



Educación XXI

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a
Distancia
España

Prados Gallardo, M.ª del Mar; Cubero Pérez, Mercedes
¿CÓMO ARGUMENTAN DOCENTES Y DISCENTES EN LAS AULAS
UNIVERSITARIAS?

Educación XXI, vol. 19, núm. 1, 2016, pp. 115-134
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70643085005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

5

¿CÓMO ARGUMENTAN DOCENTES Y DISCENTES EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS?

(HOW DO STUDENTS AND TEACHERS ARGUE IN UNIVERSITY CLASSROOMS?)

M.^a del Mar Prados Gallardo
Mercedes Cubero Pérez
Universidad de Sevilla

DOI: 10.5944/educXXI.13939

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Prados Gallardo, M.M.; Cubero Pérez, M. (2016). ¿Cómo argumentan docentes y discentes en las aulas universitarias? *Educación XXI*, 19(1), 115-134, doi:10.5944/educXXI.13939

Prados Gallardo, M.M.; Cubero Pérez, M. (2016). How do students and teachers argue in university classrooms? *Educación XXI*, 19(1), 115-134, doi:10.5944/educXXI.13939

RESUMEN

Este trabajo está sustentado en los principios y estrategias metodológicas desarrolladas por la psicología cultural, las perspectivas constructivistas, el análisis del discurso y el análisis conversacional. De acuerdo con dicho marco teórico-metodológico este trabajo se centra en el análisis de las prácticas discursivas, los dispositivos, estrategias y recursos comunicativos que utilizan los/las profesores/as y los/las alumnos/as en las aulas. En concreto en este artículo se analizan las formas en la que los participantes del aula (profesores/as y alumnos/as) se comunican entre sí y captan la atención del «otro» para «convencerlos» de la «verdad» de sus argumentaciones. De entre las diversas formas en que es posible legitimar aquello que se enuncia, nos centraremos en un recurso concreto, las invocaciones. Estas constituirán el objeto de análisis y el punto de partida de este trabajo. Los resultados se fundamentan en el análisis llevado a cabo sobre el desarrollo de dos unidades didácticas en dos aulas universitarias. En el mismo se encuentran dos grandes tipos de invocaciones, aquellas que aluden al conocimiento o autoridades académicas y las que recurren a un conocimiento experiencial. Se presentan, además, ejemplos de fragmentos discursivos en los que se ilustra el uso que hacen profesores y alumnos de tales tipos de invocaciones. Para terminar se exponen algunas de las ventajas de este tipo de análisis.

PALABRAS CLAVE

Discurso educativo; comunicación en el aula; discurso persuasivo; educación superior; proceso de aprendizaje.

ABSTRACT

The present survey is based on the principles and methodological strategies developed by cultural psychology, constructivist perspectives, the discourse analysis and conversational analysis. Within that theoretical and methodological framework, this paper focuses on the analysis of discursive practices, devices, communication strategies and the resources which teachers and students use in their classrooms. Specifically, the present article analyzes how classroom participants (teachers and students) communicate and capture the attention of others to "convince" them about the "truth" of their arguments. Among the various likely methods to legitimize what is being stated, this paper focuses on a specific resource: invocations. These are the aim of the analysis and the starting point for this survey. Our results are based on the analysis undertaken through the development of two didactic units in two university classrooms. There are two types of invocations, those referred to academic knowledge or academic authorities and those related to the invocations which use experiential knowledge. In addition, this paper presents some examples of discourse fragments utilized to illustrate how both professors and students use invocations to validate their statements. Finally, some of the advantages of that type of analysis are presented herein.

KEY WORDS

Academic discourse; classroom communication; persuasive discourse; higher education; learning processes.

INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Este trabajo es parte de una investigación más extensa centrada en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje como construcción conjunta de significados. De acuerdo con el marco teórico-metodológico que la sustenta (la psicología cultural, las perspectivas constructivistas, el análisis del discurso y el análisis conversacional), se abordó el análisis de las prácticas discursivas, estrategias y recursos comunicativos que utilizan los/las profesores/as y los/las alumnos/as en las aulas. Pero son muchos los aspectos y dimensiones que sobre la construcción del conocimiento pueden verse evidenciados a través del análisis del discurso (Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Barton & McCully, 2010; Cubero e Ignacio, 2011; Cubero, Cubero, Santamaría, et al, 2008; Edwards, 2006; Herbel-Eisenmann, Cirillo &

Skowronski, 2009; Leinhardt & Steele, 2005; Prados, Cubero y de la Mata, 2010; Sánchez, García, Rosales, et al, 2008; Schalk y Marcelo, 2010; Tabak & Baumgartner, 2004). Esta investigación, en su conjunto, se centró en describir los procesos por los que se crea la intersubjetividad a través de la comunicación en el aula y en cómo se construye una versión legitimada del conocimiento en las aulas universitarias. En concreto, se estudió cómo se establece el conocimiento científico, cómo se desarrollan la continuidad y la resolución de problemas o malentendidos en el discurso educativo, qué fuentes de validación se utilizan y los recursos que se emplean en el habla para legitimar un hecho científico. A estos dos últimos aspectos dedicaremos el trabajo que aquí se presenta.

