



UNAM IZTACALA

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**ANÁLISIS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA
LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA Y LA CALIDAD
DE VIDA**

**REPORTE DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)
LETICIA ALVARADO OLIVARES**

Director: **DR. EDGARDO RUIZ CARRILLO**

Dictaminadores: **MTRO. LUIS BENJAMÍN ESTREVEL RIVERA**
MTRO. ANTONIO CORONA GÓMEZ



Tlalnepantla, Edo. de México

2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS PADRES Y AMIGOS:

*Gracias por enseñarme tantos conocimientos,
Gracias por enseñarme a trascenderlos a la vida
Gracias por ayudarme comprender que nunca voy a
Estar sola a no ser que me abandone a mí misma.
Gracias por permitirme conocerme más
Porque gracias a este conocimiento llegas
A enamorarte y a enamorar.
Gracias por ayudarme a adquirir la valentía
y el coraje para obtener un logro,
Por mostrarme que éste se disfruta más
Cuánto más esfuerzo se le otorga.
Gracias por todas estas experiencias.*

*Mil gracias por enseñarme a amar
A diferenciar entre el narcisismo y la
Aceptación del otro.
Gracias por enseñarme a no olvidar
Porque olvidé olvidar lo que olvidé
Y aún lo recuerdo con confusión.
Infinitas gracias por la vida
Por su cariño y aceptación,
Gracias por estar siempre conmigo y
Tratar de comprenderme.
Gracias por tu agradable y excelente
Compañía que me permitido crear
Esta intersubjetividad que entenderás.*

*“La verdadera amistad llega cuando el silencio entre dos transcurre amenamente”
Erasmus de Róterdam*

A mis profesores:

*Muchas gracias por el tiempo, dedicación e interés a este trabajo
Por su apoyo y conocimientos que me han brindado todos estos años
Que me han acompañado.*

“Es preciso que sea más astuto y más prudente en la profundidad de mi corazón, debo ser como mi serpiente. Tal vez pido un imposible; pero ruego a mi orgullo que se acompañe siempre de mi prudencia, y si algún día se echa a volar, que al menos pueda volar junto con mi locura.”

F. Nietzsche

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1: Antecedentes Históricos.	4
1.1 La Psicología Educativa.	4
1.2 La Importancia del Lenguaje en el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.	24
1.3 El Discurso en el Aula y la Construcción de Significados Compartidos.	31
Capítulo 2: La Argumentación: Una Dinámica para la Construcción de Significados Compartidos.	41
2.1 El Acto Retórico y la Argumentación.	41
2.2 La Interactividad en el Salón de Clase.	49
Capítulo 3. Metodología	53
3.1 El Estudio Observacional del Discurso en el Aula	53
3.2 Perspectiva Teórica - Metodológica.	56
Capítulo 4. Análisis	60
4.1 "Recordemos lo que aprendimos".	61
4.2 "La igualdad entre los niños".	66
4.3 "¿Protección del gobierno a los niños?"	71
4.4 "El Derecho a la nacionalidad".	78
4.5 "¿Por qué los niños no disfrutaban de estos derechos?"	84
4.6 "Mejor ¡Realicemos un resumen!"	90
Discusión.	96
Bibliografía	104
Anexo 1: Categorías de Análisis: Intervenciones Argumentativas	107
Anexo 2: Estrategias Discursivas y Mecanismos Semióticos.	108
Anexo 3: Indicación Especializada Utilizada en las Transcripciones.	109
Anexo 4: Estrategias Discursivas e Intervenciones Argumentativas al Servicio de la Construcción de Conocimiento.	110

INTRODUCCIÓN.

El trabajo aquí presentado centra su atención en el análisis del discurso de los procesos educativos implicados en la construcción compartida de sistemas de significados. El análisis del discurso conforma actualmente uno de los medios principales para estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases, pues a través del estudio de la interactividad discursiva entre profesor y alumnos es posible entender y explicar dicho proceso de construcción.

El uso del lenguaje entre profesor y alumnos es considerado como un instrumento de excelencia para exteriorizar las representaciones sobre los temas académicos y poder compartirlos; es un instrumento que brinda la capacidad de crear, transformar y comunicar significados (Coll y Onrubia, 2001). El lenguaje al ser expresado en un contexto como el aula de clase, en el que por medio de la comunicación se presentan diferentes representaciones acerca de los contenidos, posibilita una negociación y construcción conjunta de conocimientos que serán compartidos, y por consiguiente comprendidos.

Este proceso de construcción de conocimientos se modificará paulatinamente en la medida que el alumno se acerque al contenido del tema, dependiendo en gran parte del discurso del profesor, cuya función no es más que la de un Guía a la construcción del conocimiento. Para lograr esta construcción se valdrá del uso de ciertas estrategias discursivas y semióticas a favor de elaboraciones más complejas y especializadas de los temas manejados. De esta forma, los alumnos serán los responsables últimos de su aprendizaje de los contenidos escolares, pero también de su construcción individual del conocimiento, la cual no podrá dissociarse de la construcción colectiva que llevan a cabo los profesores y los alumnos en un contexto específico, culturalmente organizado y con características propias como lo es el aula de clase.

Ahora bien, siendo que la interactividad discursiva juega un papel muy importante en esta construcción se propone la argumentación como un habla socio - histórica – cultural, entendida ésta como el uso del lenguaje al servicio de la persuasión del auditorio, cuya intervención se encuentra cargada de valores, creencias, juicios, emociones, conocimientos, experiencias y demás que por ser empleada en el proceso de enseñanza – aprendizaje será concebida como una comunicación sociocultural que favorecerá el aprendizaje, la interiorización de los procesos sociales interactivos y la construcción del conocimiento haciéndolo compartido. Aquí mismo radica la importancia de este estudio pues mediante el análisis de estas intervenciones argumentativas se podrá obtener una visión acerca de la comprensión que tiene cada alumno (o al menos aquellos que participen) acerca del tema, como también dar cuenta de la explicación de los procesos sociales interactivos y observar el uso del lenguaje en acción, es decir, el efecto que éste tiene en un contexto específico que permite una cohesión social cuya finalidad no es más que la construcción de significados compartidos. Asimismo, a través de este análisis se logran identificar aquellas estrategias discursivas con intenciones argumentativas que funcionan en buena medida a la construcción de significados compartidos en el salón de clase.

Para llegar a los objetivos de este estudio, se desarrollaron cuatro capítulos en los que se desglosaron los puntos necesarios e importantes a considerar en el análisis. En el primero de ellos se proporciona un panorama general del desarrollo de la psicología educativa, el desarrollo de esta disciplina que definió su objeto de estudio, así como los diferentes enfoques que se encargaron de dar cuenta de los procesos de enseñanza – aprendizaje y los que contribuyeron en buena medida a delimitar nuestro campo, asimismo, en este capítulo se explica la importancia que tiene el lenguaje durante el proceso enseñanza – aprendizaje, asimismo, se determina al análisis del discurso como el medio idóneo para estudiarlo y se expone la importancia del uso de las estrategias discursivas y mecanismos semióticos para la construcción de significados compartidos.

El segundo capítulo se dedica específicamente a la argumentación, se muestran algunos aspectos que favorecen un espacio argumentativo, así como categorías que permiten un análisis más enriquecedor de las intervenciones argumentativas.

En el tercer capítulo se exponen algunos métodos empleados en el estudio del discurso en el aula y se define la perspectiva teórica – metodológica empleada en este estudio.

Por último, en el cuarto capítulo se presenta el análisis de la observación de una clase de civismo. El análisis se desarrolló de acuerdo al proceso de enseñanza – aprendizaje en el que se presentó en la clase, es decir, se analiza la construcción de significados de cada principio que va trabajando.

Además, se proporcionan cuatro anexos en los que se ilustran a través de tablas los elementos considerados para la elaboración, apoyo y síntesis del análisis presentado. En el primero de ellos se puede apreciar las estrategias discursivas y mecanismos semióticos del modelo de Coll y Onrubia (2001), considerados para valorar las intervenciones argumentativas que posibilitaron la construcción de los significados. En el segundo anexo se describen las cuatro categorías de análisis con intención argumentativa que se establecieron para identificar en la observación. En el tercero de éstos se muestra la indicación especializada utilizada en la transcripción de la nota de campo, y por último, en el cuarto anexo se puede observar las estrategias discursivas e intervenciones argumentativas encontradas en la observación, esta tabla sintetiza el análisis presentado en el cuarto capítulo.

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.

1.1 La Psicología Educativa.

Los principales acontecimientos que marcaron los inicios de la psicología de la educación como disciplina científica y tecnológica ocurrieron hacia finales del siglo XIX y principios del XX en los países occidentales desarrollados como Estados Unidos y en algunos europeos como Inglaterra, Francia y Suiza. La psicología de la educación surgió en el seno de las escuelas teóricas existentes en ese entonces, como lo fueron el asociacionismo y el funcionalismo; asimismo, empezó a adquirir cierta influencia de las corrientes conductistas, gestaltistas, cognoscitivistas, psicoanalíticas y demás, por lo que sus fundamentos teóricos se fueron acrecentando, trayendo como consecuencia que sus límites se ampliaran y se definieran nuevos contextos de aplicación profesional (Hernández, 2002).

El origen de la psicología de la educación se vio fuertemente influenciada por tres vertientes que marcaron a su vez su ulterior desarrollo: El estudio de las diferencias individuales, los estudios de la psicología evolutiva o psicología del niño y los trabajos sobre la psicología del aprendizaje. Cada una de éstas aportó elementos teóricos conceptuales y métodos de investigación valiosos que posibilitaron las primeras prácticas profesionales psicoeducativas.

La primera vertiente, el estudio de las diferencias individuales constituye el objeto de estudio de la psicología diferencial, se vale de instrumentos que proporcionan información de carácter cuantitativo, que para su análisis se someten a técnicas estadísticas. Entre los autores más representativos de esta vertiente aplicada a la psicología educativa se encuentra F. Galton (1874, citado en Hernández, 2002) con sus aportaciones en el desarrollo instrumentos y técnicas para analizar las diferencias psicológicas existentes entre los individuos; J. M. Catell (1979, citado en Hernández, 2002), quien impulsó el uso de pruebas o instrumentos de medición psicológica, desarrolló instrumentos que evaluaban aspectos periféricos y sensorio motrices simples, la rapidez de

los movimientos, la sensibilidad al dolor y la memoria, de la misma forma, realizó una propuesta de enseñanza de la lecto - escritura basada en la enseñanza de palabras y no de letras; otro autor destacado fue Witmer (1979, citado en Hernández, 2002), quien estudiaba las diferencias individuales de los niños con la intención de conocer cómo afectaba su rendimiento escolar, de acuerdo con las evaluaciones diagnósticas aplicadas a los niños esperaba obtener suficiente información que sustentara la formación de psicólogos capaces de solucionar los problemas de aprendizaje escolar; Binet y Simon (1904, citados en Hernández, 2002), desarrollaron el primer test de inteligencia con la finalidad de evaluar la capacidad intelectual de los alumnos, a partir de este trabajo se fueron desarrollando muchas más pruebas psicológicas al servicio de la educación, para evaluar aptitudes de aprendizaje, aptitudes específicas y de desempeño escolar. En los años siguientes, las escuelas se dedicaron a perfeccionar estos instrumentos, debido al uso tan frecuente de estas pruebas se comenzó a emplear a personas entrenadas en la aplicación e interpretación de estos instrumentos con fines diagnósticos y predictivos, que por cierto, esta actividad práctica – profesional ha sido con las que más se identifica a los psicólogos escolares (Hernández, 2002).

Los estudios en psicología evolutiva. Los estudios sobre el niño y su desarrollo desde la perspectiva de la psicología científica tuvieron varias fuentes de origen y diferentes tradiciones. Entre los personajes más representativos en esta vertiente y que se encuentran relacionados con la psicología educativa, tenemos a Hall, Baldwin, Dewey y Claparede. A Stanley Hall (1844-1924) se le consideró el primer psicólogo educativo en Estados Unidos, gracias a la serie de conferencias y escritos que realizó en 1881 y 1882 acerca de la relación entre psicología y educación, así también debido a la fundación de la revista *Pedagogical Seminary* en 1891, y en la que se publicaron dos volúmenes de *Educational Problems* en 1911. En 1893, Hall creó la National Association for the Study of Children, que posteriormente dio lugar a la National Society for the Study of Education que tuvo gran influencia en el desarrollo de la psicología de la educación por sus publicaciones y actividades académicas. J. M. Baldwin (1861-1934) fue uno de los primeros teóricos del desarrollo, con este autor se inició propiamente la psicología

genética, este autor se interesó principalmente en el estudio de los procesos evolutivos y la constitución del psiquismo en el adulto. John Dewey (1859-1952) se vio interesado también por las aplicaciones y relaciones entre la psicología y la educación, creía que la simple aplicación de los principios aportados por la investigación psicológica era insuficiente para la psicología de la educación, era necesario considerar la propia problemática educativa. De la misma forma, desarrolló las bases filosóficas y psicológicas de una educación basada en la actividad, la experimentación, la promoción del desarrollo mental y los intereses de los niños. Por último, Claparede (1873-1940), configuró una psicopedagogía experimental al servicio de la práctica escolar y de la formación docente. Junto con Bovet, en 1919 creó el Instituto Jean Jacques Rousseau, un espacio destinado a la formación de psicólogos educativos y a la investigación psicopedagógica, siendo este instituto el lugar en donde se iniciaron los trabajos de Piaget sobre epistemología genética. De esta forma, ya hacia la década de los veintes y treintas del siglo XX estaban ya establecidas las condiciones y la atmósfera necesaria para la creación de las principales teorías del desarrollo (Hernández, 2002).

Las investigaciones sobre los procesos del aprendizaje. E. L. Thorndike (1874-1949) es uno de los promotores de los estudios del aprendizaje, fue el autor del texto fundador de la psicología de la educación en el que se encargó de definir la identidad de la disciplina y mencionar a detalle la problemática de estudio, realizó numerosas investigaciones experimentales con sujetos infrahumanos, de las que derivó una serie de leyes y principios de aprendizaje, de acuerdo con Thorndike era necesario extender el trabajo del laboratorio al campo educacional empleándolo como conocimiento instrumental para realizar tareas pedagógicas, como lo era el definir objetivos, diseñar materiales educativos y seleccionar los métodos instruccionales. Judd (1873-1946) coincidía con Thorndike y Dewey en la necesidad de mejorar las prácticas educativas, sin embargo para esta mejora él proponía que los trabajos de investigación estuvieran vinculados directamente con las actividades educativas, este autor mostró cierto interés en el estudio de los procesos psicológicos complejos que hacen posible el aprendizaje, de acuerdo con Judd éste constituía el objeto de estudio de la psicología educativa. Ya hacia la

década de los veinte se fue desarrollando la tradición conductista representada inicialmente por J. B. Watson y posteriormente por B. F. Skinner, cuyos estudios influirían en las investigaciones sobre los procesos instruccionales (Hernández, 2002).

En paralelo con estos acontecimientos, en Europa surgía un nuevo movimiento reconocido como la *escuela nueva* también llamada escuela activa o educación nueva. Esta corriente realizaba fuertes críticas a la escuela tradicional de entonces debido a la falta de interactividad, al formalismo, a la memorización de los contenidos y sobre todo al autoritarismo del maestro. Proponía un alumno más activo que pudiera trabajar dentro del aula con sus propios intereses tanto como persona como niño. León Tolstoi (1828 – 1910) se le consideró uno de los precursores de este tipo de pensamiento, confiaba en la expansión libre de las potencialidades del alma infantil y rechazaba el absolutismo autoritario del adulto. La escuela nueva buscaba una nueva educación que fuera activa, en la que se preparara a los alumnos para la vida real y que partiera de los intereses reales de éstos. Esta educación tenía como base la psicología del desarrollo infantil, por dicho motivo se pretendía tener una imagen más justa del niño y tratar a cada uno de acuerdo a sus aptitudes, es por ello que la relación entre maestro – alumno sufre una transformación desde este enfoque, caracterizándose por ser de afecto y camaradería, es así que el maestro se convertiría en un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. El maestro cede el poder al alumno para ubicarlos en una posición en la que ellos mismos puedan comprender la necesidad de elaborar y observar las reglas propuestas de forma grupal. La tarea del profesor es la de descubrir las necesidades e intereses de los estudiantes, así como los medios para poder lograrlos, con base a ello se introducen toda una serie de actividades libres que motivan el desarrollo de la imaginación, la iniciativa y la creatividad. Autores como Ovidio Decroly, Maria Montessori y Celestine Freinet se convirtieron en los máximos exponentes de este pensamiento.

Ovidio Decroly contribuyó a la fundación de la Liga Internacional para la Educación Nueva, se interesó por conformar un cuerpo de conocimientos acerca del niño con el propósito de contribuir a una pedagogía. Realizó

numerosas investigaciones para determinar las edades en las que era factible enseñar las nociones correspondientes, de lo cual concluyó que los primeros años de vida son los primordiales pues es en esta etapa cuando se aprende a comprender el mundo y a poder expresar emociones e ideas, por lo tanto, al ingresar a la escuela el niño ya posee todo un conjunto de conocimientos que tal vez nada de lo que añada el profesor pueda sobrepasarlo. Por esta razón creía importante realizar un estudio individual de cada estudiante para así poder comprenderlo. Mostró en un principio gran interés en la psicología genética y posteriormente en la afectividad, la inteligencia y el lenguaje.

Maria Montessori al igual que Decroly fue pedagoga, médico y dedicó varios años de su vida al trabajo con niños discapacitados. Su construcción pedagógica estaba fundamentada en el *clima*, consideraba que el contexto familiar y el escolar estaban estrechamente relacionados con el desarrollo del niño, a quien se le debía proporcionar cierta libertad para su adecuada formación. Ella estaba en contra del autoritarismo y la sobreprotección adulta ya que consideraba que ambas conductas impedían la espontaneidad y podían ser causa de numerosas “desviaciones” en el niño. Es así que propone un método liberador en el aula en el que el maestro tenía la función de crear un clima que permitiera la expansión de capacidades naturales. Planteó el trabajo individual como un medio educativo que ayudaba a conocer las cualidades y facultades personales del alumno pues consideraba que la inteligencia de cada niño evolucionaba a un ritmo diferente por lo que las etapas del desarrollo infantil no se encontraban en el mismo punto en todos los niños, es por ello que el principio de la individualización en la enseñanza conforma uno de los fundamentos básicos en su teoría, pero no por ello dejaba de ser importante el aspecto social porque a partir de las actividades colectivas el niño aprendían a respetar el cumplimiento de reglas y a sufrir de algunos sacrificios individuales frente al grupo, adquiriendo de esta forma un sentido social en el aula.

Célestin Freinet participó en la serie de congresos internacionales de la escuela nueva. Entre sus principales aportaciones a esta corriente se encuentra la idea del tanteo experimental en la que se consideraba que el aprendizaje se adquiría a partir de las propias experiencias, de la manipulación

de la realidad que podían realizar los niños, de la expresión de sus vivencias y de la organización de su ambiente en la que podían formular y expresar sus experiencias. Consideraba importante crear instituciones en las que se fomentara un sentido, una utilidad y una función por el trabajo escolar. Asimismo, aportó el principio de la cooperación que consistía en la creación de un ambiente en el aula que proporcionara elementos mediadores en la relación entre el maestro y los alumnos, este principio exigía la cooperación entre los mismos alumnos, entre alumnos y maestros, y entre maestros, esta última con la finalidad de compartir experiencias y dialogar acerca de los problemas en el salón de clase así como proponer posibles soluciones con el único propósito de mejorar las condiciones de la escuela. De esta forma, dentro de la organización en el aula se podían contemplar las participaciones de los alumnos para la construcción de los conocimientos. Propugna un método natural que ofrece un ambiente favorable para la expresión libre, el intercambio y contraste de las ideas de los alumnos. Promovió las llamadas clases – paseos en las que se podía observar el medio natural y humano del que se llevará a la escuela, de la misma forma introduce las actividades manuales y expresivas.

Cada uno de estos autores contribuyó de acuerdo a sus intereses profesionales a esta corriente, sin embargo se logra visualizar ciertas preocupaciones en común y que forman parte del pensamiento de la escuela nueva como lo es el concepto de la educación individual y la transformación del alumno pasivo a activo y participe de su propio aprendizaje. Estas aportaciones tuvieron gran influencia para la educación tradicional en Europa hasta la década de los treinta cuando el totalitarismo y el comunismo llevaron al olvido estas ideas.

No obstante, en esta misma década se fueron desarrollando principalmente en Estados Unidos tres paradigmas que influenciaron a la psicología educativa, cada uno de éstos enfocado a un interés psicoeducativo familiar, sin embargo, los planteamientos coincidían en un aspecto que ya se percibía como un rasgo definitorio de la psicología de la educación: el proceso de enseñanza – aprendizaje. Los primeros tres paradigmas fueron: el conductismo, el cognitivo y el humanista.

Paradigma Conductista. El conductismo surge como una teoría psicológica y posteriormente se adapta su uso en la educación. Se inició con los escritos de Skinner y alcanzó su auge en los cincuentas y principios de los sesentas. De acuerdo con sus intereses en los procesos educativos, surgieron dos áreas de estudio: las bases para los procesos de programación educativa que consistía en la fragmentación del material de aprendizaje que facilitaba la entrega de reforzamientos a los estudiantes de acuerdo a sus conductas de aprendizaje, con esta fragmentación se fomentaba una mayor cantidad de respuestas de aprendizaje aceptadas; y el estudio de técnicas de modificación conductual, utilizadas desde la década de los sesentas en educación especial y en la educación escolar (desde el nivel básico hasta el superior) (Hernández, 2002).

