dispositivo, se ha intentado fomentar las interacciones con un grado elevado de igualdad y de mutualidad.*<sup>1</sup>

Según Pozo (2006:119) *“el cambio en los niveles representacionales, requiere una explicitación progresiva...muchas veces el conocimiento al que podemos acceder es sólo la punta del iceberg.”*. Consideramos pues, que la interacción entre pares es la mejor herramienta que se puede aprovechar en el aula para lograr, junto con esa explicitación progresiva de las ideas, de las creencias y de los conocimientos, *“una reestructuración de esas teorías implícitas, que al convertirse en explícitas obtendrán nuevos significados de sus relaciones”*.

Mediante la interacción, los estudiantes logran no sólo tener la ocasión para explicitar sus ideas, sino además el contexto y heterogeneidad de la clase propicia la confrontación de ideas, la discusión de las razones y el ejercicio sistemático de sus capacidades comunicativo-discursivas que hoy son tan valiosas en el contexto de la sociedad del conocimiento.

## **Objeto**

Otro elemento importante del sistema es el objeto de aprendizaje al que se dirige la actividad de los participantes. En el caso del análisis que nos ocupa, tratándose de una investigación en el campo educativo, el objeto de aprendizaje estuvo constituido por el tema concreto de estudio, considerando que el propósito fundamental del proceso educativo implica la apropiación de objetos de aprendizaje por parte de los estudiantes a través de situaciones interactivas.

Según White, S. (1999:11), en el prólogo al libro de Newman, Griffin y Cole, la tarea, constituida por el objeto de aprendizaje al que se abocaron los estudiantes observados, *“es un lugar mágico en el que se encuentran las mentes, en donde las cosas no son iguales para todos los que las ven, en el que los significados son*

---

<sup>1</sup> En la tradición investigativa orientada al estudio del trabajo en pequeños grupos, se han identificado tres clasificaciones: la tutoría experto-novato, el aprendizaje cooperativo y la colaboración entre iguales, que difieren en la calidad de las interacciones que tienden a promover. Son dos los rasgos que determinan la diferencia; la igualdad de estatus (relaciones simétricas y asimétricas) y la mutualidad que se refiere a la presencia de un discurso extensivo, profundo y articulado.

fluidos, y la acción de construcción de conocimiento de una persona puede provenir de la otra”.

La temática específica se desarrolla de manera extensiva en el siguiente rubro donde se presentan los resultados.

## **Metas**

Dentro de todo sistema de actividad los sujetos se relacionan a través de la consecución de propósitos comunes, los cuales orientan el desarrollo de las acciones y los alcances de los esfuerzos desplegados durante las actividades conjuntas.

Considerando el contexto concreto del aula universitaria como un Sistema de actividad y además reconociendo que en nuestro caso el foco está orientado al análisis de la actividad conjunta, la meta a alcanzar estuvo determinada por el logro del propósito de aprendizaje a través de la actividad colaborativa.

En el caso de los procesos de aprendizaje que nos ocupan esta meta se dirige al logro de cambios progresivos, a través de la interacción discursiva en las representaciones de los participantes. Partiendo de las ideas propuestas por los teóricos del Cambio Conceptual se pretende que la acción conjunta de los participantes sea lograr algunos cambios en el sistema de significados en cada uno de ellos por medio de las discusiones, argumentaciones, exposiciones, informaciones y toma de acuerdos que juntos puedan lograr en la búsqueda de significados con mayor poder explicativo que los que tenían al principio de la interacción.

En el siguiente rubro de exposición de resultados se precisa de forma detallada la configuración de la meta.



## **Herramientas materiales y simbólicas externas e internas**

Las herramientas están constituidas por todo el tipo de material que se proporciona al grupo “tanto de tipo textual como los medios que permiten llevar a cabo las tareas, la comunicación, la compartición de información y la consecución de acuerdos” (Barros y Vélez; 2004:23).

Por otra parte Daniels (2003) menciona que: “Vigotsky describió los instrumentos psicológicos como recursos para dominar los procesos mentales, que se consideraban artificiales y de origen social en lugar de orgánicos y de origen individual. *Vigotsky* dio los siguientes ejemplos de *instrumentos psicológicos*: la lengua, los diversos sistemas para contar, las técnicas mnemónicas, los sistemas de símbolos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos técnicos y todo tipo de signos convencionales”. De la misma forma señala que los instrumentos psicológicos se pueden usar para dirigir la mente y la conducta de las personas, ya que son medios para influir en la mente y en la conducta de uno mismo y de otros.

En nuestro caso los materiales didácticos utilizados para favorecer la interacción discursiva entre los estudiantes, funcionaron como orientadores de las discusiones y a la vez permitieron ordenar la participación y los resultados de las negociaciones entre los ellos. Lotman (citado en Daniels, 2003) plantea que los textos, como generadores de nuevos significados, son dispositivos para pensar.

En la exposición de resultados se precisa el conjunto de herramientas utilizadas en la investigación.

## **Comunidad**

Todo sistema de actividad está enclavado en una comunidad, entendiendo por comunidad a un conjunto de individuos que juntos trabajan para lograr un objetivo común.

En la comunidad analizada, los individuos se organizan en subgrupos. Esta forma de organización social favorece el desarrollo de la interacción discursiva intensiva que de otra forma no sería posible.

La actividad en común genera una interdependencia entre sujetos y actividades que influyen tanto en el alcance y límites de los resultados como en los logros tanto individuales como colectivos.

*La comunidad* que fue objeto de análisis corresponde a un grupo de estudiantes universitarios en una institución pública de la ciudad de México que cursan los últimos semestres de licenciatura. En la presentación de los resultados se detallan las características del grupo en cuestión.

### **División del trabajo**

Este componente del sistema de actividad se refiere a la descripción del conjunto de tareas que se llevan a cabo en la organización y da lugar a roles en la comunidad.

El conjunto de elementos que configuran el sistema hace necesario definir asignaciones de trabajo para cada uno de los miembros en tanto que todo sistema de actividad se concibe como el resultado de un trabajo colaborativo e interdependiente y complementario de modo que las acciones concertadas de los individuos determinan el alcance de los resultados.

En el espacio dedicado a la presentación de los resultados se especifica cómo se planteó la división del trabajo en el equipo analizado.

### **Reglas**

Las reglas son un conjunto de normas definidas por el grupo que orientan las prácticas de interrelación entre los participantes así como los mecanismos a través de los cuales se han de tomar los acuerdos y distribuir las tareas.

En el estudio del discurso en el aula encontramos, a partir de las aportaciones de Mercer (1997), lo que se ha dado en llamar las *reglas del discurso educacional*,

que son una serie de estrategias que estimulan la interacción discursiva correspondientes al tipo de conversación exploratoria. Se presentan a continuación:

- ❖ Compartir la información relevante
- ❖ Argumentar las opiniones y propuestas propias
- ❖ Interesarse por las razones que sustentan las opiniones y propuestas de los otros participantes
- ❖ Buscar el máximo grado de acuerdo posible
- ❖ Aceptar la responsabilidad grupal de las decisiones y propuestas de acción

#### ***5. 4. 2. Segundo Nivel de análisis: el análisis conversacional como práctica social de Producción de sentido***

Hasta aquí se ha presentado el sistema de elementos que configuran un sistema de actividad a partir de los cuales caracterizaremos los aspectos relevantes de nuestro grupo de estudio.

En general los estudios contemporáneos asumen un enfoque contextual del discurso involucrando muchos aspectos de la sociedad y la cultura. Los modos en que los miembros de una comunidad interpretan los mensajes están definidos por los usos concretos que comparten en su contexto social (Candela: 2001).

A pesar de que los diversos investigadores hacen énfasis distintos cuando estudian el papel del lenguaje en el habla, existen acuerdos básicos entre los diferentes enfoques que son los siguientes:

- Se analiza el habla espontánea
- Se trabaja con el contexto de habla y con su organización social, más que con su organización lingüística
- La interacción discursiva cara a cara está regida por reglas de construcción y por una normatividad interaccional.

- La actividad se realiza con base en estructuras de participación típicas de los contextos de uso.
  - Los enunciados y la actividad se interpretan con base en claves de contextualización que pueden ser verbales y no verbales
  - La competencia comunicativa es la capacidad de leer e interpretar las claves de contextualización, de manera que permiten participar de acuerdo con ciertas normas culturales y de contexto.
  - Los significados dependen de ciertos elementos del contexto
- Tomado de Candela, 2001.

El estudio del discurso a que nos abocaremos “se concentra en la explicación sistemática de las complejas estructuras y estrategias del texto y de la conversación tal como realmente se las lleva a cabo (produce, interpreta y utiliza) en sus contextos sociales” (van Dijk:2005:107). En nuestro caso, en el contexto del aula universitaria haciendo énfasis en las conversaciones que se llevan a cabo entre los mismos estudiantes.

Entre las dimensiones planteadas para el análisis o el estudio del discurso encontramos como relevante a la interacción, que se expresa, indica, refleja y construye en las relaciones sociales específicas que se dan entre los participantes. Estas relaciones sociales son indicativas para llevar a cabo un nivel de análisis “donde la posición social, el poder y el control de los miembros sociales pueden ser ejercidos, opuestos, atenuados o enfatizados” (Van Dijk:2005:40).

En este contexto, Pomerantz (2005) ofrece un conjunto de principios y herramientas para el análisis del habla cotidiana o conversación.

En primer lugar aclara que en el Análisis Conversacional (AC), siempre han de considerar tanto los aspectos *verbales* como los *paralingüísticos* del habla, como la calidad del sonido, los énfasis, las pausas, los silencios, los nuevos comienzos, etc.

De otro modo sería muy difícil darle un sentido cabal a todo lo que se dice, de hecho algunos investigadores incluyen hasta los aspectos visibles de la conducta

(Goodwin, 1981, 1986; Heath, 1986; Schegloff, 1984, citados en Pomerantz, 2005).

Es importante considerar que el AC no está directamente interesado en la organización del habla propiamente dicha, sino más bien se concentra en *la conducta significativa de las personas*, o mejor dicho “en el modo como los individuos de una sociedad (un grupo escolar en nuestro caso) realizan sus actividades y le dan sentido al mundo que los rodea” (Pomerantz,2005:102).

Más allá de que se reconoce el estudio del habla con un interés en sí mismo, el AC se propone, más que buscar las causas de la conducta humana, explicar cómo se produce y se reconoce la conducta como algo inteligible y razonable.

En la misma línea, desde la década de los 60 y desde la Filosofía del lenguaje Austin (1962), en sentido contrario del positivismo lógico, señaló que el lenguaje no sólo sirve como un medio de representación sino que en sí mismo se utiliza para realizar acciones sociales, por ejemplo, hacer una promesa, llegar a un acuerdo, asumir un compromiso, etc.

Aunque el Análisis del Discurso nació dentro de la Lingüística ha derivado en otra clase de enfoques de orientación más pragmática, dando más importancia a la función y uso del lenguaje que a su estructura y organización.

Desde este nuevo enfoque, el análisis del discurso se ha venido interesando en otros aspectos del lenguaje tal vez deliberadamente olvidados y se ha inclinado a los usos que puede tener para engañar a las personas, o para confundirlas, haciendo uso de estrategias que eventualmente les impide desarrollar su comprensión de los hechos limitándolos en un sentido, tanto real como simbólico.

Algunos investigadores (Flower et al. 1979, citado en Pomerantz, 2005) sostienen que el poder es un recurso desigualmente distribuido, y que el lenguaje sirve para legitimar y mantener las jerarquías establecidas sin que las personas menos favorecidas en el marco social, cultural y económico tomen conciencia de esa desigualdad en que viven, a esta orientación de ha denominado Análisis Crítico del Discurso. (ACD).

Tal vez este es uno de los rasgos que más nos animan a emprender el estudio; que en el mejor de los casos derive en una propuesta pedagógica. Si en el sentido

más amplio, la Pedagogía es la teoría y la práctica dirigida a la formación humana, (Vigotsky planteaba que educar es humanizar); entonces la función pedagógica más importante es ofrecer a los educandos la mayor cantidad de recursos disponibles para que hagan un uso extensivo y crítico del lenguaje en todos los contextos sociales y culturales en donde se encuentren, desde la conversación cotidiana con los miembros de su familia, pasando por los contextos escolares durante las charlas y debates con sus compañeros y maestros; hasta poder utilizar su capacidad discursiva en los ambientes laborales y sociales amplios que les permitan resignificar y en su caso recuperar, su dimensión específicamente humana.

El término “*crítico*” ha sido asociado en especial a la Escuela de Filosofía de Frankfurt cuyos estudios retornaron a los fundamentos del pensamiento marxista y cuestionan acerca del orden social existente.

“El ACD no se concibe a sí mismo como una ciencia social objetiva y desapasionada sino como una forma de intervenir en la práctica social y en las relaciones sociales” (Fairclough y Wodak:368, en van Dijk,2005).

Dos cuestiones son importantes de aclarar. La primera que “el AC rechaza la utilización de definiciones teóricas y conceptuales de los temas de investigación estipuladas por el investigador, [...] en cambio procura explicar los puntos que son relevantes para los participantes en una interacción. Por ejemplo si para los participantes en la interacción no es importante y no influye el género, entonces no es relevante para la investigación; lo mismo ocurre con el concepto de “poder”.

Si el investigador decide asignarle una importancia analítica *a priori* a la categoría de poder sin que los participantes asuman esa diferencia de status o de poder durante sus interacciones, entonces no debe ser relevante para el análisis.

El segundo punto es que la dimensión temporal tiene en sí misma una gran importancia ya que las acciones de los participantes adquieren sentido dependiendo de momento en que realizan sus intervenciones,

En el AC se parte del supuesto básico de que toda conducta humana es inteligible, es decir que tiene un sentido (levantar la mano refiere, dependiendo del contexto a pedir turno a solicitar un taxi), y además de que esas conducta, a través del

discurso, son compartidas por otras personas, por lo que el objetivo del AC es explicar los métodos compartidos que utilizan los participantes para producir y significar su propia conducta y la de los demás.

Desde luego para el AC se considera que el sentido y el significado de las conversaciones y las acciones dependen del contexto de su producción y en cada una de las participaciones se va reconfigurando el contexto de modo que lo que tenía un valor y una certeza en un momento puede perderla en otro.

### **Las herramientas para el análisis**

Aunque desde la perspectiva del AC no hay un único método correcto, dado que existen muchos caminos distintos para llegar a un destino buscado, se proponen cinco aspectos a considerar como herramientas básicas para el análisis, mismas que se presentan a continuación.

- ***Selección de una secuencia***

Se trata de identificar en primer lugar algún punto de la conversación que sea significativo respecto a los propósitos de investigación. De este modo debe elegirse una secuencia en la que ocurre lo que nos interesa. En este procedimiento deben buscarse los límites identificables, para ello ha de encontrarse el turno en que uno de los participantes inició una acción y/o tema que fue retomado por los coparticipantes. Para delimitar el fin de la secuencia se define hasta el punto en que ya no se está hablando directamente respecto a la acción y/o tema anterior.

Cuando se trate de definir aperturas o cierres de una secuencia ha de tomarse en cuenta que finalmente los intercambios son producto de una negociación por que hace falta que los interlocutores asuman que ese punto ya ha tenido su fin.

Se dice que una secuencia puede tener una amplia variedad de fenómenos que tienen un valor para ser investigados, y que equivale al valor de una *mina en la*

que se pueden encontrar muchos minerales distintos, a los cuales se puede ir teniendo acercamientos progresivos.

- ***Caracterización de las acciones dentro de la secuencia***

Las acciones desplegadas por las personas durante los episodios conversacionales son los focos más importantes de análisis. Esas acciones determinan el modo como los participantes producen y comprenden la conducta de tal manera que es necesario identificar que hizo el hablante respecto de lo realizado por los otros, es decir que se realizó por el conjunto de los participantes dentro de una secuencia. Se dice que no hay una caracterización correcta de modo que se pueden encontrar varias caracterizaciones dentro de una misma acción. De cualquier forma las caracterizaciones pueden ir siendo perfeccionadas a medida que avanza el análisis.

Un ejemplo de una caracterización en la pregunta ¿Quieres ir a almorzar? Lo que se quiere que entienda el receptor es que lo estamos invitando a almorzar y eso esperamos que él entienda y lo que se está esperando como consecuencia de esa acción es una aceptación o un rechazo.

Una vez identificadas la secuencia y las eventuales caracterizaciones de las acciones hay que encontrar las relaciones entre ellas ya que guardan una vinculación entre sí y ello es lo que le da sentido a la actividad.

- ***Modo de empaquetamiento de las acciones por parte de los hablantes***

Debe hacerse la consideración de que los modos en que los hablantes se expresan forman parte del sentido de los mensajes y de las acciones. La identificación de esos modos de hablar y de dirigirse al otro facilitan las interpretaciones de las acciones realizadas. “Los analistas de la conversación suelen decir que los hablantes seleccionan los paquetes, las formulaciones o los formatos que emplean” (Pomerantz,2005:113) con el fin de complementar el significado de las palabras.



Dadas estas consideraciones es posible inferir durante las interpretaciones el por qué un participante se expresó de una manera y no de otra dentro de las que tenía a disposición.

Dentro de las posibles maneras para identificar el empaquetamiento de un mensaje durante el trabajo de interpretación se puede uno preguntar si los participantes presentan su expresión como algo marginal, como importante, como algo trivial, algo ordinario o algo problemático. A partir de esos modos cabe preguntarse qué inferencias se pueden hacer los coparticipantes acerca de lo dicho o hecho.

Resumiendo, podemos decir que los modos de empaquetamiento determinan en cierto grado las consecuencias interactivas de esos modos de comunicación y definen cuáles son las circunstancias que podrían ser relevantes para la elección, por parte de los coparticipantes de sus acciones subsecuentes.

- ***Consideración de los tiempos y la toma de turnos para la interpretación de las acciones y los temas***

Para el trabajo de interpretación de las conversaciones es importante tomar en cuenta, cuando ello sea necesario, cómo los participantes emplean el lenguaje para realizar ciertas acciones que van influyendo en las acciones de los otros. Más allá de la cuantificación de la toma de turnos, es posible considerar sólo algunos puntos de la secuencia analizada, para interpretar el sentido de las acciones de los interactuantes quienes utilizan su discurso en razón del contexto del habla y de las acciones de los otros participantes.

- ***Identificación de las identidades, roles y relaciones a partir de los modos de interacción entre los participantes***

Al igual que en la herramienta denominada empaquetamiento, es este caso, los modos de hablar de las personas indican, a veces con su actitud, expresiones, tono de voz, inflexiones, etc., cómo se sitúan respecto a los otros participantes.

Con su conducta, dan a entender cuál es el tipo de relación que desean dejar establecida durante la interacción y ello es indicativo del juego de roles asumidos o no por las personas. Estas manifestaciones aparecen con mucha frecuencia durante los procesos discursivos y es necesario tomarlos en cuenta ya que forman un componente muy interesante tanto para el análisis de las conversaciones en sí mismas, como para poder identificar cómo las relaciones simétricas o de jerarquía influyen también en la dimensión y alcance de los debates o las argumentaciones y desde luego en la consecución de las metas a través de la toma de acuerdos a través de discusiones colectivas o definiciones determinadas por una sola persona, en el caso de la situación que nos ocupa.

#### ***5. 4. 3. Tercer Nivel de Análisis: el análisis de las estrategias discursivas entre pares mediante el esquema de Staarman, Krol y Meijden***

Dentro de las herramientas que nos apoyan en el análisis de las conversaciones para la construcción social de conocimiento utilizaremos como categorías, las utilizadas por Staarman, Krol y Meijden, (2005), ya que habiendo revisado varios sistemas de análisis, (Lemke, 1987; Mercer, 2002; Gunawardena, 1997; Henry, 1992; Escudero, 2002; Cazden, 1988; Constantino, 2005; Raymond y Brown, 2000), han resultado las más adecuadas para los fines de este trabajo.

Este enfoque metodológico analiza los procesos cognitivos de los estudiantes a partir de la identificación de pautas discursivas durante la interacción en el aula.

El uso de estas categorías permiten identificar con mayor detalle si el tipo de interacciones lingüísticas es de naturaleza afectiva, cognitiva o regulativa, que corresponden a las dimensiones típicas consideradas en los estudios psicopedagógicos en general.

Cada una de estas categorías, está desagregada en pautas discursivas específicas que se orientan hacia distintos grados de comprensión sobre la tarea. A través de ellas podremos comprender cómo el conocimiento se presenta, cómo se recibe, cómo se comparte, cómo se controla, se discute o se comprende por cada uno de los participantes.

El conjunto de estrategias que se nos presenta es uno de los más elaborados ya que extiende y profundiza su análisis hacia pautas discursivas que frecuentemente aparecen en el habla en clase pero que pocas veces son consideradas como parte de la construcción del conocimiento. Frases como "...sí, pero no estoy de acuerdo porque...", donde los estudiantes ponen en juego su capacidad de análisis y sus recursos argumentales como parte de un proceso de co-elaboración de conocimiento donde sus pares forman parte indispensable del proceso de conocer.

Tabla 5. 1.

*Tipos de categorías para el análisis de la interacción. Retomados de Staarman, Krol y Meidjen (2005)*

<b>Categoría Cognitiva</b>	<b>Categoría afectiva</b>	<b>Categoría regulativa</b>	<b>Miscelánea</b>
1 Proveer información elaborada (Leyendo el texto en voz alta)	Expresiones de afecto positivas	Expresiones para planear una tarea	Cuando no encaja en ninguna categoría
2 *Hacer preguntas complejas *	Expresiones de afecto negativas	Expresiones para evaluar una tarea	Digresiones Divagaciones Desviaciones
3 Respuestas con baja elaboración	Felicitaciones	Expresiones p/instrucciones	
4 *Responder con alta elaboración*			
5 *Hacer referencia a información y conocimiento previo* (Leyendo en voz alta)			
6 *Aceptar o rechazar con argumentos elaborados* (Leyendo un texto)			
7 Sintetizar y concluir y <i>tomar acuerdos</i>			
8 Hacer preguntas con verificación			

Nota: Cada tipo de categoría utilizada para el análisis discursivo de los participantes incluye a su vez varios tipos de estrategias discursivas que facilitan de una manera más detallada el análisis del discurso en clase.

#### ***5. 4. 4. Cuarto Nivel de Análisis: las Zonas de Significación como grados evolutivos en la construcción compartida de conocimiento***

El significado se crea cuando hablamos unos con los otros y establecemos conexiones entre las experiencias de cada uno  
(Mercer; 2008)

En concordancia con lo planteado por Newman, Griffin y Cole (1999), se plantea que el espacio social constituido por la interacción entre las personas, en nuestro caso los estudiantes universitarios, es un lugar privilegiado para la construcción de conocimiento, en el que los participantes logran apropiarse de las ideas de otros, no como simple recitación o repetición (véase Cazden,1991), sino como el resultado de la acción conjunta que se dirige a un mismo propósito de comprensión. Según esta última autora, a través de la actividad compartida el profesor puede crear *la competencia antes que la ejecución* o una zona de desarrollo próximo.