Así, el contenido específico de este artículo es el análisis de los recursos comunicativos que utilizan profesores/as y alumnos/as como fuente de argumentación y validación del conocimiento que se construye en las aulas universitarias. Y de entre las diversas formas de legitimar aquello que se enuncia, se abordará un recurso concreto, las invocaciones.

Desde la perspectiva conceptual que sirve de base para analizar e interpretar los procesos que tienen lugar en el aula, la comunicación y el discurso constituyen una pieza clave. La razón fundamental es la consideración del discurso como responsable de la construcción de la propia realidad del aula; así el discurso es parte constitutiva y constituyente de la misma. Las demandas y exigencias de la actividad educativa condicionan y son a la vez producto del tipo de discurso que es priorizado en dicho escenario. Discurso que, además, se constituye en la fuente de validación principal del contenido que se trabaja en el aula (Bruner, 1996, 2001; Cubero, Cubero, Santamaría, et al, 2008; Mameli & Molinari, 2011; Wertsch, 1999).

Lo que se construye en el aula, lo que aprendemos, son precisamente distintos modos de discurso, perspectivas y puntos de vista diferentes sobre los contenidos que se trabajan. Aprender ciencia requiere la apropiación de un discurso específico, de una forma de actividad en la que se construye con palabras el significado de la experiencia (Candela, 2005; Cubero, de la Mata y Cubero, 2008; Wertsch, 1993). En otras palabras, para aprender ciencia es necesario usar las palabras, los recursos y reglas del discurso dominante en el ámbito de la ciencia formal (Edwards, 2006). A través de dicho discurso se construyen versiones legitimadas de los hechos, que mediante la intervención de los profesores aspiran a ser conocimientos compartidos por todos los participantes del aula (Candela, 2005, 2013). Por ello, para saber cómo se legitima el conocimiento científico hay que observar qué mecanismos discursivos se ponen en juego y son priorizados en el discurso del/la profesor/a y del/la alumno/a, y las formas en que estos últimos van apropiándose de los modos priorizados en el discurso docente.

El carácter argumentativo del discurso educativo

Otro aspecto importante en la descripción del discurso, en general, y del discurso en el aula, en particular, es su carácter retórico. El habla tiene siempre una organización retórica o argumentativa y, mediante ella, en la interacción, se construyen versiones diseñadas para contar como alternativas reales o potenciales (Antaki 2005; Edwards, 2006; Potter, 2005). Así se entiende que sea cual sea la finalidad didáctica de una clase, esta incluye una doble orientación (Cros, 2002). Una primera es de carácter explicativo, relacionada con la adquisición, la elaboración y la compresión de los conocimientos. Una segunda orientación es la argumentativa, relacionada con la intención de persuadir o influir en los otros, en sus conocimientos, actitudes, valores y actuaciones posteriores. Dicho de otra manera, a través del discurso en el aula no solo se intenta hacer claras y comprensibles las proposiciones, sino que, además, se pretende convencer de la verdad o validez de estas.

Son muchos los que han resaltado este carácter argumentativo del discurso del aula (Bruner, 1996, 2001; Candela, 2005, 2013; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Cubero, Cubero, Santamaría, et al., 2008; Prados, 2009; Prados, Cubero y de la Mata, 2010; Sánchez, García, Rosales, et al., 2008; Wertsch; 1993). En estos casos, la argumentación se presenta como un conjunto de enunciados secuenciales, temporalmente estructurados e histórico-culturalmente creados con la intención de ser lo suficientemente persuasivos para los otros.

En este contexto nos interesa analizar los recursos o estrategias que utilizan profesores/as y alumnos/as universitarios/as para convencer a su auditorio. Así, el interés de este trabajo reside en describir y comprender de qué manera consiguen los participantes del aula captar la atención de los otros y/o «convencerlos» de la «verdad» de sus argumentaciones.

Las invocaciones como recursos al servicio de la argumentación y la validación del conocimiento

La invocación es el recurso consistente en expresar enunciados que se apoyan y toman como referencia diferentes elementos del conocimiento como sostén de la idea que se enuncia. A través del uso de este recurso, el hablante relaciona aquello de lo que está hablando con elementos que justifican y validan una versión del conocimiento determinada. Argumenta sus tesis contextualizando, generalizando y dando veracidad a aquello que enuncia. Se llama a una voz «cualificada» y se la hace presente en el discurso, relacionándola con una descripción o una explicación determinadas. Por tanto, el análisis de la invocación permite investigar cómo se establecen

las fuentes de conocimiento relevantes en el aula y cómo se construyen los hechos empíricos y las teorías que cuentan como válidas. Así, permite analizar la manera en que se construye el conocimiento académico frente al conocimiento cotidiano u otros tipos de conocimiento, cómo se interpretan los hechos o las explicaciones de las teorías científicas o disciplinares, cuál es la relación de lo válido con la evidencia empírica, las investigaciones de los autores, la experiencia personal, etc. Este análisis permite, además, profundizar en los usos del discurso de acuerdo con unas reglas propias de los contextos educativos formales, así como el uso de los criterios que la ciencia utiliza para legitimar una explicación determinada frente a otras posibles (Candela, 2005, 2013; Cubero, Cubero, Santamaría, et al., 2008).