Esta es la primera teoría que viene a influenciar fuertemente la forma como se entiende el aprendizaje humano. Antes del surgimiento del conductismo el aprendizaje era concebido como un proceso interno y era investigado a través de un método llamado "introspección" en el que se le pedía a las personas que describieran qué era lo que estaban pensando. A partir de esto surge el conductismo, como un rechazo al método "introspectivo" y con una propuesta de un enfoque externo, en la que las mediciones se realizan a través de fenómenos observables. Desde la perspectiva conductista el aprendizaje es definido como un cambio observable en el comportamiento, los procesos internos (procesos mentales superiores) son considerados irrelevantes para el estudio del aprendizaje humano ya que estos no pueden ser medibles ni observables de manera directa.

Este enfoque concibe a la enseñanza como un proceso instruccional que consiste en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento con la finalidad de promover la eficiencia de aprendizaje en el alumno, se creía que cualquier conducta académica podía ser enseñada oportunamente si se tenía una programación instruccional eficaz basada en un análisis detallado de las respuestas de los alumnos y la forma en que serían reforzadas. El conductismo asemeja a la enseñanza como la acción de depositar información en el alumno

para que la adquiriera a través de un arreglo instruccional. Considerando que la actividad del alumno se ve fuertemente restringida por los arreglos contingenciales del profesor, se concibe al alumno como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o rearreglados desde el exterior ajustando las condiciones ambientales y curriculares necesarias, es así que se le concibe como un sujeto pasivo con docilidad y respeto a la disciplina impuesta. En cuanto a la concepción del maestro Keller (1978, citado en Hernández, 2002) señala que éste es un “ingeniero educacional y un administrador de contingencias” (pp. 95). Tiene que tener la habilidad de administrar los reforzamientos positivos y evitar sobre todo aquellos que estén basados en el castigo en la medida de lograr una eficiencia en su enseñanza, es un proveedor de modelos conductuales, verbales y simbólicos a los alumnos en un contexto estimulante mediante el cual los alumnos podrán realizar predicciones para futuras situaciones de aprendizaje.

El conductismo enfocaba su interés en el estudio de la conducta observable, describiéndola y operacionalizándola para de esta forma cuantificarla y tener control sobre ella ya que la finalidad de su trabajo teórico y de investigación estaba centrado precisamente en descubrir los principios y las leyes por las cuales el medio ambiente podía manipular el comportamiento. Hecho que puede verse en la aplicación del método de tipo experimental en el aula, un método de enseñanza directa y rígida que era funcional para la adquisición de ciertas conductas adecuadas en la escuela pero que limitaban al alumno en algunos aspectos que pudieran ayudar al aprendizaje. Si bien, este enfoque resolvió algunas de las problemáticas de la época, siendo innovador en sus métodos y obteniendo resultados positivos. No obstante, pronto fueron surgiendo nuevas cuestiones que el conductismo no podía explicar debido a sus limitaciones de estudio, como el no considerar los procesos inobservables, como la cognición del alumno.

Paradigma Cognitivo. Este paradigma comenzó a desempeñar un papel importante en la psicología de la educación gracias al interés por los trabajos de Piaget y a las aportaciones posteriores de Bruner y Ausubel con las que se acercaron cada vez más a la labor de los psicólogos educativos. Este enfoque

se interesa por el estudio de las representaciones mentales, por lo que los teóricos cognitivos dirigen su trabajo al descubrimiento y explicación de la naturaleza de éstas, así como a la determinación de la función que desempeñan en la producción y desarrollo de las acciones y conductas humanas (Hernández, 2002).

Como ya se mencionó, Bruner es uno de los psicólogos cognitivos de la educación más reconocidos, cuyas aportaciones causaron un fuerte impacto en Estados Unidos, entre éstas se encuentra el aprendizaje por descubrimiento y el currículo para pensar. David P. Ausubel contribuyó al campo con la teoría del aprendizaje significativo o de asimilación, fue uno de los teóricos que mostró mayor interés por el estudio de las cuestiones educativas en contextos escolares. Con las obras de estos teóricos se desarrollaron toda una serie de investigaciones en el área que contribuyeron a la formación de la psicología instruccional, la cual se encuentra basada en las ideas de Dewey, Ausubel y Glaser.

Desde este enfoque, la enseñanza debe estar dirigida al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje. Los contenidos proporcionados por parte de los agentes instruccionales (profesores, materiales curriculares, software educativo, etc.) deberán ser aprendidos por los alumnos de la forma más significativa posible, es decir, los estudiantes deben encontrar un sentido y un valor funcional para poder aprenderlo, Asimismo, éstos deberán desarrollar habilidades intelectuales y estratégicas para actuar eficazmente en cualquier tipo de situaciones de aprendizaje y aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas. De esta forma, la concepción que se tiene del alumno es la de un sujeto activo, procesador de información, que goza de competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas. Dicha competencia cognitiva estará constituida por: procesos básicos de aprendizaje como la atención, la percepción, la codificación, la memoria y la recuperación de información; por la base de los conocimientos previos de tipo declarativo, es decir, los hechos, conceptos y explicaciones, así como los de tipo procedimental que se refieren a sus habilidades y destrezas; por los estilos

cognitivos y atribucionales que no es más que la forma que tienen los alumnos para acercarse al conocimiento, puede ser de manera superficial o más profunda o incluso de forma estratégica; por conocimiento estratégico que es el producto de sus experiencias de aprendizaje y estaría inmerso dentro de sus habilidades; y por el conocimiento metacognitivo que es el conocimiento desarrollado de las experiencias almacenadas, de sus propios procesos cognoscitivos, de su conocimiento estratégico y del su uso apropiado. Partiendo de lo anterior, la función del profesor está encaminada a la preparación y organización de las experiencias didácticas que posibiliten el aprendizaje a aprender y a pensar. Es preciso que en estas experiencias de aprendizaje, el docente muestre siempre un grado suficiente de significatividad para que los alumnos tengan aprendizajes significativos y de mejor calidad.

El enfoque cognitivo considera principalmente tres teorías del aprendizaje, la primera de ellas es la propuesta por Ausubel sobre *el aprendizaje significativo* en el que se señala que existen diferentes tipos de aprendizaje como el memorístico y el significativo en el que se relaciona el conocimiento previo con el nuevo para adquirirlo, ambos tipos de aprendizaje son las formas en que los alumnos incorporan la nueva información a su estructura cognitiva; por otro lado se encuentra el aprendizaje de tipo receptivo en el que el alumno internaliza el producto de la información en forma acabada ya sea de forma memorística o significativa, y el aprendizaje por descubrimiento en el que la información que se va adquirir se presenta inacabada con la finalidad que el alumno la descubra. Estos dos últimos tipos de aprendizajes mencionados forman parte de las estrategias de enseñanza que emplea el profesor. Para que el aprendizaje significativo pueda ocurrir es importante que la información que se vaya a adquirir goce de significatividad lógica, en otras palabras que exista coherencia y organización en la información manejada, asimismo, debe existir cierta correspondencia entre los conocimientos previos y los nuevos para atribuir un sentido al aprendizaje, y en el alumno debe existir la disposición, la intención y el esfuerzo para aprender.

El aprendizaje desde la teoría de los esquemas es la segunda propuesta que se considera en este enfoque. Un esquema es “una unidad molar de

información, general o abstracta que representa las características de clases o categorías de objetos, situaciones, etc.” (Hernández, 2002, pp. 140), éstos se encuentran almacenados en la memoria a largo plazo (MLP). Los esquemas poseen información de tipo conceptual, es decir, que están relacionados con los significados de los objetos, acontecimientos o situaciones, son episódicos, o sea, son fruto de nuestras experiencias con los objetos o los hechos, y además pueden ser valorados. La teoría de los esquemas parte de la idea de que el aprendizaje es un proceso mediante el cual se pueden modificar los esquemas de los alumnos, cuando se va a aprender algo es necesario activar ciertos esquemas encontrados en la MLP y confrontarlos con la nueva información para que se presente una acomodación paulatina en los esquemas existentes.

Por último se encuentra *la teoría del aprendizaje estratégico* en la que se considera al aprendizaje como una tarea de solución de problemas, empleando estrategias de aprendizaje para relacionarse con la información que se va aprender. Desde esta propuesta, Jenkins (1987, citado en Hernández, 2002) ha contribuido con su visión de aprendizaje mediante el “tetraedro del aprendizaje” en el que se señala los factores y la forma en que interactúan en el proceso del aprendizaje estratégico. Los factores que intervienen en este proceso son: la naturaleza de los materiales de aprendizaje, que son las características de la información que se va adquirir así como la forma en que se va a proporcionar; las demandas de la tarea que son los criterios exigentes para el logro de ésta, como puede ser el recuerdo literal de la información, la forma en cómo se va aplicar la información, etc.; las características del aprendiz como su nivel de desarrollo, su repertorio de conocimiento previo, su estilo de aprendizaje, el nivel de motivación, etc.; y las actividades de aprendizaje que son las acciones que realiza el alumno para acercarse al conocimiento. Todas y cada uno de estos factores interactúan entre sí en el proceso de aprendizaje, de manera que se puede considerar a los alumnos con mayor capacidad estratégica a aquellos que toman en cuenta cada uno de estos factores para la adquisición del nuevo conocimiento.

Debido a que los intereses del paradigma cognitivo se encontraban en torno a las representaciones mentales, cómo es que se elaboraban y qué papel desempeñan en la regulación del comportamiento, llegaron a considerar como principio fundamental de su teoría la analogía mente - computadora, en la que se concebía a ambas como sistemas de procesamiento de la información, un pensamiento que reducía al alumno a ser meramente cognitivo (racional, que comprueba hipótesis y resuelve problemas al igual que una computadora a través de información semiótica), y no considerar la auténtica naturaleza humana de un ser real que se equivoca al razonar y puede emplear conceptos no muy claros en su proceso racional. Con base a la reducción de sujeto conductual o cognitivo, surgen las aplicaciones del humanismo a la educación.

Paradigma Humanista. Que apareció a finales de los años cincuenta, principalmente bajo los trabajos de Maslow y Rogers. La psicología humanista es fundamentalmente clínica, característica que no deja de influir en sus aplicaciones en el campo de la educación. Los estudios del humanismo en esta área surgieron de la inconformidad al sistema educativo estadounidense, argumentando que éste no permitía el desarrollo total de la personalidad de los alumnos, sino por lo contrario, influían en el fracaso académico y por demás en su vida social posterior. El objetivo principal de este enfoque en el ámbito educativo fue el de lograr una educación integral, tanto en el desarrollo de la persona como en la educación de los procesos afectivos (Hernández, 2002).

Principalmente, la educación humanista se caracteriza por considerar a las necesidades de los individuos como la base principal de las decisiones educativas, por fomentar el incremento de las opciones del individuo, por atribuir el mismo valor al conocimiento personal y al conocimiento público, por no promover el desarrollo de un individuo si ello influye en el deterioro de otro, además de considerar que todos factores que intervienen en un programa educativo deben crear en los participantes un sentido de excelencia, valor y merecimiento. Desde este enfoque se deriva la educación democrática centrada en el alumno, mediante la cual se considera que la persona debe ser responsable y controladora de su aprendizaje, que el contexto educativo debe proveer las condiciones favorables de aprendizaje, que el alumno aprende de

sus propias experiencias, que en la educación se debe de tener una misma consideración referente a lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal, con la finalidad de crear en el estudiante iniciativa y autodeterminación, adquiriendo la capacidad de participar en conjunto sin dejar a un lado su desarrollo individual. El humanismo se vio interesado en la creación de contextos educativos para la expresión, desarrollo y promoción de la afectividad. De esta forma, desde el humanismo se considera a la enseñanza de forma indirecta, flexible y abierta, en la que los alumnos logren adquirir aprendizajes vivenciales con sentido. Es así que los alumnos son concebidos como personas individuales, únicas y diferentes que van a construir una singularidad al finalizar el aprendizaje, poseen iniciativa, tienen necesidades de crecimiento, autodeterminación y la capacidad de solucionar problemas. En este sentido, el profesor debe partir de las potencialidades y necesidades del alumno, fomentando un contexto social que posibilite la comunicación de la información académica y emocional, debe estar interesado en el alumno como una persona total, no fragmentada como en los anteriores teorías, debe promover la cooperación entre los alumnos, tiene que tener la capacidad de entender a sus alumnos, adquirir empatía, debe asumir una postura no directiva y deben crear un clima de confianza en el aula. Al atribuirle tal importancia al alumno desde este enfoque, se considera que el aprendizaje es una capacidad innata en el ser humano que no debe ser obstaculizada para posibilitar su desarrollo, el aprendizaje será significativo siempre y cuando se le considere a la persona en su totalidad, es decir, se aprecien sus procesos afectivos y cognitivos, y se desarrolle de acuerdo a las relaciones que tenga con su personalidad (Hernández, 2002).

Entre las principales aportaciones del humanismo al campo de la educación, se encuentra: la enseñanza no directiva y abierta de Rogers, los modelos y técnicas en orientación vocacional y consejo educacional de Egan, los modelos de autoconcepto de Shaftels, los modelos de sensibilidad y orientación grupal de Carkhuff, los programas y técnicas para la atención de conductas inadaptadas de Dreikurs, Glasser, Selman y Schutz.

A este paradigma se le ha calificado como reduccionista en el sentido de rechazar cualquier idea contraria a su planteamiento de que la personalidad

humana es una totalidad que está en continuo proceso de desarrollo, no obstante en sus investigaciones se ha observado lo contrario, existe una visión fragmentada del hombre. El humanismo realizó toda una serie de severas críticas metodológicas a los anteriores paradigmas en especial al conductismo, sin embargo poco ha contribuido a proponer una metodología propia de su enfoque, hecho que es una de sus principales carencias.

Los siguientes dos paradigmas que a continuación describiré abordan ya más claramente cuestiones cruciales en el ámbito educativo, de hecho, son estos dos enfoques los cuales han tenido más repercusión en la educación escolar por sus fundamentos teóricos y metodológicos.

El Paradigma Psicogenético Constructivista es uno de los que mayor cantidad de expectativas ha generado en el campo de la educación que bajo las ideas piagetanas ha revitalizado algunas de las ideas del legado de la llamada escuela nueva. Sus primeras aplicaciones ocurrieron hacia la década de los sesentas, etapa en la que se desarrolla el constructivismo, teoría interesada en explicar la naturaleza del conocimiento científico. El sentido que se le atribuye a la noción constructivista se refiere a la actividad auto estructurante y constructiva del alumno en las actividades acontecidas en el programa de clase. Piaget se encontraba a favor del empleo de métodos más activos centrados en la actividad e intereses de los niños, sin embargo, creía importante el apoyo teórico – empírico de su obra para garantizar la comprensión adecuada de las actividades espontáneas de los niños. Con esto, los profesores al tener conocimiento de las etapas del desarrollo cognitivo, conocimiento de cómo aprenden los niños, el significado de las actividades auto iniciadas y los tipos de conocimiento, podían obtener un mayor provecho de los métodos activos de enseñanza centrada en el alumno. Fue así que hacia las siguientes dos décadas se desarrollaron propuestas para la creación de contextos didácticos que fueran estimulantes y favorecedores para los alumnos, en los que tuvieran la oportunidad de elegir y plantear actividades que les parecieran interesantes y motivantes de acuerdo a su nivel cognitivo. De esta forma, la tarea del profesor estaría subordinada al diseño de un contexto constituido por situaciones y experiencias relevantes para provocar el

despliegue de actividades auto estructurantes. El maestro se convierte en el responsable de la situación didáctica y en especial de las actividades de reconstrucción de los contenidos escolares, aunque si bien debe atribuirle responsabilidad al niño para que realmente tenga un lugar en la actividad reconstructiva del conocimiento. Desde el enfoque constructivista, la enseñanza consiste en plantear problemas para reelaborar los contenidos escolares, promover la discusión sobre estos problemas planteados y orientar a la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas, la enseñanza está encaminada a la promoción de nuevos planteamientos en el niño aún fuera del contexto educativo. En este sentido, el alumno será concebido como un constructor activo de su propio conocimiento y reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrentará. Será un aprendiz que posee todo un cuerpo de conocimientos e instrumentos intelectuales que determinarán sus acciones y actitudes en el aula de clase. Por esta razón es que el enseñante debe ayudar a que los alumnos adquieran confianza en sus propias ideas para que las desarrollen y las exploren por sí mismos, para tomar sus propias decisiones y para aceptar sus errores que pueden ser constructivos. Por consiguiente, al aprendizaje se le considerará como un proceso activo por parte del alumno quien será responsable de su propio aprendizaje y construirá su conocimiento partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe.

Sin embargo, es importante señalar que un elemento que no se abordó tan profundamente en esta teoría es la de los procesos de interacción social, que si bien, al menos si fueron contemplados en las explicaciones del desarrollo cognitivo pero no se le atribuyó la importancia necesaria porque los intereses del enfoque se centraban en la explicación del proceso de adquisición del conocimiento y el establecimiento de métodos que favorecieran el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a sus posibilidades, empero, el siguiente paradigma considera este elemento como fundamental para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El Paradigma Sociocultural fue desarrollado por L. S. Vigotsky a partir de la década de los veintes. Desde este enfoque se considera que el individuo no

es la única variante en el aprendizaje sino que también su historia personal, su clase social y por ende sus oportunidades sociales, su época histórica y sus herramientas disponibles son variantes que lo apoyan y forman parte integral de éste. Por ello es que es importante para el estudio de los procesos psicológicos tomar en cuenta al contexto histórico – cultural en el que se encuentra inmerso, el cual trae consigo toda una serie de instrumentos y prácticas sociales históricamente determinados y organizados. El papel de la interacción social con los otros es fundamental para el desarrollo psicológico así como la mediación a través de instrumentos que permiten su desarrollo y aprendizaje, por lo tanto el individuo reconstruye saberes entremezclando procesos de construcción personal y procesos auténticos de co – construcción en colaboración con los otros. Las propuestas aplicadas al ámbito educativo giran en torno al concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que posteriormente fue aplicado de forma más compleja y en situaciones educativas escolares auténticas. Los seguidores de Vigotsky inicialmente retomaron su marco teórico – metodológico para realizar estudios con intenciones descriptivas y críticas de la escuela tradicional, en fechas más recientes se han elaborado propuestas alternativas a este enfoque entre las que se encuentran aquellas que se interesan por el análisis de los contextos de aprendizaje guiado y cooperativo o las diseñadas para el desarrollo de los procesos de autorregulación, por dar algunos ejemplos. Regresando nuevamente al término de ZDP, éste se define como “la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1979, citado en Hernández, 2002). Éste puede ser considerado como un método de enseñanza empleado por el docente, quien deberá actuar como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, asimismo, será un mediador del saber sociocultural y de los procesos de apropiación de los alumnos, para ello promoverá actividades conjuntas e interactivas en las que se puedan presentar zonas de construcción para que el niño se apropie de los saberes gracias a sus aportes y a la ayuda estructurada de las actividades escolares. En este sentido, el alumno reconstruirá los

saberes, proceso complejo en el que intervendrá su construcción personal y la co – construcción en la colaboración con los otros que participaron. De esta forma, el alumno será entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en las que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar.

Ahora bien, es importante señalar la concepción desde este enfoque que se tiene sobre el aprendizaje. De acuerdo con Vigotsky (1979, citado en Hernández, 2002) el aprendizaje se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo, ambos forman una unidad, pues no puede haber aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo ni desarrollo sin aprendizaje. El aprendizaje actúa como elemento potenciador de ciertos elementos y procesos en el desarrollo que aún están en proceso de evolución (determinando así su desarrollo potencial) y que se manifiesta sólo gracias a la actividad que se realiza con el *otro* a través de un sistema de andamios (ayudas) para que posteriormente el aprendizaje sea internalizado y forme parte del desarrollo real del niño.

Este paradigma se le ha llegado a considerar relativamente como nuevo debido a que hasta hace algunas décadas se le ha atribuido la importancia en el ámbito educativo, es una teoría de la cual aún no se determinan sus verdaderos alcances y por lo tanto se encuentra todavía en desarrollo.

Todos estos paradigmas aplicados al contexto educativo tuvieron éxito y por demás, impulsaron decisivamente el desarrollo de la educación, pues propiciaban reflexiones teóricas e instrumentos metodológicos y tecnológicos en el área. Asimismo, a partir de estos paradigmas fueron surgiendo otros más específicos, de menor amplitud en sus pretensiones, que se enfocaron a cuestiones educativas un tanto más restringidas, como:

1. *Paradigma Proceso - Producto*. Este paradigma se interesa por estudiar las relaciones entre las actividades docentes y los productos logrados por los alumnos. En los últimos veinticinco años ha sido uno de los más influyentes en la investigación de la enseñanza, así como para el desarrollo de propuestas tecnológicas para la intervención educativa.

2. *Paradigma del Tiempo de Aprendizaje*. En éste se considera que la relación más importante en la enseñanza es la que vincula el tiempo de aprendizaje con el rendimiento de los alumnos. La importancia de éste en la investigación psicoeducativa es mucho más baja con respecto a los demás.