En este espacio social, interactivo e intersubjetivo se generan las “negociaciones sociales sobre los significados y, en el contexto de las escuelas, el lugar en el que los profesores y los estudiantes pueden apropiarse de las comprensiones del otro” (Newman,1999:14), y donde la acción conjunta puede llevar a un encuentro de las mentes.

Durante el habla colectiva se generan distintos niveles de comprensión entre los participantes. Algunos aportan más información que otros, en algunas ocasiones otros aportan más reflexión sobre los significados que se discuten, otros inciden de forma importante en el tema o problema por la clase de elaboraciones y argumentos que realizan; a esta diferenciación entre los niveles de significación y comprensión de los participantes les llamaremos, *zonas de significación*, que aluden al grado en que los interactuantes consiguen intervenir de forma intencional y comprensiva en la discusión, comprensión y análisis de los objetos de aprendizaje durante los episodios conversacionales, durante las cuales se logran cambios importantes en las representaciones individuales y colectivas.

De esta forma durante el intercambio lingüístico se logra generar un perfil conceptual<sup>2</sup> colectivo que influye positivamente en la naturaleza de los procesos cognitivos, así como en el alcance de los cambios representacionales de los estudiantes, semejante a lo que Lewis (1991) denomina “núcleo colectivo de conocimientos”

La existencia de dicho perfil, constituido por las diferentes representaciones de cada uno de los participantes, actúan como un menú de opciones que necesariamente inciden en las preconcepciones de los otros, y favorecen el tránsito de las representaciones desde niveles de menor complejidad hacia niveles de mayor elaboración, siempre que las interlocuciones consistan en hacer preguntas y/ aportaciones más elaboradas, respondan con alguna clase de argumentación, busquen vincular aportaciones previas, aporten información relevante sobre el tema, realicen vinculaciones con conocimientos de otros dominios y/o contribuciones de otros integrantes, elaboren conclusiones parciales, organicen la información disponible y que incidan en la toma de acuerdos de grupo respecto a los avances logrados (algunas de estas acciones, que realizan los participantes, están retomadas de la clasificación de Staarman, Krol y van der Meijden (2005).

Se ha observado que no todos los participantes en una interacción abordan la tarea desde los mismos marcos referenciales, ni necesariamente con las mismas expectativas, lo cual configura un escenario particularmente propicio para el intercambio de ideas y discusión de las preconcepciones.

Algunos estudiantes parten de teorías y/o concepciones previas que son más aproximadas al conocimiento científico y que producen una zona de influencia positiva en el tratamiento de la temática. Ellos con sus exposiciones, reflexiones, informaciones y argumentaciones contribuyen a que el equipo configure un sistema de significados que no tenía ningún integrante inicialmente, incluyéndolos a ellos mismos.

---

<sup>2</sup> Este término ha sido retomado de Mortimer (1995) al referirse a los distintos significados que puede asumir un mismo concepto por un mismo sujeto, y que es usado diferenciadamente según los contextos de uso.

Durante el habla colectiva los estudiantes pueden arribar a cambios cognitivos mediante su inmersión en actividades interpsicológicas que influyen de manera importante en la reconceptualización de sus ideas previas.

En este trabajo se plantea, de forma original, que los cambios evolutivos en la participación colectiva van desde niveles de menor comprensión hacia niveles más elevados, que se dan primero mediante una forma de significación pre-analítica, pasando por una comprensión analítica hasta llegar a una significación sintética. Es decir, se plantea que la co-construcción de conocimiento se desarrolla a través de diversos planos de interacción discursiva donde la participación de y con los pares es condición básica para la comprensión y el desarrollo cognitivo.

Nuevamente aquí se retoma la idea básica de Vigotsky (1978) en la ZDP, definida como la diferencia entre el nivel de dificultad de los problemas que los estudiantes pueden afrontar de forma individual y el de los que pueden resolver con la ayuda de otros. De un modo más general “el concepto se refiere a un sistema interactivo en el que varias personas se ocupan de problemas que, al menos una de ellas no podría resolver solas”. (Newman,1999:14). Por lo tanto los cambios cognitivos se producen durante el tránsito por las diversas zonas, considerando tanto las historias individuales como los términos en la estructura de apoyo creada por los demás y por las herramientas culturales propias de la situación interactiva.

Tanto los integrantes que tienen un nivel de comprensión más elaborado como los que tienen comprensiones incipientes acerca del objeto de aprendizaje resultan beneficiados con las distintas aportaciones. Los primeros porque el hecho de tener que explicitar y comunicar inteligiblemente sus ideas los obliga a una reorganización conceptual que sólo tenían de manera implícita inicialmente y los segundos porque el esfuerzo de comprensión que realizan los induce a superar sus resistencias y con ello a resignificar sus concepciones previas.

El resultado de las exposiciones del pensamiento individuo-grupo en una experiencia de esta naturaleza, que es un proceso de co-construcción de conocimiento, es benéfico para todos ya que involucra la movilización de esquemas conceptuales, referenciales y operativos de manera simultánea y productiva del grupo como totalidad y de cada uno de los miembros como

individuo, tal como lo plantean Salomon (1988) en su enfoque de la cognición distribuida, y Rogoff (2002) con su concepto de participación guiada, Mercer (2002) en su concepto de interpensamiento y Brown (2000 ) con sus estudios sobre las comunidades de aprendizaje.

En el contexto de la interacción es posible identificar diversos estadios o niveles de significación respecto de la tarea por parte de los miembros de un grupo pequeño. En cada uno de esos ambientes o situaciones se identifican pautas de interacción que varían según el tipo de intercambio y la densidad de las informaciones o argumentos presentados, de forma que las situaciones que se caracterizan por pautas discursivas que aluden sólo a la descripción de las características de los objetos de aprendizaje, a la repetición de los datos dados o a la aceptación acrítica de los temas y a la dispersión o poca cohesión entre las expresiones de los participantes, se le puede identificar como **zona de significación pre-analítica**.

Durante este nivel de significación los participantes intentan encontrar el rumbo de la tarea, identificar los diferentes aspectos del problema, organizar las partes del trabajo colectivo, establecer las reglas de interacción, etc.; diseñar el ambiente y contexto adecuado que permita un desarrollo organizado de la situación y consecuentemente el logro del propósito compartido.

Muchas veces, durante estos episodios del trabajo colaborativo los equipos se distraen demasiado en esta etapa y no logran arribar al nivel de análisis requerido. Por otra parte cuando los participantes (ya sean los mismos u otros del mismo grupo y/o equipo) se implican de forma más intensa e intencional en el desarrollo de los hilos argumentales y logran sostener con sus aportaciones una o más ideas a través de la consideración de las antes expuestas y verificarlas y/o contrastarlas a través de nuevos argumentos, informaciones y relaciones entre ellas e incorporar nuevos elementos para la comprensión y el análisis del objeto de aprendizaje; estamos frente a un nivel distinto de significación que puede ser denominada **zona de significación analítica**.

Esta zona se caracteriza porque la interacción discursiva está centrada en el núcleo del objeto de aprendizaje, e implica una considerable cantidad de

información documentada sobre el tema (en este punto aparecen las alusiones a referentes documentales y/o contextuales) y además los participantes mantienen una intensa participación en el desarrollo de la tarea.

En este nivel de interacción se realiza un abordaje detallado y extensivo de la materia de conocimiento, así como se efectúa un trabajo de análisis profundo de los diversos ejes problemáticos que son motivo del estudio.

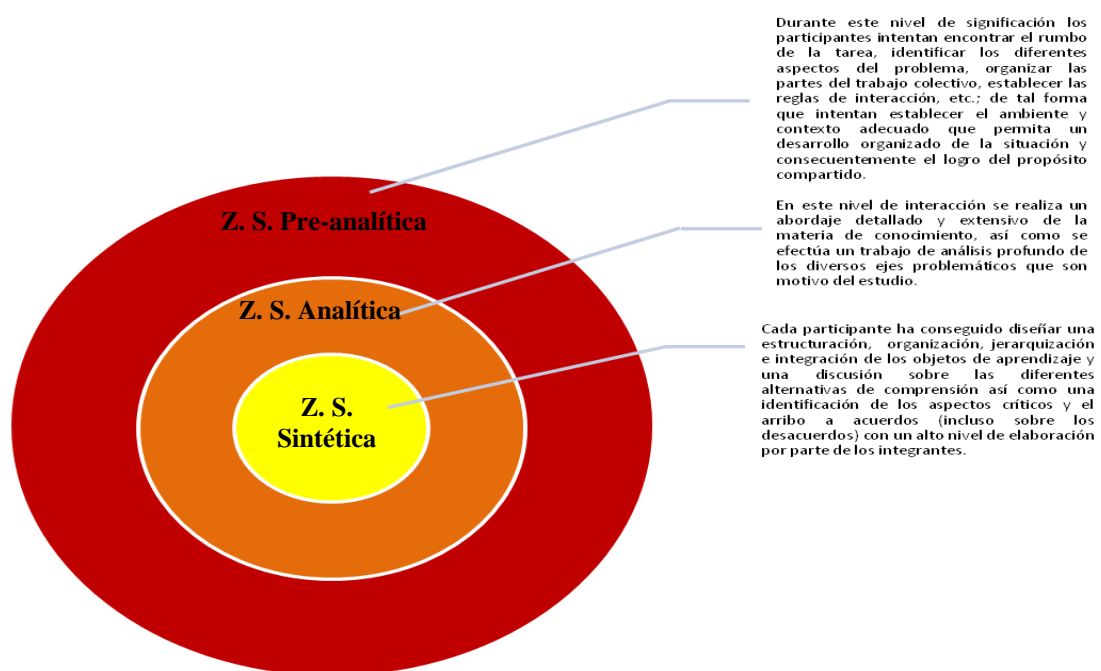
Cuando esto ocurre es frecuente encontrar pautas similares a efectuar preguntas de alta elaboración, ensayar respuestas que impliquen el manejo de argumentos extraídos de participaciones anteriores o tal vez intervenciones que recuperen conocimiento de experiencias o ideas pasadas. Esta fase se caracteriza por la existencia de situaciones interactivas en que las acciones de los participantes se enfocan hacia el desmenuzamiento de los aspectos de la temática, y al cuestionamiento radical de las propias ideas y de las ideas del otro. Sin embargo las aportaciones de los participantes se hacen de forma fragmentaria y abordan la temática de forma parcial, en cada ocasión.

Si en la evolución del tratamiento del tema se logra (por dos o más participantes), identificar de forma clara e integral el núcleo del problema y las relaciones entre los diferentes aspectos y si se logra obtener una o varias soluciones a la tarea, mediante la elaboración de síntesis conceptuales, de esquemas referenciales que vayan más allá de los límites de la tarea, y la llegada a acuerdos grupales sobre los distintos significados de los problemas, es posible denominar a esta situación como zona de significación sintética de las interacciones, bajo la consideración de que se ha logrado mantener una secuencia argumental a través de la explicitación de la tarea y de las formas en que se organiza el trabajo, de que ha habido un desarrollo participativo y analítico de la temática, además de que se ha conseguido diseñar una estructuración, organización, jerarquización e integración de los objetos de aprendizaje y una discusión sobre las diferentes alternativas de comprensión así como la identificación de los aspectos críticos y el arribo a acuerdos (incluso sobre los desacuerdos) con un alto nivel de elaboración por parte de los integrantes.



Desde luego, en realidad sólo en momentos particulares de la interacción de un equipo es posible encontrar una zona de significación sintética que hace referencia al nivel más alto y deseable de interacción entre pares, ya que esta situación, caracterizada por una alta productividad en las aportaciones y reflexiones de los participantes es producto de los alcances obtenidos en los dos estadios anteriores a cuya realización contribuyeron todos los interactuantes con diferentes grados de profundidad en sus aportaciones.

**Figura 5. 2. Zonas de significación: pre-analítica, analítica y sintética**



*Figura 5. 2.* Se muestra una representación visual de la Propuesta de Análisis del discurso considerando las Zonas de significación: pre-analítica, analítica y sintética. Elaboración propia.

En esta interpretación de la evolución del conocimiento de y entre los individuos en el marco de las interacciones educativas se tiene como referente varias fuentes importantes en el ámbito psicoeducativo, la primera refiere a la idea derivada de Epistemología genética en cuanto a la evolución de estadios evolutivos piagetianos, que transitan de estados de menor conocimiento hacia estados de mayor conocimiento (Piaget:1974), la segunda se debe a la idea de transformaciones progresivas de las representaciones en los individuos (Pozo: 2003) y desde luego están las huellas de la integración jerárquica propuesta por Ausubel y Novack (1983).

Estas consideraciones teóricas y metodológicas orientan el análisis de las interacciones discursivas del grupo de estudiantes observados.

La teoría de la actividad (TA) y sus principios metodológicos, el análisis conversacional (AC) y sus herramientas, el sistema de categorías analíticas de Staarman, Kroll y Meijden, han dado paso a la generación de una nueva forma de examinar la dinámica de las conversaciones de los pares universitarios, que aquí se ha denominado *zonas de significación*, la cual busca ir más allá de la descripción de las pautas discursivas utilizadas por los participantes, sino que intenta identificar las formas en que las comprensiones individuales se benefician en virtud de las interacciones con los otros miembros que forman parte de una comunidad de discurso, en este caso los integrantes de una clase universitaria.

## ***CAPÍTULO 6. RESULTADOS***

Los resultados presentados a continuación se organizaron con base en las categorías propuestas por la Teoría de la Actividad adaptándolos a los distintos elementos que configuran la investigación. De esta forma se identifican los sujetos que participaron como miembros del equipo observado. También se describe el objeto de conocimiento que se estableció como el contenido académico para ser discutido por ellos. Se estableció la meta que en este caso consistió en la solución de una tarea que fuera lograda colectivamente, mediante el uso de herramientas y materiales simbólicos constituidos por los recursos académicos disponibles en el ámbito universitario, en el contexto de una comunidad académica, en cuyo seno existió una división del trabajo organizado a través de un conjunto de reglas, que en este caso fueron las planteadas por las que rigen el discurso educacional. Los diferentes elementos enunciados se presentan detalladamente a continuación.

De acuerdo con las técnicas usuales para la recolección de datos se utilizó la videograbación de las interacciones con base en la cual se realizaron las transcripciones. Los criterios para la transcripción fueron retomados de García-Cabrero (2002), y se presentan más adelante.

### ***6.1. Los sujetos***

Con el propósito de ilustrar la manera en que puede aplicarse la propuesta metodológica y los resultados que se obtienen de dicha aplicación, se analizará el discurso de un equipo de trabajo de un grupo de licenciatura Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, que cursa el octavo y último semestre.

Como ya se ha dicho en el apartado anterior, se trata de una muestra intencional, extraída de una clase de licenciatura, de la cual se seleccionó un equipo que está constituido por cuatro integrantes; Ricardo, Daniel, Kayla y Rebeca<sup>3</sup>.

Cuatro de ellos, son miembros destacados del grupo por distintas razones, que van desde la popularidad social y el prestigio académico, hasta la presencia de rasgos de carácter como asertividad y liderazgo.

Todos tienen una imagen académica reconocida, aunque existen diferencias entre ellos. Pertenecen a entornos culturales muy distintos y a clases sociales también diferentes, que van desde un origen social de extracción humilde (Ricardo y Daniel), hasta la pertenencia a una clase media acomodada (Rebeca y Kayla). No obstante, todos comparten antecedentes escolares comunes, que les han permitido ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional en el Campus de Ajusco, en la licenciatura en Pedagogía; además de que han compartido la misma formación durante seis semestres consecutivos en los estudios de licenciatura.

Todos han cursado las mismas asignaturas durante los siete semestres anteriores, quizá con maestros distintos. Ninguno de ellos ha tenido acceso, en los semestres anteriores, a los contenidos y lecturas revisados en la situación que se propuso para la presente observación, por lo tanto se supone que todos están en las mismas condiciones para el abordaje de estos temas, como también se supone que los aprendizajes que muestren al término de la actividad serán debidos a las construcciones derivadas de la interacción producida mediante el dispositivo pedagógico diseñado para tal efecto.

Las lecturas motivo de análisis fueron presentadas de forma separada en clases anteriores, por lo que ya tenían un antecedente sobre el contenido, sin embargo para explorar la influencia de la interacción en los procesos de aprendizaje se les pidió que realizarán un trabajo analítico y comparativo donde deberían establecer relaciones complejas entre los dos textos y sus componentes conceptuales.

El inicio del trabajo en equipo tuvo dificultades, dada la notable heterogeneidad en las características de los integrantes, quienes intentaban no solamente plantear las reglas y propósitos del trabajo, sino definir su estatus en la participación, lo

---

<sup>3</sup> Los nombres de los estudiantes han sido cambiados por razones éticas de confidencialidad.

cual se puso de manifiesto mediante las formas de participación a través de la estructura de la toma de turnos en la conversación y de la exposición y defensa de las ideas a través de las cadenas argumentales y estrategias discursivas utilizadas por cada uno de ellos.

Una importante estrategia discursiva que estuvo presente en las participaciones de la mayoría de los miembros de este equipo es la capacidad que muestran para relacionar y organizar la información, no sólo la actual, referida a los temas de la sesión analizada, sino cómo la relacionan con otros temas, con otros autores, con otras experiencias y otras asignaturas.

Llama la atención la forma como recurren a dominios externos y son capaces de integrarlos a los hilos argumentales, de tal forma que se logra configurar un esquema de pensamiento común.

La construcción conjunta de conocimientos que se fue logrando a través de las interacciones-discusiones se debe en gran parte a la toma de posición de cada integrante, pero sobre todo a la habilidad que van desarrollando para evaluar críticamente las ideas del otro y aceptarlas o no en función de una nueva **integración** apoyada con ejemplos, experiencias o informaciones, de tal forma que se logran crear conclusiones novedosas a partir de la resolución conjunta de las controversias generadas por la naturaleza de la problemática a resolver.

## **6.2. Objeto**

Otro elemento importante del sistema es el *objeto de aprendizaje* al que se dirige la actividad de los participantes, constituido en este caso por la tarea académica que es de naturaleza semiabierta ya que se diseñó un dispositivo pedagógico que se basa en dos temas previamente abordados en la clase y que se refieren a dos tópicos distintos pero vinculantes en la práctica educativa. El primero de ellos se refiere a los Enfoques de aprendizaje, caracterizados por Entwistle (1988) en tres categorías, a saber: enfoque superficial, enfoque estratégico y enfoque profundo. El enfoque de aprendizaje está definido como la intención que orienta la actividad del estudiante en el proceso educativo y que determina diversos grados de

significatividad en el aprendizaje. Los investigadores descubrieron características típicas del enfoque profundo, tales como, la intención de comprender, fuerte interacción con el contenido, relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior, relación de conceptos con la experiencia cotidiana, relación de datos con conclusiones y examen de la lógica del argumento.

Por otra parte, las características del enfoque superficial se refieren a la intención del estudiante de cumplir únicamente con los requisitos de la tarea, la memorización de la información necesaria para pruebas o exámenes, encarar la tarea como imposición externa, ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategia, foco de elementos sueltos sin integración y dificultad para distinguir principios explicativos a partir de ejemplos.

Además de los dos enfoques anteriores los autores proponen un tercero, “que se vincula con la forma competitiva de relación, denominada <<necesidad de logro>> o esperanza de éxito” que también requiere de una intencionalidad definida que es *obtener las mejores notas posibles*, que se denominó enfoque estratégico, es decir, las acciones que realiza el estudiante por obtener la máxima rentabilidad. Aún cuando los estudiantes se inclinan por usar un enfoque superficial o profundo, también se advierte un rasgo distintivo en cuanto a la utilización de métodos de estudio bien planeados y detenidamente organizados, así como del manejo sistemático del tiempo y del esfuerzo desplegado (Enwistle, 1988). Sin embargo, los autores señalan que sería un error pensar que los estudiantes pueden clasificarse como <profundos> o <superficiales>, ya que sus enfoques varían en cierta medida de una tarea a otra y de un maestro a otro.

En la tarea de análisis, comparación y establecimiento de relaciones complejas, también se incorporó el tópico relativo a las *formas de organización en el aula*, tema que ya había sido estudiado en clases anteriores. Los autores abordados señalan que un profesor puede organizar el grupo con una orientación individualista o mediante una estructura cooperativa o con un trabajo competitivo. “La diferencia entre los tres tipos de situaciones se plantea esencialmente en términos de la estructura de objetivos que define la tarea”, (Colomina y Onrubia,2002:417). En la estructura cooperativa o *situaciones cooperativas*, “los

objetivos que persiguen los estudiantes están estrechamente vinculados entre sí, de manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos sí y sólo sí, los otros alcanzan los suyos” (p. 417) de modo que los alcances en el logro de los resultados son beneficiosos o perjudiciales a todos en general, dependiendo del compromiso común. Por otra parte, las situaciones competitivas, se caracterizan porque “cada alumno sólo puede alcanzar sus objetivos si los demás no alcanzan los suyos; lo que define una competición es que no todos pueden ganar, y que para que alguien gane, otros tienen que perder”, (Colomina y Onrubia,2002:417). Por último las situaciones individualistas se caracterizan porque cada uno de los estudiantes persigue y obtiene sus propios resultados, por lo que no hay concretamente ningún vínculo con los resultados de los otros compañeros. Las investigaciones realizadas respecto a este campo, concluyen que las organizaciones de tipo cooperativo favorecen la interacción entre los alumnos y con ello, indirectamente el aprendizaje.

Los estudios también concluyen que la superioridad de las situaciones cooperativas no se produce de manera uniforme y automática ya que está afectada por otras variables de carácter motivacional y actitudinal.

Tabla 6. 1.

*Relaciones entre formas de organización en el aula y enfoques de aprendizaje. Dispositivo de análisis*

	<b>Enfoque superficial</b>	<b>Enfoque estratégico</b>	<b>Enfoque en profundidad</b>
<b>Estructura individual</b>	**Puede propiciar	**Propicia	**Puede propiciar
<b>Estructura coopera.</b>	*No favorece	**Propicia	***Favorece
<b>Estructura compet.</b>	***Favorece	***Favorece	*No favorece

Nota explicativa: La tabla muestra el dispositivo de análisis utilizado en esta investigación para promover la interacción entre pares.

### 6.3. Metas

La tarea asignada a los equipos de este grupo consistió en que desarrollaran una reflexión, discusión y análisis conjunto para indagar sobre qué tipo de relaciones habría entre las formas de organización de los grupos escolares y su influencia en los enfoques de aprendizaje. De este modo, se propuso un *dispositivo pedagógico* que suponía un gran desafío cognitivo, ya que tenían que manejar dos conjuntos de variables a la vez, y de manera coordinada ir encontrando las relaciones de correspondencia o no, a partir de análisis muy finos, pero a la vez integradores de los tópicos en cuestión.

La meta residía en que el equipo y cada uno de sus miembros fuera capaz de integrar de manera explícita, en una red de significados la mayor parte de tales conceptos pedagógicos, logrando un sistema de mayor capacidad explicativa, cumpliendo así uno de los mayores propósitos del aprendizaje con enfoque en profundidad.