Las funciones de la invocación de acuerdo con lo dicho son:

- a) Establecer un conocimiento como una versión válida; como una descripción o explicación científica, académica o culturalmente aceptable.
- b) Definir o describir una situación de aula.
- c) Controlar, dirigir una actividad o experiencia que se realiza en el aula.
- d) Desplegar los criterios que la ciencia o la disciplina utilizan para legitimar una explicación determinada frente a otras posibles.
- e) Establecer puentes cognitivos entre los conocimientos previos y los nuevos.

Algunas concreciones para el modelo de análisis del discurso de la interacción didáctica

Los presupuestos teóricos propuestos en los apartados anteriores, como modelo interpretativo de la construcción del conocimiento en el aula, implican un modo de actuación concreta para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para llevar a cabo el estudio de dicho proceso a partir de la interacción discursiva entre profesores/as y alumnos/as creemos, sinceramente, que adquieren una relevancia especial las propuestas metodológicas tomadas y argumentadas en Prados y Cubero (2013), en las que se concretan los principales enunciados del modelo de análisis del discurso de la interacción didáctica.

Interpretar la construcción del conocimiento como un proceso situado da sentido a la necesidad de estudiar la actividad educativa en el contexto natural del aula.

- a) Asumir que los significados se construyen en la propia práctica educativa nos lleva a atender al estudio de la interacción discursiva profesor/a-alumno/a y alumno/a-alumno/a, tanto en relación al contenido como a las funciones educativas de lo que se dice.
- b) Además, considerar que los significados que se construyen dependen de su momento de producción nos obliga a tener presente la dimensión temporal del discurso.
- c) Entender la práctica educativa exige analizar el aula desde la lógica de los propios actores para así recoger el significado que le dan los participantes de la misma.
- d) Así, es importante analizar el contenido de lo que se hace o dice, cómo se hace o se dice, quién lo hace y lo dice y por qué (Prados, 2009a; Prados, Cubero y De la Mata, 2010) de modo conjunto, pues aporta una información muy completa sobre lo que acontece en el aula, las funciones que tiene, el modo en que tiene lugar y los participantes que intervienen (Sánchez et al, 2008).

MÉTODO

Participantes

Este estudio está centrado en el análisis de dos unidades didácticas desarrolladas en dos clases de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. La clase A era de 5º curso de la licenciatura de Psicopedagogía con una media de 21 alumnos/as asistentes. La clase B era de 3^{er} curso de la Diplomatura de Educación Especial con una media de alumnos/as asistentes de 47. La selección de estos casos ha venido determinada por la oportunidad que nos han brindado para aprender el máximo posible sobre el objeto de investigación. Glaser, y Strauss (1967) proponen el concepto de *muestra teórica*, como una de las posibles modalidades de muestreo, desde aproximaciones metodológicas cualitativas, para referirse a esta «búsqueda de personas y situaciones que puedan ser especialmente relevantes o fructíferas para los fenómenos que interesa estudiar» (p. 224).

Procedimiento

Una vez seleccionados los dos docentes con los que se trabajaría y previo consentimiento de profesores y alumnos/as, se procedió a la grabación en video de una unidad temática, elegida por el propio docente. La duración

de las unidades temáticas fue, en ambos casos, de siete sesiones (22 horas de grabación).

Análisis de los datos

Para analizar los datos se sistematizó la información recogida siguiendo los siguientes pasos:

- a) Vaciado de los videos en una plantilla de registro. Se han visto todas las grabaciones y descrito en una hoja de registro por un mínimo de dos investigadores. Esta plantilla tiene un apartado de identificación y dos grandes columnas en las que se reseña la actividad desarrollada en cada momento y otras observaciones.
- b) Digitalización y transcripción íntegra del discurso producido en las aulas. Las transcripciones han sido tratadas de acuerdo con un sistema de claves de transcripción (Prados y Cubero, 2013). Estas convenciones intentan captar la naturaleza del habla como actividad social.
- c) El análisis ha consistido en identificar los distintos tipos de invocaciones utilizadas. Así, como es característico en los trabajos con metodología cualitativa, se parte de una indagación exhaustiva de las diferentes formas de invocar extraídas de las propias transcripciones. Por lo que el sistema para agrupar de algún modo la gran variedad de estrategias de invocaciones usadas por los participantes es a posteriori.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se describen y ejemplifican los distintos tipos de invocaciones identificadas a partir del análisis de las interacciones discursivas de las dos aulas seleccionadas, así como una primera discusión sobre los mismos, como es habitual en los trabajos de corte cualitativo.

No se atiende a la cantidad de fragmentos que se han identificado de cada clase o al porcentaje que representan del total, ya que una mayor frecuencia no siempre implica una mayor relevancia en el curso de la actividad (Edwards, 2006; Potter, 2005; Prados, 2009).

Las invocaciones identificadas han sido clasificadas en dos grandes grupos: *invocaciones a lo académico* e *invocaciones a la experiencia*. Dichas invocaciones pueden ubicarse en un continuo entre los recursos discursivos que tienden a producir un *efecto distanciador* entre los participantes de la

situación comunicativa y los que tienden a producir un *efecto aproximador* (Cros, 2002). Así, mientras que las invocaciones a lo académico parecen producir un efecto distanciador, al incorporar en el discurso las voces de la autoridad, las invocaciones al conocimiento experiencial parecen producir un efecto aproximador, al introducir recursos discursivos que atenúan la imposición que puede desprenderse del uso de la autoridad. Veamos más detenidamente ambos tipos de invocaciones.