3. *Paradigma de la Cognición del Alumno*. Se basa principalmente en el paradigma del procesamiento de información. Éste considera de gran importancia el estudio de los procesos cognitivos y motivacionales que ocurren en los alumnos, y son mediadores decisivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. *Paradigma de la Cognición del Profesor*. Es similar al anterior, pero éste se enfoca principalmente al profesor, estudiando sus procesos cognitivos y expectativas, cuando planean, realizan y terminan el proceso de enseñanza.

5. *Paradigma Ecológico (Etnográfico)*. En él se estudian los procesos contextuales físicos, cognitivos y socioculturales que ocurren alrededor del proceso enseñanza - aprendizaje y durante él. Éste cree en la idea de que las comunidades que se forman dentro de las aulas manejan códigos y procesos de transacción de significados, curriculares y extracurriculares, que es necesario interpretar porque su influencia es determinante en los procesos de enseñanza (Hernández, 2002).

Estos paradigmas se han llegado a considerar propiamente como psicoeducativos pues se han desarrollado del análisis de situaciones educativas para su estudio así como de su intervención directa en ellas. En cada uno de éstos se identifica su preferencia por el estudio del proceso enseñanza – aprendizaje. Ciertamente, se logra observar la influencia de los anteriores paradigmas en su construcción teórica, por ejemplo del conductismo para el llamado proceso - producto en el interés por los comportamientos, el cognitivo en el del procesamiento de la información y en el de la cognición del profesor y el ecológico del sociocultural.

Asimismo, de acuerdo con Shulman (1989, citado en Hernández, 2002) estos paradigmas consideran para su estudio algunas variables que se ven involucradas en situaciones del proceso enseñanza – aprendizaje como: las variables de presagio que son las características que se encuentran en los participantes como la clase social, la capacidad docente y los rasgos de la personalidad, y las experiencias formativas del profesor como la experiencia docente o los tipos de programa de entrenamiento; las variables de proceso que son las variables cognitivas que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, como la cognición del alumno que engloba los procesos cognitivos, motivacionales y afectivos del niño, y la cognición del profesor como procesos de pensamiento, planificación y expectativas; las variables de producto que son los resultados del proceso enseñanza – aprendizaje en los que interviene los efectos a corto y a largo plazo de los episodios instruccionales en los alumnos, como el rendimiento académico, aprendizaje de habilidades y desarrollo de actitudes; y las variables de contexto consideradas como la situación física, psicológica y social en la que ocurre la enseñanza, por ejemplo el nivel de saturación, el contexto intersubjetivo, el clima de clase y la composición étnica.

Los paradigmas psicoeducativos estudian alguna de estas variables o la relación entre ellas, por ejemplo, el paradigma de proceso - producto estudia la relación entre las variables de proceso y las de producto, el paradigma de tiempo de aprendizaje las variables de producto, el de cognición del alumno y cognición del maestro estudian las de presagio y proceso, cada uno interesado hacia el participante de su interés, y el paradigma ecológico las de presagio y contexto.

Si bien, las aportaciones de los paradigmas educativos y las de los paradigmas de la psicología han contribuido con los fundamentos teóricos y metodológicos de la psicología educativa. De tal manera que el psicólogo de la educación puede hacer uso de los conocimientos, metodologías y técnicas educativas heredadas de las contribuciones de todos estos paradigmas para llevar a cabo un análisis mucho más enriquecedor y establecer soluciones para distintas problemáticas educativas desde diferentes tipos de enfoque.

Ahora bien, una vez que ya hemos conocido el desarrollo de la psicología educativa y las diferentes teorías que abordaron las problemáticas educativas que iban surgiendo en la medida en que las investigaciones se introducían más a la observación y explicación del proceso enseñanza – aprendizaje, quisiera darle la importancia a un aspecto que en la actualidad se considera como un foco de interés para estudio, éste se refiere a la influencia contextual y discursiva en el aprendizaje.

Investigaciones recientes llevadas a cabo en el área educativa han revelado que los enfoques empleados en la explicación de dicho proceso no consideran la influencia que tiene el contexto social en el aprendizaje significativo pues resulta tan importante éste como los conocimientos previos que tienen los sujetos sobre el tema y su evolución ya que los participantes al compartir un mismo contexto, como lo es el aula de clase, crearán una intersubjetividad, entendida ésta como una comprensión común de los conocimientos y actividades que se desarrollen en este espacio, que mediante el lenguaje transmitirán y construirán significados compartidos (Candela, 1999). Ahora que también y como lo afirma Villuendas y Ruiz (2002), la enseñanza no es una mera transmisión de información de conocimientos, sino un “proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa en la que el papel fundamental es estructurar y guiar las construcciones de significados que realizan los alumnos en su entorno complejo de actividad y discurso” (pp. 13). Lo que nos señala otro aspecto a considerar en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje: el lenguaje.

El lenguaje es un sistema de signos que sirve para expresar ideas y sentimientos. Sirve como un instrumento mediador de la conducta, es decir, como herramienta culturalmente elaborada con la función de comunicarse en un entorno social. Si trasladamos esta idea al análisis del contexto educativo, el estudio del lenguaje en su forma discursiva, entendida esta última como periodos más complejos del habla sobre una unidad temática que depende en gran medida de la actividad del individuo en interacción con su entorno, nos sería de utilidad para explicar el proceso de construcción de significados dentro del aula pues el lenguaje es el principal medio de comunicación entre

enseñantes y alumnos. Gracias a éste podemos representarnos a nosotros mismos en nuestros propios pensamientos. De acuerdo con Vigotsky (1978, citado en Mercer, 1996), el lenguaje es un *instrumento psicológico* que empleamos cada uno de nosotros para comprender la experiencia, es también un *instrumento cultural* que utilizamos para compartir estas experiencias y comprenderlas de forma colectiva y conjunta. El conocimiento brindado en las aulas de clase, se proporciona gracias a éste, es por ello que quisiera remarcar la importancia que tiene en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje.

1.2 Importancia del Lenguaje en el Proceso Enseñanza - Aprendizaje.

Para adentrarnos de lleno en el estudio del Discurso en el Aula, es indispensable hacer referencia al estudio del lenguaje y a su importancia en la educación. Quisiera en primer lugar en este apartado dar un panorama general del proceso de aceptación que tuvo el lenguaje en la educación y cómo se fue formando una disciplina en la que era fundamental éste para la enseñanza. Posteriormente explicaré la importancia del lenguaje en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje desde un enfoque sociocultural.

Hasta antes de los años cincuentas, las investigaciones enfocadas al estudio del proceso enseñanza - aprendizaje hacían caso omiso a lo que hacían y decían los profesores y sus alumnos, así como también a las tareas grupales. Lo que no permitía un análisis general del proceso pues centraban su atención sólo en ciertos aspectos educativos, exclusivamente al comportamiento o el pensamiento de los alumnos, quedando a un lado el rol del enseñante (Mercer, 1996). Factor importante a considerar en los procesos educativos, pues las formas de proceder del docente hacia con sus alumnos estaban interrelacionadas con sus oportunidades de aprendizaje. El docente al tener una visión reduccionista del alumno y al actuar de forma directiva en su enseñanza en la que transmitía sólo resultado de los conocimientos sin pedir alguna opinión a sus alumnos sobre éstos, limitaba su participación activa, no generando el interés adecuado y las condiciones necesarias para el aprendizaje significativo y por ende, no los responsabilizaba para la adquisición de su propio aprendizaje.

Lentamente, desde los años cincuentas hasta el cambio de siglo el lenguaje fue adquiriendo mayor importancia en dichas investigaciones, asimismo la psicología educativa lo reconoció como uno de los contenidos básicos de la educación y un factor que explicó en buena manera la mejora del proceso Enseñanza - Aprendizaje. Por los años sesentas se incrementó el interés por estudiar los factores contextuales e intercambios comunicativos entre profesores y alumnos, pues se argumentaba que los aspectos conversacionales eran factores que activaban los procesos psicológicos que participaban o eran responsables del aprendizaje. Fue hasta los años ochentas que el lenguaje se concibió como un instrumento para la co - construcción de significados, esto debido a la consideración del aula como un contexto de enseñanza y aprendizaje. Trayendo como consecuencias que la responsabilidad del aprendizaje se equilibrara tanto para los alumnos como para el profesor, promoviendo las actividades grupales en las que se trabajara con el conocimiento como un producto inacabado para que sobre él se construyeran significados compartidos, asimismo se generarán mayores oportunidades de aprendizaje basadas en la creación de contextos significativos en los que el alumno participará de forma activa facilitando la interiorización de los conocimientos aprendidos.

Gracias a esta concepción tan importante que se le atribuyó al lenguaje se fueron desarrollando toda una serie de estudios relacionados que establecieron las bases de los planteamientos y enfoques actuales dirigidos al mismo. Por ejemplo, gran parte de los estudios realizados (en Gran Bretaña y Estados Unidos, principalmente) estaban enfocados a investigar cómo era que el lenguaje condicionaba las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. De entre todos estos Green (1983), integrante de uno de los grupos más activos durante las últimas décadas en el estudio del discurso en el aula, concluyó que había surgido un nuevo campo de estudio, y a la cual se refirió como **la enseñanza como proceso lingüístico**, opinando al respecto:

“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 aprendizaje. Estas disciplinas proporcionan los antecedentes de una nueva disciplina que se encuentra todavía en una fase de formación (...). Específicamente la investigación en este campo se ocupa de estudiar cómo el lenguaje, bajo la forma de interacciones entre profesores y alumnos, entre iguales y entre niños y adultos, funciona en las aulas, en los patios, en el hogar y en la comunidad apoyando a la adquisición y el desarrollo de diversos tipos de conocimientos” (Green, 1983, citada en Coll, 1990, pp. 389).

Ciertamente, Green menciona algo importante en el apartado anterior y es que el lenguaje en cualquier contexto en el que se presente es el medio principal por el cual se puede adquirir conocimientos. Dado que sus intereses estaban en torno al estudio del lenguaje en el proceso de la enseñanza, confiere responsabilidad a otras disciplinas que se ven involucradas en el estudio y de las cuales puede obtener más herramientas para abordar las investigaciones al respecto implicando así el estudio multidisciplinar de los procesos lingüísticos presentados en la enseñanza. Sintetiza en seis categorías los principios fundamentales que comprenden a esta nueva disciplina de la que habla, y de los cuales conforman un útil recurso empleado por los psicólogos de la educación para la explicación de la interacción profesor - alumno en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Estas seis categorías constituyen el armazón teórico de la enseñanza como proceso lingüístico:

1. *La Interacción cara a cara que tiene lugar en el aula es un proceso gobernado por reglas.* Los intercambios comunicativos entre profesores y alumnos siguen patrones determinados cuyo análisis es fundamental para comprender el uso del lenguaje en el proceso de enseñanza aprendizaje, de la misma forma así como suelen presentarse generalidades en el salón de clase, existen variaciones de una aula a otra como también son sensibles a los factores culturales. El papel de la psicología en este sentido está encaminado al análisis de dichos intercambios comunicativos para facilitar la comunicación entre los participantes y brindar estrategias de enseñanza basadas en el lenguaje para los docentes.

2. *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.* Las actividades que se realizan en este contexto dejan más libertad a los participantes, profesores y alumnos de emplear la potencialidad semiótica del lenguaje y de otros sistemas simbólicos y paralingüísticos para ponerse de acuerdo sobre las exigencias y obligaciones de cada cual en el desarrollo de las actividades y tareas concretas que despliegan en el aula, estableciendo así **estructuras de participación**, que regula sus actuaciones, tanto desde el punto de vista de la organización social de las actividades, como de la naturaleza del trabajo académico. El psicólogo de la educación se encuentra interesado por las actividades que se despliegan de los intercambios comunicativos porque a través de éstos se conforma un contexto discursivo del que es posible analizar el proceso de construcción del conocimiento que realizan los alumnos en relación con el profesor.

3. *El significado depende del contexto específico en el que se manifiesta.* Vincular los significados que circulan en el aula al contexto específico en el que aparecen obliga, por una parte, a no desgajar la actividad discursiva de los participantes del resto de las actividades que están llevando a cabo, y por otra, a prestar atención especial al momento en el que se producen. Interviene asimismo, la semiótica y la interpretación que los participantes empleen o realicen. La psicología se interesa por el análisis de los factores contextuales

que influyen en el proceso enseñanza aprendizaje, pues éstos atribuyen sentido a las actividades e intercambios comunicativos presentes en la construcción de conocimientos.

4. *La comprensión y construcción de significados sobre los contenidos escolares comporta la puesta en marcha de procesos cognitivos de naturaleza inferencial.* Los participantes dentro del aula emplean o hacen uso de diversas estrategias para poder cumplir con la estructura de participación que se les exige para ello recurren a hacer diversas inferencias para dar sentido al conjunto de informaciones fragmentarias, y no siempre coincidentes, de las que disponen. Esta labor de interpretación es favorecida por el hecho de que los alumnos adquieren, a través de su participación, expectativas y **marcos de referencia** sobre los diferentes tipos de situaciones y actividades en los que se ven implicados. La repercusión que tiene este punto para la psicología es el análisis de los procesos o factores que intervienen en las interpretaciones que realiza el alumno acerca del conocimiento escolar.

5. *Las aulas son entornos comunicativos con unas características propias.* Las características del aula como entorno comunicativo no son estáticas, sino que experimentan una evolución a medida que profesores y alumnos avanzan en la realización de las actividades de enseñanza y aprendizaje. El psicólogo debe prestar atención a los factores contextuales que influyen o proporcionan oportunidades de aprendizaje.

6. *La enseñanza: un proceso comunicativo asimétrico.* En los procesos comunicativos que permiten a profesores y alumnos co - construir tanto las actividades y tareas como los significados y el sentido que atribuyen a los contenidos escolares, los papeles de ambos son claramente asimétricos, ya que el profesor es en último término el responsable de lo que sucede en el aula. Sin embargo, esta asimetría contribuye a la co - construcción de los procesos interactivos y de comunicación entre alumnos y profesor. La psicología analiza las funciones de los participantes generadas en el salón de clase y de qué manera éstas en su forma discursiva contribuyen a la construcción del conocimiento.

Dado que esta construcción teórica estaba encaminada a abordar la enseñanza como un proceso lingüístico multidisciplinar en el que se involucra a la psicología, veamos qué implicación ha traído a nuestro campo de estudio. Entre la psicología educativa y la educación existe una estrecha relación en la que es posible encontrar en alguna de las dos, soluciones que ayuden a explicar los procesos educativos de interés. Principalmente de esta aportación, el papel de la psicología se dirige al análisis de los diversos factores que intervienen en las actividades educativas como es el caso del lenguaje, del cual Green desglosa varios elementos a considerar para su estudio en el aula, como la interactividad comunicativa y las actividades que ésta desencadena creando un contexto discursivo acerca de los contenidos escolares que por el simple hecho de ser compartido existe una comprensión común de los temas manejados, asimismo, mediante éste se establecen estructuras de participación que influirán en la construcción del conocimiento. Con ello, la psicología se ha mostrado interesada en el análisis de los factores contextuales que sirven como una herramienta para explicar de buena manera el proceso de enseñanza – aprendizaje en la construcción del conocimiento proponiendo estrategias o técnicas de enseñanza al docente, quien desde su papel deberá considerar de igual manera todos los elementos que conforman el aula y las características de los participantes para crear oportunidades de aprendizaje. Aunque es importante señalar que los estudios enfocados en la enseñanza han continuado ampliándose y enriqueciéndose a lo largo de todos estos años, así como también se han manejado con diferentes enfoques teóricos y metodológicos, y por supuesto diferentes temas y objetivos.

En estudios más recientes, por ejemplo aquellos con influencia sociocultural o de constructivismo social han participado en la elaboración de explicaciones del aprendizaje y enseñanza basada en el lenguaje, como el es el caso de Edwards y Mercer (1987), quienes caracterizan su aproximación psicológica al estudio del lenguaje en el aula como un intento por comprender las formas en el que el conocimiento se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal por maestros y niños en la clase. Si bien todo ello mediante un análisis del discurso en el aula. Desde estos enfoques se estudia el proceso de construcción del significado considerando

los elementos que influyen en éste, tales como los intercambios comunicativos y los factores contextuales.

Es de esta forma que el estudio del lenguaje adquiere mayor importancia para las investigaciones de psicología educativa pues a través de él es posible explicar el proceso de construcción del conocimiento de todo un grupo de alumnos, como también, permite entender las formas en las que se ha comprendido este conocimiento en cada alumno de acuerdo a sus participaciones en la actividad discursiva. Es por esta razón que me parece indispensable exponer el papel que desempeña el lenguaje en la educación.

El lenguaje constituye un medio para desarrollar el pensamiento, a partir de su presencia se determina la aparición de los procesos psicológicos superiores (Vigotsky, 1984, citado en Candela, 1999), posibilitando de esta forma el aprendizaje.

Recordemos que desde el enfoque sociocultural, el aprendizaje es concebido como un proceso en esencia interactivo y que se encuentra ligado al concepto de desarrollo. El aprendizaje consiste en la interiorización de los procesos interactivos, lo que involucra la participación del *otro*, una persona que sabe más y tiene la facilidad para enseñar. En el contexto educativo éste podría ser el maestro o un alumno más capacitado. Se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo porque lo que se puede aprender está vinculado con el nivel de desarrollo del niño, de la misma forma, el aprendizaje influye en los procesos de desarrollo, potencializando aquellos elementos que aún se encuentran en proceso de ser, es así que no puede existir aprendizaje sin un nivel previo de desarrollo y viceversa. Aunque considerando la ley de la doble aparición de las funciones (1989, citado en Hernández, 2002) en el que el aprendizaje se adquiere de afuera hacia adentro, entonces, el aprendizaje antecede temporalmente al desarrollo lo que contribuye de forma determinante a potencializarlo. La atención debe centrarse en aquellos elementos que aún están en proceso de cambio. De esta manera, el enseñante en la actividad escolar se valdrá del uso de un sistema de andamios o ayudas que establecerán un puente entre el nivel de desarrollo real

(lo que es capaz de hacer el niño) y el nivel de desarrollo potencial (lo que se encuentra en proceso de ser). Siendo el lenguaje la herramienta principal para llevarlo a cabo gracias a su función interactiva con el medio pues mediante él es posible manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones, así como valorar las de otros; a través del uso del lenguaje se participa en la construcción del conocimiento. Debe considerársele también como un instrumento socio histórico cultural que por tener dichos atributos tiene la función de transformar las funciones sociales en individuales, convirtiéndose así en el medio principal de internalización del conocimiento, esta internalización atravesará por todo un proceso de interacción social en el que se presentarán los intercambios comunicativos que permitirán la construcción del conocimiento haciéndolo a su vez compartido.

Se habla de construcción del conocimiento en el sentido que, al presentarse estos intercambios comunicativos se expresan diferentes formas de pensamiento, diferentes representaciones que los individuos han construido en relación con su entorno lo que posibilita una negociación del conocimiento. Por ello se hace énfasis en el estudio del lenguaje y su contexto para explicar el proceso de Enseñanza – Aprendizaje, y el medio ideal para dicho estudio es a través del Análisis del Discurso.

1.3 El Discurso en el Aula y la Construcción de Significados Compartidos.

El discurso es el uso del lenguaje en acción (Coll y Onrubia, 1996) que se crea en un contexto determinado de interacción social. Recordemos que el lenguaje nos sirve para representar nuestros propios pensamientos, el discurso al ser creado en la interacción con el *otro* u *otros*, se convierte en un modo social de pensar (Vigotsky, 1978, citado en Mercer, 1996). Desde el enfoque sociocultural la educación en el aula es concebida como un proceso discursivo socio histórico en el que los resultados están en función de los esfuerzos de los maestros y los alumnos. Así pues, la contextualización continua y acumulativa de los sucesos y la creación del conocimiento común propiciada por el discurso es en sí la esencia de la educación como proceso psicológico y cultural.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza concibe a la educación escolar como una práctica social cuyo objetivo es contribuir al desarrollo social e individual de las personas. A la socialización porque la educación escolar supone todo un conjunto de actividades y prácticas socialmente establecidas y reguladas que facilitan a los integrantes de un grupo social a asimilar y apropiarse de ideas, valores, habilidades, normas de conducta, etc., que les serán de utilidad en su vida adulta. En cuanto a la individualización porque al apropiarse de esos saberes culturales podrán formar parte de un grupo, y desarrollarse como individuos con sus propias peculiaridades y capaces de desempeñarse como agentes de cambio (Coll y Onrubia, 1996).

Desde esta perspectiva, los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje se entienden como procesos de construcción de significados compartidos. En el sentido de que se lleva a cabo toda una serie de actividades sistemáticas y planificadas mediante las cuales tanto el profesor como los alumnos construyen y comparten *parcelas* cada vez más amplias de significados sobre los contenidos escolares.

Y es precisamente aquí donde nos interesa resaltar la importancia del estudio del discurso en el aula, porque representa un instrumento privilegiado para la mediación en la construcción interpersonal y social del conocimiento humano, ya que el lenguaje al ser un medio para acceder a una gran diversidad de significados en un determinado grupo social es posible a partir de su uso en la expresión de ideas propias, del contraste de las mismas con los demás, de la negociación y eventualmente de la modificación que se presentan en éstas en el transcurso de las relaciones que mantenemos con otras personas, convirtiendo al lenguaje en la herramienta para organizar nuestras representaciones y modificarlas si es preciso de acuerdo a la interacción con las demás personas, de esta manera, el lenguaje nos es de gran utilidad en el proceso de construcción de significados.