Es interesante mencionar que este dispositivo pedagógico implicó un trabajo de alta densidad, ya que los conceptos que se manejaron tenían gran relación con la tarea misma que ellos estaban realizando, lo que a su vez le dio una connotación especial al obligarlos a reflexionar sobre la calidad y naturaleza de sus propias acciones durante la sesión de trabajo orillándolos a un trabajo metacognitivo, el cual consiste en la elaboración de un conocimiento sobre nuestro propio conocimiento o conocimiento de <segundo orden> .

Se sabe que durante los procesos de aprendizaje se activan en los estudiantes ideas y experiencias previas que de algún modo determinan, condicionan y/o restringen el alcance en la construcción de nuevos conocimientos (Pozo; 2003).

Debemos puntualizar que el enfoque de este trabajo es constructivista<sup>4</sup> en el sentido educativo o instruccional del término y que la idea que subyace al uso e

---

<sup>4</sup> Según señalan Carretero y Limón (1997), citados en Pozo (2003), es posible diferenciar al menos tres sentidos distintos de constructivismo, que pueden llegar a confundirse entre sí; el *epistemológico*, que se refiere a que todo conocimiento es necesariamente una construcción mediada por el sujeto; el *psicológico* relativo a los procesos mediante los que tiene lugar esa adquisición de conocimiento, y el educativo o



impulso de la interacción entre pares como mecanismo para la construcción de conocimiento está orientada al trabajo de interpretación y a la búsqueda de significado en forma compartida, que de suyo es la forma en que naturalmente ocurre en la vida cotidiana.

Durante el trabajo interactivo es posible “lograr un cambio en las creencias implícitas profundamente arraigadas mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones” (Pozo, 2006:95). Por lo tanto en este ejercicio se pretendía favorecer, a través de la interacción lingüística, la reflexión de los estudiantes a través de la explicitación de sus ideas implícitas mediante la pregunta directriz:

#### **PREGUNTA GUÍA DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO**

**¿Cómo influyen los diferentes tipos de organización en el aula en los enfoques adoptados por los aprendices?**

Con ello se lograba un doble propósito. Por un lado se pudo profundizar en el objeto de aprendizaje en sí mismo, pero además se puso de manifiesto la necesidad de establecer espacios en el proceso de enseñanza y aprendizaje para la explicitación de las ideas de cada uno de los estudiantes que favorecía la presentación de sus ideas, la discusión y valoración de las de otros, la negociación y la comprensión de significados, mediante la posibilidad de escuchar y ser escuchados, criticar y ser criticados en un ambiente de aprendizaje constructivo y colaborativo.

#### **6.4. Herramientas materiales y simbólicas**

Son varias las herramientas materiales y simbólicas con las que contaron los estudiantes durante la interacción. Las más importantes en este caso fueron los

---

*instruccional* referido al diseño de espacios y mecanismos socialmente establecidos para promover la adquisición de determinados conocimientos.

materiales de estudio consistentes en los artículos científicos utilizados antes y durante la sesión.

Se utilizó el artículo de Colomina y Onrubia (2002), cuyo título es “*Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos*”, para el abordaje de las estructuras de participación, y el artículo “*El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje*” (Pérez, 2002).

Los documentos formaban parte del Programa escolar de la materia “Constructivismo” en el octavo semestre de la licenciatura en Pedagogía, en la Universidad Pedagógica Nacional, que correspondían a la Unidad Didáctica (UD) II del programa en cuestión.

La perspectiva sociocultural, derivada de los aportes vigostkianos, plantea que la actividad humana es un fenómeno *mediado por signos y herramientas*. Se dice que las relaciones entre las personas y su entorno están *mediadas por el lenguaje*, que es la herramienta cultural más poderosa para internalizar los bienes culturales de su entorno y que “que una teoría comprensiva del aprendizaje basada en el lenguaje [...] también debería mostrar cómo surge el conocimiento a partir de las actividades colaborativas prácticas e intelectuales y cómo, a su vez, media en las acciones y operaciones mediante las cuales se llevan a cabo esas actividades a la luz de las condiciones y exigencias que rigen en unas situaciones concretas. Por último esa teoría debería explicar cómo se produce el cambio en el desarrollo individual como el cambio social y cultural, mediante la interiorización y la posterior exteriorización mediadas lingüísticamente por el individuo durante los procesos de acción e interacción en el transcurso de esas actividades” (Wells, 1999:48, citado por Coll, 2002:394)

Dado lo anterior, la herramienta omnipresente que dará lugar a la co-construcción de conocimiento en el marco de la multiplicidad de voces, es su **propio lenguaje**, mismo que se ha ido acrecentando en la medida que han compartido durante tres años y medio una misma formación profesional que los constituye como una comunidad de discurso.

Son muchos los investigadores que le han dado al lenguaje un papel relevante en la construcción de las identidades, de los conocimientos y de las actitudes y

mencionan que “el lenguaje condiciona las oportunidades de aprendizaje de los alumnos que tienen, en cierto sentido, un carácter fundacional” (Coll, 2002:388). Desde las ideas pioneras de Vigotsky (1995) pasando por los estudios iniciales de Halliday (1993) hasta las aproximaciones contemporáneas muestran la relevancia del lenguaje como instrumento cultural de primer orden.

## **6.5. Comunidad**

En nuestro caso la *comunidad* está distribuida en *tres niveles*, una de nivel macro, la comunidad académica de la Universidad entendida como el conjunto de maestros, estudiantes y autoridades; otra considerada para fines de este trabajo de *nivel medio*, será el grupo escolar, la clase; y la que más interesa específicamente, de *nivel micro*, el equipo de trabajo en el cual se generan las interacciones discursivas.

El grupo escolar ubicado en el 8° semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, es uno de los 10 grupos escolares que cursaban el último semestre de la carrera (titulación).

El grupo estaba compuesto por 23 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 21 y 32 años de edad, de los cuales 19 eran mujeres y 4 hombres. Este dato sólo se aporta con fines de contextualización pero no tendrá mayor relevancia en el proceso de interpretación ya que como plantea Pomerantz (2005, p.104): “el género puede ser relevante en algunas interacciones y en otras no [...] sólo se procura explicar los puntos que son relevantes para los participantes en una interacción”.

La organización del grupo era relativamente estable, pues en esta última fase de formación los estudiantes se inscriben a grupos reducidos que son diseñados a partir de la estructuración de opciones profesionales que van dirigidas específicamente a un campo de intervención profesional. En nuestro caso, se trata de un grupo que había optado por el Campo de Formación en Docencia.

El plan curricular consideraba cinco materias; dos dedicadas específicamente a la elaboración de la tesis de licenciatura y otras tres materias opcionales que tenían

mucha relación con el campo específico, que eran, Dinámica de Grupos, Estrategias didácticas y Constructivismo.

Cada una de las asignaturas contaba con cuatro horas a la semana, excepto la asignatura de Seminario de tesis que era de seis horas. El turno en que asistían los estudiantes era matutino.

La mayoría de ellos pertenecían a estratos socioeconómicos de clase media. El perfil cultural, considerando sus inclinaciones en cuanto a hábitos culturales, de entretenimiento y orientación social, era relativamente semejante con algunas variaciones en cuanto a la capacidad de adquisición de bienes culturales que eran fácilmente identificables en su forma de vestir así como en los medios de transportación, que en el contexto de la sociedad mexicana es un indicador notable de estatus socioeconómico.

Esta *comunidad* es el contexto inmediato donde los participantes convivían cotidianamente y se manifestaban como sujetos sociales con características propias y que sin embargo contribuían a la generación de una microcultura del grupo de clase, propia de todo grupo escolar.

## **6.6. División de trabajo**

La división del trabajo estuvo claramente formulada en las disposiciones generales al principio de la sesión por parte de la maestra. En tanto que la regla más importante consistió en que todos deberían participar en la elaboración de una explicación acerca de las relaciones entre los tipos de organización del trabajo en el aula y los enfoques de aprendizaje asumidos por los estudiantes.

La tarea debería cumplirse colaborativamente, y ellos deberían decidir quién sería el relator, ya que debería entregarse un producto escrito de las conclusiones y/o un esquema ilustrativo de las relaciones encontradas, ya que se trataba de desarrollar un trabajo colaborativo.

La organización del grupo se dio por equipos de trabajo que no debería rebasar el número de cinco participantes.

El grupo quedó dividido en cinco equipos de cuatro personas.

El *equipo de trabajo*, cuyas conversaciones son nuestro objeto de estudio, quedó constituido por *cuatro integrantes*, dos hombres y dos mujeres. Todos los integrantes asumieron con disposición su tarea y al final cada uno tuvo la oportunidad de complementar el informe que dio el relator del equipo.

### **6.7. Reglas**

Las reglas de interacción que se propusieron fueron la participación intensiva y distribuida durante el desarrollo de la tarea, sin menoscabo de la libertad de expresión tanto verbal como actitudinal, por lo cual fue posible registrar diversos estados de ánimo y de discursos, que en ocasiones podían ser tanto amables como rudos.

La tarea solicitada a los estudiantes implicaba explícitamente el despliegue de todas sus habilidades analíticas y discursivas, en el contexto de un complejo entramado de voces, que no todo el tiempo tenían que ser unívocas.

El propósito se planteó en dos niveles, un trabajo interactivo, que supuso la necesaria intervención en las discusiones por parte de todos los integrantes y otro de tipo **didáctico**, que fue llegar a conclusiones finales concretadas en escritos o esquemas, que explicaran las relaciones entre los dos tópicos señalados.

Una vez establecidos los conocimientos previos se les pidió que buscaran las posibles interrelaciones, de identidad, de complementariedad o de oposición entre enfoques y tipos de organización a partir de una discusión de los temas.

Se les señaló que era necesario que intervinieran todos en la discusión y que arribaran a conclusiones compartidas y si ello no fuera posible, de cualquier manera, se tendrían que registrar los desacuerdos con su correspondiente argumentación.

*El propósito fundamental del ejercicio fue promover la interacción discursiva para lograr identificar las pautas de los participantes a partir de este dispositivo didáctico-metodológico, con el fin de comprender cómo a través del uso del discurso, y de las expresiones en la dimensión cognitiva, la afectiva y la regulativa se fue generando la construcción social de conocimiento.*

Hasta aquí hemos planteado los elementos destacados que configuran *el aula universitaria como un sistema de actividad* desde el cual se puede partir hacia el análisis de las conversaciones del equipo de trabajo estudiado.

### **6.8. Análisis de las conversaciones**

A continuación se presenta la transcripción y el análisis de las conversaciones, conforme a lo establecido en las precisiones metodológicas.

Ya que nuestro estudio no sólo se remite al análisis de ciertos mensajes, sino al seguimiento del discurso como un evento comunicativo integral (Van Dijk; 2006) no estableceremos cortes en el discurso, sino que destacaremos los momentos o situaciones donde es más enfático el tipo de producción de significados y la identificación de los modos de empaquetamiento de los mensajes, así como el tipo de pautas discursivas de los participantes que refieran a la dimensión cognitiva, afectiva y regulativa que contribuyan o no a la construcción conjunta de significados.

Por otra parte, como aportación original al análisis de las interacciones discursivas para la construcción de conocimiento, se identificarán diversos grupos de estrategias discursivas que se aglutinan, según lo que hemos establecido en el apartado anterior, en *Zonas de Significación*, ( pre-analítica, analítica y sintética), que remiten a espacios discursivos durante los cuales los participantes contribuyen en mayor o menor medida a la co-construcción de conocimiento. Estas zonas que van de menores niveles de significación a niveles más complejos y estructurados, y que van relacionados con cambios en las representaciones de los individuos, los cuales, se presume que son inducidos por la interacción y el nivel de implicación de los participantes durante el desarrollo del discurso. Este último entendido como un instrumento para la búsqueda de sentido y la creación de significados generados a partir de la interacción social.

A continuación se presentan los criterios para la transcripción de los videos.

## **6.9. Criterios para la transcripción de videos**

Para el registro de la información verbal, se escribirá una M para las participaciones de la maestra que serán relativamente pocas, ya que el análisis de la situación didáctica está orientado a observar las participaciones de los estudiantes.

Para el caso de las participaciones de los estudiantes se escribirá el nombre de cada uno de ellos al principio del mensaje.

Cada participación (mensaje o expresión), recibirá un número consecutivo.

## **6.10. Símbolos básicos de transcripción**

(Tomados de García, B.)<sup>5</sup>

- ¡ ¡ Palabra o enunciado con demasiado énfasis, por ejemplo: ¡exacto¡
- ¿ ? Para interrogar
- . Se emplea un punto cuando se ha terminado un enunciado (punto y seguido) o una idea (punto y aparte)
- , Se usa la coma cuando hay una pequeña pausa gramatical o de producción oral
- \*sic\*** Para un error gramatical o temático que no se corrige
- ( ) Para comentarios en la transcripción
- Para cuando hay un error de producción oral que se corrige
- , Para cuando hay un error conceptual que se corrige
- .... Para una palabra prolongada como en espera de un complemento o respuesta y  
Cuando alguien continúa después de una interrupción.
- (( )) Para lo inaudible o de lo cual no se está muy seguro
- \* Para cuando alguien interrumpe el discurso de otra persona
- // En una pausa breve que está intercalada en el discurso

---

<sup>5</sup> García Cabrero B. Tesis doctoral, "Análisis de la práctica educativa en el bachillerato: una aproximación metodológica desde la perspectiva del discurso situado". no publicada (2002)

/ / Se pone entre diagonales el habla simultánea de dos o más personas

Los gestos y los elementos no verbales se indican en cursivas y entre paréntesis

### **6.11. Procedimiento para el análisis**

Una vez seleccionada la secuencia didáctica con las características necesarias para analizar la interacción discursiva, gracias al dispositivo didáctico explicado anteriormente, se transcribió toda la sesión.

Se analizaron las conversaciones aplicando un formato exprofeso donde la columna 1 corresponde a la *zona de significación* en que se ubica cada mensaje, la columna 2 que corresponde al *tipo de expresión* según las pautas discursivas seleccionadas con anterioridad, que se distribuían en *cognitivas, afectivas y regulativas* (Staarman, Kroll y Meidjen, 2005), la columna 3 corresponde a la transcripción de las conversaciones y finalmente la columna 4 corresponde al análisis conversacional según los criterios analíticos propuestos por el AC.

En el capítulo anterior se explicaron las categorías utilizadas y sus descripciones. En esta parte se define cómo se hizo la clasificación con base en la vinculación entre las *pautas discursivas* y las *zonas de significación*.

Las expresiones que se ubican en el formato en la columna 1 correspondiente a la ***zona de significación pre-analítica*** son las siguientes: **A-2**, expresiones regulativas para planear la tarea, **M-2** divagaciones, digresiones y desviaciones y **R-1** expresiones regulativas de afecto y en general expresiones que buscan organizar la tarea.

Para clasificar las expresiones en la ***zona de significación analítica*** se seleccionaron las siguientes intervenciones: **C-3**, respuestas con baja elaboración, **C-5**, cuando el participante ha referencia a una información; **C-6**, cuando acepta o rechaza utilizando argumentos elaborados.

Para ubicar las expresiones en una ***zona de significación sintética***, que corresponde al grado más alto de construcción de conocimiento, se seleccionaron las expresiones que tuvieran una alta elaboración argumental, que son las



siguientes: **C-4** cuando el estudiante responde con alta elaboración, **C-7**, cuando el estudiante hace síntesis conceptuales, elabora conclusiones y propicia y elabora acuerdos concluyentes, **C-8**, cuando el participante hace preguntas con verificación de modo que somete a prueba los juicios emitidos por los demás y los suyos propios.

A continuación se presenta un ejemplo del formato que se elaboró para el análisis de las conversaciones y la aplicación de las categorías.

Zona de Significación	Tipo de Expresión	Transcripción de los mensajes	Análisis Conversacional
Sintética	C-7 Corresponde a una expresión de tipo Cognitivo, Sintetizar y concluir y <i>tomar acuerdos</i> , #7	Ricardo- mira, tú puedes estar haciendo un aprendizaje profundo de manera individual, puedes estar haciendo un aprendizaje superficial de manera individual y puedes hacer un aprendizaje estratégico de manera individual.	Esta conclusión es definitiva, ya que implica la comprensión y la vinculación de los tres enfoques. Se acerca mucho a una síntesis conceptual que integra enfoques y formas de organización.

Para fines de clasificación y facilitar la comprensión a través de la simple visualización, se identifica cada tipo de expresión con diferente color: **amarillo** para las expresiones **cognitivas**; **verde** para las expresiones **regulativas** y **rosa** para las expresiones **afectivas**, según la taxonomía utilizada por Kleine, Krol y Meijden (2005).

A continuación se presenta el análisis de las secuencias conversacionales, integrando al principio la conversación entre la maestra y el grupo al momento de dar las instrucciones para la tarea.

## **6.12. Conversación entre Profesora y estudiantes, parte introductoria:**

(Maestra dando la introducción y el contexto de la clase)

**M.** Hoy vamos a revisar la tarea que les dejé, hace dos días, lo que vimos en las lecturas del aprendizaje superficial, profundo y estratégico, ¿se acuerdan?, también de las formas de organización en el aula, ¿si se acuerdan?, y lo otro es que ustedes como individuos y como miembros de un equipo identifiquen, cuáles son sus enfoques para aprender, ¿Qué les parece?, ¿Fácil no?.

Porque además acuérdense de la lectura que veíamos de César Coll que decía, que un alumno no siempre utiliza el mismo enfoque en todas las materias y que un alumno no siempre utiliza el mismo método, entonces qué tienen que ver todos estos elementos.

-Quiero que ustedes los discutan, los analicen y los ejemplifiquen. (sic)

-Para cuando hayan terminado de hacer su trabajo analítico sobre los distintos enfoques de la lectura y los demás temas, yo quiero que todo mundo tenga escrito sus temas, sus anotaciones, pero además que todo mundo tenga su ejemplo personal sobre algún tipo de aprendizaje en alguna situación específica.

-Bueno, pues muy bien, vamos a organizarnos entonces.....

**M** (*señalando a los alumnos*) ¿Este equipo van a trabajar juntos ¿no?.....

¿Este equipo van a trabajar juntos y así?, ¿cómo se van a organizar ustedes?  
¿Con Rebeca y Ricardo? (*Algunos alumnos se acomodan en sus equipos*)

-No, Daniel y, Rebeca y Ricardo, adelante (*Los alumnos nombrados organizan un equipo*) .....

**M** ¿Ustedes entonces tres?, ¿tú con quien te vas? Con ellas, ¿ustedes cómo se van a organizar? (*Señalando a otro equipo*)

-Uno, dos, tres, ¿ustedes con quien? Ya son tres. (Durante toda esta interacción los estudiantes se van organizando hasta constituir los cuatro equipos)

- Daniela ¿Son de tres?.....

- Tienen que ser al final de cinco, cada uno, porque acuérdense que son como veinte, para hacer cuatro equipos de cinco

(Finalmente sólo quedaron cuatro equipos de cuatro integrantes cada uno).

- Acuérdense que están faltando los demás, entonces yo me imagino que....
- (inaudible) Bueno yo ya presenté el tema. (Se escuchan movimientos de bancas y mucho ruido) - ¡Daniel no, no arrastres las bancas!.
- Bueno, ya presentamos lo que es un patrón de la clase.
- Ya establecimos puntos de acuerdo, ya hicimos el ejercicio en su cronograma de actividades,
- Es como el cierre de la unidad, adelante!

**Inicio de la sesión del grupo de estudiantes en su trabajo colaborativo.**

(Duración 1:30 hrs)

Tabla 6.1.  
Análisis de la secuencia 1

Zona de significación	TIPO EST.	MENSAJES	ANÁLISIS CONVERSACIONAL
pre-analítica	R-1	Rebeca – Sí, a ver, hay que comenzar desde el principio... ¿Qué cosa vamos a hacer	Empieza el equipo a planear la tarea, a partir de preguntas simples y recíprocas que sirven de encuadre al tema
pre-analítica	R-1	Ricardo – Pues contestar esto...	A partir de la pregunta de Rebeca Ricardo contesta en forma tajante
pre-analítica	R-1	Daniel – Para después buscar, este..., las relaciones con lo que es el aprendizaje, en las organizaciones cooperativas...	Esta respuesta de Daniel concreta el sentido de la Tarea, que se manejará de forma implícita durante el desarrollo de toda la sesión y que en realidad será el motivo de todas las controversias
pre-analítica	M-2	Kaila – Lo que pasa es que ella no especificó qué teníamos que hacer	Kaila expresa que no entendió la tarea, porque la maestra no especificó qué tenían que hacer, situación que no es compartida por los otros miembros del equipo
pre-analítica	A-2	Ricardo – ¡Cállate! No te pongas sentimental	Por su parte Ricardo la calla Reclamándole que se está poniendo Sentimental sin que tenga razón
pre-analítica	A-2	Kaila- Yo protesto por eso	Kaila responde al reclamo y con ello se advierte la clara disputa que hay entre estos dos miembros del equipo y que se mantendrá durante toda la sesión. Estas son dos expresiones

			que se han clasificado como afectivas
--	--	--	--

Nota explicativa: Las columnas integran los diferentes niveles analíticos de la conversación entre pares. Inicia en la columna uno con la zona de significación a la que pertenece el mensaje. La columna dos corresponde al tipo de estrategia discursiva utilizada en el mensaje. La columna tres contiene el mensaje. La cuarta columna corresponde al análisis conversacional realizado por la investigadora.

### ***6.13. Análisis conversacional de la secuencia 1***

Durante todas las interacciones de esta secuencia los participantes intentan plantear los alcances y límites de la tarea, pero también se establecen los modos de interacción, donde cada uno va posicionándose no sólo respecto a la tarea sino a su forma de interactuar con los otros participantes.

Este equipo estuvo constituido por estudiantes que usualmente no trabajaban juntos, ni eran amigos; de hecho, el trato entre Ricardo y Kaila había sido poco amigable, lo que se deja traslucir en sus expresiones.

Resulta muy interesante observar que la primera persona que inicia el diálogo es Rebeca, quien durante toda la sesión será **la reguladora** de la tarea a través de sus múltiples expresiones de orientación a la tarea y su papel como mediadora de las discrepancias entre Ricardo y Kaila y entre Daniel y Kaila.

Cada participante inicia con una expresión que es representativa de los papeles predominantes que han de asumir durante toda la sesión. De este modo vemos que si Rebeca se orienta hacia la resolución de la tarea, Ricardo responde de forma contundente a las preguntas; por su parte Daniel, inicia con una expresión que define los aspectos y conceptos básicos que han de analizarse, actividad que resultará predominante en él hacia el final de la conversación y Kaila por su parte presentará un perfil de cuestionamiento, disentimiento y descalificación de las expresiones de los otros. Todas las expresiones que se generan en esta secuencia intentan organizar la actividad pero giran en torno a la comprensión de las instrucciones y por lo tanto **son pre-analíticas** al asunto central. Esto no significa que sean correctas o incorrectas en un sentido didáctico, sino que aún están en una esfera marginal respecto al núcleo de los objetivos planteados, que consistían en discutir, analizar y explicitar las relaciones posibles entre los enfoques de aprendizaje y las formas de organización en el aula.

Tabla 6. 2.