Invocación a lo académico

Este recurso consiste en utilizar enunciados que se apoyan en diferentes elementos de lo académico. Se ha diferenciado entre dos tipos.

Invocación a la autoridad de un texto o su autor

Enunciados que aluden a un material escrito. El texto o el autor del mismo es el que sirve de fuente de validación de la veracidad del contenido de estos enunciados. En la tabla 1 se muestra un ejemplo.

Tabla 1

Fragmento 6B. 113-125

114.	P:	<u>¿Quién determina los objetivos mínimos?</u>
115.	B:	El ministerio de educación y ciencia.
116.	P:	¿Sí?
117.	B:	Y la Junta.
118.	P:	En el caso de Andalucía ¿quién?
119.	B:	La Junta de Andalucía.
120.	P:	La Junta de Andalucía. (.) En los decretos de enseñanza (.) que se supone que ya habéis trabajado, ¿o no lo habéis trabajado nunca? (.) ¿No conocéis los decretos de enseñanza? (.) ¿No?
121.		(<i>Murmurillos. El profesor sale del aula y regresa con varios libros, los Decretos de enseñanza. Coge uno de los tomos y lo enseña en alto, 58.4»</i>)

122. P: A VER, ¿NO HABÉIS TRABAJADO (...) EN LA DIPLOMATURA (...) LOS DECRETOS DE ENSEÑANZA Y LOS MATERIALES CURRICULARES EDITADOS POR LA JUNTA DE ANDALUCÍA, CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN? ¿Lo habéis trabajado? Bien. PUES DEBERÍAIS (...) O SEA, QUE NO ENTIENDO QUE TENGAS ASIGNATURAS DE DIDÁCTICA GENERAL, DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR y parecidas y no trabajáis esto.
123. P: Bueno. A VER, (...) AQUÍ, POR EJEMPLO, TENÉIS EL DOCUMENTO QUE DICE: DECRETO EN EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ANDALUCÍA. (...) ¿A esto os estáis refiriendo en cuanto a objetivos mínimos?

En este fragmento el profesor y los/as alumnos/as están conversando acerca de hasta qué punto se debe perseguir la adquisición de unos objetivos mínimos de cara a la promoción de los alumnos. El profesor puntualiza el documento concreto en el que se encuentran recogidos esos mínimos, «los decretos de enseñanza». Además, lleva al aula la documentación y lee parte de la misma. De este modo, relaciona las ideas de los alumnos/as con un documento escrito y llama la atención del alumnado sobre las correspondencias existentes entre sus ideas y lo institucionalmente establecido. Esta invocación funciona como criterio de validación de lo que el profesor está exponiendo a los alumnos/as, pues da autoridad a sus argumentos. En la tabla 2 es una alumna, «C», quien invoca a un texto y su autor.

Tabla 2
Fragmento 2A. 368

368. C: ... Voy a coger mi chuleta y voy a empezar. (*Toma unos folios*) (...) La primera pregunta que creo que es básica para comprender esto es la que me ha hecho Sofía. (...) Que: qué entendemos por comprensión. ¿No? (...) Bueno pues lo que yo he entendido por comprensión es (...) que lo que Gardner propone es que cuando una persona comprende algo, es (...) lo que hemos dicho como las estrategias ¿no? Parecido. Una persona comprende algo cuando es capaz de aplicar de forma apropiada ese algo a una situación distinta. (...) Entonces lo que yo he entendido del libro ya no es solo que: (...) lo relaciona también con lo que he dicho de las estrategias. (...)

La alumna comienza utilizando la primera persona del singular para seguidamente recurrir a la autoridad del autor y el texto en concreto. De este modo, carga de validez su intervención pues ante sus interlocutores no se trataría de rebatir «su voz», en términos bajtinianos (Bakthin, 1986), sino la de una autoridad en psicología, Gardner. El hecho de que una alumna articule así argumentos, muestra un cierto *distanciamiento o asimetría* en relación a sus propios compañeros/as y, en consecuencia, cercanía o simetría con el profesor (Cros, 2002). Y es que, en definitiva, en la sesión en cuestión ella es quien ha presentado los contenidos a sus compañeros/as. Este hecho muestra cómo, en ocasiones, también los alumnos/as, se apropián de los criterios que la ciencia utiliza para legitimar una explicación determinada frente a otras posibles (Candela, 2005, 2013).

Invocación a la autoridad del conocimiento formalizado

Se recogen aquí aquellos enunciados en los que el hablante se apoya en términos técnicos que se reconocen como vocabulario formal o académico. Tanto cuando se explicita el término, como cuando los enunciados giran en torno a un concepto sin que este se formule. En el fragmento anterior, podríamos decir que el hablante hacía referencia a unos esquemas generalizados de conocimiento (Bruner, 1996). Mostraremos un ejemplo más evidente.