Así pues, el análisis del discurso es el medio idóneo para estudiar los procesos educativos, como lo es la construcción de significados, pues resulta

que a través de su estudio es posible explicar el desarrollo del conocimiento por medio de la comprensión del uso del habla del profesor, del alumno y de la interacción entre éstos, en el caso de los docentes se estudia el lenguaje para conocer cómo es que lo utilizan en la creación y mantenimiento de las actividades educativas que apoyen, limiten y evalúen el aprendizaje; en el caso de los alumnos, el análisis del discurso proporciona las herramientas para elaborar las explicaciones de cómo éstos participan activamente en el discurso de la clase, permite identificar los posibles problemas que se presentan al hacerlo y exponer los resultados del aprendizaje, asimismo, mediante el análisis del discurso se pueden estudiar las condiciones de interacción que dan lugar a la construcción de significados. Al respecto Walkerdine (1982, citado en Candela, 1995) menciona que los significados se crean en la interacción de lo material con lo discursivo dentro de una práctica social real. El discurso en el aula puede ser entendido como una acción social para estudiar dichas construcciones sociales como lo son los significados sobre contenidos curriculares (Candela, 1995, Edwards y Potter, 1992). En la conversación del aula se crea un contexto discursivo en el que los participantes construyen versiones alternativas sobre un tema, dependiendo de las situaciones de interacción así como de las características y antecedentes de cada persona. Todo ello influye en la confrontación, negociación y reconstrucción de significados compartidos.

Sin embargo, para poder explicar el proceso de dichas construcciones de significados es preciso considerar los procesos interactivos y comunicativos entre los participantes y el profesor, pues éste es quien ayuda de manera sistemática y planificada a los alumnos, y éstos posteriormente elaboran una serie de conocimientos referentes de ciertos bloques de conocimiento que se construyeron dentro del aula, involucrándose en un proceso de construcción de sistemas de significados progresivamente compartidos cada vez más ricos, complejos y adecuados a la realidad en cuestión, en el que el lenguaje, o como lo maneja Coll (1990), la actividad discursiva, es uno de los instrumentos más poderosos de esta construcción. Por ello, el análisis del discurso desde este enfoque cobra importancia para una mejor comprensión de cómo los profesores consiguen en sus alumnos una influencia educativa eficaz.

Tanto los profesores como los alumnos serán quienes construirán sistemas de significados compartidos. Trabajarán en una actividad en conjunto en la que unos y otros presentarán y representarán, elaborarán y reelaborarán representaciones de los temas trabajados (Coll y Onrubia, 2001). Inicialmente, es el profesor quien, desde el proceso de enseñanza - aprendizaje es responsable de vincular la representación inicial que el alumno tiene acerca de un contenido y modificarla hacia la representación deseada.

En este proceso de construcción de significados compartidos se diferencian dos momentos, por decirlo de alguna manera. En el primero se establece un primer nivel de intersubjetividad con un sistema mínimo de significados compartidos, éste se puede realizar haciendo mención de los elementos presentes en el contexto físico o de las actividades conjuntas. Con ello se pretende conectar las representaciones del profesor con las de los alumnos. En el segundo momento esta construcción de significados debe estar dirigida a su evolución, ampliación y enriquecimiento de las representaciones compartidas, para que de esta forma se establezcan parcelas de significados más complejas.

No obstante, esta construcción de significados dependerá del habla y de su doble función: la comunicación y la representación. La comunicación no es más que una mera conversación con otra u otras personas en la que se exponen ideas, emociones, opiniones, acuerdos, desacuerdos, etc.; la representación es una descripción verbal o una imagen que se tiene en la mente referente a algún objeto, situación, acontecimiento o incluso, personas. Al considerar esta doble función del lenguaje y éste ser expresado en el aula de clase con todo un grupo de alumnos, el docente con la finalidad de guiar la construcción del conocimiento y tener una diversidad de representaciones acerca del tema manejado se verá en la necesidad de emplear estrategias discursivas y semióticas al servicio de encaminar la construcción de significados.

Por estrategias discursivas podemos entender, como lo señala Ruiz (2004), a la “manera particular de hablar de los profesores al guiar la construcción del conocimiento” (pp. 2), y mecanismo semiótico como las

“formas particulares del uso del lenguaje que crean y transforman la comprensión compartida en una comunicación” (pp. 2). En estas definiciones encontramos dos herramientas importantes a considerar en nuestro análisis del discurso, por un lado se considera la forma propiamente del habla y por otro, el uso de ciertos indicativos en el lenguaje, llamémosles simbólicos, que ayudan a guiar la construcción del conocimiento. Son dos elementos que se encuentran relacionados, con el lenguaje no sólo se expresan palabras, éstas se encuentran acompañadas de ciertos rasgos que influyen en la actividad discursiva del otro, al tomar en cuenta ambas formas en las que se presenta el lenguaje se obtendrá un análisis mucho más enriquecedor, pero si bien deben estudiarse por separado para identificar aquellos factores que pueden estar causando algún efecto en el proceso de construcción de significados. Con estos dos elementos se pueden elaborar explicaciones de cómo se está presentando el conocimiento y/o cómo está siendo comprendido.

Mercer (1995) menciona que dichas estrategias no deben ser evaluadas fuera de contexto o sin considerar lo que se esté hablando, ya que de ignorar tanto el contenido como el contexto, se perdería la naturaleza del lenguaje como la forma social de pensamiento, ahora que si aceptamos su significación se puede llegar a entender y evaluar los sucesos reales en las aulas.

Coll y Onrubia (2001), hacen mención de algunas estrategias discursivas y mecanismos semióticos de acuerdo al proceso de enseñanza - aprendizaje, entre ellas se encuentran:

- I. Estrategias discursivas y mecanismos semióticos al servicio de la exploración y activación de los conocimientos previos de los alumnos. En éstas se pretende relacionar el conocimiento nuevo con el previo para lo cual se utilizan como recurso las siguientes estrategias:
 - a) Recurso al marco social de referencia. En el que profesor y alumnos aportan vivencias y conocimientos previos adquiridos fuera del contexto escolar y se vinculan con el contenido trabajado.

- b) Recurso al marco específico de referencia. Profesor y alumnos emplean conocimientos y experiencias “supuestamente” compartidos por estar vinculados al desarrollo previo. Con esto se pretende una continuidad de los significados construidos y compartidos con los nuevos.
- c) Recurso al contexto extralingüístico inmediato. Entendido éste como conjunto de objetos, acciones y acontecimientos con los que interactúan profesores y alumnos. Este contexto extralingüístico puede ser empleado como una base para la construcción de sistemas de significados.
- d) Demanda de información a los alumnos. El profesor pregunta directa e indirectamente a los alumnos sobre un acontecimiento X, con la finalidad de obtener información de sus conocimientos y de esta manera poderlos relacionar con los contenidos manejados.

Con esta primera serie de estrategias discursivas y mecanismos semióticos se inicia el proceso de construcción de significados. Esta serie se encuentra enfocada en establecer una comprensión compartida básica de algún tema en particular haciendo uso de recursos inmediatos con los cuales todos los participantes puedan colaborar de alguna forma con la finalidad de cimentar las bases de los conocimientos posteriores que se encuentren relacionados con éste, así como para marcar una dinámica de actividad discursiva para manejo de construcción del conocimiento.

- II. Estrategias discursivas y mecanismos semióticos al servicio de la atribución positiva de sentido al aprendizaje por parte de los alumnos. Entre éstas se encuentran:
 - a) Uso de Metaenunciados. El profesor informa al alumno acerca de la finalidad de una actividad en común. Esto permitirá que el alumno contextualice las actividades y los contenidos trabajados, al mismo tiempo que le proporcionará un sentido al aprendizaje.

- b) Incorporación de las aportaciones de los alumnos al discurso del profesor. En donde el profesor retoma aportaciones de los alumnos y los incorpora a su propio discurso, con ello le asigna un papel activo al alumno y, define al proceso de construcción de significados como compartido.
- c) Caracterización del conocimiento como compartido. En la que el profesor pide participación de los alumnos para la construcción del conocimiento, para lo cual habla en plural y de esta forma compromete a los alumnos a una visión colectiva y comprometida del aprendizaje.

Con esta segunda serie de estrategias discursivas y mecanismos semióticos se pretende atribuirle al alumno responsabilidad en su aprendizaje, promoviendo una participación activa que genere el interés adecuado para involucrarse en la construcción del conocimiento creando una comprensión compartida de éste.

- III. Estrategias discursivas y mecanismos semióticos al servicio de la elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas del contenido de enseñanza y aprendizaje.
 - a) Reelaboración de las aportaciones de los alumnos. El profesor reelabora, reorganiza, descarta o matiza las aportaciones realizadas por los alumnos.
 - b) Categorización y etiquetado de determinados aspectos del contenido o del contexto. El profesor refiere a elementos del contenido del contexto o de la actividad utilizando determinadas etiquetas para posteriormente emplearlas de forma sistemática. De esta forma, el alumno establecerá puentes entre el conocimiento nuevo y el viejo, y usará éstos como base para construcciones de significados más complejos.

- c) Cambios en la perspectiva referencial utilizada para hablar de los contenidos. El profesor ayudará a los alumnos a modificar las expresiones referenciales que emplean para la construcción de significados compartidos más generales, abstractos, complejos y precisos. Es decir, desarrollarán un lenguaje especializado.
- d) Abreviación de determinadas expresiones. Esta estrategia es un mecanismo semiótico que reduce y condensa las expresiones que se encuentren relacionadas con el contenido. Así, al final de esta construcción de significados se emplearán mayores abreviaciones de las expresiones trabajadas.
- e) Realización de recapitulaciones, resúmenes y síntesis. Esta estrategia es un recurso en el desarrollo de las comprensiones compartidas cada vez más complejas. Asimismo, permite facilitar el establecimiento de relaciones entre lo dado y lo nuevo, existirá continuidad, así como los alumnos considerarán que determinados significados contribuirán para obtener nuevos aprendizajes.

Esta última serie tiene la finalidad de fortalecer el conocimiento ya adquirido para que sobre éste se construyan significados más complejos y especializados. Cuando el docente llega a emplear ya estas estrategias discursivas y mecanismos semióticos en el aula es porque ha contribuido de buena manera a la creación de un espacio que posibilitó oportunidades de aprendizaje en los alumnos, quienes comparten mucho más conocimientos que en un principio y los ubica en un nivel de intersubjetividad más elevado. De esta forma, en el proceso de construcción de significados el docente tiene una intervención mínima pues sólo habla para guiar esa construcción, y el alumno debe considerar estas intervenciones para no desviar el tema de interés y pueda construir significados haciéndolos compartidos.

Si bien, me gustaría considerar a todas estas estrategias y recursos semióticos como un modelo que permite identificar las formas en que las que el docente presenta el conocimiento, cómo lo maneja y es adquirido por los

alumnos; desarrollando de esta forma, explicaciones del proceso de construcción de significados que realizan los alumnos en colaboración con el profesor; así cómo comprender cuáles son los medios de los que se valen los participantes para que dichos significados sean más complejos y por demás compartidos. Basándose en este modelo se podrá obtener un análisis discursivo mucho más completo, pues se comprobará efectivamente qué tantas y de qué forma se presentan estas estrategias en cada nivel de intersubjetividad que posea el grupo, y de qué forma contribuyen para la construcción de significados.

En este capítulo he expuesto los sucesos más relevantes que conforman parte de la historia de la psicología educativa. Tanto las vertientes como los paradigmas que se encargaron de contribuir con valiosas aportaciones teóricas y metodológicas proporcionaron en su momento la explicación de los problemas que se presentaban referente al área escolar así como las aplicaciones para resolverlos, no obstante en la medida que se avanzaba en este campo de estudio iban surgiendo nuevas interrogantes que requerían de diferentes enfoques para su estudio y resolución. Por ejemplo, los primeros dos paradigmas que estudiaron los procesos educativos abordaron su objeto de estudio de forma fragmentaria, concibiendo al alumno como mera conducta o pensamiento, lo cual limitaba a los participantes a actuar con más libertad y naturalidad en el salón de clases, pero que si bien todo esto influyó para que en las siguientes investigaciones al respecto se analizaran las cuestiones educativas considerando elementos que no se habían pensado para realizar explicaciones más elaboradas acerca de estos procesos, así como para establecer una metodología para llevarlo a cabo, y adquiriendo una visión más completa del alumno y del docente, como fue el caso de la teoría constructivista y sociocultural.

Ciertamente, la psicología de la educación atravesó por toda una serie de acontecimientos que hoy día definen su objeto de estudio, el proceso de enseñanza – aprendizaje. Pero que si bien, se han abordado desde diferentes enfoques y prestado atención a ciertos aspectos que han contribuido a la solución de algunas cuestiones educativas. De forma particular en este trabajo,

se estudian los factores contextuales y el lenguaje a través del análisis del discurso ya que todos estos conforman una herramienta que en la actualidad nos es de gran utilidad para un análisis más extensivo y enriquecedor de las investigaciones en el aula de clase pues gracias a ellos es posible comprender el proceso de construcción de significados en el aula, por medio del estudio de la interacción discursiva y los componentes que intervienen en el contexto discursivo durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, asimismo, nos permite conocer cómo es que los docentes manejan el conocimiento y de qué manera crean oportunidades de aprendizaje a sus alumnos. Esta investigación forma parte de una de las preocupaciones actuales de las que se buscan explicaciones al respecto y en las que es posible contribuir con elementos que faciliten el proceso de aprendizaje en los alumnos, específicamente en este escrito se propone la argumentación como una dinámica para la construcción de significados, tema que se tratará en el siguiente capítulo.

De esta forma, podemos decir que nuestra disciplina al igual que otras en donde existe el interés por investigar se encuentra inacabada pues gracias a la gran diversidad de estudios es posible considerar nuevos elementos de los cuales se podrán establecer bases teóricas y metodológicas para posteriores trabajos.

CAPITULO 2. LA ARGUMENTACIÓN: UNA DINÁMICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS COMPARTIDOS.

2.1 El Acto retórico y La Argumentación.

De acuerdo con la perspectiva de Derek Edwards y Jonathan Potter (1992, citados en Candela, 1996), el análisis del discurso centra su atención en la organización retórica del habla y considera al discurso como un instrumento para el estudio de las prácticas sociales. La retórica es la disciplina que se encarga de estudiar y sistematizar los procedimientos y técnicas de utilización del lenguaje con una finalidad persuasiva, asimismo, ésta constituye un valioso instrumento al servicio del proceso dialéctico esforzado en reconciliar los opuestos en una síntesis final (Ramírez y Wertsch, 1996), la retórica establece un puente entre el relativismo y el realismo, encargándose de la búsqueda de una construcción de la realidad más aceptada por el simple hecho de ser compartida y producto de la cohesión social.

De lo antepuesto, me parece importante señalar y aclarar algunos aspectos que forman parte de la retórica y nos serán de gran utilidad para nuestro análisis del lenguaje en el salón de clases.

En primer lugar debemos considerar que la retórica tiende hacia la persuasión de la audiencia e implica una transformación personal en el hablante, esto debido a que el acto retórico, entendido como una técnica de convencimiento para la audiencia, se concibe como una acción ya que el uso del lenguaje en la interacción con el otro u otros se convierte en un generador de actitudes lo cual trae como consecuencia que tanto el hablante como los interlocutores se responsabilicen de la construcción discursiva creada en ese contexto. De esta forma, la persuasión pasaría de ser el motivo fundamental de la retórica a ser un subordinado, siendo sustituido por el producto de la cohesión social. En otras palabras, la retórica desde esta visión se encontraría relacionada con el compromiso humano, el hablante al hacer uso de la palabra se vería obligado a hacerse responsable de lo que dice y hacia quienes dirige

su discurso, creando un espacio de interacción hacia con su público. En segundo lugar, es conveniente saber para comprender el uso del lenguaje en un determinado contexto y poder explicar las construcciones discursivas que, el habla de la gente no posee la cualidad de ser neutral, es decir, se encuentra cargada de juicios y es moral pues sus palabras contienen sugerencias emocionales, sociales y culturales (Burke, 1984 citado en Ramírez y Wertsch, 1996). Tanto el habla como el discurso tienen una organización argumentativa, ya que toda intervención puede ser considerada como orientada a la persuasión para convencer a otros acerca de lo que se esté tratando.

Conforme a lo anterior podemos concluir que el hablante al hacer uso de la palabra (moral y juiciosa) frente a un grupo de personas (con diferencias en sus representaciones de la realidad), es muy probable que obtenga alguna respuesta por su intervención creando así un contexto de interacción discursiva en donde “la experiencia humana se creará a lo largo del discurso y carecerá de existencia real fuera del plano de expresión” (Ramírez y Wertsch, 1996, pp.140), es decir, se creará cierta intersubjetividad entre los participantes de acuerdo a la interacción discursiva y a la intención que se tenga en la construcción del conocimiento.

Esta idea resulta muy importante para nuestro análisis del discurso en el salón de clases porque el discurso aquí creado también es retórico pues en este contexto se expresan una gran variedad de explicaciones sobre los temas trabajados, en el que tanto profesores como alumnos argumentan sus puntos de vista promoviendo su aceptación (Candela, 1996). De modo que la construcción creada se caracteriza por ser una organización más argumentativa que impositiva pues una postura no será aceptada a menos que ésta sea compartida por todos los participantes, llevando a cabo la construcción de significados.

Así pues, de acuerdo con Candela (1999), la retórica es el estudio de la práctica de la argumentación. La palabra *argumentación* y *argumento* tienen varios significados, entre los que se encuentran *disputa*, *pelea* o *riña* (Mercer, 2000). Si bien, en este escrito consideraremos tres definiciones con las que

posteriormente podremos diferenciar los tipos de conversación argumentativa. La palabra argumentación puede ser entendida como una confrontación verbal entre dos o más personas cuyo único propósito es el de defender de los demás su punto de vista, esta definición dificultaría la labor de construcción cooperativa del significado pues cada participante defendería a como de lugar su postura. Otra concepción de la palabra es la empleada como un debate razonado en la que se presenta una conversación prolongada centrada en un tema concreto y su finalidad es la de llegar a una verdad sobre alguna cuestión polémica, en ésta sucede lo contrario de la anterior, se busca un consenso entre los participantes para una construcción, sin embargo para ello no se manejan bases críticas. Por último, la argumentación puede ser concebida también como una articulación de intervenciones en un discurso, que tiene como finalidad el convencimiento acerca de un punto de vista, lo que implica que al presentar una opinión de un hecho ante un público se obtendrá, tal vez, apoyos o diferencias al respecto. Las intervenciones argumentativas utilizan conocimientos previos y los modifican a nuevas situaciones de tal manera que convengan y se adecuen a lo requerido (Candela, 1999), con esta definición se puede identificar el uso de la retórica como una acción, pues las palabras de un participante influyen en las siguientes intervenciones ya sea de forma crítica o acuerdo para la construcción conjunta del conocimiento.

Considerando estas definiciones podemos diferenciar tres tipos de conversación argumentativa (Mercer, 2000):

- *Conversación Disputativa.* Se caracteriza por la negativa a adoptar los puntos de vista del otro y por la constante reafirmación de las propias opiniones. En su forma más arquetípica, es una serie de intercambios en las que predomina el <<es así>> y <<yo te digo que no, es así>>, convirtiendo la actividad conjunta en una competición en lugar de una colaboración. Este tipo de conversación parecería no contribuir con mucho a la construcción de significados compartidos porque sólo se haría válida una postura y no se llegaría a un acuerdo, sin embargo me parece importante considerarla ya que como lo mencionamos, en el aula de clase existe una variedad de pensamientos así como diferencias en las formas de proceder a defenderlo, en

el aula puede que algunos participantes manejen este tipo de conversación, por ello, al llevar a cabo nuestro análisis de interacción discursiva se podría explicar las repercusiones de esta conversación y de qué forma, por mínima que sea, contribuye a la construcción de significados.

- *Conversación Acumulativa.* Se basa en reglas básicas que fomentan las aportaciones conjuntas y complementadoras a la conversación y a una aceptación relativamente poco crítica de lo que dicen los interlocutores. Brian Kleiner (citado en Mercer, 2000) menciona que la conversación acumulativa “se emplea en ocasiones para construir un argumento retórico más parecido a un monólogo y cuyo objetivo es apoyar una opinión compartida” (pp. 129). Ésta se encuentra más encaminada a la construcción común de significados, la construcción se crea de las aportaciones consecutivas de los participantes, puede que en las intervenciones no exista una visión crítica, pero con este tipo de conversación es posible analizar la interactividad discursiva que permite identificar los factores que ayudaron a la construcción de significados compartidos y de la misma forma se podría explicar dicho proceso.

- *Conversación Exploratoria.* En ésta, los interlocutores manejan de forma crítica y constructiva las ideas de los demás. Se ofrece información pertinente para la consideración conjunta. Se pueden debatir y apoyar propuestas, pero proporcionando razones y ofreciendo alternativas, se busca, asimismo, el acuerdo para un progreso conjunto. El conocimiento es explicable y el razonamiento es visible en la conversación. Esta conversación está al servicio de la búsqueda de una comprensión común del conocimiento, a través de ésta es posible examinar cada una de las intervenciones de los participantes para que puedan formar parte de la construcción de significados. Para nuestro análisis, este tipo de conversación nos permitiría identificar la diversidad de pensamiento y el proceso por el cual se sintetiza y se convierte en social.