Análisis de la secuencia 2

ZONA	TIPO ESTR.	MENSAJES	ANÁLISIS CONVERSACIONAL
Pre	R-1	Rebeca –Es que hay que relacionar esa parte con... Cada uno de los enfoques hay que relacionarlos, y explicarlos, y después hacemos eso, la idea que...	Nuevamente Rebeca Orienta la tarea a través de la clarificación de ideas, que para planear la tarea
Pre	R 1	Kaila –bueno, ¿iniciamos con cuál?-	Kaila presenta una Pregunta con bajo nivel de elaboración
Pre	C-5	Rebeca –la forma en que Ricardo inició, qué enfoque de aprendizaje utilizas y después de ahí pones un ejemplo.	Rebeca hace alusión a una intervención de otro compañero y nuevamente trata de indicar la forma de concretar la tarea
Pre	C-5	Daniel (señalando la libreta de Rebeca) – Espérame...pon las matemáticas en un espacio específico ¿no? Porque en esa clase fue un enfoque diferente... (Recordando una clase de matemáticas de la misma licenciatura en la que se utilizó un enfoque estratégico)	Daniel, a partir de la iniciativa de Rebeca trata de buscar un ejemplo para ilustrar su idea a través de una experiencia que todos tuvieron con una maestra de matemáticas
Pre	C-5	Ricardo –yo si llegué a ser estratégico con esa maestra,	Ricardo siguiendo con el hilo de la conversación concuerda con Daniel respecto a la maestra de matemáticas
A	C-3	Ricardo –Yo digo que el enfoque es superficial. (aludiendo a la tarea presente)	Sin embargo, reflexionando un poco más, se corrige y dice que le parece que el enfoque es superficial lo cual denota que aún están en una fase de confusión generalizada respecto a los significados de los conceptos, lo que se evidencia con la siguiente intervención de Daniel;
Pre	C 3	Daniel –Yo creo que a la hora de evaluar es cuando utilizaba un enfoque estratégico. (refiriéndose a la situación de la maestra de matemáticas)	Refiriéndose al enfoque que utilizaba la profesora en esa materia, lo cual evidencia que tienen una confusión respecto a la noción, ya que no se trata del enfoque utilizado por la profesora, sino por el estudiante.
A	C-4	Rebeca –En el enfoque superficial, necesitas memorizar y en el enfoque profundo necesitas como que hacer una	Rebeca identifica el nudo del problema y logra ubicar de forma muy clara

		reflexión.	las características de los enfoques, lo cual ayuda a establecer ideas clave que contribuyen al análisis más ordenado de la tarea, y que es asumido por los otros miembros del equipo. En este punto se advierte un salto muy importante en el esquema referencial de comprensión que va construyendo el equipo, respecto a los enfoques. Sin embargo quedan por discutir las relaciones de los enfoques con las formas de organización en el aula.
A	C-6	Daniel –SÍ, es como lo que dices es hacer un proceso de reflexión, es como un segundo paso y en este no. (Señalando el enfoque estratégico) aquí sólo memorizas.	A partir de la afirmación de Rebeca, Daniel confirma la idea acerca de la diferencia entre el enfoque superficial y el estratégico utilizando lo escrito en su cuaderno para enfatizar esta idea. Con esto se evidencia que se va conformando un marco común de significados a través de la utilización de vivencias compartidas así como de la discusión generada y el análisis conjunto de las temáticas
A	C-6	Rebeca –Pero, ¡no!, ¿sabes que otro problema presenta el superficial? Es que te memorizas el apartado de una cosa o una idea general, vas memorizando cosas así, pero dispersas y no le das sentido.	Rebeca trae a la conversación otra característica del Enfoque superficial que se refiere a la falta de sentido a la poca vinculación que existe entre las “cosas”, que es propia de este enfoque
S	C-7	Daniel –Memorizas pero no le entiendes.	Daniel confirma la aseveración De Rebeca y la complementa, contribuyendo a la elaboración de síntesis parciales, que se constituirán en la base de las temáticas posteriores,
S	C-7	Rebeca –¡exacto! (inaudible varios segundos)	Rebeca concluye con una Expresión de aprobación categórica que es admitida implícitamente por todos.
S	C-4	Daniel –Perdón, por ejemplo, sí te dejan hacer un ensayo, si el tema es algo específico tu enfoque estratégico no va a ser reproducir otro texto, sino va a ser que las estrategias que utilices; como el análisis, la comparación, un cuadro comparativo, a lo mejor, no sé, comparas con otro autor	Con esta expresión, Daniel incorpora al hilo de la discusión el otro enfoque que estaba pendiente, el estratégico y propone un ejemplo, como la realización de un ensayo, donde se tiene que desplegar un conjunto de operaciones propias de dicho enfoque. Con esta secuencia es posible advertir cómo al menos dos participantes han transitado

			de una situación de relativa confusión y vaguedad sobre el tema hacia un estado de mayor claridad respecto de los conceptos implicados, transitando de este modo de una <i>zona de significación analítica hacia una sintética</i> .
--	--	--	--

Nota explicativa: Las columnas integran los diferentes niveles analíticos de la conversación entre pares. Inicia en la columna uno con la zona de significación a la que pertenece el mensaje. La columna dos corresponde al tipo de estrategia discursiva utilizada en el mensaje. La columna tres contiene el mensaje. La cuarta columna corresponde al análisis conversacional realizado por la investigadora.

### **6.14. Análisis conversacional de la secuencia 2**

Durante esta secuencia podemos observar una diversidad de expresiones que van desde las de tipo regulativo (2), y de tipo cognitivo (9). Dentro de estas últimas además se advierte que las participaciones se han concentrado en dos miembros del equipo que han podido abordar los conceptos mediante la enunciación de sus características e incluso las han acompañado de ejemplos que confirman las ideas sobre el enfoque superficial y estratégico.

También se ha evidenciado que las contribuciones elaboradas por uno se constituyen como punto de apoyo para las elaboraciones del otro en un diálogo que ha funcionado favorablemente para la construcción compartida de conocimiento.

También resulta de especial interés que aunque los otros dos participantes no hayan intervenido, han asumido de forma implícita las afirmaciones generadas, mismas que se constituirán como base para las discusiones posteriores.

Durante el desarrollo de esas construcciones el equipo ha transitado por situaciones que van desde una zona pre-analítica, pasando por una fase de análisis más fino, cuando se han enunciado las características de los enfoques y sus ejemplos; hasta una zona de construcción de conocimiento que sintetiza los conceptos elaborados a través de recapitulaciones y afirmaciones categóricas, como la expresada por Rebeca cuando responde a Daniel con la palabra ¡exacto!., que implica de suyo una felicitación.



Las conversaciones se van desarrollando entre estos dos participantes (Rebeca y Daniel) de forma muy armónica y se advierte con ello que no hay ninguna predisposición a descalificarse como se ha visto con los otros dos miembros (Kayla y Ricardo).

Esta situación nos indica que la dimensión afectiva juega un papel muy importante para el desarrollo de una interacción favorable y en el despliegue de los intercambios que se dan en un grupo escolar lo que denota la importancia de cuidar este aspecto en general durante la configuración de los ambiente de aprendizaje.

Tabla 6. 3.

*Análisis de la secuencia 3*

ZONA SIGN.	TIPO EST.	MENSAJES	ANÁLISIS CONVERSACIONAL
S	C-7	Ricardo - mira, tú puedes estar haciendo un aprendizaje profundo de manera individual, puedes estar haciendo un aprendizaje superficial de manera individual y puedes hacer un aprendizaje estratégico de manera individual.	Esta conclusión es definitiva, ya que implica la comprensión y la vinculación de los tres enfoques. Se acerca mucho a una síntesis conceptual que integra enfoques y formas de organización.
S	C-6	Daniel - no, en el profundo no puede ser individual porque si estamos hablando de tender relaciones y de problematizar, si el aprendizaje profundo es significativo y la relación es de transformar, tú no puedes transformar solito Ricardo.	Daniel refuta y en su discusión pierde de vista la diversidad de formas en que se puede acceder a un aprendizaje significativo.
A	C-5	Ricardo - pero, fijate lo que te estaba diciendo hace rato...	Hace referencia a información elaborada previamente por ellos.
A	C-3	Rebeca - es que hay como diferentes procesos, porque tiene que ser como un proceso primero individual, donde yo a lo mejor empiezo a leer y bla, bla, bla, y yo después vengo con el grupo y eso es como el segundo momento.	Aunque Rebeca intenta ubicar la discusión, sus argumentos son débiles, o al menos no alcanza a expresar de manera convincente sus ideas.
A	C-3	Kaila - es que aquí dice (señalando la lectura) experiencias previas y las experiencias previas son individuales, y después ya es en grupo y ya es otro trabajo porque a partir de su experiencia (señalando a sus compañeros) de la mía, de la tuya...	Aunque Kaila intenta aportar nuevos elementos para clarificar; sus argumentos son débiles y el equipo pierde atención en lo que dice, porque interviene enseguida otro miembro.
A	C-3	Daniel - Ajá, sí porque cuando estabas diciendo del aprendizaje profundo, el autor decía, es cuando el alumno está entendiendo las ideas del autor, las está comprendiendo y  ya después de ahí, empieza a hacer todo ese proceso de transformación, pero a partir de lo que el autor dijo.	Acepta el argumento, proveyendo información autorizada, acreditada por un autor.
A	C-5	Ricardo - yo le estoy entendiendo a esto, es cuando problematizo para mí mismo y otro es problematizar a partir de la idea del autor y lo que haces no es discutir con el	Ricardo intenta llevar adelante su argumento principal que es valorar la organización individual y en ese afán

		autor, aquí no puedes decir aquí sí, y aquí no, porque no estás discutiendo, estás haciendo la lectura sola, no con los demás.	se pierde con sus propios argumentos.
A	R-1	Kaila -A ver, ahí te va otra vez desde el principio	Nuevamente Kaila intenta participar pero otra vez es desoída por los miembros del equipo
A	C-6	Daniel - sí, pero cuando estás en grupo, ya no es con el autor, ya es con el otro.	Por su parte Daniel intenta polemizar a partir del punto contrario, ya que él defiende la organización cooperativa del aprendizaje.
A	M-2	Kaila - pero el análisis y la transformación lo haces a partir de ti.	Kaila desvía el punto de discusión hacia el tema del análisis y la transformación, y no sobre el punto que se viene discutiendo
A	C-8	Daniel - ¿ah sí?, yo no hago procesos en la lectura, por ejemplo para participar?.	Por su parte Daniel intenta polemizar a partir del punto contrario, ya que él defiende la organización cooperativa del aprendizaje.
A	C-6	Ricardo - ¿no haces procesos?, no puedo creerlo, cómo no, no podemos, no podemos hablar de algo individualista, no te estamos hablando del aprendizaje colectivo, porque ya hablamos de tres cosas, maestro, alumno y contenido.	La desviación originada por Kaila confunde a Daniel y a Ricardo y nuevamente se tienen que reiniciar los puntos de discusión.
P	C-3	Daniel - entonces, ¿cómo le vamos a poner?	Pregunta de baja elaboración.
S	C-7	Rebeca - yo digo que son tres. -yo digo que debemos poner que se están manejando los tres y si nos pide la participación (la maestra) argumentamos.	Rebeca elabora nuevamente una conclusión integradora como anteriormente había hecho Ricardo al tratar de vincular los tres enfoques de aprendizaje a los tres tipos de organización y reservarse para una presentación pública la argumentación necesaria.
S	C-7	Ricardo - (señalando la libreta de Daniel) organización, cooperativo, competitivo e individual... ponemos un triángulo fosforescente a todas las organizaciones para denotar y decir que esto es... (abarcando el aprendizaje profundo, estratégico y superficial)	Con este esquema de equipo logra representar el resultado de sus discusiones, que les llevó a concluir (descubrir) que todos los tipos de organización pueden conducir a los tres tipos de enfoques y viceversa, aunque en diferentes grados, dependiendo de otros aspectos como la motivación y el profesor.
			<p>Encontramos que se Ha llegado a la solución del problema planteado, que era establecer los vínculos Posibles entre los enfoques de aprendizaje y las formas de organización en el aula y se ha podido apreciar que los participantes transitaron desde un tipo de comprensión difusa y vaga en un principio, hacia la identificación de las partes del problemas, no sin algunas dificultades, tanto personales como</p>

			de comprensión, hasta llegar a la sistematización de las ideas de forma organizada y consensuada, logrando cierto grado de intersubjetividad que les aportó la oportunidad de exponer sus ideas y defenderlas mediante argumentaciones, ejemplificaciones y controversias conceptuales, que se fueron resolviendo en la medida en que todos y cada uno a la vez fueron cambiando sus concepciones a través de su interacción discursiva.
--	--	--	--

Nota explicativa: Las columnas integran los diferentes niveles analíticos de la conversación entre pares. Inicia en la columna uno con la zona de significación a la que pertenece el mensaje. La columna dos corresponde al tipo de estrategia discursiva utilizada en el mensaje. La columna tres contiene el mensaje. La cuarta columna corresponde al análisis conversacional realizado por la investigadora.

### **6.15. Análisis de la secuencia 3**

Esta secuencia resulta muy interesante por varias razones.

La primera de ellas se refiere a la capacidad que fueron adquiriendo los participantes para insertarse en la discusión grupal, a través de sus argumentos, ejemplos y recuperación de conocimientos dados y su vinculación con los temas nuevos de discusión.

En el despliegue de la conversación encontramos todo tipo de pautas discursivas que fueron mostrando distintos niveles de comprensión e implicación en la temática. De ese modo encontramos 13 expresiones de tipo cognitivo, que abarcaron respuestas con baja elaboración, respuestas con alta elaboración, referencia a información y conocimiento previo, aceptación y/o rechazo con argumentos elaborados y la toma de acuerdos a partir de síntesis y conclusiones.

Lo que resulta relevante para los fines de este trabajo fue observar que los participantes a la vez que recurrieron a sus conocimientos previos, también utilizaron las ideas expuestas por los demás para ir completando sus lagunas conceptuales o en dado caso las imprecisiones que tenían respecto a algunos puntos.

Por ejemplo, en el caso de Daniel, al principio de la sesión sólo admitía la idea de que el enfoque en profundidad sólo se podría lograr en el contexto del intercambio con otros o con las ideas de un autor, sin embargo fue cambiando progresivamente su punto de vista a instancia de las argumentaciones que daba Ricardo respecto a que el aprendizaje en profundidad sólo se podría lograr en una forma individualista. De igual modo esta postura de Ricardo cambió a partir de los argumentos y a veces increpaciones de Daniel y de Rebeca.

Con todo ello el sistema de significados que cada miembro del equipo tenía al principio fue transformándose en el devenir de la interacción de tal modo que al final cada miembro había logrado notables cambios conceptuales respecto a las concepciones que tenía al inicio de la sesión.

Al final lograron diseñar un esquema explicativo que de algún modo reflejaba la síntesis de lo analizado y discutido, donde se expresaron los acuerdos logrados con base en los aportes de los participantes, que fue desigual según se podrá advertir en los resultados.

Los mecanismos interpsicológicos como la atribución de sentido, la divergencia entre puntos de vista relativamente divergentes, la resolución de controversias y la regulación mutua a través del lenguaje fueron manejados de forma sistemática por todos ellos, con lo cual lograron acceder a la zona de significación sintética, propia del pensamiento científico, expresada en un esquema conceptual que integró las conclusiones de la discusión y que requirió una implicación de todos los participantes.

### ***6. 16. Análisis e interpretación general de las conversaciones***

A través de los diferentes momentos de discusión, encontramos una *intensa actividad discursiva* caracterizada por diversas estrategias que suponen distintos grados de comprensión; ya sea marginal respecto al tópico más importante (28 expresiones ubicadas en la z. s. pre-analítica), o múltiples intentos por ir aclarando uno a uno los conceptos implicados en la tarea (53 expresiones ubicadas en la z. s. analítica), o llegando a acuerdos y síntesis parciales sobre los conceptos discutidos y eventualmente comprendidos (41 expresiones ubicadas en la zona de significación sintética).

Los datos recogidos demuestran que los participantes en una conversación didáctica,( por ser este nuestro contexto), fueron transitando por diversos niveles de comprensión, que se advierten según el tipo de expresiones o emisiones generadas en la dinámica discursiva.

Se evidenció que al principio del trabajo conjunto requieren un tiempo relativamente corto para organizar y comprender la tarea, pero que una vez resuelto este tema los estudiantes hacen intentos por analizar los diversos ángulos de la tarea y contribuyen de diversos modos a mejorar su comprensión y la de los demás. Este tipo de actuación es el que más tiempo agota y supone el despliegue de estrategias discursivas que exigen su capacidad analítica para distinguir las partes de la problemática y la explicación de uno a uno los conceptos implicados así como su capacidad para poder vincularlos de modo coherente con sus conocimientos y experiencias previas.

La interacción discursiva analizada en este trabajo también evidenció que al final de sus discusiones y debates a través de la exploración crítica pero constructiva de sus ideas, manejando ejemplos y contraejemplos, los estudiantes llegaron a una síntesis conceptual y pudieron resolver adecuadamente el problema planteado en la tarea académica, cuya pregunta central fue: "Cómo influyen las formas de organización en el aula (individualista, competitiva y cooperativa) en los enfoques asumidos por los estudiantes, (superficial, estratégico y profundo).

Con lo anterior se cuenta con un conocimiento más concreto sobre las pautas discursivas que usan los estudiantes en clase para presentar, discutir, analizar y negociar sus ideas en el contexto de los procesos de aprendizaje entre pares.

Asimismo, se encontraron 98 expresiones relativas a la categoría cognitiva, distribuidas entre los cuatro participantes de la siguiente manera: hasta determinar; tanto en la dimensión cognitiva como afectiva; que la tarea y la discusión había sido concluida, no sin algunos episodios conflictivos.

En los cuadros siguientes se presentan los resultados organizados de acuerdo a los dos tipos de categorías.

Se ha juzgado pertinente presentarlas de ese modo para mostrar, en primer lugar, las pautas discursivas empleadas por los participantes durante la resolución de una tarea que, como se ha dicho anteriormente.

Tabla 6. 4.

*Totalidad de expresiones emitidas por los participantes de acuerdo a las categorías analizadas*

	<b>Categoría cognitiva</b>	<b>Categoría afectiva</b>	<b>Categoría regulativa</b>	<b>Miscelánea</b>	<b>Total</b>
<b>N° de participaciones</b>	<b>96</b>	<b>5</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>122</b>

Nota: Los datos de esta tabla evidencian que las interacciones discursivas entre los participantes de este equipo se distribuyen desigualmente, quedando en primerísimo lugar la dimensión cognitiva, en segundo la regulativa y por último la afectiva.

Se advierte fácilmente durante el desarrollo de las conversaciones pautas que expresan construcciones que tienden a la búsqueda de soluciones a la tarea requerida que se identifican expresiones con baja elaboración, con alta elaboración, síntesis y acuerdos.

Asimismo se puede reconocer que las aportaciones de los participantes responden a patrones típicos asociados a su personalidad. Por ejemplo, Rebeca presenta 23 aportaciones cognitivas que contribuyeron al desarrollo de la tarea, pero a la vez llama la atención que es la persona que con más intensidad estuvo contribuyendo a la regulación de las interacciones ya que tuvo 10 expresiones regulativas, y con ello el equipo pudo mantener el hilo de discusión sobre el rumbo de la tarea.

A diferencia de Rebeca, Kayla tuvo menos participaciones de tipo cognitivo pero dos de tipo afectivo, sin embargo sus contribuciones no aportaron de forma significativa elementos para la solución de la tarea.

Por su parte Ricardo estuvo permanentemente orientado a la tarea, y sus expresiones cognitivas aportaron de forma sustantiva al análisis de los aspectos de la tarea y de forma muy significativa a la síntesis conceptual de los temas referidos, no sin varias controversias conceptuales, en especial en sentido contrario a las que formulaba Kaila. Cabe decir, que éstos dos miembros del

equipo tenían de antemano diferencias personales en el contexto del grupo en su totalidad.

Por otra parte Daniel, que tuvo el mayor número de contribuciones cognitivas de alta elaboración, fue el que más expresiones afectivas presentó, pero cabe destacar que fueron en las tres ocasiones para defenderse de las críticas de sus compañeros, como lo demuestra el último diálogo de la sesión.

Tabla 6. 5.

*Número de expresiones emitidas por cada participante de acuerdo a las categorías cognitiva, regulativa y afectiva*

<b>Categoría</b>	<b>Rebeca</b>		<b>Kaila</b>		<b>Daniel</b>		<b>Ricardo</b>		<b>Total</b>
<b>Cognitiva</b>	21	21.2%	17	17.2%	31	31.3%	27	27.3%	<b>96</b>
<b>Afectiva</b>	1	20%	2	40%	2	40%	0		<b>5</b>
<b>Regulativa</b>	10	59%	3	17%	2	12%	2	12%	<b>17</b>
<b>Miscelánea</b>	1	25%	3	75%	0		0		<b>4</b>
<b>Sumas</b>	<b>33</b>		<b>25</b>		<b>35</b>		<b>29</b>		<b>122</b>

Nota: En esta tabla se distingue el perfil discursivo de cada participante y es posible identificar cómo y en qué medida contribuye cada uno a la construcción de conocimiento compartido.

**Figura 6.1. Cantidad de expresiones por dimensión y por integrante (frecuencias)**

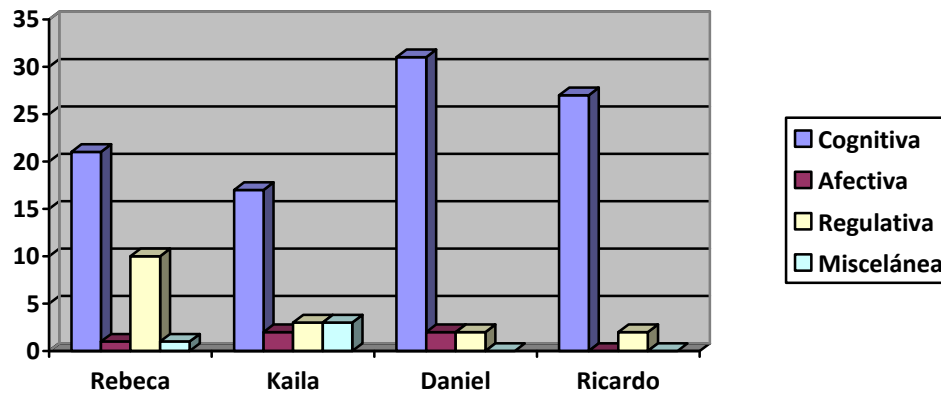


Figura 6.1. Gráfica que muestra la cantidad de expresiones por dimensión y por integrante (frecuencias).