Tabla 3
Fragmento 2A. 401-403

401.	P:	Estáis familiarizados, me imagino, porque lo habréis estudiado en la historia de la educación:, o en: didáctica quizás, (.) con los modelos: conductitas de enseñanza y del aprendizaje
402.	AA:	Sí
403.	P:	Que se basan en: el aprendizaje de habilidades simples, y luego a partir de las habilidades simples ir construyendo (.) habilidades progresando más complejas ¿no? Ese <u>modo de avanzar</u> (.) es un modo de >de lo que sería digamos< de ir hacia delante. (3)...

En este ejemplo el profesor toma la palabra para aclarar el significado del término en torno al que discuten. Para ello recurre a invocar a la autoridad de un conocimiento formalizado, y enmarca el concepto sobre el que están discutiendo dentro de una perspectiva conceptual determinada. Ello no solo le sirve para definir ese concepto, sino que además lo sitúa dentro de una descripción-explicación científica.

Como ocurría con las invocaciones a la autoridad del texto o autor, en el ámbito universitario es habitual encontrar este tipo de invocaciones también en el discurso de los/as alumnos/as.

Tabla 4
Fragmento 3A. 177-186

177.	Fa:	Yo si me dejas que: le: matices, el libro está (.) está enmarcado totalmente en el aprendizaje «significativo, constructivismo, y descubrimiento». Si tú haces esto en una segunda fase no estás permitiendo que el alumno descubra por sí mismo [y ATENDIENDO A UN MO] =
178.	C:	[sí [---]]
179.	Fa:	=DELO NO porque tú le estás planteando el mapa conceptual, intentando hacerlo
180.	C:	[A mí eso me parece muy bien pero [---]]
181.	AL:	[De todas formas Fátima yo creo] que Carmen se refiere a partir de los conocimientos previos =
182.	Fa:	¡Ah!
183.	AL:	= modelar [eso]
184.	C:	[hombre] es que primero le tengo que contar lo que es para que ellos lo hagan [y lo intenten hacer]
185.	Fa:	[PERO ES QUE YO LO HAGO AQUÍ]. A ver si me explico, >el profesor le explica cómo se hace el mapa conceptual a través de una serie de preguntas de cuestión de decisiones que tiene que ir tomando él y < cualquier alumno [al empezar solo a hacerlo]
186.	C:	[bueno yo no] no sé cómo se llama a lo que me estoy refiriendo (risas) lo que quiero decir ES QUE SI POR EJEMPLO TU QUIERES ENSEÑAR A COSER pues yo veo mejor que me digan intenta hacerlo tú yo lo intento y cuando digo, yo no tengo ni idea de cómo se hace, pues mira yo lo hago así y tengo mucho más interés y por lo menos ya lo ha intentado, sé de qué me están hablando, [a eso me refiero]

La alumna «Fa» recurre a varios conceptos de la disciplina psicológica, *aprendizaje significativo, constructivismo y descubrimiento*, que, en este contexto, dan rigor y autoridad a su enunciado. No solo enmarca el contenido del libro al que se están refiriendo dentro de un determinado marco conceptual, sino que apoya en el mismo su argumento. Su compañero «AL» procede de la misma forma, aludiendo a dos términos con los que intenta que «Fa» comprenda lo que su compañera «C» le está preguntando. Nos

gustaría además destacar la intervención de «C» (turno 186) en la que la misma parece sentir el peso de las intervenciones de sus compañeros. Se justifica por no encontrar un concepto formalizado concreto como parecen demandarle sus compañeros.

Para terminar este punto, subrayar que tanto las invocaciones a la autoridad de los especialistas como al conocimiento académico, son dispositivos discursivos en los que los significados de los signos usados son altamente descontextualizados y se adquieren y desarrollan en contextos formales muy específicos como la escuela. Son característicos de lo que algunos teóricos denominan un modo de argumentación proposicional (Bruner, 1996, 2001). Este modo de argumentar, además, se constituye en el género discursivo privilegiado en el ámbito socio-cultural de la educación formal o de la ciencia (Wertsch, 1999). Ya que apropiarse del sistema de significados de este género discursivo, es apropiarse del «poder» del mismo culturalmente creado y aceptado. Ello explicaría cómo en ocasiones la invocación a términos característicos de dicho género o modo de argumentar puede tener un valor explicativo al margen de que su uso sea correcto o no o que lo que se argumente sea cierto (Wertsch, 1993). Es como si la simple aparición de dichos términos hiciera que la argumentación fuese *per se* correcta o verdadera. Y es que en el transcurso de las actividades de una lección, los/as alumnos/as hacen uso y se apropián del lenguaje científico, de unas concepciones y recursos analíticos que están priorizados en las actividades del aula (Candela, 2005).

Invocación al conocimiento experiencial

Este recurso consiste en expresar enunciados que se apoyan y toman como referencia la experiencia personal de los interlocutores. Ya sea la propia experiencia del hablante, la del grupo-aula o la experiencia cultural. Se trata de una forma muy distinta de argumentar a como se suele hacer en ciencia y más próxima al modo de argumentar en conversaciones cotidianas. Esta forma de argumentar recuerda a las estrategias de aproximación referidas por Cros (2002), ya que estas parecen difuminar la asimetría que se genera entre los docentes y los alumnos, lo que induce a una consideración de los interlocutores como pertenecientes a un mismo grupo social. En este caso también se han identificado dos tipos.