Cada una de estos tipos de conversaciones tienen una característica en especial, como lo es la de promover la competición, la colaboración o la construcción de un tema haciendo indispensable la actividad en grupo. Desde la perspectiva sociocultural de la educación en el aula se apoya el uso de la

actividad cooperativa para el aprendizaje, en las que no necesariamente tiene que haber un profesor para que los alumnos adquieran conocimientos. Bruner (1985, citado en Mercer, 1995) menciona que en las relaciones simétricas (alumno - alumno) un alumno más competente puede proporcionar el andamiaje a otro alumno, es decir, un alumno podrá ayudar a otro a elaborar las construcciones necesarias para aprender los contenidos a través de sistemas de andamios (Hernández, 2002). Al explicar las propias ideas a alguien más con el que se está aprendiendo “se promueve el desarrollo de un tipo de comprensión más explícito, organizado y distanciado” (pp. 101), pues en el proceso enseñanza – aprendizaje entre iguales es posible que se presenten los mismos problemas referente a la adquisición del aprendizaje, un alumno más capacitado podrá explicar los contenidos a otro u otros tal y como él los comprendió. Con esto podemos atribuirle importancia a la conversación entre alumnos durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La historia en la práctica educativa ha mostrado que la conversación entre estudiantes pocas veces se ha incorporado en el proceso de la educación, pues se le ha considerado como entorpecedora y subversiva. De acuerdo con el proyecto de investigación a gran escala llamado ORACLE (Galton, Simon y Croll, 1980, citados en Mercer, 1995) aplicado a sesenta clases de enseñanza primaria británicas se obtuvo información acerca de que raramente se practicaba la actividad cooperativa mediante la conversación en el aula. Así pues, más investigaciones al respecto han proporcionado un apoyo variado para el estudio del valor de las actividades de aprendizaje en grupo, una de las conclusiones a las que llegaron es que “no se tiene por qué asumir que el aprendizaje en grupo tiene valor por sí mismo; sino depende del propósito que se tenga y de cómo lo organice el profesor” (pp. 102). De la misma forma, Galton y Williamson (1992, citado en Mercer, 1995) mencionan que “para que una colaboración tenga éxito, hay que enseñarles a los alumnos a colaborar para que de este modo tengan una idea clara de lo que se espera de ellos” (pp. 102). Uno de los principales logros del ORACLE fue precisamente incrementar la conciencia de los profesores acerca de la importancia de la conversación en el aula para la construcción del conocimiento.

De esta manera, surgió el interés por investigar si las conversaciones entre alumnos y profesor dirigidas a la construcción del conocimiento favorecían la generalización del aprendizaje, pues esto representaba un serio problema para los niños ya que no les resultaba sencillo aplicar los aprendizajes adquiridos en el aula a otros contextos pues tan sólo conocían los procedimientos y no tanto los principios u objetivos de dichos conocimientos. Actualmente se parte de la idea de que los alumnos al compartir sus conocimientos pueden alcanzar tipos de comprensión más generalizables si se les ayuda y anima a hacerlo activamente.

Una de las formas para lograrlo era la creación de contextos argumentativos en los que el maestro promoviera un ambiente, un escenario que propiciara participación por parte de los alumnos cuyas intervenciones fueran más de tipo argumentativo, teniendo algún efecto en la dinámica de interacción discursiva ocurrida en el aula generando secuelas en las intervenciones subsecuentes. De esta manera, el docente tenía que valerse de una serie de técnicas que contribuyeran a la creación de contextos argumentativos, tales como (Mercer, 1995):

- Afirmar algo de forma abierta o provocativamente, lo que invita a réplicas o desacuerdos de los demás participantes.
- Parafrasear o reformular la observación de un alumno para ofrecer a la clase una versión revisada y ordenada de lo que se ha dicho.
- Invitar a la elaboración.
- Admitir la perplejidad cuando ésta se da, tanto por el tema o por la contribución de un alumno.
- Animar a los alumnos para que realicen preguntas.

- Mantener silencio en los momentos clave, se sugiere que entre tres y cinco segundos son suficientes para solicitar la contribución de otro alumno o animar al hablante anterior a razonar sobre lo que ha dicho.

Con cada una de estas estrategias se fomenta un espacio de conversación en donde es posible expresar libremente las ideas, elaborarlas, reelaborarlas si es necesario, de construir y co – construir significados en el salón de clase, permitiendo que los alumnos adquieran una relación más aplicada con el conocimiento de forma activa, reflexiva y conjunta. La conversación concebida como una actividad grupal estará dirigida a la construcción compartida de significados, por ello, una vez que se ha llegado a crear este contexto argumentativo, los participantes se verán en la necesidad de analizar cada una de las intervenciones para poder aceptarla, si bien a partir del uso de algunas formas argumentativas. Candela (1996) menciona tres de éstas:

- *El Movimiento de Regateo.* Mediante el cual se argumenta para acercar las posiciones extremas que inicialmente se contraponen en una situación de conflicto, sin renunciar a la postura inicial. El uso de este recurso muestra la predisposición del discurso infantil para la argumentación al mantener una versión cuando defienden sus puntos de vista a pesar de las asimetrías que suceden en el salón de clases. Podríamos pensar que el uso de esta forma argumentativa en el docente tendría la finalidad de dirigir el discurso en los alumnos para la construcción de significados, sería una técnica encaminada a la reflexión en la que los alumnos expresarán sus puntos de vista, sus acuerdos y desacuerdos. Si esta forma argumentativa fuera empleada por el alumno se identificaría en éste su habilidad en el manejo del tema ya que su intervención argumentativa tendría una finalidad persuasiva.

- *Las Analogías.* En ésta se intenta explicar un fenómeno distante o poco familiar comparándolo con una situación similar pero conocida por los participantes, para que puedan comprender y compartir la explicación. Mediante el uso de esta argumentación es posible el acercamiento del conocimiento, a los docentes ésta les permitiría reafirmar el conocimiento de

sus alumnos, y a los estudiantes aterrizar el conocimiento en situaciones conocidas y compartidas por la mayoría de los participantes, dando lugar a la comprensión conjunta de la intervención.

- *La Reducción a lo Absurdo o Contraejemplos.* Forma argumentativa con intención persuasiva para demostrar la validez de una explicación, mostrando que si el fenómeno se explicara de otra manera no sería coherente con lo que se ha establecido discursivamente como la experiencia. Esta intervención es de gran utilidad para analizar la validez de una aportación, pues al hacer empleo de recursos vivenciales por los que algunos de los participantes han experimentado se crea un espacio más permisible para la expresión de opiniones caracterizándose por ser más críticas.

Resumiendo, las conversaciones entre iguales que surgen de las actividades grupales conforman un elemento importante para nuestro análisis del discurso, ya que a partir de éstas es posible comprender el proceso por el cual atraviesan los alumnos para la adquisición del aprendizaje y su generalización, del mismo modo, posibilitan la creación de un contexto argumentativo para expresar libremente ideas, opiniones, acuerdo y diferencias, así como algunas técnicas y formas argumentativas que permiten al alumno establecer una relación más estrecha y directa con el conocimiento, responsabilizarse de su construcción y facilitar su internalización, pues recordemos que la retórica siempre va a producir algún efecto en la audiencia y una transformación en el hablante. En la audiencia, las intervenciones argumentativas pueden provocar una demanda de justificación de una versión que no ha resultado convincente, el rechazo tanto de una versión como de los procedimientos que se llevan a cabo en el contexto compartido, influyen en secuelas argumentativas, abriendo espacio para que se manifiesten y debatan versiones alternativas, asimismo pueden conducir a conflictos entre diferentes versiones y se pueden llegar a consensos para convencer de la validez de una versión. En el hablante, la argumentación influirá en la transformación de su representación inicial a través de la interacción discursiva creada.

De esta forma, podemos decir que el alumno aprende más cuando forma parte y participa en una clase en la que existe interacción o discusión con el maestro y con los mismos alumnos, pues resulta más sencillo que el alumno compruebe, refine y re - elabore sus conocimientos (Lemke y Mercer, 1997 citados en Ruiz, 2004). Por lo tanto, es importante señalar el papel de la interactividad en el favorecimiento del aprendizaje del alumno, pues como ya se mencionaba, los alumnos aprenden mucho entre si, situación que apoya la idea de que el aprendizaje es una actividad social, permitiendo a su vez que el profesor comparta con sus alumnos la responsabilidad de la co - construcción de significados a través del dialogo.

2. 2 La Interactividad en el Salón de Clase.

Ciertamente, a lo largo de este escrito se puede observar la preferencia hacia la teoría constructivista con enfoque sociocultural, debido a que mediante estas teorías se concibe al aprendizaje como un proceso constructivo, de carácter interpersonal, social y cultural que se encuentra gobernado por factores situacionales y contextuales. Asimismo, a la enseñanza como otro proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en donde el papel principal del profesor es el de estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, proporcionándoles la ayuda para dicha construcción que realicen (Colomina, Onrubia Cochera, 1996).

Si bien, bajo esta perspectiva el estudio del proceso enseñanza - aprendizaje se centra en los procesos íterpsicológicos que se originan a través de una actividad conjunta entre profesor y alumnos, de las interacciones entre ambos en torno a las actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje como una unidad mínima significativa para comprender los procesos de aprendizaje en el aula y para poder elaborar explicaciones acerca de la construcción conjunta de significados que los participantes crean a partir de la interacción discursiva. En pocas palabras se interesa por un análisis de interactividad que estudia precisamente las articulaciones de la participación de profesor y alumnos referente a un determinado contenido o tarea específica de aprendizaje.

Luego entonces resulta importante para un análisis discursivo que se interesa por los aspectos contextuales en los que se construye el conocimiento que preste atención a la interactividad en el aula de clase. Con la palabra interactividad nos vamos a referir a las actividades interrelacionadas de los participantes en torno a un contenido específico o a una determinada tarea de aprendizaje. Este concepto conlleva ciertos rasgos teóricos del enfoque sociocultural y co - constructivista del proceso enseñanza - aprendizaje. De esta manera, el término implica seis puntos relevantes que a continuación describiré:

- Remarca la importancia de la participación e interrelación de las actividades del profesor y los alumnos en una situación concreta de enseñanza aprendizaje, pues no se podría comprender y explicar de forma adecuada lo que ha hecho y dicho el profesor sin considerar lo dicho y hecho por los alumnos, y viceversa.
- Considera fundamental la dimensión temporal del proceso enseñanza - aprendizaje. Favoreciendo el entendimiento de las actividades de los participantes, lo que da lugar a la ayuda que brinda el profesor a sus alumnos de acuerdo a la actividad conjunta que se lleve a cabo.
- La interactividad incluye en los intercambios comunicativos cara a cara entre profesor y alumnos, y el conjunto más amplio de actuaciones de uno u otro. Esto significa que el habla se considera como una forma específica de actividad y con la constatación de la dependencia del discurso en el aula del contexto más amplio de actividad conjunta en que aparece.
- La interactividad asume que las actuaciones interrelacionadas de los participantes en torno a una tarea o contenido de aprendizaje se construye a medida que se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje. Así pues la interactividad surge en la medida que se presenta la actividad conjunta de los participantes, lo que implica un doble proceso de construcción, la construcción de los aprendizajes que realizan los alumnos , el proceso de construcción de la propia actividad conjunta que llevan a cabo profesor y alumnos.

- La interactividad se regula por medio de una serie de normas y reglas que determinan la estructura de participación que dirige la actividad conjunta de profesor y alumnos. En cuanto a la estructura de participación en el aula se distinguen dos tipos, una que se refiere a la estructura de participación social en la que se vincula con los roles, los derechos y obligaciones comunicativos de los participantes; y la estructura de la tarea académica que se relaciona con las características y secuenciación del contenido de aprendizaje. Considerando ambas estructuras es posible interpretar las acciones de los otros e intervenir ellos mismos adecuadamente en la actividad conjunta.

Hasta aquí me parece pertinente decir que las diferentes formas argumentativas, como lo son la conversación disputativa, acumulativa y exploratoria forman parte de una actividad conjunta, o bien es un trabajo de grupo que proporcionan oportunidades para practicar y desarrollar formas de razonar con el lenguaje y por lo tanto construir un conocimiento compartido que depende de la interactividad creada en ese espacio. En este sentido, al ser tipos de argumentación cuentan con la característica de persuadir y crear espacios abiertos de discusión que permiten expresar las diferentes concepciones u opiniones del tema trabajado por parte de los participantes lo que implica a su vez compromiso hacia los alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje ya que a través del diálogo pueden llegar a un consenso, o bien, a la comprensión común del tema.

En conclusión, podríamos decir que la argumentación es una práctica social que por el simple hecho de ser estudiada por la retórica emplea elementos persuasivos que afectan al individuo mismo que hace uso de ella y al auditorio al que va dirigido. La argumentación por sí misma es un ejemplo claro de la visión del lenguaje como acción social, pues representa un instrumento psicológico que transforma al individuo y al entorno en el que se presenta. La práctica argumentativa en el salón de clase se ve fuertemente influenciada por la interactividad creada en este espacio en el que se establecen diferentes tipos de relaciones entre profesor – alumno y entre alumno – alumno; una participación de algún participante (considerando también su estructura de participación social en el aula) podrá desencadenar

cierta conformidad o inconformidad en los demás, promoviendo de esta forma una actividad discursiva en el que el diálogo entre los participantes o los espacios argumentativos creados posibilitarán la presentación y representación, la elaboración y reelaboración de los conocimientos, llegando a una negociación y/o construcción de los contenidos manejados. Visto de esta manera, la argumentación vendría a contribuir en buena manera a la construcción del conocimiento en el salón de clase por el rasgo que la caracteriza como un habla social y de interacción con los otros.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.

Anteriormente, en el primer capítulo mencionaba algunos de los paradigmas que aportaron elementos teóricos y metodológicos a la psicología educativa, y por lo tanto al estudio del proceso enseñanza - aprendizaje y en consecuencia al discurso en el aula. En este capítulo, me gustaría hacer una breve descripción de los métodos que se han utilizado con más frecuencia para abordar el estudio del discurso en aula. Debido a que en este trabajo muestro cierta preferencia por el enfoque sociocultural, concuerdo con la metodología que emplean Coll y Edwards en su libro “Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula” (1996) quienes ofrecen una base crítica y constructiva para desarrollos metodológicos en la investigación sociocultural. Posteriormente explicaré la metodología empleada en este estudio.

3.1 El Estudio Observacional del Discurso en el Aula.

Recordemos que uno de los primeros paradigmas que abordó el estudio de las cuestiones educativas fue el conductismo, el cual se encontraba interesado por investigar los fenómenos observables, como lo era el comportamiento. Fue entonces que surgió la **observación sistemática** como un método acostumbrado a emplear en la investigación de los procesos educativos ya que a partir de ésta era posible categorizar la conducta de los participantes para luego establecer algunas técnicas de enseñanza, esta clasificación del comportamiento ofrecía sólo un análisis cuantitativo. Posteriormente el empleo de este método se modificó utilizando un modelo pragmático del proceso enseñanza – aprendizaje, mediante el cual se construyen categorías para el habla y la conducta no verbal de los enseñantes (a veces también para los alumnos), de esta forma los observadores ingresan a una clase asignando lo que escuchan y lo que ven a esas categorías preestablecidas, esto permite procesar fácilmente la información obtenida proporcionando un panorama general de la práctica educativa. Este método es factible siempre y cuando se pretenda realizar un análisis cuantitativo pues reduce la actividad comunicativa a categorías, lo que no permite explicar la

historia compartida de las experiencias en el aula, quedando fuera del alcance la contextualización. No obstante, los resultados de los estudios basados en la observación sistemática han contribuido muy poco a la teoría psicológica del proceso discursivo de la enseñanza y el aprendizaje.

El **análisis lingüístico del discurso** es otro método que se ha empleado en el estudio del discurso en el aula. Drew y Heritage (1992, citados en Coll y Edwards, 1996) se refieren a éste como el que tiende a fusionar reglas lingüísticas con relaciones sociales para que haya “coherencia” en el habla y ésta sea concebida como *sistémica* y no como una acción social de un tipo particular de relación social. Desde el enfoque sociocultural esto tiende a simplificar el concepto del contexto, subestimando su importancia para la construcción de un discurso coherente y cohesivo; así también tampoco está diseñado para abordar directamente el contenido del habla.

Como ya se había mencionado, hacia finales de los años sesentas y principios de los setentas, hubo un creciente interés en concebir al aula como un lugar de investigación, surgiendo así las **Investigaciones Etnográficas**, como el estudio de Phillips (1972, citado en Coll y Edwards, 1996) quien observó la influencia que tenía la cultura por la naturaleza y la calidad del habla entre enseñantes y niños (norteamericanos nativos), marcando así el inicio de la investigación antropológica del lenguaje, la cultura y la educación. En un principio los análisis de lo acontecido empleaban la realización de notas de campo como datos, y si se realizaban grabaciones de cinta no necesariamente se hacían transcripciones de éstas. Sin embargo, se ha convertido en una práctica usual que permite ilustrar los análisis.

Estas investigaciones surgieron de un interés sociológico, así pues estudios microsociológicos demostraron cómo los profesores controlaban la clase mediante el habla. Un aspecto importante que se consideró al realizar estas investigaciones fue el centrar la atención en la cualidad de la participación del alumno en condiciones limitadoras y restrictivas. Al respecto Barnes y Edwards (1976 y 1987, respectivamente, citados en Coll y Edwards, 1996) contribuyeron en mostrar cómo se construye el conocimiento en las

aulas y cómo los profesores ejercían poder y control mediante el habla en la clase. Fue gracias a las investigaciones etnográficas que se logró abordar el estudio del lenguaje otorgándole la importancia para la construcción del conocimiento en el salón de clase.

De esta manera el método etnográfico nos brinda las herramientas para estudiar el uso del lenguaje en interacción con otras personas, nos permite realizar un análisis de la comunicación pues a través de este método es posible considerar la relación entre el lenguaje y el aspecto sociocultural, es decir nos permite conocer la contextualización del habla pues a partir de ésta, los individuos construirán aspectos particulares de la organización social, como las creencias y valores que la sociedad les proporciona. Es precisamente ésta la diferencia que existe entre la Etnografía del Lenguaje y los Sociolingüistas, pues éstos se enfocan más a los problemas gramaticales, a los usos de las palabras y sonidos. Para la etnografía esto también es importante, sin embargo al estudiar al lenguaje en un contexto social, consideran al habla como un instrumento de reflexión y de acción hacia con el medio que les rodea. Hymes (1992, citado en Sandín, 2003) menciona que para aprender y tener la habilidad de conocer un lenguaje, es necesario tener una participación, desempeño y un conocimiento íntersubjetivo, de esta manera la persona sabrá cuándo hablar, tener un repertorio de conceptos, y además la habilidad de comunicar y comprender un lenguaje, a partir de gestos y habla.

Debido a que la investigación etnográfica nos permite considerar la cultura, el contexto y la construcción conjunta de una actividad para un análisis del discurso, ésta será empleada en este estudio para explicar el proceso de construcción de sistemas de significados compartidos por todos los participantes de la actividad en conjunto. Sin embargo, asimismo como en los anteriores métodos, debemos considerar sus propias limitaciones y fallos como lo son las conclusiones interpretativas, y que este tipo de investigación no puede sustituir de ninguna manera a un análisis cuantitativo.

3.2 Perspectiva Teórica - Metodológica.

Considerando los inconvenientes que se han presentado en los diferentes enfoques que explican los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que no se le ha dado la importancia al contexto interactivo para la construcción del conocimiento (Candela, 1999), así como tomando en cuenta la importancia que Candela le atribuye al uso de la comunicación sociocultural para el aprendizaje y a su vez para la interiorización de los procesos sociales interactivos, en el que el lenguaje es un instrumento social para la organización del pensamiento para desarrollar los procesos psicológicos superiores que ayudan al aprendizaje (Vigotsky, 1984), asimismo al concebir al discurso como una forma social de pensar (Vigotsky 1978, citado en Mercer, 1996), y tomando en cuenta a Edwards y Potter (1992, citados en Candela 1999) al mencionar que el desarrollo cognitivo está social y culturalmente condicionado, propongo la argumentación como una habla socio - histórica - cultural y el uso de ésta como una dinámica docente que, por tener dichos atributos, facilita al alumno la organización de su pensamiento de acuerdo al discurso creado, razonándolo, negociándolo y construyéndolo, pues el individuo al tener acceso al manejo de los contenidos mediante el uso de la palabra argumentativa creará un efecto en los demás participantes que desembocará en una interactividad discursiva que tendrá como finalidad la construcción conjunta de significados y les resultará más sencillo interiorizar los contenidos. Al considerar a la argumentación como un habla socio – histórica – cultural se considerará la contextualización del uso del lenguaje en el salón de clase para su estudio.

Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar las intervenciones argumentativas que contribuyan a la construcción de significados compartidos. Para llegar a dicho objetivo, fue necesario establecer objetivos más específicos. En primer lugar para analizar las intervenciones argumentativas, se requirió identificar las articulaciones de las intervenciones anteriores, los diferentes tipos de conversación argumentativa, las técnicas para propiciar la argumentación, y las formas argumentativas. Para saber si éstas contribuían a la construcción de significados compartidos se identificaron las estrategias discursivas y semióticas del modelo establecido por Coll y Onrrubia (2001), y

asimismo, se determinó el nivel de intersubjetividad en el que se encontraba el grupo en la construcción de significados compartidos.