**Figura 6.2. Cantidad de expresiones por dimensión y por integrante (porcentaje)**

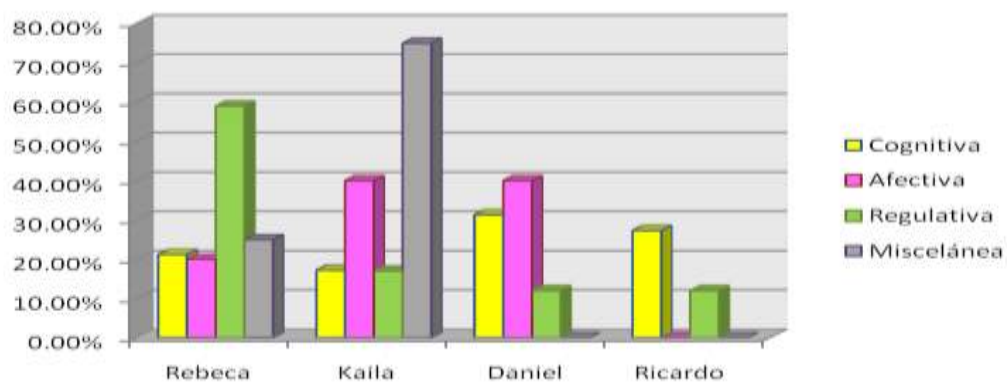


Figura 6.2. Gráfica que muestra la cantidad de expresiones por dimensión y por integrante (porcentaje).



Tabla 6. 6.

*Perfil discursivo de Rebeca respecto a la categoría cognitiva*

PERFIL DISCURSIVO DE REBECA (CATEGORÍA COGNITIVA)	
1) Proveer información elaborada	2
2) Hacer preguntas complejas	1
3) Respuestas con baja elaboración	3
4) Responder con alta elaboración	1
5) Hacer referencia a información y conocimiento previo	2
6) Aceptar o rechazar con argumentos elaborados	3
7) Sintetizar y concluir y tomar acuerdos	8
8) Hacer preguntas con verificación	1

Nota: En este perfil discursivo de Rebeca se reconoce su contribución básicamente regulativa en función de la tarea propuesta para la construcción conjunta de conocimiento.

**Figura 6. 3. Perfil discursivo de Rebeca (frecuencias)**

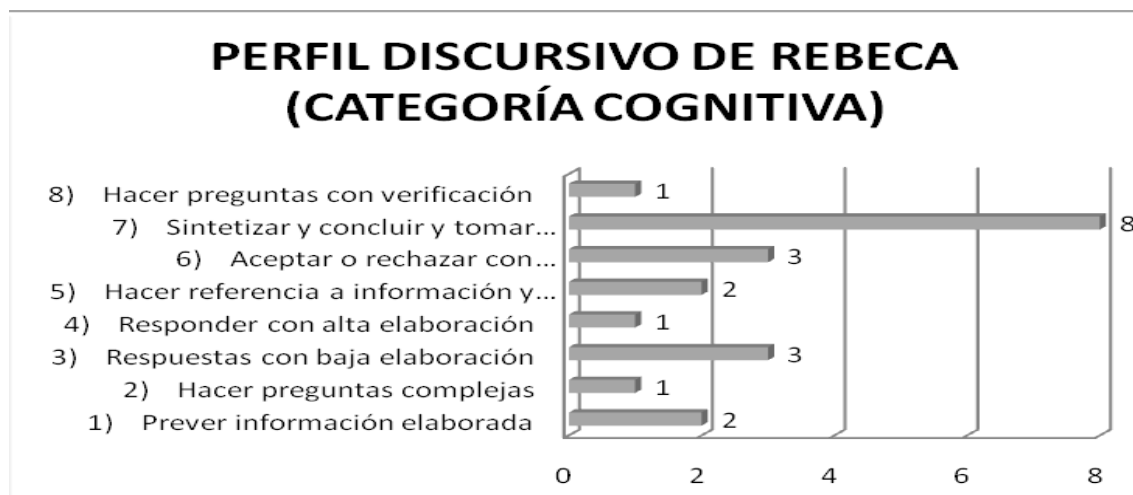


Figura 6. 3. Gráfica que muestra el Perfil discursivo de Rebeca (frecuencias).

Tabla 6. 7.

*Perfil discursivo de Rebeca, categoría regulativa (Frecuencias)*

PERFIL DISCURSIVO DE REBECA (CATEGORÍA REGULATIVA)	
1) Expresiones para planear una tarea	5
2) Expresiones para evaluar una tarea	4
3) Expresiones para instrucciones	1

Nota: En el aspecto regulativo Rebeca tuvo un desempeño sobresaliente.

**Figura 6. 4. Perfil discursivo de Rebeca, categoría regulativa (Frecuencias)**

**Perfil discursivo de Rebeca (Categoría regulativa)**

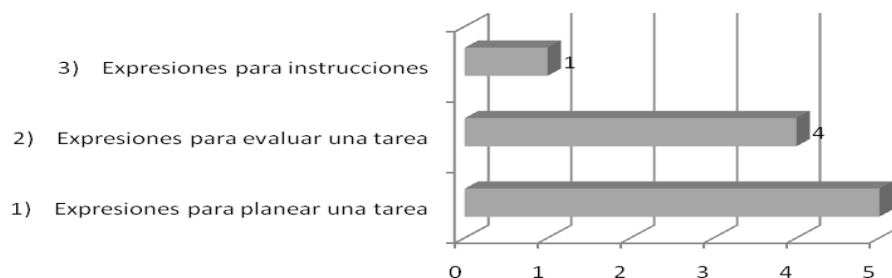


Figura 6. 4. Gráfica que muestra el Perfil discursivo de Rebeca, categoría regulativa (Frecuencias).

Tabla 6. 8.

*Perfil discursivo de Rebeca, categoría miscelánea (Frecuencias)*

PERFIL DISCURSIVO DE REBECA (CATEGORÍA MISCELÁNEA)	
1) No encaja en ninguna categoría	
2) Digresiones	2
Divagaciones	
Desviaciones	

Nota: En el aspecto miscelánea Rebeca solo tuvo dos digresiones lo que confirma que su contribución fue altamente productiva.

Tabla 6. 9.

*Perfil discursivo de Rebeca, categoría afectiva*

PERFIL DISCURSIVO DE REBECA (CATEGORÍA AFECTIVA)	
1) Expresiones de afecto positivas	
2) Expresiones de afecto negativas	1
3) Felicitaciones	

Nota: En la dimensión afectiva Rebeca sólo tuvo una expresión de tipo negativa.

Tabla 6. 10.

*Perfil discursivo de Ricardo, categoría cognitiva (Frecuencias)*

PERFIL DISCURSIVO DE RICARDO (CATEGORÍA COGNITIVA)	
1) Proveer información elaborada	
2) Hacer preguntas complejas	
3) Respuestas con baja elaboración	7
4) Responder con alta elaboración	
5) Hacer referencia a información y conocimiento previo	3
6) Aceptar o rechazar con argumentos elaborados	8
7) Sintetizar y concluir y tomar acuerdos	8
8) Hacer preguntas con verificación	1

Nota: El perfil de Ricardo denota una intensa actividad sociocognitiva con numerosas participaciones de baja y alta elaboración.

**Figura 6.5. Perfil cognitivo de Ricardo, categoría cognitiva (Frecuencias)**

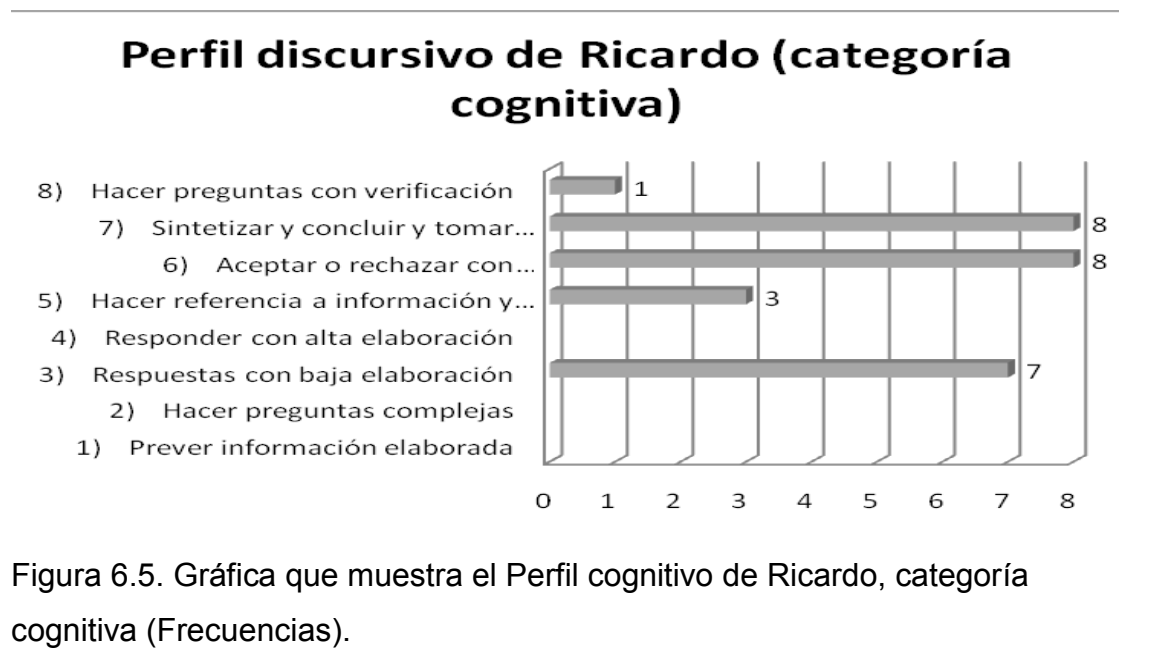


Tabla 6.9.

*Perfil discursivo de Ricardo, categoría afectiva*

**PERFIL DISCURSIVO DE RICARDO (CATEGORÍA AFECTIVA)**

1) Expresiones de afecto positivas

2) Expresiones de afecto negativas

3) Felicitaciones

Nota: Ricardo no tuvo mensaje alguno en cuanto a la dimensión afectiva.

Tabla 6.11.

*Perfil discursivo de Ricardo, categoría regulativa (Frecuencias)*

PERFIL DISCURSIVO DE RICARDO (CATEGORÍA REGULATIVA)	
1) Expresiones para planear una tarea	1
2) Expresiones para evaluar una tarea	
3) Expresiones para instrucciones	1

Nota: Por otra parte, en la dimensión regulativa Ricardo tuvo dos sugerencias para orientar el diálogo colectivo.

Tabla 6.12.

*Perfil discursivo de Ricardo, categoría miscelánea*

PERFIL DISCURSIVO DE RICARDO (CATEGORÍA MISCELÁNEA)	
1) No encaja en ninguna categoría	
2) Digresiones	
Divagaciones	
Desviaciones	

Nota: Ricardo tampoco tuvo ninguna divagación, pues la mayor parte de sus contribuciones se orientaron a la construcción de argumentos y de síntesis conceptuales.

Tabla 6.13.

*Perfil discursivo de Daniel, categoría cognitiva (Frecuencias)*

PERFIL DISCURSIVO DE DANIEL (CATEGORÍA COGNITIVA)	
1) Prever información elaborada	
2) Hacer preguntas complejas	
3) Respuestas con baja elaboración	5
4) Responder con alta elaboración	5
5) Hacer referencia a información y conocimiento previo	4
6) Aceptar o rechazar con argumentos elaborados	8
7) Sintetizar y concluir y tomar acuerdos	3
8) Hacer preguntas con verificación	4

Nota :El perfil discursivo de Daniel expresa su alta contribución a la construcción conjunta de análisis y síntesis conceptuales, lo que se puede observar gráficamente en la siguiente imagen.

**Figura 6. 6. Perfil cognitivo de Daniel, categoría cognitiva (Frecuencias)**

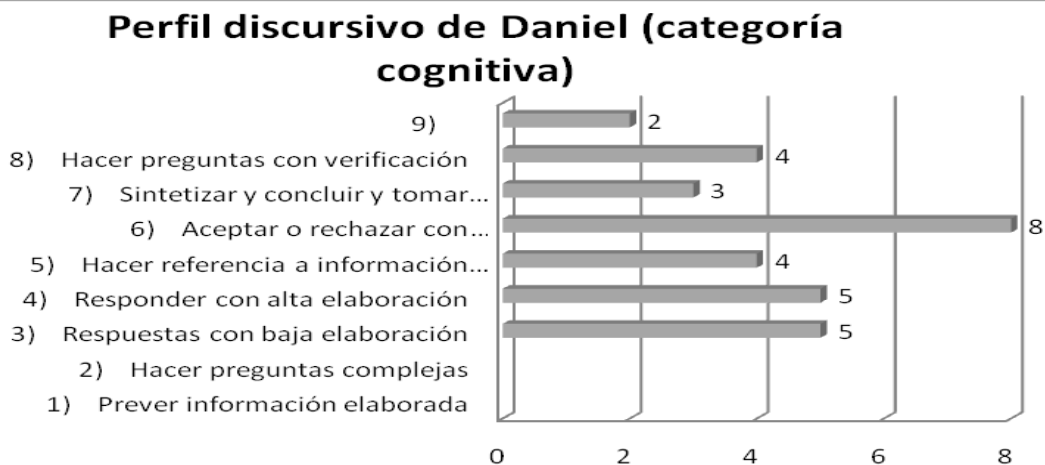


Figura 6. 6. Gráfica que muestra el Perfil cognitivo de Daniel, categoría cognitiva (Frecuencias)

Tabla 6.14.

*Perfil discursivo de Daniel, categoría afectiva (Frecuencias)*

PERFIL DISCURSIVO DE DANIEL (CATEGORÍA AFECTIVA)	
4) Expresiones de afecto positivas	
5) Expresiones de afecto negativas	2
6) Felicitaciones	

Nota: Daniel además de ser un participante activo en el despliegue discursivo también tuvo actividad intensa en el aspecto afectivo al tener varios desencuentros con Kaila.

Tabla 6.15.

*Perfil discursivo de Daniel, categoría afectiva (Frecuencias)*

PERFIL DISCURSIVO DE DANIEL (CATEGORÍA REGULATIVA)	
4) Expresiones para planear una tarea	2
5) Expresiones para evaluar una tarea	
6) Expresiones para instrucciones	

Nota: En esta tabla se muestra que Daniel también contribuyó a la regulación del discurso.

Tabla 6.16.

*Perfil discursivo de Daniel, categoría miscelánea*

PERFIL DISCURSIVO DE DANIEL (CATEGORÍA MISCELÁNEA)	
3) No encaja en ninguna categoría	
4) Digresiones	
Divagaciones	
Desviaciones	

Nota: Daniel fue altamente productivo en sentido estricto, pues no tuvo digresiones ni divagaciones.

Tabla 6. 17.

*Perfil discursivo de Kaila, categoría cognitiva (Frecuencias)*

PERFIL DISCURSIVO DE KAILA (CATEGORÍA COGNITIVA)	
1) Prever información elaborada	4
2) Hacer preguntas complejas	
3) Respuestas con baja elaboración	5
4) Responder con alta elaboración	1
5) Hacer referencia a información y conocimiento previo	3
6) Aceptar o rechazar con argumentos elaborados	1
7) Sintetizar y concluir y tomar acuerdos	
8) Hacer preguntas con verificación	

Nota: El perfil discursivo de Kaila demuestra que su contribución fue de baja elaboración y cuando presentaba información era retomada del libro o del apunte.

**Figura 6. 7. Perfil discursivo de Kaila, categoría cognitiva (Frecuencias)**

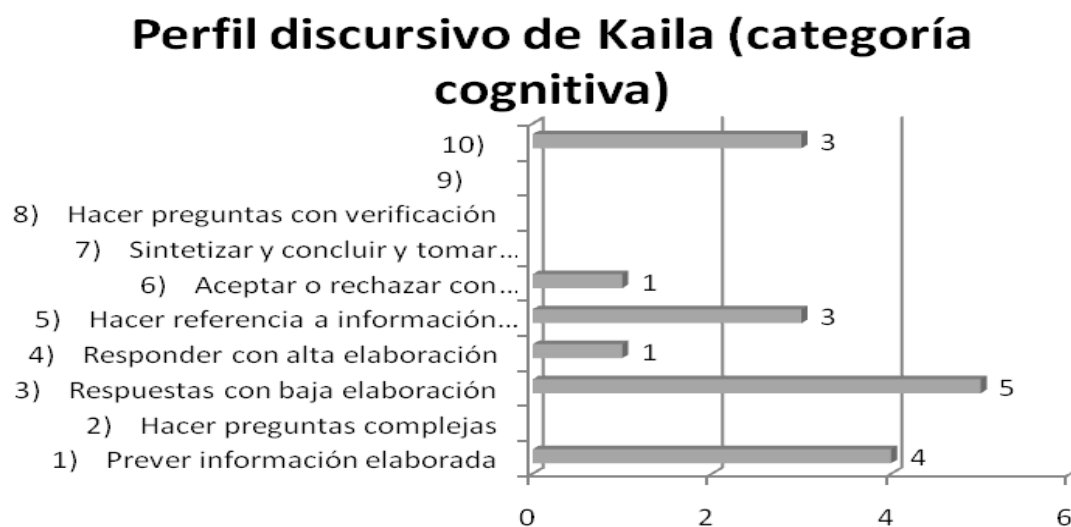


Figura 6. 7. Gráfica que muestra el Perfil discursivo de Kaila, categoría cognitiva (Frecuencias).

Tabla 6.18.

*Perfil discursivo de Kaila, categoría afectiva (Frecuencias)*

**PERFIL DISCURSIVO DE KAILA (CATEGORÍA AFECTIVA)**

7) Expresiones de afecto positivas	
8) Expresiones de afecto negativas	2
9) Felicitaciones	

Nota: En su perfil discursivo Kaila presenta dos expresiones de afecto negativas que corresponden a las conversaciones de discusión establecidas con Daniel.



**Figura 6.8. Perfil discursivo de Kaila, categoría afectiva (Frecuencias)**

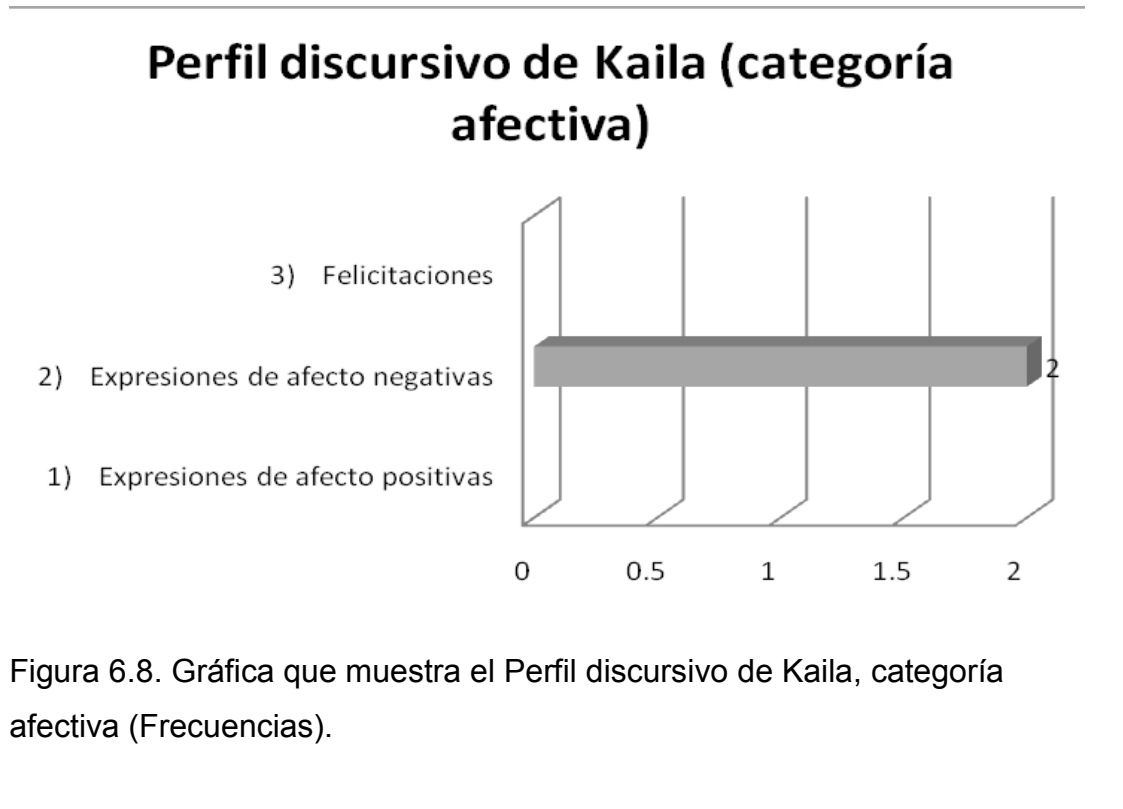


Tabla 6.19.

*Perfil discursivo de Kaila, categoría regulativa (Frecuencias)*

PERFIL DISCURSIVO DE KAILA (CATEGORÍA REGULATIVA)	
7) Expresiones para planear una tarea	2
8) Expresiones para evaluar una tarea	1
9) Expresiones para instrucciones	0

Nota: La participación más relevante de Rebeca fue al principio de las secuencias didácticas donde se concretó a preguntar qué es lo que se tenía que hacer.

Tabla 6. 20.

*Perfil discursivo de Kaila, categoría miscelánea (Frecuencias)*

PERFIL DISCURSIVO DE KAILA (CATEGORÍA MISCELÁNEA)	
5) No encaja en ninguna categoría	2
6) Digresiones	1
Divagaciones	
Desviaciones	

Nota: Kaila fue la participante que más digresiones y divagaciones tuvo y en contraste fue la que menos participaciones elaboradas tuvo.

### **Zonas de significación de los participantes que se crean a partir de sus perfiles discursivos**

Tabla 6. 21.

*Totalidad de participaciones de acuerdo a su inserción en las zonas de significación; pre-analítica, analítica o sintética*

	<b>Zona de significación pre-analítica</b>	<b>Zona de significación analítica</b>	<b>Zona de significación sintética</b>	
<b>N° de participaciones</b>	28	53	41	122

Nota: Esta tabla muestra la intensa actividad discursiva de los participantes y logra ilustrar que el trabajo más intenso fue el relativo al análisis de los aspectos señalados en el dispositivo pedagógico, quedando en segundo lugar el aspecto relativo a la toma de acuerdos y síntesis conceptuales para la construcción de conocimiento, y los datos evidencian que los participantes dedicaron menos de la cuarta parte de su tiempo a cuestiones relativas a la organización del trabajo.

Tabla 6. 22.

Número de participaciones de cada integrante de acuerdo a su inserción en las zonas de significación

Zonas	Rebeca	Kaila	Daniel	Ricardo	Total				
<b>Pre-analítica</b>	9	32%	9	32%	5	18%	5	18%	28
<b>Analítica</b>	13	24%	12	23%	17	32%	11	21%	53
<b>Sintética</b>	10	24%	4	10%	12	29%	15	37%	41
<b>Sumas</b>	32		25		34		31		122

Nota: En la tabla se puede observar con suma claridad el tipo de contribuciones que cada participante tuvo respecto a la situación problemática solicitada, quedando Ricardo en primer lugar con expresiones que sintetizaron las ideas (37%), Daniel en segundo lugar (29%), Rebeca en tercer lugar (24%) y en cuarto lugar, muy por debajo de sus compañeros, Kaila con sólo 10% de mensajes que contribuyeron a la construcción compartida de conocimiento. Todo ello se puede observar gráficamente en las siguientes imágenes.