Invocación a la experiencia del hablante

Se encuentra en aquellos enunciados que se apoyan en acontecimientos de la práctica cotidiana del hablante. Son enunciados que traen al aula

el contexto cotidiano de interacción de los alumnos/as, haciendo alusión a su vida fuera del aula.

Tabla 5

Fragmento 6B. 169-173

-
172. P: Venga os voy a contar una anécdota y luego nos vamos a ir a los decretos de enseñanza. (.) Aquel que me encuentre en los decretos una frase que diga que es prescriptivo el libro de texto le regalo lo que quiera. Que me lo encuentre, o sea, ahí tenéis los decretos de enseñanza, podéis mirarlos todo lo que queráis a ver dónde encontráis una frase que diga, es obligatorio y prescriptivo el libro de texto. (.) Lo buscáis, tranquilamente, a ver si lo encontráis (...) ¿Qué es lo que pasaba? (...)
173. J: Que: tú hablas de tu experiencia ¿no Eduardo? (.) Pero yo en el instituto e: había un curso que era que no usábamos el libro de texto, y que al año siguiente el profesor u otro profesor sí usó el libro de texto. Y nos dijo que no teníamos una base:, que no teníamos unos mínimos porque el otro no había hecho ná:
-

En este caso, previamente, tanto el docente como varios alumnos habían hecho uso de invocaciones al texto para tratar de persuadir a la audiencia de sus tesis. Como se puede observar en el fragmento, la discusión continúa y ambos interlocutores (docente y grupo-clase) optan por recurrir a su experiencia. Es como si, en ocasiones, lo empírico, lo vivido por uno mismo, tuviese más peso retórico que el conocimiento formalizado o al menos lo complementa (Cubero, de la Mata y Cubero, 2008).

Invocación a la experiencia del grupo-aula

Se invoca a la experiencia del grupo-aula. Se hace referencia a un punto común que se comparte porque se ha generado en el microcosmos del aula. Por medio de ellos, los sujetos retoman una experiencia creada en el contexto físico y discursivo del aula, en sesiones anteriores o en la misma sesión. El uso de este recurso sirve, además, para establecer una continuidad a lo largo de las distintas sesiones, ayudando así a generar puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo y el conocimiento producto de haber compartido las mismas experiencias académicas (Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

Tabla 6
Fragmento 2A. 132

-
132. C: (Levantando la mano al inicio de su intervención) Yo es que: con lo con lo que me dijiste antes, al decirme tú que si tu objetivo es que saque las ideas principales de un texto, «en y yo te pregunté que cómo lo evaluarías» me dijiste ¡hombre! yo lo que voy a evaluar es si «saca las ideas principales de un texto» no si se ha aprendido el contenido. Entonces yo lo que te decía que no estaba de acuerdo es porque (.) vale tú la estrategia que: que pretenden enseñar, es que saque las ideas principales. «Tú dices» bueno voy a evaluar que saque la idea principal ¡pero bueno! el caso es que ¡saque la idea principal y que la aprenda! O sea no simplemente que saque (.) que tú consigas sacar las ideas principales de un texto sino que las saques y que te sirvan para algo. (.) Eso es a lo que yo me refería. O sea tu no evalúas sobre ¡no sabe sacar las ideas principales! Bueno sí pero qué le sirve. ¿Le ha servido? Sacar la idea principal ¿He aprendido algo?
-

En este fragmento la alumna retoma parte de una discusión mantenida en la misma sesión por ella y por la compañera. Establece una continuidad en el debate, creando un punto de referencia en común que, no sólo ayuda a sus compañeros/as a comprender su intervención, sino que da validez a aquello que dice. De acuerdo con Mercer (2001) se observa cómo las conversaciones entre personas que se hablan con frecuencia pueden considerarse episodios de «conversaciones prolongadas» que se retoman cada vez que se encuentran.

Tabla 7
Fragmento 6A. 144-146

-
146. P: Sí bueno. Insisto en ello porque; e;, como hemos visto cuando empezamos a mirar el currículum de primaria, o cuando antes estuvimos viendo el currículum de secundaria, (.) en el currículum en general hay tantos contenidos, (.) hay tanto que enseñar (.) <que: el único cómo posible es deprisa.
-

También el profesor retoma parte de las ideas discutidas en sesiones anteriores. Justifica el contenido de su intervención, apoyándose en los contenidos trabajados en días anteriores. Al retomar una experiencia pasada vivida por el grupo aula, no solo se valida aquello de lo que se habla, pues se considera algo compartido, sino que de este modo el profesor ayuda a los

alumnos/as a establecer puentes cognitivos entre los significados ya establecidos y los nuevos significados que se están trabajando en este momento (Leinhardt, y Steele, 2005).

CONCLUSIONES

La ilustración de los recursos utilizados por profesores/as y alumnos/as para argumentar el conocimiento que se construye en las aulas universitarias, nos ha conducido a describir en qué manera consiguen los participantes del aula captar la atención y/o convencer de la «verdad» de sus argumentos. Los mecanismos que se utilizan para construir esta explicación válida y culturalmente aceptada son diversos (Candela, 2005; Cubero, Cubero, Santamaría et al, 2008; Edwards, 2006; Prados, 2009; Schalk y Marcelo, 2010; Tabak y Baumgartner, 2004). Este trabajo ha identificado las invocaciones usadas por profesores/as y alumnos/as en dos aulas universitarias. Se han presentado ejemplos de estas y de cómo profesores y alumnos/as, con su uso, relacionan los significados que se están construyendo con conocimientos previos que, o bien pertenecen al cuerpo de conocimiento de una disciplina afín a dichos contenidos, o bien pertenecen a los conocimientos relativos a su propia experiencia y/o que han sido trabajados previamente en el aula.