El trabajo aquí presentado es de tipo cualitativo, si bien con esto me refiero a que se caracteriza por tener un carácter constructorista, naturalista e interpretativo. Constructorista porque los seres humanos no descubren el conocimiento sino porque lo crean, elaboran conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia, y constantemente se comprueban y modifican estas construcciones a la luz de las nuevas experiencias, por lo tanto existe una dimensión histórica y sociocultural de las construcciones.

De carácter naturalista porque se estudian las condiciones reales del foco de interés. Debido a que en este trabajo se analiza la construcción de significados en un aula de clase se considera el lenguaje como una acción humana, y éstas están parcialmente determinadas por el contexto y el ambiente en el que suceden, sólo con el contacto directo con esa realidad se podrá explicar la importancia que juega el contexto social y cultural para esta construcción de significados y la comprensión que de ellos tienen los participantes.

Y finalmente Interpretativo porque al incorporarnos a un ambiente natural de estudio se adquiere cierta intersubjetividad creada en dicho contexto lo que permite de buena manera realizar interpretaciones de las prácticas humanas, de las peculiaridades actuales e históricas del grupo y de sus experiencias. Así la investigación cualitativa aplicada a la educación “es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003 pp. 123).

De acuerdo con los objetivos planteados, en esta investigación empleo la observación para la recolección de los datos y un sistema descriptivo e interpretativo tanto para la recolección como para el análisis de los mismos. Ahora bien, también se emplea la etnografía como método para estudiar el

lenguaje pues ésta considera para su análisis la cultura, el contexto y la construcción conjunta de la actividad educativa mediante el discurso. Comparto la preferencia de Candela por trabajar bajo la perspectiva metodológica de Edwards y Potter (1992, citados en Candela, 1999) para el análisis del discurso debido a que se considera:

- El Habla espontánea en contextos naturales y no en experimentales
- Se trabaja con el contexto del habla y su organización social.
- Estudia la organización retórica y argumentativa del habla cotidiana.
- Se interesa por examinar cómo se relacionan y negocian, a través del discurso, los temas como conocimiento y creencia.

Método:

La observación se llevó a cabo en un salón de clases de 4 X 4 metros aproximadamente. En el Colegio “Primavera”, primaria particular ubicada en Izcalli del Valle. El contexto de observación se encontraba en condiciones naturales, el nivel de luz era óptimo para video grabar la clase así como el tamaño del aula, pues permitía escuchar en su mayoría las aportaciones de los participantes (Con la excepción de cuando hablaban muchos al mismo tiempo). El grupo era mixto, pertenecía al 6º y lo conformaban 25 alumnos (con nivel socio económico medio – alto). El docente que estaba a cargo del grupo era una profesora joven. La observación se realizó hacia finales del año escolar 2005 – 2006.

El periodo de observación fue de una clase con una duración aproximada de una hora, esto con la finalidad de delimitar el análisis del proceso de construcción de significados compartidos referentes a un tema específico manejados en una materia en particular, educación cívica. Debido a que uno de los intereses principales de este estudio la explicación de la construcción del conocimiento basándose en el modelo de Coll y Onrrubia (2001) que plantea la creación de niveles de intersubjetividad cada vez más complejos que facilitan significados más especializados, se pretende explicar esta construcción desde una unidad mínima de análisis del proceso enseñanza

– aprendizaje, como lo es una clase. Durante este tiempo se desempeñó un papel de Observador No Participante entendida como aquel en la que se actúa de forma neutral de acuerdo al estudio sin afectar el proceso natural en el que se presentan los hechos observados, por esta razón las personas tienen toda la libertad de actuar de forma normal a como comúnmente suceden. Se realizó la grabación de la clase, pidiendo autorización a todos los participantes, momento en el cual se hizo referencia al motivo de la visita y objetivo de la misma, convirtiendo de esta forma el sistema de observación en abierto. Posterior a la grabación, se llevó a cabo la transcripción de ésta para ilustrar de forma significativa el análisis. Gracias a ésta se facilitó la selección de las secuencias discursivas que contenían las dos unidades de análisis en este estudio. Por un lado, las intervenciones argumentativas; y por otro, las estrategias y recursos semióticos que favorecen la construcción de significados compartidos más complejos.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS.

Debido a que uno de nuestros objetivos principales en este estudio es explicar el proceso de construcción de significados compartidos en el aula, el análisis que presento se divide en seis apartados que en su totalidad conforman el tema de la clase observada, “La Declaración de los Derechos del Niño” del cual se revisan cinco principios. Cada uno de estos apartados está dirigido al estudio del proceso de construcción de significados de cada principio, con excepción del primero pues en éste se analiza la forma en cómo se presenta el conocimiento y cómo se va a manejar durante la clase. Cada parte del análisis estudia la interactividad discursiva y las intervenciones argumentativas que contribuyen a la construcción de significados compartidos, para ello se establecen cuatro categorías de análisis¹ consideradas de los objetivos planteados.

De acuerdo con Mercer (2000) acerca de lo que es y constituye un argumento, propongo como primera categoría la “Articulación de Intervenciones en un Discurso” en la que los participantes emplean las aportaciones de los demás para construir su participación argumentativa, si bien por una parte para tratar de convencer acerca de su punto de vista, o para formular una pregunta que solucione sus dudas.

Como segunda categoría se encuentra el “Tipo de Conversación Argumentativa”, cuya finalidad es la de diferenciar el tipo de interactividad creada por los participantes, es decir, si éstos suelen obstinarse en lo que piensan (Conversación Disputativa); o de acuerdo con las aportaciones de los demás participantes se complementa el conocimiento (Conversación Acumulativa); o bien, no se aceptan dichas aportaciones sin antes manejar la información de forma crítica (Conversación Exploratoria).

La tercera categoría de análisis se refiere a las “Formas Argumentativas”, que de acuerdo con Candela (1996) son las formas de explicar el contenido trabajado con ciertas modificaciones para ser convincente

¹ Ver categorías de análisis en Anexo 1

de la validez de la aportación, como lo son el movimiento de regateo, las analogías y reducción a lo absurdo o contraejemplos.

Por último, como cuarta categoría emplearé el “Análisis de las Técnicas para propiciar la Argumentación”, si bien considerando las técnicas que menciona Mercer (2000) para iniciar y alargar una discusión, lo manejo con el nombre de argumentación, pues la discusión es una de las formas de la Conversación Argumentativa.

Una vez que se establecieron éstas, se seleccionaron las secuencias de interacción discursiva de la clase de civismo en las que se identificaron algunas de estas categorías de análisis de intención argumentativa, y que asimismo, contribuyeron a la construcción de un sistema de significados compartidos, si bien, para esto último se requirió del apoyo del modelo establecido por Coll y Onrubia (2001) sobre las estrategias discursivas y mecanismos semióticos² del proceso enseñanza - aprendizaje.

Como mencionábamos arriba, parte de este análisis se interesa en la comprensión y explicación del proceso de construcción de significados compartidos en el aula, por ello el siguiente segmento está dedicado a analizar la introducción del proceso enseñanza – aprendizaje así como la dinámica que se establece para el manejo del conocimiento en la interacción entre los participantes.

4.1 “Recordemos lo que Aprendimos”

En este primer apartado analizaremos el inicio de la clase en el que se presenta una interacción discursiva que se encuentra dirigida a la recapitulación de clase anterior.

1. M: BUENO, A VER, MUCHACHOS³, estábamos viendo la última clase de civismo. Siéntate bien (señalando a un niño y disminuyendo su voz). Estábamos viendo en la última clase de civismo la creación

² Ver estrategias discursivas y recursos semióticos en Anexo 2

³ Ver indicación especializada utilizada en la transcripción en Anexo 3

de la ONU (.) vamos con los antecedentes (.) SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, termina la segunda guerra mundial y entonces todos los países aliados.. se ponen de acuerdo para hacer una organización que vea por los esfuerzos por la paz en el mundo (.) es cuando se crea la liga de las naciones; la carta que se firma la firman ciento cincuenta países entre ellos México (.) es de los fundadores, y esto da como resultado que en mil novecientos cuarenta y cinco se cree la ONU (durante todo este tiempo, la profesora permanece parada frente a su grupo, observándolo y haciendo continuos movimientos con sus manos). Lo último que vimos sobre la ONU ¿qué fue, quién me dice?, ¿la última clase qué fue lo que vimos?... (.3) (La profesora comienza a desplazarse hacia su escritorio, permanece parada pero ligeramente inclinada hacia éste sosteniendo su peso con sus brazos. Observa a sus alumnos)

2. Aa: fue (..)

3. As: ¿la declaración de los derechos humanos?

4. M: sí, ¿cómo se llamaba, a ver? (..)

5. As: declaración universal de los derechos humanos

6. M: declaración universal de los derechos humanos, ¿en qué fecha se promulgó?

7. As: diez de diciembre de mil novecientos (*no se entiende, los alumnos dicen fechas diferentes al mismo tiempo*) (..)

8. M: ¿de mil novecientos qué? (*los alumnos hablan al mismo tiempo*)... ah, cuarenta y ocho, no ochenta y cuatro (*risas de los alumnos*), mil novecientos cuarenta y ocho, tres años después de su creación, ¿sí?, hacen o proclaman la declaración universal de los derechos humanos. Ya habíamos visto algunos de los derechos humanos fundamentales, el principal, el primordial, ¿cuál es? (se desplaza un poco de su escritorio y al enunciar la última interrogante, levanta su dedo meñique mostrándolo al grupo).

9. As: derecho a la vida.

10. M: DERECHO A LA VIDA, ese es el primero, cualquier ser humano tiene derecho a la vida; ahora, de los que ya habíamos visto también, ¿de qué otros se acuerdan?, LEVANTEN LA MANO (enuncia esta frase al tiempo que muestra las palmas de su manos al grupo, indicando una pausa a las participaciones) porque si me hablan todos juntos no entiendo.

11. Ao: derecho a... (..) (Varios niños levantan su brazo).

En primer lugar, me gustaría señalar algunas de las estrategias discursivas y mecanismos semióticos identificados en el discurso de la profesora para luego explicar la actividad discursiva que se crea en el episodio anterior. Podemos ver que la profesora emplea algunas palabras en plural, tales como “estábamos”, “vamos” y “vimos” lo que nos indica una caracterización del tema como compartido, asimismo, podemos observar que en su discurso utiliza abreviaturas y un lenguaje especializado para referirse a algunos organismos y acontecimientos (ONU, segunda guerra mundial y liga de las naciones), categorizando así el contenido para emplearlo sistemáticamente, y estableciendo relaciones entre ellos, lo que nos permite decir que la finalidad de su intervención es la de sintetizar los contenidos ya revisados. Para finalizar su primera participación dirige una pregunta a todos sus alumnos cuyo objetivo es demandar información para identificar el conocimiento aprendido, de la misma forma esta cuestión está funcionando como una técnica para crear un espacio de participación que si bien, no promueve una interacción discursiva de tipo argumentativo, pero que posibilita un contexto permisible para aportar elementos a la clase de forma conjunta e instaurando una dinámica de relación con el contenido de aprendizaje.

Con lo anterior podemos decir que la profesora hace uso de varias de las estrategias discursivas que menciona Coll y Onrubia (2002) que están al servicio de elaboraciones más complejas en la construcción del conocimiento, al emplearlas en su discurso dirigido a sus alumnos podemos suponer que los temas que ella menciona ya han sido revisados y por demás comprendidos de forma compartida pues no se detiene en ningún momento a explicar alguno, sino que sólo establece uniones entre ellos haciendo de esta intervención un resumen de lo aprendido, asimismo, mediante el habla de la docente se establece un tipo de interacción basado en el orden, pues tanto en su primera intervención como en la última hace uso del lenguaje con una función apelativa, es decir, sus palabras indican mandamientos (“Siéntate bien” “levanten la mano”) que van a formar parte del tipo de interacción creada en la clase, por ejemplo, el señalamiento que ésta le hace al niño para sentarse bien nos indica

una postura que los participantes deben adoptar durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, del mismo modo la petición de levantar la mano para participar es una acción que requiere la profesora de sus alumnos para pedir la palabra y permitir escuchar la aportación de uno de los participantes, que recordemos una sola participación puede ser crucial para desencadenar una interacción discursiva dirigida a la comprensión de un tema por lo que esta solicitud se convierte en un elemento importante para el establecimiento del tipo de dinámica para relacionarse con el conocimiento en esa clase.

Esta dinámica viene caracterizada por el empleo del sistema IRE (Estructura usada por la docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje que consiste en tres momentos: Interrogación – Respuesta – Evaluación), la docente realiza la pregunta “¿la última clase qué fue lo que vimos?” de la cual los alumnos responden y son evaluados positivamente, sin embargo ésta es seguida por otra pregunta cuya finalidad es la de explorar el conocimiento y comprobar el lenguaje especializado, con la intervención posterior de los alumnos se complementa el nombre del tema ya revisado, del cual sólo añaden la palabra “Universal”. Nuevamente, la profesora evalúa conjuntamente a sus alumnos pero ahora incorpora a su discurso la aportación de éstos y realiza otra pregunta referente a este tema, por lo que podemos decir que la participación de los alumnos fue positiva al no rechazarla sino motivar a los estudiantes a contribuir con más información acerca de la “declaración universal de los derechos humanos”. De este modo, la maestra está utilizando el sistema IRE continuamente para crear un ambiente de construcción conjunta del conocimiento la cual compromete a los alumnos a participar.

Con la evaluación que realiza la profesora acerca de cuándo se promulgó esta declaración (ver episodio, intervención 8), se observa cómo matiza el conocimiento, descartando elementos que no coinciden con los contenidos, asimismo, con la siguiente pregunta que realiza dirige la reconstrucción (lo llamaremos así porque se supone que ya estaba construido el conocimiento y lo que están realizando es un recordatorio de lo antes visto) para obtener más información de los derechos que conforman esta declaración, comprometiéndolo otra vez a los alumnos a aportar conocimientos que ya se habían revisado. Si

bien, en esta primera secuencia de interacción discursiva los estudiantes participan simultáneamente, lo que no nos permite identificar si realmente existe una comprensión compartida de estos temas en todos y cada uno de los alumnos, con la última intervención de la profesora en la que solicita levantar la mano para participar y escuchar cada aportación se responsabiliza a cada estudiante de su participación y nos permite identificar esta construcción en cada uno.

De esta forma continúa la interacción discursiva hasta que se presenta el siguiente episodio en el que me parece importante explicar que algunas de las aportaciones que realizaban los estudiantes estaban basadas en sus apuntes y otras más surgían de forma espontánea, a cada una de estas intervenciones la profesora les realizaba una evaluación positiva volviendo a repetir la aportación y afirmando que la respuesta era correcta, no fue así cuando se presenta la siguiente aportación.

12. Ao: ¿Derecho al sustento?

13. M: EL DERECHO AL SUSTENTO, a ver, EXPLÍCATE.

14. Ao: A la comida, pues. (*Risas de los alumnos*)

15. M: *El derecho a tener una alimentación apropiada, sí* (Señala a un alumno que levantaba su brazo, cediéndole la palabra).

El niño al emplear el término “Sustento” obtiene de su profesora una evaluación crítica al usar como técnica el parafraseo de su aportación e invitarlo a hacer una reelaboración al decir “a ver, explícate”. Esta estrategia se encuentra al servicio de la exploración del conocimiento, podría tener sus fundamentos por dos razones, por un lado se tenía como antecedente de que los alumnos leían sus apuntes y participaban con ellos (pudiendo o no, comprenderlos); y por otro lado, la palabra sustento recientemente la habían adquirido del lenguaje especializado en el salón de clase por lo que no era muy común que fuera empleada. Por ello la profesora hace uso de la *conversación exploratoria* demandando información para verificar el significado de dicha aportación.

Con la respuesta que el alumno proporciona a la profesora (14) se comprueba el conocimiento ya que explica con sus propias palabras su participación, es decir, modifica la palabra “sustento” por “comida”. Sin embargo, la profesora reformula esta respuesta modificando la palabra “comida” por “alimentación apropiada” complementando el significado de este derecho, empleando una estrategia discursiva dedicada al servicio de elaboraciones más complejas de los contenidos trabajados, el cambio en la perspectiva referencial utilizada para hablar de los contenidos haciendo uso de un término más general y abstracto. Asimismo, continúa con el sistema IRE realizando una evaluación positiva de la respuesta proporcionada.

4.2 “La Igualdad entre los niños”.

La siguiente secuencia seleccionada la consideré como un segundo momento en el desarrollo de la clase que propicia la argumentación y la construcción del conocimiento entre los alumnos. Una vez que la profesora cierra el espacio de participaciones realiza un resumen de éstas para continuar con el siguiente tema:

16. M: A ver, okey, bajen la mano, vamos a otra cosa, ¿sí?, dentro de todos esos derechos, ya nos acordamos de algunos fundamentales, *el derecho a la vida, el derecho a la libertad, el derecha, derecho*, perdón, *a la no discriminación* y algunos otros QUE NO SE CONSIDERAN FUNDAMENTALES pero que también son importantes para poder vivir, la seguridad, la salud, la alimentación, una vivienda digna, la educación, todo eso (.). (Al decir la siguiente explicación se dirige nuevamente hacia su escritorio y una vez ahí se inclina ligeramente sobre éste, se sostiene con sus brazos y mantiene su mirada fija en sus alumnos) pero les acabo de dar también LA DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS; ésta se proclamó el veinte de noviembre de mil novecientos cincuenta y nueve, unos años después; acuérdense que la ONU también tiene organismos que dependen de ella, uno de los más importantes es la UNICEF, la UNICEF es la que se encarga de ver la seguridad de los niños en el mundo, =>ENTONCES, a partir de ese

organismo se crea esta declaración. En el principio uno, (Baja su mirada enfocándola en una hoja que se encontraba en el escritorio y comienza a leer) “el niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta declaración; estos derechos serán reconocidos a todos sin excepción ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, no importa si son del niño o de su familia.” ¿Qué quiere decir esto, alguien me lo explica?... (Al preguntar observa a su grupo, realizando un ademán con sus manos, mostrando sus palmas) (.)

17. Ao1: ¿Que todos somos iguales? (*La mayoría de los alumnos dice lo mismo en diferentes momentos*).

18. M: A ver, muchachos, si está hablando uno de sus compañeros, lo escuchamos. (Se retira de su escritorio, colocándose en una esquina de éste y acercando la hoja hacia ella).

19. Ao1: Que no por... nuestras diferencias culturales (*inaudible*) o nuestras creencias... (..)

20. M: Aquí hay algo bien importante si, si ponen atención, no es únicamente por el niño, también es por su origen, hay muchas ocasiones en las que desgraciadamente se discrimina a los niños no por ellos sino por el origen de su familia o por las ideas de su familia, ENTONCES ESTE PRINCIPIO DE IGUALDAD es SOMOS IGUALES, tenemos derecho a lo mismo y los niños, aunque sus padres sean de la idea que sean, de la religión que sean, ¿sí?, de la condición social o de la raza que sean, no importa, *todos tienen los mismos derechos, es un principio de igualdad.*

Nuevamente, comenzaremos por analizar las características del discurso de la profesora para explicar el desarrollo de la interactividad discursiva creada. En éste incorpora las participaciones de los alumnos mencionando aquellos derechos que recordaron, lo cual nos permite definir el proceso de construcción del conocimiento como compartido, asignándoles a los estudiantes un papel activo en este proceso. Esta intervención en este contexto está desempeñando una función de síntesis al recopilar la información de las aportaciones, de la misma forma está funcionando para atribuir una clasificación al contenido a través de un variación en el volumen de su voz pues enfatiza la palabra “fundamentales” para referirse a aquellos que menciona en un primer

momento, diferenciándolos de la segunda serie de derechos que enuncia, de los que se expresa como “importantes para poder vivir”.

Este primer fragmento que se analiza del discurso de la profesora se puede considerar también como una “articulación de intervenciones de argumentación” que se encuentra al servicio de la continuidad del conocimiento, relacionándolo. En este preciso momento esta argumentación por parte de la docente está funcionando para concluir con el tema de la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” y abrir uno nuevo “La Declaración de los Derechos del Niño”, que se encuentra relacionado con el anterior pues en la explicación posterior a este tema, la profesora enlaza los hechos diciendo: “ésta se proclamó el veinte de noviembre de mil novecientos cincuenta y nueve, unos años después”, en esta oración podemos observar cómo vincula ambas fechas en que se realizaron estas declaraciones y por ende, relaciona los temas.

Asimismo, en su discurso podemos darnos cuenta que en su explicación nuevamente emplea una abreviatura ya antes manejada, la “ONU”. Recordemos que en el apartado anterior, la docente inició la clase haciendo una breve recapitulación de los temas vistos la lección previa, entre los que se encontraba este organismo y en el que ahora agrega uno nuevo “UNICEF” relacionándolo con la “ONU”, de esta forma, está presentando el conocimiento y lo asume como compartido al involucrar a los alumnos al decir: “acuérdense que la ONU también tiene organismos que dependen de ella, uno de los más importantes es la UNICEF”. Posteriormente, realiza una explicación de este último organismo, sin embargo en ningún momento explica a que se refieren las siglas de esta abreviatura por lo que podríamos adelantarnos a decir que éste ya había sido revisado. Al hacer uso de estas abreviaturas en la explicación del nuevo tema mencionado, podemos observar que esta intervención se convierte en un acto retórico en el sentido que adquiere una intención meramente persuasiva, en ella emplea como técnica el uso de términos ya antes manejados, contruidos y por demás compartidos como es el caso de las abreviaturas y que ahora éstas por el simple hecho de tener estos atributos y ser producto de un acuerdo social en un momento previo están

fungiendo como agentes que dan continuidad y sentido al contenido de aprendizaje, por consiguiente la construcción discursiva de la docente resulta ser convincente para los estudiantes siendo aceptada sin más opinión al respecto.