**Figura 6. 9. Número de participaciones de acuerdo a su inserción en las zonas de significación (Frecuencias)**

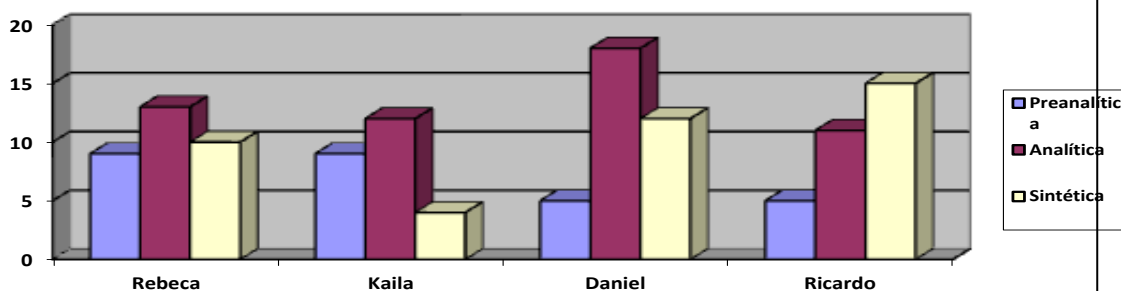


Figura 6. 9. Gráfica que presenta el Número de participaciones de acuerdo a su inserción en las zonas de significación (Frecuencias)

**Figura 6. 10. Número de participaciones de acuerdo a su inserción en las zonas de significación (Porcentajes)**

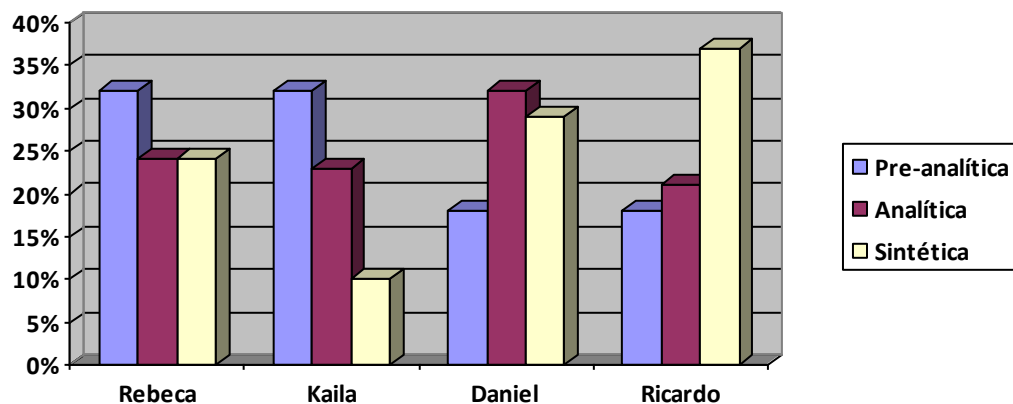


Figura 6. 10. Gráfica que presenta el Número de participaciones de acuerdo a su inserción en las zonas de significación (Porcentajes)

En esta gráfica es posible advertir que existen desniveles muy pronunciados respecto a la naturaleza de la interacción de los distintos participantes.

Considerando que las barras amarillas corresponden a una intervención de tipo sintética, como el nivel de más alta elaboración conceptual, se observa que Ricardo aportó de forma relevante a la construcción del sistema de significados del equipo, en tanto que Kaila contribuyó de forma poco significativa, correspondiendo a Daniel y a la Rebeca niveles medios de contribuciones que sintetizaron los grandes temas de la tarea.

Por otra parte, respecto a las intervenciones de tipo analíticas ilustradas en las barras moradas, se observa, que Daniel se distingue entre todos al aportar un alto porcentaje (32%) de contribuciones que permitieron analizar los aspectos más detallados de los enfoques y de las estructuras de organización, aunque estos aspectos fueron retomados por Ricardo para sintetizar las ideas que de alguna forma estaban dispersas, quien aportó el 37% de contribuciones sintéticas.

El caso de Rebeca resulta interesante ya que mantiene un desarrollo muy equilibrado entre sus participaciones (32% pre-analíticas, 24% analíticas y 24%

sintéticas) porque además de contribuir de modo significativo a la regulación del trabajo interactivo, demostró una considerable capacidad analítica, así como también realizó síntesis conceptuales que permitieron la comprensión del tema por los otros miembros del equipo.

El caso de Kaila es muy distinto, ya que tuvo mayor cantidad de contribuciones marginales respecto a los asuntos más importantes de la temática abordada (32% pre-analíticas, en su mayoría disruptivas), y en el desarrollo de sus participaciones se observaron varias interrupciones y expresiones que distrajeron a los otros participantes. Su perfil demuestra que un porcentaje mínimo de sus aportaciones lograron síntesis conceptuales, si bien tuvo aportes de tipo analítico que no llegaron a concretarse en ideas con alto nivel de elaboración.



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aproximarse al estudio de *la interacción en el aula* exige el reconocimiento de la complejidad que asume como objeto de estudio, ya que en sí misma implica la consideración de otros elementos que la configuran y que le dan sentido.

Entre ellos nos referimos a la importancia de *los sujetos*, en nuestro caso, los estudiantes; que al interactuar dan lugar a distintos *procesos* implicados en la compleja trama de la experiencia humana tales como los mecanismos interpsicológicos y las pautas discursivas que hacen posible la *construcción conjunta de significados*.

A través de las conversaciones analizadas se ha podido evidenciar que las personas que interactúan utilizan el *lenguaje* no sólo como una forma de *comunicación* y de *representación de la realidad*, sino que su uso va más allá y se proyecta como el recurso fundamental para el desarrollo personal y para los propósitos formativos.

La mayor parte de los estudios en el campo del análisis del discurso se enfocan más al análisis de la interacción maestro alumno. Nuestro estudio se dirige más específicamente a la indagación sobre los modos en que las personas cambian sus representaciones sobre el mundo cuando trabajan en una situación de relación simétrica entre pares. Aunque son relativamente pocos los que se orientan hacia este objeto de estudio, los que se han podido rastrear en la actualidad muestran la influencia benéfica en los progresos de aprendizaje y cognitivos de los estudiantes cuando interactúan en situación colaborativa y despliegan estrategias discursivas tendientes a resolver de manera conjunta un problema determinado. (Mercer, 1994,2001; Wenger, 2011; Saló, 2006; Rogoff, 2006; Cole, 2006;Wertsch).

En todos ellos se explica que la representación de la realidad de cada individuo que interactúa en un grupo que trabaja alrededor de una tarea común, cambia evolutivamente durante el proceso interactivo, ya que las personas piensan tanto individual como colectivamente: *interpiensan*, de tal manera que puede hablarse a la vez de un pensamiento individual y un pensamiento social.

Durante el análisis de los episodios conversacionales se ha podido demostrar que la *interacción conjunta es fuente y catalizadora de la mente individual* (dentro de cada estudiante), tanto como de la mente social (fuera de los sujetos) que constituye el conocimiento social compartido, es decir, los “*saberes socialmente contruidos*”. Esa construcción fue posible gracias a la mediación de dispositivos semióticos, de entre los cuales destaca el lenguaje, tanto oral como escrito.

En nuestro caso el estudio se enfocó en el análisis de la *interacción discursiva* entre pares entendiendo por ella al *trabajo conjunto y coordinado* desplegado en el salón de clases a través del uso del lenguaje, que mediante las estrategias discursivas identificadas, dieron cuenta de los progresos en el aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, se pudo reconocer y comprender la trascendencia del *discurso como mediador semiótico* para el alcance de los propósitos formativos que alientan los procesos educativos.

Se pudo observar que los estudiantes al presentar sus ideas efectúan una gran cantidad de acciones, se conceden turnos, atacan a otros, defienden sus puntos de vista, inician diálogos, manifiestan desacuerdos mantienen su prestigio, persuaden a los otros, pero ante todo van transformando sus visiones iniciales como resultado de largos procesos de negociación de significados, en el flujo de la interacción a través de la palabra.

También se pudo reconocer que toda interacción implica algún *grado de reciprocidad en el estatus social y bidireccionalidad entre esos participantes* y que para que la interacción propiciara la *co-construcción de significados* no basta con



que estén juntos sino que hizo falta activar *conflictos sociocognitivos* a través de un dispositivo pedagógico específicamente diseñado a tal fin.

Hemos visto a través del seguimiento de las conversaciones, cómo se fue construyendo un cierto tipo de *intersubjetividad* entre los participantes, entendida como el espacio discursivo y referencial dentro del cual los estudiantes co-elaboran significados y atribuyen sentidos durante los intercambios en que participan.

La evolución mostrada en las ideas de los participantes requirió que contaran con un conjunto de *prerrequisitos individuales* tales como ciertas capacidades de *comprensión mínimas*, así como *conocimientos previos comunes* acerca de los temas abordados. Además hubo de establecerse una dinámica interactiva, estimulada por la profesora, que propiciara "*oposición de respuestas*" y que las diferencias fueran resueltas de un modo no relacional dependiente del estatus social, sino de un *modo sociocognitivo dependiente* de los mecanismos de pensamiento activados durante la interacción, con lo cual se confirman los principios explicativos tomados como referentes en el marco teórico inicial con autores como Colomina, Doise, Garton, Mugny, Mercer, Nelson, Perret-Clermont, Renshaw, Roselli, , Wertsch, entre otros.

Si bien sabemos que el aprendizaje significativo se debe a múltiples factores, en este trabajo hemos enfatizado la *relevancia de la interacción como dispositivo* fundamental no sólo para el impulso del aprendizaje escolar, sino como contribuyente a los progresos cognitivos, sociales y afectivos de los alumnos del nivel universitario.

Se ha podido reconocer que la *interacción entre pares* hunde sus raíces en las propuestas acerca de la interacción profesor/alumno en la medida en que se ha ido desplazando paulatinamente hacia formas más integrales de comprensión de la dinámica que se juega en las aulas.

Aunque reconocemos la importancia de la actividad individual de los alumnos, así como las formas de instrucción deliberadamente planeadas por los profesores, aquí hemos hecho énfasis en el análisis de otra dinámica subyacente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente referida a las *actividades conjuntas entre los alumnos*. De este modo se han presentado los diversos esquemas de evolución de la interacción maestro alumno como los referentes del estudio de la interacción entre alumnos.

A través de las conversaciones analizadas, se puso de manifiesto que la *interacción entre pares favorece el cambio representacional* a través de las interacciones discursivas entre los estudiantes al ofrecer múltiples oportunidades para la elaboración de conjeturas, la refutación de ideas a través de elaboraciones argumentales, de reorganización de conceptos y su reestructuración hacia nuevos sistemas de significados generados en el contexto de la interacción discursiva.

Se pudo evidenciar, tal como lo establecen las investigaciones sobre el tema, que las ideas previas sostenidas por los estudiantes, mostraban mucha resistencia a ser sustituidas y que fue necesaria la activación de contrastaciones, refutaciones, ejemplos y contraejemplos para ir variando paulatinamente las comprensiones iniciales hasta llegar a un cambio relativamente fuerte en sus representaciones anteriores estimuladas por los procesos interactivos dispuestos para tal efecto.

Las confrontaciones que surgieron entre los puntos de vista moderadamente divergentes de los estudiantes abrieron paso a conflictos sociocognitivos que eventualmente llevan a reestructuraciones mentales y propician mejores rendimientos en su aprendizaje.

Es importante hacer notar que el estudio *de la interacción discursiva entre pares* no está desvinculado de la *actividad mediadora del maestro* durante la interacción didáctica, sin embargo en este trabajo se hizo un *recorte metodológico* dado

nuestro particular interés sobre la actividad constructiva de los estudiantes durante su actividad colaborativa.

Se observó que los alcances de la interacción se encuentran fuertemente determinadas por *el tipo de habla* que utilizan los participantes mientras abordan la tarea colaborativa. Ello fue posible a la estrategia metodológica utilizada que permitió identificar con cierto grado de refinamiento las *pautas discursivas* empleadas de los estudiantes durante las secuencias didácticas , que se distribuyen en tres tipos; unas de naturaleza cognitiva, otras afectivas y otras regulativas. Cada una de ellas ubica en forma precisa distintas dimensiones de la actividad discursiva y permitieron explorar con mayor detalle los cambios evolutivos en las comprensiones de los estudiantes.

Tal como lo muestra la literatura revisada, pudimos ver cómo el conflicto socio-cognitivo que se efectúa entre pares puede conducir al desarrollo cognitivo al estimular, mediante el diálogo procesos de pensamiento que no suelen darse en la reflexión individual.

Sin embargo no bastó con que se produjeran circunstancias para la interacción sino que hizo falta que los participantes se dispusieran a actuar en cooperación para que las discusiones se resolvieran de forma productiva para lograr verdaderos cambios en sus creencias iniciales.

De acuerdo con lo propuesto inicialmente en el proyecto de investigación, el dispositivo pedagógico cumplió su propósito ya que los conceptos que debían manejarse tenían gran relación con la actividad que ellos se encontraban realizando, de tal modo que la tarea solicitada era a la vez, forma y contenido de tal manera que logró activar procesos *metacognitivos* de los estudiantes respecto de su propia conducta y su pensamiento.

Cuando ellos pensaban en el enfoque superficial evocaban sus propias acciones y sometían a prueba sus propios argumentos. Lo mismo sucedió cuando recordaban a algún maestro que los indujo a pensar, identificando claramente el enfoque en profundidad y distinguiendo las acciones que conducen al enfoque estratégico, confrontando siempre sus razonamientos con los demás compañeros.

El dispositivo cumplió con el propósito investigativo ya que indujo un trabajo colaborativo y a la vez propició la necesidad de manejar los conocimientos previos de los participantes y de explicitar sus teorías implícitas, pero sobre todo exigió un intenso trabajo de reflexión sobre los dos sistemas de variables involucradas lo cual favoreció la generación de conflictos sociocognitivos que contribuyeron a la solución conjunta de la problemática planteada.

Los resultados procesados en forma estadística en sí mismos expresan una serie de datos muy interesantes que se destacan en las gráficas presentadas. Sin embargo fue preciso realizar un análisis del discurso generado por todos y cada uno de los miembros para descubrir si en verdad la hipótesis subyacente de este trabajo, respecto del valor de la interacción discursiva como catalizadora de construcción de conocimiento, resultó efectivamente demostrada.

Se elaboró un perfil conversacional para cada uno de los participantes teniendo como categorías de análisis, la dimensión cognitiva, la dimensión afectiva y la regulativa. También se aplicó a cada mensaje de cada participante la clasificación sobre la zona de significación en que se ubicaba su intervención. En dichos perfiles es posible identificar comportamientos diferenciados de los participantes.

Por ejemplo, en el caso de Rebeca, en la dimensión cognitiva, es notable observar cómo la mayor parte de sus participaciones se abocaron a la acción de sintetizar las ideas emitidas por el equipo (8), procurando generar acuerdos sobre la temática abordada, intentando construir colaborativamente un esquema conceptual común, es decir, sus participaciones fueron sumamente productivas

para generar lo más ampliamente posible procesos intersubjetivos. Se puede afirmar que este tipo de colaboración en **discusiones entre pares favorece de manera notable la co-construcción** de conocimiento. Si bien este tipo de participación entre estudiantes no es muy común, si podrían haber acciones deliberadamente dirigidas por parte de los profesores para propiciar estos modos de interacción entre su alumnado.

La actuación de Rebeca, dentro de lo que denominamos categoría cognitiva, no se redujo a la búsqueda de acuerdos sino que también contribuyó a la discusión mediante otras estrategias discursivas de alto nivel cognitivo, además de sus **síntesis conceptuales**, tales como la aceptación o rechazo de las ideas de otros participantes pero con un alto nivel de argumentación, lo que fortalece la idea de que este tipo de pautas discursivas tiene un impacto importante en las elaboraciones del trabajo en del equipo.

En el mismo sentido, o quizá por eso mismo, Rebeca fue la participante más enfocada a mantener una **regulación del discurso** entre el equipo, pero también la más abocada a guiar la tarea. Ella generó cinco participaciones directamente relacionadas con la planeación de las acciones, con la evaluación de lo que se iba haciendo, corroborando una y otra vez si lo que se hacía y decía en el equipo, se correspondía con la tarea asignada. De hecho fue la estudiante que mayor impacto tuvo en este aspecto.

Por último, es preciso hacer notar que Rebeca no generó ninguna participación en la dimensión afectiva, lo que nos permite concluir que más allá del reconocimiento de que la dimensión afectiva juega un papel en las interacciones discursivas, no es necesario hacer un uso frecuente de mensajes cargados de afectividad para que se cumpla el propósito de aprender en forma compartida.

En cuanto al perfil discursivo de Ricardo, es notable observar que fue , junto con la actividad desplegada por Rebeca, uno de los miembros que más aportó a la

construcción de un conocimiento compartido en la medida de que hizo fuertes aportaciones a la solución de la tarea mediante la aceptación y/o rechazo de las ideas de los demás miembros del equipo pero con argumentos sobre su comprensión (8), así como con respuestas a los cuestionamientos de sus compañeros (7), (aunque éstas fueron razonamientos con baja elaboración), sin embargo, al igual que Rebeca presentó una buena cantidad de mensajes que confluieron a la búsqueda de acuerdos mediante el uso de síntesis conceptuales y mensajes que articulaban lo dicho por el equipo como totalidad (8).

Un ejemplo de mensaje de este tipo es el siguiente:

- Ricardo: *-Tú misma lo estás diciendo, en relación (señalando en su libreta) al contenido y es lo que yo te estoy diciendo, para que este tipo de organización se dé tiene que ver la relación que tienen los contenidos, el maestro, el interés y la motivación, son cuatro cosas, esto (organizaciones: cooperativas, competitivas o individual) (señalando en su libreta un esquema que realiza) se da a partir de esto(contenidos, maestro, interés, motivación), o sea a partir de esto(organizaciones) tu puedes empezar a decir soy competitivo, soy cooperativo o individual-*
- El discurso de Ricardo se caracterizó por analizar puntualmente las ideas de sus compañeros y debatirlas usando siempre los argumentos que defendían sus ideas. Sin embargo, quedó demostrado que no siempre tuvo la razón y por ello hizo falta que escuchara los razonamientos de otro de los miembros del equipo (Daniel), quien lo persuadió de que sus ideas estaban siendo limitadas. Este hecho demuestra que hace falta la confrontación de las concepciones de los participantes en una discusión para poder reestructurar sus ideas y en última instancia lograr un cambio conceptual. A continuación se presenta como ejemplo una discusión donde hubo cambios en las perspectivas de los participantes a partir de las confrontaciones entre los puntos de vista, que eran moderadamente divergentes:

Ricardo - *Eso ya lo entendí (triángulo interactivo) ya lo vimos, es lo que te estoy diciendo, ahora, esto, esto, es lo que te estoy diciendo, (organizaciones) si aquí (triángulo interactivo) se está moviendo esto, es lógico que esto (las organizaciones) va a estar en función de lo que esté pasando aquí (triángulo interactivo).* Cuando va diciendo esto se ayuda con un esquema que elaboró.

En el mensaje anterior hay ciertas confusiones respecto al foco de la discusión porque no está refiriéndose al tema en cuestión, sin embargo al correr de la discusiones Ricardo va aclarándose las ideas y con ello contribuye a que el grupo también vaya configurando un marco explicativo común que ayuda a todos a comprender, mediante ayudas y aportes de Daniel y de Rebeca, llegando a la siguiente conclusión que de manera simple, resuelve la tarea:

Ricardo - *mira, tú puedes estar haciendo un aprendizaje profundo de manera individual, puedes estar haciendo un aprendizaje superficial de manera individual y puedes hacer un aprendizaje estratégico de manera individual.*

- Respecto al perfil discursivo de Daniel se pudo observar con base en el análisis de sus participaciones que fue otro promotor de la construcción colectiva de argumentos, confrontando sus puntos de vista con los otros miembros del equipo, en particular con Kaila, con quien tuvo roces a nivel personal; pero que en el flujo de las conversaciones mantuvo el hilo de la discusión llevando al equipo a la elaboración de conclusiones correctas.
- Con los datos resultantes fue posible observar que Daniel que fue el miembro que tuvo mayor diversidad en las pautas discursivas utilizadas para la discusión ya que además de analizar las contribuciones de los otros participantes para aceptar o rechazar sus ideas (8), también fue muy activo para responder consecutivamente los cuestionamientos de los demás miembros del equipo con respuestas de alta y baja elaboración ( 5 y 5

respectivamente). Sin embargo fue el que más hizo preguntas verificando el sentido de las mismas y llevando hasta el final el hilo de sus argumentaciones. es importante señalar que él fue el primero que elaboró de manera integral la conclusión final del trabajo, lo cual se manifestó en el siguiente mensaje:

- Daniel *-pero aquí en el estratégico, puede haber en cualquiera de estos porque puedes ser estratégico tú solito y podemos ser estratégicos estando juntos y podemos ser estratégicos estando en grupo.*
- Recordemos que la tarea encomendada pretendía que ellos descubrieran que los diversos enfoques de aprendizaje asumidos por los estudiantes pueden encontrarse en cualquiera de las formas de organización en el aula y que no es privativo de alguna de ellas el logro del aprendizaje en profundidad, ya que puede lograrse este tipo de aprendizaje de manera individual, que de manera colaborativa o incluso de forma competitiva.
- Sin embargo, a diferencia de Rebeca y Ricardo, Daniel sí tuvo dos mensajes que corresponden a la categoría afectiva, resultado de sus enfrentamientos con Kaila.
- Se muestra el mensaje donde protesta y a la vez reclama por la contestación recibida.
- Daniel: *-A ver, ya me revolví, necesito ayuda, (inaudible) de cuando hablábamos de variabilidad y eso, ya no me acuerdo de eso. Necesito una ayuda ahorita, no un regaño.*
- Por último se presenta el perfil discursivo de Kaila quien manifestó recurrentemente sus desacuerdos mediante un conjunto de participaciones que se caracterizaron principalmente en la enunciación de respuestas con baja elaboración (5), y en cuatro ocasiones se apoyó de lo que decía el libro al no contar con argumentos propios para defender sus ideas. También hizo referencias a información anteriormente expuesta por otros miembros del



equipo y se caracterizó por interrumpir las conversaciones de los demás para expresar su incomodidad al estar en un equipo con el que pocas veces había interactuado.

A través de los análisis presentados se puede evidenciar que si los estudiantes cuentan con ambientes específicamente diseñados para promover cambios conceptuales en la medida que tienen la posibilidad de explorar sus ideas previas y confrontarlas con sus pares a través de su explicitación verbal, es posible impulsar aprendizajes compartidos, convirtiendo el salón de clases en una comunidad de aprendizaje aprovechando el enorme potencial que representa la interacción con otros aprendices.