Así, a través del primer tipo de enunciados a los que hicimos referencia, los categorizados como invocaciones al conocimiento de los especialistas o del conocimiento especializado, el hablante recurre a esquemas generalizados de conocimientos característicos de contextos formales (Bruner, 2001). El segundo tipo de enunciados, los categorizados como invocaciones a la experiencia del grupo aula o del hablante, están más relacionado con las vivencias cotidianas, ya sean académicas o no. En el caso de que estas vivencias no sean académicas podríamos hablar de recursos discursivos que aluden experiencias vitales compartidas o sistemas cotidianos de valores y creencias. En este último caso, los dispositivos usados implican significados de los signos altamente contextualizados, adquiridos y desarrollados en contextos no formales. Son por ello característicos de lo que algunos autores denominan un modo de argumentación narrativa (Bruner, 1996, 2001). La presencia de ambos tipos de recursos discursivos tanto en el discurso de los profesores como en el del alumnado parece apostar por una visión de las aulas universitarias un tanto distinta. Así, aunque en ellas sea más frecuente y se privilegie un tipo concreto de discurso formal y descontextualizado, característico de la «ciencia», en estas conviven dichos modos de discursos con otras formas de argumentar más cotidianas y contextuales que en ocasiones compiten o incluso sustituyen a las primeras como formas de persuadir al auditorio (Candela, 2005; Cubero, de la Mata y Cubero, 2008).

Centrándonos en el discurso de los/as alumnos/as, el aspecto más interesante relacionado con el uso de estos dispositivos discursivos es que pone de manifiesto su papel activo en la construcción de significados compartidos. La demanda de respuestas por los profesores puede ocasionar un tipo de participación centrada en los elementos del discurso del docente -en las pistas que da, los ejemplos que utiliza, la forma en que habla de los hechos-, pero en otras ocasiones, como hemos constatado, es imprescindible que los alumnos/as atribuyan significados personales al contenido para poder construir su significado y así formar parte del discurso del aula. Los/as alumnos/as utilizan su experiencia y conocimientos para poder participar en la dinámica del aula tanto si son invitados a hacerlo como si no. Así, en los casos analizados, se ha encontrado que estos demandan y buscan la consecución de una versión legítima y consensuada de los contenidos que se trabajan en el aula participando activamente para ello. Cuando las condiciones lo permiten y el conocimiento resulta significativo para los alumnos/as, estos pueden alterar la dinámica de la interacción al mismo tiempo que contribuir a nuevas construcciones del conocimiento (Candela, 2005, 2013; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Prados, 2009). La construcción del conocimiento en estas aulas se define, así, como un proceso complejo que se desarrolla tanto hacia la formación de significados compartidos, como hacia opciones explicativas alternativas que se construyen en los contextos argumentativos del aula (Cubero e Ignacio, 2011; Mercer, 2001).

La importancia de fomentar el habla de los alumnos, coincide con la mayoría de las propuestas constructivistas sociales, en el sentido de que facilita la construcción del conocimiento en el aula, ya que, desde estas perspectivas el aprendizaje se considera como la apropiación por parte de los alumnos y alumnas de las formas de habla y los modos de discurso que son específicos de contextos educativos. Bruner (1988, 1998), Cubero et al. (2008), Edwards, y Mercer (1988) o Wertsch (1988), por ejemplo, definen el aprendizaje como un proceso de «socialización de nuevos modos de discurso» o, dicho de otro modo, de adquisición de nuevas formas de comprender y explicar la realidad. No es que se piense que por el simple hecho de dejar hablar a los alumnos/as, un profesor/a parta de concepciones y propuestas constructivistas en su trabajo, o que los alumnos/as terminen por socializarse con el discurso que se supone que deben adquirir, pero sin duda, es un paso. No solo porque el que un alumno/a conozca, discuta y reflexione sobre sus propias ideas sea esencial para el aprendizaje, sino porque se sabe que al trabajar en el aula permitiendo que se produzcan conversaciones entre los alumnos/as, las ideas de unos y otros sobre los diversos contenidos no solo se explicitan sino que, además, estas pueden ser tan distintas que entren en conflicto. Incluso es más probable que se dé esta socialización del discurso por parte de los alumnos/as que en un aula en la que no se les per-

mita o dé la oportunidad de «practicar el discurso de la materia» (Prados, Cubero y De la Mata, 2010).