Esta intervención se puede concebir como una explicación que se encuentra al servicio de la contextualización del contenido a manejar. Asimismo, con ésta se da lugar al tema que se tratará el resto de la clase, la “Declaración de los Derechos del Niño”, y en la cual, una vez más mediante el uso del lenguaje incorpora en el salón de clase una actividad entre los participantes para relacionarse con los contenidos de aprendizaje. Esta actividad consiste en la lectura de los principios que conforman esta declaración. Hacia el final de esta intervención se logra identificar una técnica para promover la participación de forma individual pues la pregunta que realiza la maestra está dirigida a su grupo pero de manera singular al decir “alguien me lo explica”, en esta técnica se presenta el conocimiento y se requiere una elaboración de comprensión, es decir, mediante la lectura de un principio se invita a los alumnos a expresar su entendimiento sobre el mismo.

Sin embargo, este señalamiento de participar individualmente no es muy percibido por los estudiantes pues ante la intervención de Ao1 al aportar su comprensión del principio 1, obtiene el seguimiento de sus compañeros al repetir lo mismo que él pero en diferentes momentos por lo que podríamos decir que éstos están asumiendo la construcción del significado de forma conjunta, empero, ésta no es la finalidad de la docente pues solicita guardar silencio para que Ao1 continúe con el resto de su aportación, esta acción discursiva establece un regla que debe seguirse a lo largo de la interactividad discursiva para poder escuchar cada una de las aportaciones y poder opinar al respecto.

Ahora, con la intervención de la profesora (18) no sólo se responsabiliza a Ao1 de su aportación sino que además ésta es entendida como una invitación a reelaborar su anterior participación, al continuar explicándola, el alumno adquiere el compromiso humado de responsabilizarse de su habla

convirtiéndose ésta en un argumento que emplea un lenguaje sencillo para exponer su entendimiento acerca del principio, utilizando dos palabras importantes que se relacionan con su aportación previa y la justifica, es decir, podemos observar que usa “no” antes de “diferencias culturales”, si relacionamos esta intervención con la de “todos somos iguales” podríamos decir que el término “igualdad” lo está explicando con “no diferencias”, al simplificar de tal manera este concepto su participación resulta convincente por ser comprensible para el resto de los estudiantes.

Esta argumentación también es aceptada por la docente pues en su evaluación, caracterizada por ser una conversación argumentativa de tipo acumulativo, no rechaza dicha explicación sino que la asocia a su discurso, asimismo, organiza y matiza el significado de este principio añadiendo además el término “discriminación” que igualmente se refiere a diferencias. De la misma forma, emplea como técnica el uso repetitivo del significado del primer principio “Principio de Igualdad” para dejar en claro su entendimiento; y a su vez para el cierre de este apartado y el inicio del siguiente.

4.3 “¿Protección del Gobierno a los Niños?”.

En el siguiente fragmento podemos observar nuevamente la dinámica que emplea la docente, el sistema IRE, con la variante de que sus evaluaciones son críticas, evento que promueve un espacio para que se presente una *conversación argumentativa*, mediante la cual se apoya en la lectura del texto compartido, realiza una interrogante al respecto, se presentan las respuestas, y realiza una evaluación a cada una de ellas, dirigiendo así la construcción de significados.

21. M: En el dos (.) dice: (Baja nuevamente su cabeza hacia su escritorio y lee) “gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios dispensados por la ley y por otros medios para que pueda desarrollarse física, mental, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y de dignidad” (.3) ¿quién me comenta algo? (.5)

22. Ao1: (*Inaudible*)

23. M: A ver, otra vez, no te escuché. (.3)

24. Ao1: ¿Que todos tenemos la misma protección?

25. M: *Que debemos tener la misma protección, ¿QUIÉN ME LO EXPLICA UN POQUITO MÁS?*

26. Aa1: No sólo los niños, sino todas las personas. (Toma la palabra sin levantar el brazo).

27. M: Sí, todas las personas, PERO ESTAMOS HABLANDO ESPECÍFICAMENTE de la declaración de los derechos de los niños, algo más, ¿Abril?

28. Aa2: Que si los padres no tienen las, los medios para sustentar al niño, el gobierno tiene que ayudarles.

29. M: Sí, ¿qué pasó?, ¿algo más, Alexis, o era sobre esto mismo?

30. Ao2: Era sobre eso...

31. M: Era sobre eso mismo; sí, si lo analizamos un poco, muchachos, en eso se basa el principio, que si la familia no tiene los medios, no tiene los recursos, cualquier otra dependencia de gobierno social tiene la obligación de darle las condiciones de seguridad para que crezca sanamente (.) ¿Sí? (.)

En este episodio podemos ver que la actividad académica ya se encuentra establecida y por demás es respetada por los alumnos. La profesora se encarga de leer el principio para luego solicitar opiniones al respecto, abriendo un espacio que en esta ocasión desemboca en un contexto argumentativo.

Con la intervención de Ao1 (24) podemos identificar tres palabras claves que nos permiten conocer el por qué de su aportación, en ésta menciona “todos”, “misma” y “protección”. En primer lugar para explicar lo anterior, tenemos como antecedente el “El principio de Igualdad” ya construido, la palabra “todos” y “mismos” se relacionan con este principio, por lo que podemos decir que la conversación hasta ahora creada está definiéndose como acumulativa; ésta resulta razonable porque la transición de la construcción del significado del principio 1 al principio 2 fue muy corta, casi inmediata. Esto pudo haberse debido a que posterior a su explicación de este primer principio no dio lugar a reelaboraciones u opiniones al respecto. Por esta

razón podríamos suponer que el niño continuaba con esta idea, no obstante, en esta misma aportación menciona la palabra “protección”, elemento que está definiendo su comprensión acerca de este segundo principio.

Esta intervención tiene una intención argumentativa pues ciertamente observamos en ella una articulación de palabras antes usadas y aceptadas del principio previo, por lo que podríamos pensar que tenía como finalidad la persuasión de la audiencia. Sin embargo, lo importante de esta intervención es precisamente esta última palabra, “protección”, razón por la cual obtiene de la profesora una evaluación crítica al parafrasear su aportación, y de exploración para demandar mayor justificación porque esta palabra está relacionada con la construcción del significado de este principio.

Es así que esta conversación argumentativa comienza a caracterizarse más por ser de tipo *Exploratoria* para la docente; y *Acumulativa* para los alumnos ya que debido a la interactividad discursiva creada por estas dos intervenciones se influye en la aportación de Aa1 ya que ésta continúa con la idea de la participación anterior, pues dice que esa protección de la que habla su compañero no es sólo para los niños, sino para todas las personas en general. Esta última participación pudo haberse presentado debido a que la evaluación que se le realizó a Ao1 no fue negativa, sino que suscitó de cierta manera que se continuara con la misma idea, que si bien esa era la intención, pero mal entendida por Aa1.

Ahora bien, con la evaluación que realiza a esta segunda participación, reorganiza la información, definiendo nuevamente el tema trabajado, dirigiendo así la construcción del conocimiento, lo que ayuda a las siguientes aportaciones de los alumnos para acercarse a la respuesta “correcta”, como lo hace Abril (Aa2) al decir “que si los padres no tienen las, los medios para sustentar al niño, el gobierno tiene que ayudarles”, y quien recibe una evaluación positiva por parte de la profesora al incorporar en su discurso palabras empleadas por la niña.

Ciertamente podemos observar que el discurso de esta alumna se encuentra más elaborado pues en él emplea un lenguaje un tanto más complejo, en el sentido que reemplaza términos, engloba en uno varios conceptos y usa un lenguaje más especializado, por ejemplo: “ley” es sustituida por “gobierno”; usa la palabra “medios” para referirse a la protección, a las oportunidades y los servicios que se mencionan en el principio; y utiliza la palabra “sustento”. Con base a estas características de esta intervención, podemos concluir que ésta ha sido el resultado de un proceso dialéctico con una finalidad argumentativa a la cual llegó la alumna gracias a las intervenciones anteriores en las que se descartaron elementos y delimitaron la construcción del significado, formando una síntesis individual en esta estudiante, y en este caso, resultando ser la final por resultar convincente y aceptada por la docente.

La profesora al realizar una evaluación positiva de la participación de Abril influye en la participación siguiente de Ao2 (Alexis), pues al dirigirle aquellas preguntas le indica de cierta manera que la interpretación del principio que realizó Abril era la adecuada; sin embargo lo invita a agregarle al respecto al decir sí su comentario era sobre eso mismo, limitándolo al mismo tiempo. Esta opción considera el alumno, pues decide ya no aportar al tema, dejándonos la interrogante sí en verdad era sobre eso mismo o su participación no era tan acertada como la de Aa2.

Ahora bien, debido a que tan sólo una alumna (o dos con Alexis) llegaron a comprender el principio No. 2, o por lo menos esto es lo que se percibe de las participaciones de los alumnos, la profesora para comprobar el conocimiento compartido plantea una situación que pudiera ser real. Lo que nuevamente invita a los alumnos a reflexionar y los responsabiliza de la construcción del significado compartido de dicho principio, aplicando de esta forma los conocimientos adquiridos a la vida cotidiana.

32. M: Por ejemplo, vamos a pensar, si un niño queda huérfano desde pequeño y *no tiene familiares* que se encarguen de él, aquí en México, ¿qué sucede? ¿Alguien sabe?

33. As: Sí, que (..)

34. M: Hey, hey, levantando la mano, Randy (Varios niños levantan su brazo)

35. Ao3: Sí, ¿que el DIF los recoge y los ponen en adopción?

36. M: El DIF, para eso existen ese tipo de organismos, DESARROLLO INTEGRAL PARA LA FAMILIA, ese es el encargado en México de darle protección a los niños, sobre todo a aquellos que están desprotegidos, es decir, que no tienen a nadie más que vea por ellos; ENTONCES, si llega a quedar un niño desamparado totalmente, el DIF se encarga de él, le da una casa-hogar momentánea y después hace todos los trámites necesarios para que se de a una familia que lo pueda tener de la mejor manera (.) si no es así (.3) si no se pueden dar en adopción tienen casas-hogar, las casas-hogar son las que se encargan de darles protección y ayuda a esos niños hasta que son suficientemente grandes como para valerse por sí mismos (Durante su explicación, su mirada la mantiene fija en su grupo y algunos de ellos comienzan a levantar su brazo).
¿Qué pasó, Héctor?

37 Ao3: Miss, por qué, este, dice aquí que nosotros tenemos derecho a no trabajar de chicos y que nos exploten y ¿por qué (.2) ahí por el periférico siempre están lavando parabrisas y vendiendo chicles y por qué las autoridades no hacen nada?

38. Aa: Ajá ((.))

39. Aa: Sí (..)

Con la participación que realiza Ao1 (35) se puede identificar un lenguaje especializado que manejan los miembros de la clase. El DIF es un organismo institucional que se encarga de la protección de los niños, propósito ya bien conocido por este alumno, quien responde correctamente ante dicha interrogante. Esta participación confirma el conocimiento adquirido en este contexto del principio y por demás indica cómo los conocimientos previos facilitan la comprensión del conocimiento nuevo, ya que logran relacionarlo con una situación planteada. Ahora bien, con la evaluación que realiza la profesora de esta aportación, llegamos a una parte interesante de este análisis, la creación de un Contexto Argumentativo. La profesora al plantear dicha situación dio lugar para que los alumnos expresaran su comprensión del

principio 2 de la declaración de los derechos del niño aplicada a un evento real. Conforme a la participación del alumno 1 y a la explicación misma que realizó la profesora se creó un ambiente un tanto más familiar en el que se podían expresar conocimientos extraescolares, y lo que a su vez propició dudas en los alumnos. Lo podemos ver claramente en la intervención que hace Héctor (Ao2): “miss, por qué, este, dice aquí que nosotros tenemos derecho a no trabajar de chicos y que nos exploten y ¿por qué ahí por el periférico siempre están lavando parabrisas y vendiendo chicles y por qué las autoridades no hacen nada?”. Aquí observamos una conversación argumentativa de tipo acumulativo, asimismo, una articulación de la información proporcionada para su intervención, ya que hace uso de las participaciones anteriores y del texto mismo combinándolo con su marco social de referencia para expresar una duda que contradice al principio enunciado, siendo también una de las formas argumentativas que señala Candela (1996), reducción a lo absurdo o contraejemplo, pues el significado de este principio no es coherente con su realidad.

Ahora, esta intervención argumentativa está fungiendo como una aportación que inicia una conversación exploratoria hacia la docente mediante la cual solicita una explicación conveniente del por qué sucede esta situación. Asimismo, en ésta podemos observar cómo fue que la construcción final del significado del principio dos generó una actitud crítica en Ao2, quien recurre al conocimiento extraescolar y compartido por los demás estudiantes para convencerlos de su razonamiento y generar una actitud de aceptación y comunismo a su aportación. Esta participación resulta ser muy convincente para los demás alumnos porque comparten el mismo conocimiento (“niños que venden en la calle” y las “autoridades que no hacen nada”), pues lo apoyan al finalizar su argumentación, de esta forma se obtiene una cohesión social que contribuye a una construcción más compleja del significado del principio manejado.

Debido a la demanda de los alumnos por conocer la respuesta a esta interrogante. La profesora explica el por qué se presenta este tipo de situaciones continuando con el espacio argumentativo que les permitió

libremente a los alumnos expresar sus dudas referentes al tema aplicados a la vida real. Lo que lleva a la profesora a hacer referencia de un tema ya trabajado para poder resolver las preguntas:

40. M: *¿Por qué no hace nada el gobierno?, SÍ SE HACE, sí hay los organismos, desgraciadamente, ¿se acuerdan?, ya vimos, este, movimientos migratorios (.)*

41. As: sí.

42. M: *Cada vez son más la cantidad de gente que llega de los pueblos, de la provincia, del campo...*

43. Ao1: a la ciudad...

44. M:...llega a la ciudad buscando mejores condiciones de trabajo y lo único que se encuentran es que aquí...

44. Ao2: contaminación...

45. M: *está sobre poblado y no hay empleos, menos si no tenemos la preparación suficiente (.) entonces a esas personas desgraciadamente después las vemos en la calle pidiendo limosna o haciendo alguna de esas actividades.*

47 Ao3: *¿por qué ya no se pueden regresar?*

48. M: *sí podrían regresarse, sí podrían hacerlo, el problema es que en el campo también tienen esos problemas, hay mucho campo pero no hay recursos para ponerlo a trabajar, regularmente esas son las situaciones, entonces sí hay organismos, y sí hay inclusive organismos que trabajan con los niños de la calle, me imagino que habrán escuchado en algún programa o en algún, este, comercial, ¿no?, hay organizaciones sociales que se dedican a trabajar con los niños de la calle precisamente viendo que se cumplan sus derechos, porque a veces suena muy bonito si nosotros leemos la declaración decimos ay, qué bonito está, y qué bueno que fuera así siempre, pero después volteamos a nuestro alrededor, vemos la realidad y vemos que muchas de las condiciones que tenemos aquí (señala su hoja) no se cumplen, las circunstancias son diferentes...¿qué pasó Alexis? (observa a este alumno que levantaba su brazo).*

49. Ao4: *y cuando los papás los mandan y, ¿las asociaciones no pueden hacer nada por el niño?*

50. M: a ver... (..)

51 Ao4: porque luego los papás los mandan... ((.))

De acuerdo con la interactividad creada en torno a la comprensión del principio No. 2 de la Declaración de los Derechos del Niño” se construyó un contexto argumentativo un tanto más simétrico entre los alumnos y la profesora en el sentido que ahora ya no sólo ésta, como figura de autoridad en el salón de clase, podía demandar una justificación de las participaciones de sus alumnos al no resultarle convincente; sino que ahora los alumnos adquieren este rol y derecho dentro de la estructura de participación creada en el aula. Los alumnos realizan toda una serie de preguntas al respecto pues la explicación de este principio con concordaba con sus conocimientos vivenciales.

Es así que para poder explicar esta duda “¿Por qué las autoridades no hacen nada?” la profesora recurre al marco específico de referencia al afirmar “Ya vimos movimientos migratorios”, al obtener una respuesta positiva de sus alumnos no sólo con la afirmación sino también con la conclusión de la frase que estaba enunciando (“a la ciudad”), identifica el tema como compartido lo que le permite utilizarlo como una estrategia para proporcionarles un panorama mucho más amplio del principio pues el tema “Movimientos Migratorios” explica las razones del por qué se presentan este tipo de situaciones.

4.4 “El Derecho a la Nacionalidad”.

Un aspecto que no se ha abordado por completo en este análisis y que me parece pertinente ilustrar en este momento es el concepto de interactividad, en el que es de fundamental importancia las articulaciones de los alumnos y el profesor, ya que en el proceso de enseñanza – aprendizaje que trabaja con una dinámica argumentativa, la intervención de algún participante contribuye y explica la participación consecutiva de algún otro miembro de este contexto, pues todos ellos están inmersos en una actividad común en torno a un contenido específico. A continuación en el siguiente segmento seleccionado se realizará un análisis con las características mencionadas arriba.

52. M: VAMOS CON EL SIGUIENTE PRINCIPIO, muchachos, es el principio tres, dice...

53. As: Cuatro/ tres/ cuatro

54. M: Es el tres... (Inclina ligeramente su cabeza y comienza a leer de su hoja) "El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad, ¿Qué les dice esto? (Observa al grupo) Carolina. (Cede la palabra a esta niña, quien levantaba su brazo para participar).

55. Aa: Que desde que nace el niño deben de registrarlo (*inaudible*) (..)

56. M: Ajá, ¿por qué creen que esto deba darse?

57. Ao: ¿Para ver cuántas personas nacen? (Toma la palabra sin levantar su brazo).

58. M: Eso ya es una cuestión administrativa en cuanto al gobierno (.) muchachos (.) pongan atención (.2)

59. Ao2: ¿Porque eso también les piden para su educación? (Toma la palabra sin levantar su brazo).

60. M: Para hacer cualquier trámite después (.) para hacer cualquier ingreso (.) trámite de ingreso o lo que sea necesitan el registro (.) necesitan una identificación oficial, (.) acuérdense que la primer identificación oficial...

61. Ao: El acta de nacimiento... (Participa sin pedir la palabra).

62. M:...*La primera identificación oficial que tenemos ES NUESTRA ACTA DE NACIMIENTO...*

63. As: CURP... (Participa sin levantar el brazo).

64. M:...Pero ¿para qué más podrá ser?

65. Ao: Para tener un nombre (Toma la palabra).

66. M: ¿Para qué?

67. Ao: Para tener derechos... (Toma la palabra).

68. M: ¿Perdón?

69. Ao2: Para asistencia médica. (..)

70. Ao3: ¿Para tener, este, los servicios necesarios?

71. Ao4: ¿Para tener los mismos derechos que todos los demás?

72. Aa: No, para cumplir esos derechos, ¿no?

73. M: Ya quedamos en que los derechos los tienes aunque no tengas un registro... ¿No será?, a ver, piensen un poquito...

74. Ao: ¿Para poder salir del país?

75. M:...¿NO SERÁ TAMBIÉN?, sí, es cierto, para todos los trámites administrativos que quieran, necesitamos saber quiénes somos y a dónde pertenecemos, pero ¿no será que también, POR MÍ, COMO SER HUMANO, en mi autoestima, es necesario que sepa QUIÉN SOY Y DE DÓNDE PROVENGO, a dónde pertenezco?

76. As: Sí

De forma general, podemos observar que en este episodio aún continúa la dinámica IRE que fomenta toda una serie de participaciones, cada una de ellas basadas de la interactividad creada en este espacio. En esta secuencia de interacción discursiva se va formando una organización retórica del habla en torno a la búsqueda del significado del principio, todas y cada una de las participaciones influye en las intervenciones posteriores ya sea en los estudiantes o en la misma profesora, quien a través de su evaluación descartará aquellos espacios que no contribuyen a la construcción del significado.

En la intervención 54 de la profesora, ésta una vez más presenta el contenido a trabajar, del cual obtiene una respuesta por parte de una alumna que respeta hasta ese momento las reglas ya establecidas, el levantar la mano para participar. En esta intervención (55) me parece interesante resaltar el uso de la palabra “registrarlo”, pues con base a ésta podemos conocer su comprensión acerca del fragmento leído por la profesora y mediante el cual lo sintetiza, es decir, la palabra registro para ella involucra el derecho a un nombre y a una nacionalidad. Esta aportación es evaluada de forma positiva por parte de la maestra aunque con la pregunta seguida a ésta se abre un espacio para propiciar un contexto argumentativo pues suscita a la reflexión de los alumnos y promueve una conversación argumentativa de tipo acumulativo, ya que la intervención de Ao (57) está en función de las dos intervenciones previas pues esta participación se basa del principio leído del que utiliza la palabra “nace” y lo relaciona con registro, no de forma implícita, sino que lo emplea de forma abstracta para formular su intervención ya que al llevar un registro de las personas que nacen se puede conocer la cantidad.