Este modo de gestionar la clase difiere mucho de otras formas, que aunque son útiles, no son suficientes para promover los cambios que deseamos en nuestros estudiantes. Por ejemplo, no resulta estimulante para ellos cuando se les pide que redacten un trabajo que es leído y si acaso discutido con su maestro sin que haya posibilidad de ser escuchado por otros y poder defender sus argumentos, e incluso llegar a modificarlos en virtud de las orientaciones e informaciones recibidas de sus compañeros.

La cuestión más interesante que se pudo encontrar, y que desde nuestro punto de vista es el asunto central de la tesis, es que la naturaleza de la interacción de los participantes puede variar desde las formas más alejadas y vagas sobre los temas de conversación hasta las más elaboradas y cercanas respecto a las tareas que se plantean por parte de la clase.

De tal forma que al ***clasificar las estrategias utilizadas por los estudiantes pudimos identificar tres grandes grados evolutivos respecto de la construcción de conocimiento***, en el devenir de las conversaciones, cada uno de los cuales corresponden a un determinado grado o nivel en que se ubican. Algunos mensajes se ubican en la periferia de las temáticas discutidas y más bien

se centran en la forma de organizar y/o entender la tarea. A este nivel de interacción que no aporta específicamente a la construcción de conocimiento propiamente dicho, le denominamos **Zona de significación preanalítica**.

Más allá de este tipo de interacción identificamos un avance en la comprensión de los temas o problemas abordados cuando las participaciones de los estudiantes se enfocaban al tratamiento diferenciado de los aspectos que configuran la tarea, por lo que a este nivel de desarrollo de la interacción discursiva se ha denominado en este trabajo como **zona de significación analítica**. Esta fase del discurso se caracteriza por abordar con precisión los diferentes aspectos de la tarea, pero aún sin lograr una comprensión integral de las temáticas abordadas. Aquí se identifican con ciertas estrategias discursivas que tienden a ofrecer información, a preguntar y responder sobre cuestiones aisladas sin llegar a sintetizar o articular de forma coherente las múltiples variables de los problemas que se presentan en el problema a resolver.

Por último pudimos observar que existen algunas estrategias discursivas que corresponden a un grado de mayor comprensión de los contenidos y que se caracterizan por establecer múltiples relaciones entre los variados aspectos de una problemática particular y aún esas estrategias propician la reflexión de los participantes más allá de lo abordado en el guión de la clase.

A este nivel evolutivo en el despliegue de la interacción discursiva le hemos llamado **zona de significación sintética**, ya que como su nombre lo indica, las persona logran comprender globalmente los diferentes componentes de un problema, como un todo y en cada una de sus partes, propiciando el desarrollo de aprendizajes significativos en cada uno de los estudiantes.

Con estas ideas debemos entender a la enseñanza y el aprendizaje como el espacio social privilegiado donde estudiantes y maestros confluyen con el propósito manifiesto de construir saberes comunes partiendo de sus conocimientos previos, devenidos en muchas ocasiones de escenarios culturales distintos.

Los profesores tenemos la responsabilidad de proporcionar a los estudiantes tantas ayudas como ellos lo requieran al momento de usar nuestro lenguaje,

aportando pistas sobre lo que se necesite entender, evitando expresiones confusas u oscuras y sobre todo ajustando nuestro lenguaje a las características de su nivel de dominio, que en muchas ocasiones es incipiente, precisamente porque ellos están en condición de acceder en un nuevo campo de conocimiento, desde su *participación periférica legítima*, desde donde se sitúan para construir un conocimiento común con sus compañeros y la ayuda del profesor .

Nuestro trabajo como enseñantes exige la puesta en práctica de los variados recursos discursivos que favorecen el aprendizaje como el debate, donde los estudiantes tienen la oportunidad de poner a prueba sus ideas y defenderlas mediante la construcción de argumentos elaborados en el devenir de las discusiones, a la vez que aprenden a resolver sus diferencias desarrollando la capacidad de escucha y el pensamiento reflexivo.

Si bien en muchas ocasiones el uso del *lenguaje* puede conducir a la distorsión o a la ambigüedad, los profesores debemos aprovechar su potencialidad *como instrumento cultural e instrumento psicológico* para elevarlo a la calidad de *instrumento educativo* de una manera consciente y sistemática no sólo para transmitir conocimientos, sino para ayudar a los estudiantes a comprender los saberes culturales implicados en los currícula escolares, mediante un continuo proceso de negociación de significados donde se movilizan conocimientos comunes.

De las dificultades encontradas

Fueron varias dificultades encontradas. La primera de ellas se refiere a la complejidad del objeto de investigación.

Por una parte, estudiar la interacción fue en sí mismo una tarea difícil y extensiva. Partir del estudio de la interacción maestro alumno para después desplazar de la mirada investigativa hacia el análisis de la interacción entre pares exigió mayor trabajo de indagación. Sin embargo hubo que integrar al análisis la dimensión específicamente discursiva para enfocar el trabajo hacia las producciones discursivas y con ello ampliar el espectro del marco teórico.

Por todo lo anterior se tuvo que elegir una metodología cualitativa que admite la integración de varios tipos de herramientas en forma combinada y amplía las posibilidades de observación hacia diversos planos del objeto de estudio.

Otra dificultad que se presentó y es interesante destacar, se refiere al desafío que representa la necesidad de captar la diversidad de variaciones en el espectro lingüístico de los participantes en una conversación. Hubo mensajes que podían ubicarse en una categoría predefinida pero por una pequeña variación en su estructura podrían haberse ubicado igualmente en otra categoría, de tal modo que la ubicación de algunas expresiones es relativamente discutible.

Esta limitación en la aplicación de las herramientas de análisis debe considerarse como una característica propia de la investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas ya que la complejidad de la naturaleza humana impone restricciones a cualquier tipo de aproximación metodológica.

Lo más que podemos aspirar es conocer los aspectos más distintivos de los discursos en el aula y promover el uso de los recursos disponibles hasta ahora para favorecer, no sólo los modos propicios de aprender, sino para que los estudiantes adquieran la capacidad de expresar sus creencias, defender sus conocimientos, manifestar sus sentimientos, en suma, lograr ayudarlos a convertirse en personas cada vez más autónomas, con criterios propios y actitud congruente, fruto de la reflexión individual tanto como de de la discusión colectiva, atentos a los múltiples fenómenos de su entorno con una nueva actitud de diálogo y escucha. *Es decir, continuar avanzando en la construcción del uso del lenguaje como un instrumento educativo y potenciación de las capacidades del educando.*

Estas son las ideas que se presentan para su discusión. Sin duda podrán enriquecerse con futuras investigaciones sobre el campo del estudio de la interacción discursiva y con ello contribuir a la elaboración de criterios psicopedagógicos que apoyen una práctica educativa que permita orientar más y mejor a los estudiantes en sus procesos de construcción conjunta de conocimiento.

## REFERENCIAS

- Austin, J. (2008). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D., Novak y Hanesian, (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª. Edición, México: Trillas.
- Barros, B., Vélez, J. y Verdejo, F. (2004). Aplicaciones de la teoría de la actividad en el desarrollo de sistemas colaborativos de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y resultados. *Revista Iberoamericana de inteligencia artificial*, 24, 67-76.
- Batista, L. M. y Rodrigo. M. J. (2002). ¿Es el conflicto cognitivo el único beneficio de la interacción entre iguales? *Infancia y aprendizaje*, 25 (1), 69-84.
- Bruner, J. (1973) *La elaboración de sentido*. México: Paidós.
- Biddle, B. (2000). *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Brown, A. L., Metz, K. E. y Campione, J. C. (2000). La interacción social y la comprensión individual en una comunidad de aprendizaje (pp. 191-224). En A. Tryphon y J. Voneche. *Piaget-Vigotsky. La génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Cáceres, J. (2000). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson, Addison Wesley Longman,.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (12), 317-333. Mayo-agosto.
- Carranza, G. (2003). *El aprendizaje en el adulto universitario. Un enfoque constructivista*. Tesis de Maestría no publicada. México: UPN.
- Cazden, C. (1998). *El discurso en el aula*. México: Paidós.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2002). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el aula. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. y Colomina, R. (2002). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar (pp. 335-352). En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* 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* 24(1), 67-80.

Colomina, R. y Onrubia, J. (2001), Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos (pp. 415-435). En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación II Psicología de la educación escolar* Madrid: Alianza editorial.

Constantino, G., y Morán, L. (2005). Perfil de competencia para la formación en línea, una perspectiva cognitivo discursiva. *Revista Electrónica de Formación en Línea*, Año 4, N° 7. Disponible en: [http://www.revista.discurso.org/articulos/Num7\\_Art\\_Constantino.htm](http://www.revista.discurso.org/articulos/Num7_Art_Constantino.htm)

Cordero, S., Colinvaux, D. y Dumrauf, A. (2002). ¿Y si trabajan en grupo...? Interacción entre alumnos, procesos sociales y cognitivos en clases universitarias de física. *Revista de Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3), 427-441 Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21834/21667>

Cowie, H. y Van Der Aalsvoort, G. (2000). *Social interaction in learning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge*. Estados Unidos: Early, Pergamon.

Dalzon, C. y Blaye, A. (1988). Conflicto cognitivo y construcción de la noción derecha-izquierda. En A. N.

Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.

Denzin, N.K., y Lincoln, Y.S (1994). Entering the field of qualitative research. En N-Denzin e Y.S Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17. Londres: Sage.

Dubrovsky, S. (2000). *Vigotsky, su proyección en el mundo actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Engel, A. (2008). *Construcción de conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La interrelación entre los procesos de colaboración entre alumnos y los procesos de ayuda y guía del profesor*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología.

Engeström, Y. (2000). *Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad; el caso de la práctica médica de la asistencia básica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Enwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Océano.

Fairclough, N. y Wodak, R. (2005). *Análisis crítico del discurso* (pp. 367-404). En T. A. Van Dijk (Comp.). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

Fernández, M., Wegerif, R, Mercer, N. y Rojas, S. (2001). Re-conceptualizing “scaffolding” and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of classroom interaction*, 36 (2), 40-54.

García, B. (2002). *Análisis de la práctica educativa en el bachillerato: una aproximación metodológica desde la perspectiva del discurso situado*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

García, B. y Pineda, V. (2010). La construcción de conocimiento en foros virtuales de discusión entre pares. México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, Núm. 44, pp. 85-111.

Garton, A. (1994), *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.

Gunawardena, C. N.; Lowe, C. A. y Anderson, T. (1997). “Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing”. *Journal of Educational Computing Research*, 17 (4), 397-431.

Henry, F. (1992). *Learning collaboration through conferencing*. Berlín: Najaden Papers, E. Kaye Springer-Verlag.

Jiménez, Ma. del P. (2010). *Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Grao.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.

Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia, lenguaje y aprendizaje de valores*. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. Osorno, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Marín, N. (1999). Del cambio conceptual a la adquisición de conocimientos. *Revista de Enseñanza de las Ciencias*, 17 (1), 109-114.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.

Moguel, D. (2004). What does it mean to participate in class?: integrity and inconsistency in classroom interaction. *Journal of classroom interaction*, 39 (1), 19-29.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Mugny, G., Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performances, *European Journal of Social Psychology*. 8, 181-192.

Mortimer, E. (2001). Perfil conceptual: formas de pensar y hablar en las clases de ciencias. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 475-490.

Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1999). *La zona de construcción de conocimiento*. Madrid: Morata.



Nuthall, G. (2000). El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores II*. Barcelona: Paidós.

Pérez, M., et al. (2006). Enfoques en el estudio sobre el aprendizaje y la enseñanza. En I. Pozo et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Perret-Clermont. A. M. (1976). *L'interaction sociale comme facteur du developpement cognitif. These de doctorat. Universite de Genève.*

Perret-Clermont. A. M. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.

Perret-Clermont, A. N. y Nicolet, M. (1992). *Interactuar y conocer: desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid. S XXI

Piaget. J. (1977). *Logique genetique et sociologie*. En Études sociologiques. Ginebra: Libraire Droz. (reimpreso en Revue Philosophique de la France et de l'Étranger, 1928, 53, 161-205)

Phillips, N. y Hardy, C. (2000). *Discourse Analysis: investigating processes of social construction*, Sage University Papers Series on Qualitative Research Methods, vol. 50. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pomerantz, A. y Fehr, B. (2005). Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido(pp.101-139). En T. van Dijk. *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa,

Posada, J. M. (2002). Memoria, cambio conceptual y aprendizaje de las ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (2), 1-22.

Pozo, J. I. (2007). Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional. En J. I. Pozo, y F. Flores (eds.). *Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia*. Madrid: Antonio Machado libros, OREAL\_UNESCO/ Universidad de Alcalá.

Pozo, J. I. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Pozo, J. I. y Rodrigo M. J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (24), 407- 423.

Pozo, J. I., Martín, M., Mateos, M. y Pérez, P. (2000). *Un estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos: la formación del profesorado y el cambio conceptual*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Pozo, J. I. (1997). La crisis de la educación científica, ¿volver a lo básico o volver al constructivismo? *Alambique*, 14, 91-104

Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.

Putnam, R., y Borko, H., (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, T. Good, e I. Goodson (eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

Brown, R. y Renshaw, P. (2000). Collective argumentation a sociocultural approach to reframing classroom teaching and learning. En H. Cowie y G. van der Aalsvoort (eds.). *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge*. Oxford: Elsevier Science.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Rosa, A. (2004). *Enfoques socioculturales y educación*. Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires: FLACSO Argentina-UAM.

Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: Centro de estudios sobre la universidad. Pensamiento universitario, tercera época.

Saint-Onge, M. (1997). *Yo explico, pero ellos...aprenden?*, Bilbao: Ediciones Mensajero.

Salomon, G. (1993). *Cogniciones distribuidas, consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc. Graw-Hill.

Santos, C. M. M. y Santos, S. L. (1999). Content and contextual dimensions of argument (pp. 75-96). En J. Andriessen y P. Coirier (eds). *Foundation of argumentative text processing* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Silva, O. (2006). El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. *Razón y palabra*, 26. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n26/osilva.html>

Sheldon, W. (1999). Prólogo. En D. Newman, P. Griffin y M. Cole. *La zona de construcción de conocimiento*. Madrid: Morata.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. pp. 9-84. En M. C. Wittrock. *La investigación en la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.

Staarman, J. K., Krol, K. y Van der Meijden, H. (2005). "Peer interaction in three collaborative learning environments". *Journal of classroom Interaction*, vol. 40, núm. 1, pp 29-39.

Stubbs, M. (1983) *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza Editorial.

Tryphon, A., y Vonèche, J., (comps) (2000). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Van Boxtel, K. y Roelofs, E. (2001). Investigating the quality of student discourse: what constitutes a productive student discourse? *Journal of classroom interaction*, 36 (1), 63-73.

Van Dijk, T. (2005). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. (2005). *El discurso como estructura y como proceso*. Barcelona: Gedisa.

Vargas, E. (2004). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1306Vargas.pdf>

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo (Crítica).

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

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.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J, Del Río, P., Álvarez, A. Eds. (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Infancia y aprendizaje.

Wertsch, J. (1998). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Zaldúa, G. (2006). El análisis del discurso en la organización y representación de la información-conocimiento: elementos teóricos. *Acimed On Line*, 14 (3). Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14\\_3\\_06/aci033006.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_3_06/aci033006.htm)

## ANEXOS

### **Inicio de la sesión**

(Duración 1:30 hrs)

ZONA	CÓDIGO	CONVERSACIONES	ANÁLISIS	
P	R-1	Rebeca – Sí, a ver, hay que comenzar desde el principio...	Empieza el equipo a planear la tarea, a partir de preguntas simples y recíprocas que sirven de encuadre al tema.	
P	R-1	¿Qué cosa vamos a hacer?...		
P	R-1	Ricardo – Pues contestar esto...		
P	R-1	Daniel – Para después buscar, este, las relaciones con lo que es el aprendizaje, en las organizaciones cooperativas...		
P	M-2	Kaila – Lo que pasa es que ella no especificó qué teníamos que hacer		
P	A-2	Ricardo – ¡Cállate! No te pongas sentimental		
P	A-2	Kaila – Yo protesto por eso.		
P	R-1	Rebeca – A ver, ¿podemos empezar?, (señalando a sus compañeros de equipo) -¿tú tienes los puntos?, -¿tú tienes los puntos?		
A	C-3	Ricardo – Es profundo y competitivo, superficial, estratégico e individual.		(Respuesta en baja elaboración) que sirve como punto de arranque para las posteriores discusiones.
A	C-3	Daniel – No, superficial sería competitivo...		
A	C-2	Rebeca – Pero, a ver ¿no puede ser profundo?		
A	C-3	Daniel – No superficial,		
A	C-3	Ricardo – Yo digo igual...		
S	C-4	Daniel – Porque muchas veces competimos sin que tú tengas una profunda... un aprendizaje profundo...		

S	C-6	Ricardo –Si muchas veces, en manera individual, no tienes un aprendizaje. Prácticamente, es superficial y parcial y no dejas que nadie tenga la razón.....	
A	R-2	Rebeca –Es que hay que relacionar esa parte con... Cada uno de los enfoques hay que relacionarlos, y explicarlos, y después hacemos eso, la idea que...	
P	R-1	Kaila –bueno, ¿iniciamos con cuál?-	
P	C-5	Rebeca –la forma en que Ricardo inició ¿qué enfoque de aprendizaje utilizas y después de ahí pones un ejemplo,	
P	C-5	Daniel (señalando la libreta de Rebeca) – Espérame...pon las matemáticas en un espacio específico ¿no? Porque en esa clase fue un enfoque diferente... (Recordando una clase de matemáticas de la misma licenciatura en la que se utilizó un enfoque estratégico)	
P	C-5	Ricardo –yo si llegué a ser estratégico con esa maestra,	
P	C-3	Ricardo –Yo digo que el enfoque es superficial.	
P	C-6	Daniel –Yo creo que a la hora de evaluar es cuando utilizaba un enfoque estratégico.	
P	C-4	Rebeca –En el enfoque superficial, necesitas memorizar y en el enfoque profundo necesitas como que hacer una reflexión.	
A	C-6	Daniel –Sí, es como lo que dices es hacer un proceso de reflexión, es como un segundo paso y en este no. (Señalando el enfoque estratégico) aquí sólo memorizas.	
A	C-6	Rebeca –Pero, ¡no!, ¿sabes que otro problema presenta el superficial? Es que te memorizas el apartado de una cosa o una idea general, vas memorizando cosas así, pero dispersas y no le das sentido.	
S	C-7	Daniel –Memorizas pero no le entiendes.	Concluye y sintetiza

S	C-7	Rebeca -¡exacto! <i>(inaudible varios segundos)</i>	Concluye
S	C-4	Daniel –Perdón, por ejemplo, sí te dejan hacer un ensayo, si el tema es algo específico tu enfoque estratégico no va a ser reproducir otro texto, sino va a ser que las estrategias que utilices; como el análisis, la comparación, un cuadro comparativo, a lo mejor, no sé, comparas con otro autor.	
S	C-8	Ricardo –aja, pero si por ejemplo, el maestro, te pide nada más, ¿que será un cuadro comparativo?...	
S	C-6	Daniel –tu estrategia se limitaría a una sola función.	Responde con alta elaboración dado que ya había señalado otras funciones.
S	C-7	Ricardo –entonces por eso puede ser estratégico y profundo. <i>(inaudible)</i>	Sintetiza las ideas anteriores.
S	C-6	Rebeca- aquí estamos haciendo (señalando la libreta de Daniel) el enfoque profundo y el enfoque estratégico que menciona el autor, cuando te preocupas por comprender y por aprender, pero que estás buscando organizar tu tiempo para una buena calificación, ahí sí. <i>(inaudible)</i>	Rebeca acepta lo dicho por Ricardo y amplía la explicación.
A	R-2	Rebeca- bueno, por fin, como quedamos con la organización ¿ya?	Rebeca está planteando una pregunta para evaluar la tarea.
A	R-1	Daniel - ¿cómo van?.	
S	C-7	Como dice, ya recuperé mis conocimientos previos, ya llegué al contenido, ya lo analicé, ya lo comprendí, ahora si ya puedo integrarlo a mis esquemas.	Sintetiza un conjunto de temas abordados
P	R-1	Rebeca - A ver, entonces ¿qué hay con las organizaciones?	
A	C-3	Daniel – Por eso, que son cooperativas, competitivas e individuales	Daniel responde presentando los

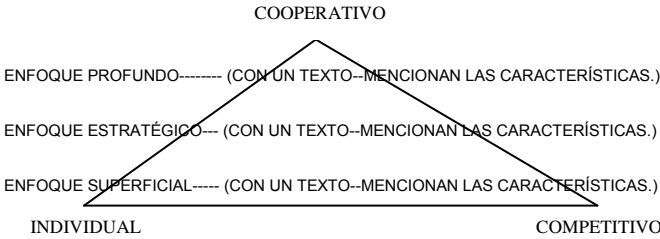
A	C-3	Rebeca- pues sí, pero como quedan.	conceptos que permiten iniciar el análisis de los temas.
A	C-8	Daniel- pues ¿no dicen que los tres en los tres? - como la regla de tres por tres.	La pregunta de Daniel implica una conclusión que abarca los tres enfoques de aprendizaje y las tres formas de organización.
S	C-4	-cuando estás en una organización cooperativa, (dirigiéndose a Ricardo) tú no puedes estar pensando individualmente, yo no puedo hacerlo porque estamos en grupo, vamos a hacer el trabajo en grupo.	Y la segunda parte de su intervención se torna en una respuesta elaborada.
A	C-5	Ricardo - yo te voy a recordar algo que desde el principio te dije. Así como estás en la lectura también así estas en función del alumno no del maestro ni de un grupo, en como aborda el aprendizaje el alumno.	
A	C-6	Daniel- por eso, eso ya lo comprendí pero lo tenemos que relacionar con las otras organizaciones donde sí está el maestro, porque el alumno no trabaja solo, y dice vamos a organizarnos, hay un coordinador que organiza y sabe cómo va a trabajar el grupo.	Al aceptar Daniel la idea planteada va más allá y trata de incorporar al equipo en un nivel superior de análisis con mayores argumentos.
A	C-1	Rebeca- acuérdense del triangulo interactivo (señalando) contenido, alumno, maestro. Acuérdense, si tiene que ver que el alumno está aprendiendo, pero en relación al contenido.	Rebeca incorpora a la discusión otros elementos que habían estado latentes y con ello contribuye a polemizar.
A	C-6	Ricardo- tú misma lo estás diciendo, en relación (señalando en su libreta) al contenido y es lo que yo te estoy diciendo, para que este tipo de organización se dé tiene que ver la relación que tienen los contenidos, el maestro, el interés y la motivación, son cuatro cosas, esto (organizaciones: cooperativas, competitivas o	Ricardo elabora un cuadro y al mismo tiempo un discurso donde relaciona los tipos de organización y los elementos del triángulo interactivo



		individual) (señalando en su libreta un esquema que realiza) se da a partir de esto(contenidos, maestro, interés, motivación), o sea a partir de esto(organizaciones) tu puedes empezar a decir soy competitivo, soy cooperativo o individual.	(análisis)
A	C-8	Daniel- pero ¿ya ves?, cómo aquí aparece el maestro en estas organizaciones.	Daniel induce con una pregunta un análisis más complejo.
A	C-3	Ricardo- por eso...	
P	C-5	Kaila - esto (interés y motivación) se puede filtrar en esto (triángulo interactivo), pero esto (interés y motivación) no se mueve.	Aunque hace referencia a conceptos previos, su intervención se aparta del foco de análisis.
S	C-6	Ricardo - eso ya lo entendí (triángulo interactivo) ya lo vimos, es lo que te estoy diciendo, ahora, esto, esto, es lo que te estoy diciendo (organizaciones) si aquí (triángulo interactivo) se está moviendo esto, es lógico que esto (las organizaciones) va a estar en función de lo que esté pasando aquí (triángulo interactivo)	Esta 1ª parte de la respuesta es concluyente y ordena la discusión aceptando algo demasiado sabido, pero la 2ª parte intenta elaborar una conclusión que articula dos nociones distintas y que no está del todo clara
S	C-6	Rebeca - ¡por supuesto!, ¿y quién te está diciendo que no?	Rebeca acepta lo dicho, y al aceptarlo concluye.
S	C-6	Ricardo - es que están en uno, en otro y en otro y tú dices que no.	La primera parte de la respuesta intenta aclarar el tema, sin embargo en la 2ª parte desafía el punto de