Finalmente, destacar, una vez más, cómo por medio del análisis del discurso se muestra cómo se construye la científicidad de los hechos en el aula, -cuál es su relación con la evidencia empírica, cómo se interpreta esta última, etc.-. La importancia de tales logros radica en que, como hemos argumentado, para aprender ciencia es necesario dominar y apropiarse de las palabras y los recursos del discurso privilegiados en los contextos académicos para legitimar una explicación determinada frente a otras posibles (Cubero, Cubero, Santamaría, et al., 2008; Leinhardt y Steele, 2005). Por tanto, este tema no solo aporta información básica sobre el aprendizaje de la ciencia en la universidad, sino que además da claves sobre cómo mejorar la formación del profesorado universitario fomentando la adquisición de estrategias discursivas, por parte de estos, que faciliten el aprendizaje de sus alumnos/as (Prados, 2009). Siendo este último, quizás, el mensaje más importante del presente artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antaki, C. (2005). Producing a «cognition». *Discourse Studies*, 8, 9-15.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres and other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barton, K.C. & McCully, A.W. (2010). «You Can Form Your Own Point of View»: Internally Persuasive Discourse in Northern Ireland Students' Encounters With History. *Teachers College Record*, 112(1), 142-181.
- Bruner, J.S. (1996). Frames for Thinking. Ways of making meanings. In D. Olson y N. Torrance (eds.) *Modes of Thought. Explorations in culture and cognition*. (pp. 93-105). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J.S. (2001). Self-making and world-making. In J. Brockmeier y D. Carbaugh (eds.) *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture*. (pp 25-37). Amsterdam: John Benjamins.
- Candela, A. (2005). Students Participation as Co-authoring of School Institutional Practices. *Culture and Psychology*, 11(3), 321-337.
- Candela, A. (2013). La construcción discursiva del conocimiento científico en el aula. *Educación y Educadores*, 16(1), 41-65.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, 346, 33-70.
- Cros, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y Educación*, 1, 81-97.
- Cubero, R. & Ignacio, M.J. (2011). Accounts in the Classroom: Discourse and the Coconstruction of Meaning. *Journal of Constructivist Psychol*, 24(3), 234-267.
- Cubero, M., de la Mata, M.L., & Cubero, R. (2008). Activity settings, discourse modes and ways of understanding: on the heterogeneity of verbal thinking. *Culture y Psychology*, 14, 403-430
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., De la Mata, M., Ignacio, M.J., y Prados, M.M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Edwards, D. (2006). Discourse, cognition and social practices: the Rich surface of language and social interaction. *Discourse Studies*, 8(1), 41- 49.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- Herbel-Eisenmann, B., Cirillo, M., & Skowronski, K. (2009). Why discourse deserves our attention. In A. Flores y C. Malloy (eds.), *Responding to diversity. Grades 9-12*. (pp. 103-115). Reston, VA: NCTM.
- Leinhardt, G. y Steele, M.D. (2005). Seeing the complexity of standing to the side: instructional dialogues. *Cognition and Instruction*, 23(1), 87-163.
- Mameli, C. & Molinari, L. (2011). Interactive micro-processes in classroom discourse: turning points and emergent meanings. *Research Papers in Education*, 1, 1-16.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

- Potter, J. (2005). Making psychology relevant. *Discourse and Society*, 16(5), 739–747.
- Prados, M.M. (2009). *Discurso Educativo y Enseñanza Universitaria*. [Tesis Doctoral]. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Prados, M.M. y Cubero, M. (2013). Reflexionando acerca de como estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto natural del aula universitaria. Una propuesta de análisis de la interacción discursiva. *Cultura y Educación*, 25(3).
- Prados, M.M., Cubero, M., y de la Mata, M.L. (2010). ¿Mediante qué estructuras interactivas se relacionan profesorado y alumnado en las aulas universitarias? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 1-31.
- Sánchez, E., García, J.R., Rosales, J., et al. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-136.
- Schalk, A.E. y Marcelo, C. (2010). Análisis del discurso asíncrono en la calidad de los aprendizajes esperados Asynchronous. *Comunicar*, 35, 131-139.
- Tabak, I. y Baumgartner, E, (2004). The teacher as partner, exploring participant structures, symmetry and identity work in scaffolding. *Cognition and Instruction*, 22(4), 303-429.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la Mente*. Madrid: Aprendizaje Visor
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Madrid: Editorial Aique.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

M.^a del Mar Prados Gallardo, Profesora Contratada Doctora del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. Su actividad científica e investigadora se centra en el análisis de las interacciones discursivas que se dan en el aula, de manera más específica en las aulas universitarias. Actualmente se encuentra inmersa en el estudio del desarrollo de la identidad del profesorado.

Mercedes Cubero Pérez, Profesora titular del Área de Psicología Básica de la Universidad de Sevilla. Es miembro del consejo editorial de las revistas Estudios de Psicología y de Cultura y Educación. Su actividad científica e investigadora se centra en el análisis de narrativa: pensamiento verbal y géneros discursivos, heterogeneidad del pensamiento, discurso educativo. Actualmente se encuentra inmersa en el estudio del desarrollo de la identidad del profesorado.

Dirección de los Autores: María del Mar Prados Gallardo
Departamento de Psicología Evolutiva y
de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
C/ Pirotecnia s/n
41013 Sevilla
E-mail: marprados@us.es

Mercedes Cubero Pérez
Departamento de Psicología Experimental
Facultad de Psicología
C/ Camilo José Cela s/n
41018 Sevilla
E-mail: cubero@us.es

Fecha Recepción del Artículo: 02. Diciembre. 2012
Fecha modificación Artículo: 17. Mayo. 2013
Fecha Aceptación del Artículo: 10. Julio. 2013
Fecha Revisión para Publicación: 05. Julio. 2015