A	C-5	Daniel - entonces lo que podemos decir es que por ejemplo en un aprendizaje profundo...	vista de Rebeca y se convierte en una conversación de discusión.  En un tono conciliador Daniel intenta reiniciar el hilo de la discusión y reorientarlo a los enfoques de aprendizaje usando una conversación acumulativa.
S	C-7	Ricardo- mira, tú puedes estar haciendo un aprendizaje profundo de manera individual, puedes estar haciendo un aprendizaje superficial de manera individual y puedes hacer un aprendizaje estratégico de manera individual.	Esta conclusión es definitiva, ya que implica la comprensión, el anuncio y la vinculación de los tres enfoques.
S	C-6	Daniel - no, en el profundo no puede ser individual porque si estamos hablando de tender relaciones y de problematizar, si el aprendizaje profundo es significativo y la relación es de transformar, tú no puedes transformar solito Ricardo.	Daniel refuta y en su discusión pierde de vista la diversidad de formas en que se puede acceder a un aprendizaje significativo.
A	C-5	Ricardo - pero, fijate lo que te estaba diciendo hace rato...	Hace referencia a información previa.
A	C-3	Rebeca - es que hay como diferentes procesos, porque tiene que ser como un proceso primero individual, donde yo a lo mejor empiezo a leer y bla, bla, bla, y yo después vengo con el grupo y eso es como el segundo momento.	Aunque Rebeca intenta ubicar la discusión, sus argumentos son débiles.
A	C-3	Kaila - es que aquí dice (señalando la lectura) experiencias previas y las experiencias previas son individuales, y después ya es en grupo y ya es otro trabajo porque a partir de su experiencia (señalando a sus compañeros) de la mía, de la tuya...	Aunque Kaila intenta aportar nuevos elementos para clarificar; sus argumentos son débiles y el equipo la desoye.
A	C-6	Daniel - Ajá, sí porque cuando estabas diciendo del aprendizaje profundo, el autor decía, es	Acepta el argumento,

		<p>cuando el alumno está entendiendo las ideas del autor, las está comprendiendo y ya después de ahí, empieza a hacer todo ese proceso de transformación, pero a partir de lo que el autor dijo.</p>	<p>proveyendo información autorizada, acreditada por un autor.</p>
A	C-3	<p>Ricardo - yo le estoy entendiendo a esto, es cuando problematizo para mí mismo y otro es problematizar a partir de la idea del autor y lo que haces no es discutir con el autor, aquí no puedes decir aquí sí, y aquí no, porque no estás discutiendo, estás haciendo la lectura sola, no con los demás.</p>	<p>Ricardo intenta llevar adelante su argumento principal que es valorar la organización individual y en ese afán se pierde con sus propios argumentos.</p>
A	R-1	<p>Kaila -A ver, ahí te va otra vez desde el principio...</p>	<p>Nuevamente Kaila intenta participar pero otra vez es desoída.</p>
A	C-6	<p>Daniel - sí, pero cuando estás en grupo, ya no es con el autor, ya es con el otro.</p>	<p>Por su parte Daniel intenta polemizar a partir del punto contrario, ya que él defiende la organización cooperativa del aprendizaje.</p>
A	M-2	<p>Kaila - pero el análisis y la transformación lo haces a partir de ti.</p>	<p>Kaila desvía el punto de discusión hacia el tema del análisis y la transformación, y no sobre el punto que se viene discutiendo</p>
A	C-8	<p>Daniel - ¿ah sí?, yo no hago procesos en la lectura, por ejemplo para participar?.</p>	<p>Daniel hace una pregunta con verificación para rebatir a Kaila</p>
A	C-6	<p>Ricardo - ¿no haces procesos?, no puedo creerlo, cómo no, no podemos, no podemos hablar de algo individualista, no te estamos hablando del aprendizaje colectivo, porque ya hablamos de tres cosas, maestro, alumno y contenido.</p>	<p>La desviación originada por Kaila confunde a Daniel y a Ricardo y nuevamente se tienen que reiniciar los puntos de discusión.</p>

P	C-3	Daniel - entonces, ¿cómo le vamos a poner?	Pregunta en baja elaboración.
S	C-7	Rebeca - yo digo que son tres. -yo digo que debemos poner que se están manejando los tres y si nos pide la participación (la maestra) argumentamos.  (inaudible)	Rebeca elabora nuevamente una conclusión integradora como anteriormente había hecho Ricardo de vincular los tres enfoques de aprendizaje a los tres tipos de organización y reservarse para una argumentación pública la argumentación necesaria.
S	C-7	Ricardo - (señalando la libreta de Daniel) organización, cooperativo, competitivo e individual... ponemos un triángulo fosforescente a todas las organizaciones para denotar y decir que esto es...(abarcando el aprendizaje profundo, estratégico y superficial)    (Se pierden varios minutos, en pláticas que no tienen que ver con el tema y que son inaudibles)	Con este esquema de equipo logra representar el resultado de sus discusiones, que les llevó a concluir (descubrir) que todos los tipos de organización pueden conducir a los tres tipos de enfoques y viceversa, aunque en diferentes grados, dependiendo de otros aspectos como la motivación y el profesor.
A	C-5	Daniel -cuando yo hablaba, perdón Ricardo, cuando yo hablaba de esto (señalando su libreta) hablaba de cuando no había relación entre los contenidos.	Hace referencia a un tema dejado atrás.
A	C-3	Ricardo -por eso, aquí está, la motivación, y la motivación también está aquí, sin darle importancia a esto.	Destaca la importancia de la motivación en la definición del enfoque de aprendizaje.

A	C-3	Daniel -sin proceso, porque aquí está	Daniel añade una información mínima y no necesariamente integrada.
S	C-1	Kaila -Aquí el alumno es crítico y en esta no  (Señalando) o sea, aquí nada más es el resultado, te enfocas a cumplir con una determinada calificación, pero eso no importa tanto, si eres autónomo para la comprensión de los contenidos.	Señalando el enfoque profundo Kaila enfatiza las características de cada enfoque.
S	C-7	Rebeca -Aquí si es aprendizaje significativo (profundo) y aquí no (superficial), no le importa.	
S	R-3	Ricardo - Mira ponle, <u>no</u> significativo.	Se refiere al enfoque superficial.
A	R-3	Rebeca - Si ponle no significativo (risas) pues sí,	Las risas pueden denotar interacciones negativas en el nivel afectivo, ya que Ricardo insiste en nombrar al enfoque superficial como no significativo.
S	C-7	Ricardo, (dirigiéndose a Kaila) -Está diciendo competitivo, cooperativo e individual, entonces vas a hacer por ejemplo que en el profundo, cabe en todos.	(Cambio conceptual) esta conversación va induciendo en Ricardo un cambio de perspectiva, ya que inicialmente él sólo había convenido que el trabajo individual podría favorecer los tres enfoques y ahora descubre que también en los otros modos de organización pueden producirse los tres tipos de enfoque en el aprendizaje

A	C-3	Kaila -no, porque aquí este superficial, tiene que ver con lo individual y lo estratégico con lo cooperativo para mi...	Pero no está muy segura. La conclusión extraída por Kaila hace pensar que su comprensión todavía está limitada a vincular sólo un tipo de enfoque con una sola organización.
A	C-3	Ricardo -se supone, que lo vimos la vez pasada, en el nivel 1,2 y 3.	
S	C-7	Daniel -pero aquí en el estratégico, puede haber en cualquiera de estos porque puedes ser estratégico tú solito y podemos ser estratégicos estando juntos y podemos ser estratégicos estando en grupo.	Acepta, amplia y concluye dando argumentos.
P	C-6	Kaila -pero también puede ser competitivo individualmente o en grupo.	Kaila confunde el sentido de la discusión y establece el dilema en la organización.
A	C-3	Rebeca -exacto, pero es que...	Debido a la confusión expresada por Kaila, Rebeca acepta lo dicho, pero le genera una confusión al punto de quedarse sin palabras.
A	C-6	Ricardo -no, en individual no puede ser competitivo.	Ricardo se da cuenta de que hay una confusión en el manejo de las relaciones.
P	M-2	Kaila -¿no? ¿Cómo no? Entonces que flojera trabajar, si no tienes un... bueno al menos yo sí, me planto metas que yo misma tengo que cumplir, yo si compito conmigo misma para saber que tan capaz puedo ser, para lograr un aprendizaje, (mirada de extrañeza de Ricardo) yo (risas de todos)	Digresión al no poder intervenir con sentido en la discusión.  Expresión negativa de afecto.

S	C-7	Rebeca -es que, yo creo que también hay que terminar de definir cada uno de estos y ya vamos exponiendo lo demás porque si no vamos a estar peleando sin llegar a más.	(Análisis de la dimensión afectiva) Rebeca, como desde el principio ha sido la más interesada en llegar a acuerdos y definir la tarea, en esta ocasión impulsa al equipo a sintetizar y definir los conceptos.
S	C-6	Ricardo -de hecho es lo que te iba a decir, porque cuando metimos el estratégico primero, y aparece como desde un principio, en el estratégico se forman más juicios.  (inaudible varios segundos)	
P	C-5	Rebeca -me refiero a que si seguimos así, las ideas no las vamos a saber interpretar, mejor... yo creo... porque si ya habíamos dicho que un enfoque superficial es como esto y esto pero de una manera...  Ricardo -superficial	Hay, debido a la discusión anterior una pérdida en la construcción de significados, debido a la digresión de Kaila, hay una pérdida momentánea de sentido y organización
P	R-2	Rebeca -¡exacto! Muy superficial, pues... ¿la definición? No está bien hecha.  (inaudible)	Rebeca hace una crítica al trabajo del equipo.
A	C-1	Kaila (Leyendo el texto y hablando de los factores relacional y afectivo que inciden en que los alumnos adopten uno u otro enfoque de aprendizaje) -“estos motivos no siempre quedan claramente y diferenciados y en ocasiones se solapan. Además, no dependen exclusivamente de los alumnos, puesto que las decisiones del profesor y las características del escenario educativo-que pueden facilitar una situación de aprendizaje cooperativo, competitivo o individualista- también	

S	C-4	<p>repercuten en la motivación y en los objetivos de los estudiantes. Pero incluso teniendo en cuenta esta variabilidad, parece lógico suponer que el alumno que se representa el aprendizaje como un <i>objetivo personal</i> más que como una imposición externa, que comprende la funcionalidad de las tareas que se le proponen y las percibe como un objetivo alcanzable en función de los recursos de que dispone, <b>dirigirá su intención hacia un enfoque profundo</b>". Pág. 296</p> <p><b>-no está impuesto, es porque tu lo deseas en tu conocimiento y por eso puede ser competitivo, individualista, o...</b></p>	<p>Kaila hace una defensa de su opinión respecto a los diversos modos en que puede lograrse el enfoque en profundidad; y ha logrado encontrar un conjunto de relaciones más sofisticadas que al principio, ello ha contribuido a un cambio representacional.</p>
S	C-6	<p>Ricardo <b>-por eso, pero esto está diciendo que no es... depende tanto o solamente del alumno sino también del profesor, así lo entendí yo.</b></p>	<p>Aunque utiliza expresiones poco estructuradas, explica las múltiples relaciones de causa y efecto de los enfoques</p>
S	C-6	<p>Daniel <b>-y además de los contenidos, porque de hecho habla del contenido si hace mucho énfasis en que el alumno ponga ciertas condiciones para hacer su trabajo o no, pero si tiene que ver el contenido.</b></p>	<p>Daniel también complejiza acerca de la multicausalidad en la definición del enfoque por parte del alumno.</p>
P	R-2	<p>Kaila <b>-aja.</b></p>	<p>Una expresión mínima para aprobar.</p>
S	C-4	<p>Daniel <b>-pero eso yo lo vería más bien como medios o factores que determinan uno u otro.</b></p>	<p>Sigue defendiendo su idea sobre la influencia de los contenidos para la asunción de uno u</p>



S	C-7	Rebeca -pues sí, esos son justamente los factores que se relacionan con los enfoques de aprendizaje, lo que tú estás haciendo (dirigiéndose a Daniel) es decir cuáles son los factores que determinan el tipo de aprendizaje.	otro enfoque. Rebeca aclara y ordena la discusión.
A	C-1	Kaila -aja, y si se menciona también la actitud del profesor para favorecer determinado enfoque de aprendizaje y dice la lectura (lee el texto) “de manera resumida, estas categorías incluirían desde una concepción más centrada en el profesor, en la que se pone énfasis en transmitir información –asociada a una concepción reproductiva del aprendizaje y a una evaluación de la cantidad y fidelidad de la información reproducida, favorecedora de un enfoque de aprendizaje superficial-” página 297	Lee el texto en voz alta regresando al tema del enfoque superficial, con lo cual desvía la discusión.
A	C-9	Daniel -¿reproductiva?	La pregunta de Daniel es indicativa de que hubo una desviación.
A	C-3	Kaila -reproductiva.	Respuesta con baja elaboración, dada la digresión.
P	M-2	Rebeca -y también tiene que ver a lo mejor...	Se mantiene la confusión en una tercera participante (divagación)
P	C-3	Kaila - si, tiene que ver también con el maestro con lo que él te enseña, no con lo que tú quieres porque en esa parte no es crítica (señalando la libreta de Daniel) esta no (enfoque superficial) sino esta si (enfoque profundo)	La estudiante ha logrado desviar la concentración el grupo y divaga.
A	C-1	Rebeca -en el enfoque profundo el alumno es crítico, en el otro no, es más cuantitativo, en este (enfoque superficial), importa cuántos contenidos o cuantos conceptos estás adquiriendo pero de manera superficial porque no importa...	Rebeca, retorna por fin el hilo de la discusión que se había perdido y recupera información y acuerdos previos.
A	C-10	Kaila -Importa más la cantidad.	Arrebata la voz a su

S	C-7	Rebeca (Dirigiéndose a Daniel) <b>ponle.</b>	compañera e intenta completar la idea.
S	C-7	Ricardo <b>-Ponle ahí.</b>	Rebeca, no se inmuta con la interrupción y sigue con el tema de análisis, instruyendo a Daniel para que complete la idea por escrito.
S	C-7	Rebeca <b>-Cuantitativo (e. Superficial) y entonces esto es cualitativo (e. Profundo.</b>  <i>(inaudible)</i>	(Este conjunto de expresiones se consideran como un todo en sí mismo porque a esta altura ya todos están de acuerdo con las características del enfoque superficial, profundo y estratégico, a pesar de la digresión anterior) por lo tanto es un momento de acuerdo y síntesis y puede hablarse de un núcleo común de conocimientos, algo así como un perfil conceptual colectivo.
A	C-3	Kaila <b>-Yo estoy hablando de cuando dice, enfoque profundo activo, pasivo y superficial, y dice que todos esos son ideales.</b>	Hace alusión a lo dicho en el texto, evidencia una confusión en la comprensión del texto.
A	C-8	Daniel <b>-Yo digo que esto se da en todo, en todos los niveles y en todos (leyendo el texto) los mismos autores dicen que, indican que aunque estas descripciones se refieren claramente a tipos ideales y pocos estudiantes mostraron todas las características atribuidas a cada uno de ellos, era posible asignarlos a un grupo u otro teniendo en cuenta alguna de las principales características</b>	Aunque Daniel intenta reorganizar la discusión apelando al texto presenta hace una pregunta para verificar lo que está planeando.

P	C-10	<p>que los definen. Página 287.  Un grupo no puede tener todas las características, todas, que los definen, o sea, todos. ¿No? Estratégico, superficial y profundo. Pero si pueden tener alguna de ellas.</p> <p>Kaila -Por eso, todas las del profundo, todas las del superficial ¿no?</p>	<p>La respuesta de Kaila aunque aparentemente es una aceptación, termina siendo otra duda planteada al equipo.</p>
A	C-5	<p>Daniel -Por ejemplo: hay gente que en este mismo grupo trabajan con estas, estas, y estas, (dirigiéndose a las características del enfoque profundo, superficial y estratégico) eso si es posible, lo que no es posible es que todos tengamos todas estas cosas, todas estas o todas estas (dirigiéndose a las características del enfoque profundo, superficial y estratégico)</p>	<p>Aunque Daniel ha ido gestionando la discusión en busca de mayor claridad en la comprensión de los conceptos, pierde momentáneamente la estructura y cae en contradicción, ya que se ha creado un conflicto sociocognitivo por las digresiones.</p>
S	C-7	<p>Rebeca -Pero ustedes mismos están dando la respuesta a la siguiente pregunta sobre la organización cooperativa, competitiva e individual, ¿por qué? Porque a la vez que dependiendo de esto (de los enfoques de aprendizaje), se hace la relación. Yo creo que están relacionando los tres con cada uno de ellos, una en menor grado que otras, yo creo.</p> <p>Ricardo -Si es que...</p>	<p>Rebeca logra reubicar el sentido de la tarea, que era relacionar los enfoques con los tipos de organización y logra elaborar una excelente conclusión de manera afable.</p> <p>Expresión, (duda) (quizá, no logra organizar rápido)</p>
A	R-1	<p>Rebeca -Si quieren pónganlo en tela de juicio y lo platicamos ahorita a ver...</p>	<p>Aunque la conclusión es excelente el modo de presentarlo invita a todos a participar activamente y discutir sus puntos de vista.</p>

A	C-5	Kaila -Ahí dice que también, que estos tres (los enfoques de aprendizaje) entrarían en estos tres (organizaciones cooperativa, competitiva e individual)	En este punto Kaila identifica las relaciones que se pueden establecer entre enfoques y formas de trabajo
P	C-3	Ricardo -Si. Si es cierto, es que depende de...	Es interrumpido nuevamente por la misma alumna que había interrumpido a Rebeca.
A	C-5	Kaila -Es que, es lo que decían la clase pasada y lo estás diciendo tú mismo (dirigiéndose a Ricardo)	El modo en que Kaila responde a Ricardo implica un desafío aún cuando le está dando la razón y aunque es una interacción cognitiva conlleva una nueva tensión entre ellos
S	C-7	Ricardo -Es que estos tres (los enfoques de aprendizaje) los puedes utilizar dependiendo de la motivación, del interés, de la cuestión del contenido, de lo que el maestro, es la parte que estaba leyendo Kaila, y que decía algo así como que decía que las características, para que se logre el enfoque profundo, tiene que ver con el maestro, tiene que ver con el contenido, tiene que ver con el interés y tiene que ver con la motivación del alumno para que se logre el aprendizaje y dependiendo de ello, te va a dar a lo mejor el enfoque profundo.	Ricardo logra retomar los temas y los articula en un sistema de significados que ha llevado tiempo conseguir. Este es un logro importante pues logra integrar tres categorías en un discurso con alta coherencia interna. Kaila repite lo antes dicho por Ricardo. Habla acumulativa
S	C-1	Kaila -Yo digo que, yo pondría así, el triángulo interactivo y pondría el alumno, profesor y contenido.	Leyendo en voz alta, que corresponde a un tipo de habla interna. A través de la acción de esquematizar, sintetiza los acuerdos logrados.
S	C-7	Ricardo -Yo pondría un triángulo en color. Aquí traigo un plumón.  (inaudible)	
A	C-9	Daniel -A ver, ya me revolví, necesito ayuda, (inaudible) de cuando hablábamos de variabilidad y eso, ya no me acuerdo de eso,	Daniel expresa un cierto grado de confusión, introduce

A	A-2	Necesito una ayuda ahorita, no un regaño.	un concepto que no fue suficientemente analizado (variabilidad) y reclama a alguien del equipo por no comprender su demanda de ayuda y disposición para cooperar.
S	C-7	Ricardo -Es que aquí (señalando la libreta de Daniel) hablas de aprendizaje cooperativo, individualista o competitivo.	Ricardo le recuerda a Daniel los conceptos sobre los que ya habían supuestamente llegado a acuerdo, hay una recursividad del tema. Ricardo se sitúa como apoyo de Daniel y es precisamente en esta clase de interacción cuando se evidencia lo planteado en la idea de ZDP.
S	C-4	Daniel -Pues aquí están las organizaciones, pero no es aprendizaje individualista. ¡No! Es organización individualista, es organización cooperativa y organización competitiva, si. No lo maneja como aprendizaje cooperativo ¿he? ¡No!	En un tono de fastidio vuelve al tema de los tipos de organizaciones, (individualista, cooperativa y competitiva) enfatizando con mucho acierto que no se trata de un enfoque de aprendizaje, sino de tipos de organización; superando con ello su confusión anterior.
A	C-8	Rebeca -¿El aprendizaje superficial? Yo a esto le entendí que era algo así que tenía que ver con las organizaciones ¿no? Organización cooperativa, organización individual y con todas esas ¿no?	Rebeca regresa a través de una pregunta a un tema ya muy trabajado, e insiste en el sentido de la tarea básica, que es relacionar los enfoques de aprendizaje con los tipos de organización, intentando organizar una conclusión.

A	C-10	Kaila - <u>Si, si es aprendizaje.</u>	Inusualmente a lo que fue su participación durante todo el intercambio discursivo, Rebeca increpa a Daniel sobre su confusión mostrada en el episodio anterior y lo descalifica. Esta es una descalificación sobre lo dicho por Daniel e implica una interacción afectiva en sentido negativo que crea un ambiente de tensión.
A	R-2	Rebeca -(Dirigiéndose a Daniel) <u>si, lo que pasa es que no entendiste.</u>	
S	A-2	Kaila - <u>Fuiste superficial</u> (risas)	Kaila evalúa negativamente a Daniel, reafirmando cierta tensión entre los miembros del equipo.
S	A-2	Daniel - <u>No, ustedes son los superficiales, perdónenme.</u> (inaudible)	Ante la descalificación recibida Daniel responde de la misma forma. Sin embargo han llegado a conclusiones colectivas sobre la interrelación múltiple y compleja que existe entre los enfoques de aprendizaje y las formas de organización en el aula.
		Aquí dan por terminada la sesión y se disponen a presentar el resultado de su trabajo al conjunto de la clase, respondiendo a las instrucciones dadas por la profesora.	