Esta intervención es evaluada de forma negativa porque la docente descarta esta explicación al decir que está referida a otro aspecto, dirigiendo nuevamente la construcción del significado. De la aportación siguiente (59) podemos observar que Ao no contribuye con una palabra que se asocie al significado del principio, tan sólo se refiere a éste como “eso”, pero si le atribuye una función “para su educación”. Es precisamente con esta intervención que la profesora proporciona más claves para que los alumnos se acerquen al significado, recurriendo al marco de referencia específico en el que ya comparten significados y tienen establecida cierta ínter-subjetividad referente a ellos. Esto lo podemos observar claramente en la intervención 60, en la última oración incompleta “acuérdense que la primer identificación oficial...”, y ésta es complementada por un alumno al decir en la siguiente participación “el acta de nacimiento”. Esta intervención es evaluada positivamente e incluso enfatizada con el volumen más alto en la voz de la maestra para que todos los alumnos la percibieran, con este nuevo elemento aportado la profesora nuevamente invita a la reflexión (64) que en esta ocasión desencadena una interacción (65 – 72) más parecida a la adivinación que a un proceso de construcción, este espacio ciertamente se presentó debido a que la profesora no intervino para evaluar positiva o críticamente a cada una de estas participaciones y de esta forma dirigir el conocimiento.

Es hasta la intervención número 73 en la que la docente realiza una evaluación crítica y descarta aportaciones que no se acercan al significado e invita nuevamente a la reflexión, sin embargo al no obtener una respuesta que se relacione con el conocimiento *meta*, ésta (75) se convierte en una construcción retórica en la que a partir del lenguaje empleado acepta la importancia de las participaciones de los alumnos al incluir en su discurso las funciones que tiene el registro, pero al mismo tiempo, delimita y dirige la construcción a la cual “deben” llegar los alumnos, en la medida en que inserta sutilmente el significado del principio e incluso es reiterado en forma de pregunta con la única finalidad de desencadenar opiniones de desacuerdo o a favor.

Por este motivo podemos pensar que este acto retórico no tiene una intención persuasiva sino más bien de generar una actitud de reflexión en los alumnos. No obstante, esta construcción (75) no influye de tal manera en la interactividad discursiva, sino sólo es aceptada como tal.

Una explicación de este acontecimiento podría deberse a que el contexto argumentativo se caracterizó por ser asimétrico lo cual no permitió una actividad discursiva de discusión y de construcción del significado por parte de los alumnos pues éstos aceptaron sin más la construcción realizada por la profesora ya que ésta estaba en función de la docente porque ella era quien aceptaba o descartaba las aportaciones de los alumnos.

Debido a que no verificamos la construcción del significado en los alumnos acerca de este principio, me gustaría añadir el episodio inmediato a éste que se acaba de analizar para dar a conocer la comprensión a la que llegaron los alumnos sobre éste mismo.

En este segmento podemos analizar el tipo de interactividad que se presenta en este contexto. En el que se puede identificar una estructura de participación social que indica responsabilidades y obligaciones a los participantes, y una estructura de participación en cuanto a la actividad realizada.

77. Ao: o sea que si nace (.2) ¿si nacen aquí en México son mexicanos y si nacen en otro país son de otro país?

78. M: *la nacionalidad la adquieres dependiendo del lugar en el que naces.*

79. Ao: ¿aunque sean los padres brasileños?

80. M: NO IMPORTA, NO IMPORTA, pueden ser, miren, es mucho el caso de las personas que se van a trabajar a Estados Unidos, se van a Estados Unidos, siguen siendo mexicanos hasta que regularicen su situación legal, pero si tienen hijos allá, aunque sean ilegales, sus hijos, son norteamericanos o sea, la nacionalidad te la da el lugar en donde naces, esa es, no importa si tus padres son o no son de ese lugar, vaya, inclusive puede suceder que no vivan ahí, que simple y

sencillamente haya ido la señora embarazada a un viaje, por el motivo que gusten...

81. Ao1: y se le sale ahí (*risas de los alumnos*) (Varios niños levantan el brazo para participar).

82. M:...y que resulte que el bebé nace en otro país, tiene que arreglar la nacionalidad porque, el momento, *el lugar en que nació, ahí es donde le van a dar la nacionalidad, ¿qué pasó, Héctor?* (Observa a éste y le cede la palabra).

83. Ao3: mi hermano tiene doble nacionalidad, la de aquí, pero como, ehh, como él nació allá tiene la nacionalidad allá, y allá en el consulado mexicano tramitaron su nacionalidad de aquí.

Para el análisis de esta secuencia y contextualizando el uso del habla en la interactividad discursiva, vamos a tomar como referencia la construcción del significado del principio tres que aportó la docente "...es necesario que sepa quién soy y de dónde provengo, a dónde pertenezco?". Ciertamente tomo como punto de partida este fragmento porque a lo largo de este episodio las intervenciones se basan en la nacionalidad, puede que este hecho se deba al énfasis que la maestra le atribuye a la palabra "dónde" en su última intervención del episodio anterior, que los alumnos lo relacionaron con el lugar en el que nace el individuo, dejando a un lado la parte de "quien soy" o lo que sería lo mismo "el nombre".

La primera intervención de este segmento de la actividad discursiva dirige y da lugar a las siguientes participaciones, en las que podemos observar una construcción del significado de este principio más elaborada porque se expresan dudas y éstas son resueltas, así como argumentos que influyen en la construcción de un conocimiento compartido, del mismo modo, todas estas intervenciones se derivan de la interactividad discursiva creada.

Ahora veamos por qué sucede esto, como ya se mencionó la primera intervención influyó en la interactividad para que los demás participantes hablaran acerca de nacionalidad, la aportación de la docente (78) da pauta para desencadenar una construcción argumentativa de tipo acumulativo en la aportación de Ao (79) pues basándose en su primera participación da sentido a

esta segunda cuya finalidad es la articulación de intervenciones para resolver una duda: la nacionalidad de un individuo se adquiere dependiendo del lugar en el que se nace aunque los padres tengan una nacionalidad distinta.

La construcción del significado de este principio en esta interacción discursiva se percibe por parte de la docente un tanto difusa, por lo que su intervención siguiente tiene sentido al explicar y aclarar esa duda (80), es precisamente que con ésta se puede observar ya una comprensión de este principio en un alumno al aplicar dicho conocimiento a su marco social de referencia (83), indudablemente podemos considerar esta intervención como una argumentación que se encuentra conformada por el uso de palabras ya antes manejadas, justificando y aprobando la explicación de la docente. Mediante esta aportación el alumno está argumentando su entendimiento acerca del contenido que se está manejando en la clase. En esta intervención podemos visualizar cómo Ao3 hace uso de la retórica con la finalidad de reconciliar las anteriores argumentaciones en una síntesis final, y no sólo eso, fundamenta su aportación con un evento personal (el hermano con doble nacionalidad), lo cual respalda la explicación de la docente.

Podemos observar en este fragmento cómo se modifica nuevamente la estructura de participación de los alumnos y profesor, ya que los alumnos otra vez crean ese contexto argumentativo permisible para plantear dudas, demandar información y argumentación de sus aportaciones, y no solamente en este sentido, sino que adquieren el “derecho” de aterrizar el aprendizaje en situaciones reales con la intención de construir conocimiento, acción discursiva que sólo hacía la profesora.

4.5 “¿Por qué los niños no disfrutan de estos derechos?”

En el siguiente segmento ya se pueden identificar más estrategias discursivas y recursos semióticos para la construcción compartida de significados compartidos, así como la misma dinámica en la clase en la que ya está construido el contexto argumentativo.

84. M: BUENO, vamos al siguiente, el niño debe gozar (..) muchachos (..) contrólense, Héctor (Observa al niño, inclina su cabeza hacia la hoja que se encontraba en su escritorio y comienza a leer), “el niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social, tendrá derecho a crecer y a desarrollarse en buena salud, con este fin deben proporcionársele tanto a él como a su madre cuidado prenatal y postnatal incluso atenciones especiales, el niño tendrá derecho a disfrutar alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados” (.3) a ver, alguien más que no sea por acá (.3).

85. Ao: ¿Qué es postnatal? (Pregunta sin levantar el brazo)

86. As: Ahhh (*risas*)

87. M: NO, está bien, está bien, si no conocemos los conceptos cómo vamos a entenderlos, PRENATAL es *antes de nacer*, entonces, ¿Postnatal qué será?

88. Ao: Después de nacer.

89. M: Son los cuidados que les dan exactamente al momento de nacer y en los días posteriores, en los momentos posteriores al nacer, ¿DE ACUERDO?, PRENATAL, *antes de nacer*, POSNATAL, *después de nacer*, ENTONCES, ¿qué quiere decir esto? Y esto tiene mucho qué ver con lo que decían de por qué hay muchos niños en la calle y todo eso, SI SE SUPONE *que tenemos derecho a todos estos cuidados* ¿por qué mucha gente no los tiene?, porque las condiciones así lo marcan, porque de repente no es fácil *darles servicios A TODA LA POBLACIÓN* que lo requiere...

90. Ao1: Y más que emigran, ¿no?, ¿los de lo pueblos para acá? (Toma la palabra).

91. M: Si viene más gentes (Sic) que no están asentadas, o sea que no tienen un establecimiento aquí y llegan nada más para medio vivir aquí, que ni siquiera tienen muchas veces VIVIENDA, ENTONCES es muy difícil darles el servicio social que requieren, ¿sí?...¿algún otro comentario sobre eso muchachos?

92. Ao2: Miss, ¿y los que viven en la calle que no tienen esos cuidados? (Participa sin pedir la palabra).

93. M: A eso me refería...

94. Ao2: Pero es que a veces no tienen, ¿ya no tienen espacio, verdad, las casas-hogar y por eso ya no los recogen?

- 95. Ao3:** ¿Ni el DIF? (..)
- 96. Ao4:** luego, por qué se drogan, miss, y ahí están...
- 97. Ao5:** porque no tienen qué comer, Rodrigo. (*Otros alumnos participan al mismo tiempo, no se entiende lo que dicen*) (..)
- 98. M:** a ver, cuando vimos...
- 99. M:**...muchachos, cuando vimos adicciones (.3) ¿se acuerdan que estábamos viendo las causas de las adicciones?, en muchas ocasiones las personas caen en *adicciones por problemas sociales* (.) *problemas familiares* (.) *problemas personales* (.) entonces, si eres una persona que vive en la calle, si eres una persona que todos los días está tratando de ganar algunos pesos vendiendo un dulce o lavando un parabrisas pero no te alcanza para sobrevivir bien, o sea *no tienes una casa* (.) no tienes alimentación (.) tienes acceso a ese tipo de cosas, acuérdense que los enervantes lo que hacen es distraernos de la realidad, ¿sí? (.2)
- 100. Ao:** pero, hay veces que ni siquiera trabajan, nada más roban (toma la palabra sin levantar el brazo)
- 101. Ao2:** ah, eso es otra cosa (Toma la palabra)
- 102. M:** ah, esa es otra, que también puede darse la delincuencia, la manera más fácil de conseguir dinero es quitárselo a los demás, ¿sí?

En esta secuencia discursiva ya es muy evidente la dinámica establecida para trabajar con el contenido de aprendizaje. En esta dinámica se ha posibilitado un espacio accesible para plantear cualquier tipo de dudas y por demás resolverlas, como lo podemos ver en la intervención de Ao1 al preguntar: “¿Qué es postnatal?” y de M al responder “No, está bien, está bien”, quien organiza la información simplificándola de cierta forma, dicotomizando la frase no comprendida, para que si bien, por una parte, no se le proporcione del todo el conocimiento digerido al alumno; y por otra, lo haga reflexionar y resolver su duda él mismo. Asimismo, continuando con esta misma intervención podemos identificar como estrategia discursiva los “cambios en la perspectiva referencial utilizada para hablar de los contenidos”, es decir, la docente provee a los alumnos de un lenguaje especializado al explicar y enfatizar la definición de Prenatal y Postnatal, asimismo, mediante esta explicación proporciona de forma simplificada la construcción del significado de

estos términos que a su vez son elementales para una construcción más compleja dirigida a la comprensión de este principio.

Ahora, posterior a esta explicación podemos observar que en el discurso de la maestra ésta realiza una cuestión: “¿Qué quiere decir esto?” (89) refiriéndose a la construcción del significado del principio, esta pregunta se plantea de forma muy abierta en el sentido que no promueve una participación individual entre los alumnos, sino más bien la utiliza para dar seguimiento a su discurso en el que dirige la construcción del principio relacionándolo con las participaciones previas del apartado 4.3, de esta forma podemos nuevamente identificar el uso del marco específico de referencia para sustraer elementos que ayudarán a construir conocimiento referente a este principio. De igual manera, en esta misma intervención podemos observar que la maestra emplea algunas palabras (derecho a todos estos cuidados) que nos permiten decir que ella ya está asumiendo la construcción del significado entre los alumnos y su aportación no tiene otra intención más que la de dirigir una nueva construcción en torno a esta última cuestión que enuncia “¿Por qué mucha gente no los tiene?” (Refiriéndose a los derechos), de la misma forma con esta pregunta promueve la reflexión. Debido a que la maestra recurrió al uso de conocimientos previos obtuvo de un alumno precisamente una respuesta que si bien estaba vinculada a su discurso pues en ésta retoma un tema que explica lo dicho por la profesora, la emigración (90). Este alumno al emplear en su intervención un tema antes manejado está haciendo uso de una argumentación que se encuentra al servicio de la aprobación de la explicación de la maestra.

Ciertamente, podemos ver claramente en este episodio cómo mediante el desarrollo de la interactividad discursiva se crea un contexto argumentativo que permite identificar un nivel de intersubjetividad en el que se maneja ya un lenguaje especializado al respecto y en el que el contenido es relacionado con las experiencias personales de los participantes, podemos asimismo decir que este contexto argumentativo propicia una conversación acumulativa ya que ante la intervención de la profesora (89) se dirige la actividad discursiva que es entendida por Ao (90) a causa de los movimientos migratorios, recordemos que este tema se manejó durante el proceso de construcción del significado del

principio 2 y en el que también se mencionó la función que desempeña el DIF. Así la interactividad discursiva (de la intervención 92 a la 97) se encuentra relacionada con este tema, del mismo modo, en esta secuencia se puede observar la repercusión que tiene una participación para las siguientes, vamos más específicamente, mediante la intervención de Ao2 (92) se desencadenan una serie de intervenciones que nos permiten ilustrar la forma en cómo el habla en un contexto social causa un efecto del individuo mismo que hace uso de ésta y al público al que va dirigido. Esta intervención de Ao2 (92) expresa su entendimiento sobre la explicación de la maestra, ésta se presenta con una intención argumentativa para dar sentido a su posterior aportación (94) en el que recurre a un tema ya aceptado, mediante esta aportación se propicia una cadena de participaciones asociadas y a las que se les puede catalogar como una conversación entre iguales que surge de manera espontánea debido a la flexibilidad del contexto creado en el que la docente permite la interacción comunicativa entre los alumnos e interviene hasta cuando ésta se sale de control la situación, cuando los niños hablan entre si pero sus aportaciones no se logran escuchar rompiendo con una regla establecida al inicio de la clase, guardar silencio para escuchar cada participación.

Como se mencionó arriba, esta secuencia discursiva tiene como objetivo el construir una explicación del por qué no se brinda esos *derechos de cuidado* a todos los niños, por esta razón, cada una de estas intervenciones (92 – 97) es una argumentación que se fundamenta de la experiencia personal en combinación con los conocimientos ya construidos, por ejemplo la aportación de Ao2 (94) acomoda el término “casa – hogar” (manejado en el apartado 4.3, entendido como un lugar que ampara a los niños desprotegidos), de tal modo que añade un inconveniente (ya no hay espacio) para dar sentido a su explicación y aportar un motivo del por qué los niños están en la calle y por qué no pueden disfrutar de estos derechos. La intervención 95 está entonces en función de la 94, el uso de esta abreviatura implica una comprensión compartida de los conocimientos pues el organismo mencionado tiene la misma función que las casas – hogar que mencionaba Ao2. Estas dos últimas intervenciones influyen en la participación de Ao3 (96) en la que se asocia las ideas de “niños no protegidos por las autoridades” y “niños en la calle” para

argumentar su comentario “se drogan”, puede que este comentario se haya fundamentado a su experiencia personal como también a una construcción previa referente a este tema, pues mediante la intervención de la maestra (99) se explica las causas de la drogadicción.

Respecto a la anterior secuencia señalada podemos concluir que estas aportaciones tienen una organización retórica en el sentido que están construidas a partir de la realidad en la que viven y comparten, factor que las fundamenta y las hace convincentes en la interacción discursiva, ciertamente, podemos visualizar que algunas de estas participaciones como la 94 y 95 son construcciones argumentativas en las que se usa un lenguaje especializado como una técnica para contrastar el conocimiento adquirido, lo cual permite fundamentarlas y resolver las dudas, es decir, los niños al tener conocimiento previo de que el DIF y las casas – hogar son aquellas instituciones que brindan protección y servicios a los niños que no cuentan con este derecho, cuestionan el por qué no se los pueden ofrecer a todos estos niños sí esa es su función.

A partir de este momento, el rumbo de la construcción del significado comienza a perder objetividad, y la conversación ahora se encuentra dirigida a los problemas que se presentan en las calles, como la drogadicción y la delincuencia. Debido a que las participaciones ya no se dirigen a la comprensión de este principio o a la reflexión que planteo al inicio de éste, decide pasar al siguiente principio.

4.6 “Mejor ¡Realicemos un resumen!”.

La siguiente secuencia de interacción discursiva conforma la última construcción de los principios manejados del tema trabajado, asimismo a este episodio añadido el final de la clase en la que se establece una actividad cuya finalidad es la de finalizar y sintetizar los conocimientos, se analiza este último fragmento para explicar posteriormente el proceso de enseñanza – aprendizaje de esta lección.

103. M: *En el cinco* (Inclina su cabeza hacia la hoja que tiene sobre su escritorio y comienza a leer) “el niño física o mentalmente impedido o que sufra de algún impedimento social, debe recibir la educación, el tratamiento y el cuidado especiales que requiere su caso en particular” (.5) Héctor (Quien le cede la palabra pues éste levantaba su brazo)

104. Ao: Que...el niño tiene, este derecho a que se traten, ¿Si por ejemplo tiene alguna enfermedad o algo así?

105. Ao2: Si es parálítico o...

106. Ao3: ¿Si lo dejan en la calle? (*risas de los alumnos*), sí, si lo dejan en la calle a un parálítico, ¿Qué se hace? (..)

107. M: Eres muy pesimista, Toño (..)

108. Ao3: ¡Sí se puede! (..)

109. M: A ver...a ver, explícame algún caso, Luisa.

110. Aa: ¿Yo?

111. M: Sí. (*Comentarios inaudibles de varios alumnos*)...Te veo comentando allá atrás pero no comentas con el grupo, a ver (.5) (..) Miren (..) tenemos (..) a ver (..) muchachos (..) tenemos un ejemplo muy claro, cercano, de lo que es el trabajo social con los niños que tienen algún impedimento físico, EL TELETÓN.

112. As: Teletón (..)

En este episodio podemos ver que la actividad que se ha manejado a lo largo de la clase para relacionarse con los contenidos de aprendizaje ya está más que instaurada, debido a que la pregunta que la profesora acostumbraba realizar después de la lectura de cada principio se encuentra implícita en la dinámica pues ya no resulta necesario ser enunciada para continuar con el proceso de construcción del significado, podríamos decir que esta pregunta ha sido reemplazada por una técnica para fomentar un contexto argumentativo, guardar silencio por cinco segundos, esta acción de la maestra tuvo el mismo efecto que la pregunta ya que de igual forma fue entendida por los alumnos para participar con su comprensión acerca del principio.

Mediante la intervención de Ao (104) podemos identificar la visión que tiene acerca del tema presentado, del que se expresa como “derecho a que se

traten”, me parece importante señalar que en la lectura de este contenido no se mencionó en ningún momento la palabra “derecho”, podríamos suponer que el uso de ésta se remonta al inicio del tema “Declaración de los Derechos del Niño”, cuyos principios se refieren a los derechos de los que los estudiantes están construyendo su significado por lo que podríamos pensar que esta aportación tiene una intención argumentativa pues en ésta se afirma como tal que se tiene “derecho”, con ello puede llegar a persuadir a su audiencia y su aportación ser aceptada, de la misma forma su participación pudo haber estado influida porque en la lectura se mencionó la palabra “debe recibir” asociándola con la palabra “derecho”. Ahora con lo restante de su aportación, éste interpreta los términos de “impedimentos físicos, mentales o sociales” como una “enfermedad”, intervención que influye para Ao2, quien relaciona esta “enfermedad” con las personas parálíticas. Con base a estas dos intervenciones podemos suponer que la construcción del significado del principio ya está hecha o al menos marcan la pauta para las siguientes participaciones, como es el caso de Ao3 (106), quien retoma la construcción de estos dos alumnos e interviene confrontando su significado para conocer la situación que cuestiona. Esta aportación tiene una organización retórica en el sentido que articula en su discurso las anteriores participaciones con la finalidad de ser convincente para los demás participantes, evento que no resulta ser de esta forma pues este comentario es evaluado por la profesora como negativo.

La participación de M, posterior a esta serie de intervenciones no tiene una intención evaluadora, más bien pertenece a una conversación argumentativa de tipo acumulativo pues no descarta alguna de estas participaciones, sino que las complementa al contribuir con un ejemplo de la realidad que comparten, una institución como el TELETON, un organismo que se encuentra al servicio de aquellas personas con “algún impedimento físico”, función reconocida por los alumnos puesto que a raíz de esta explicación se derivan toda una serie de preguntas al respecto de su manutención. Mediante esta intervención en la que proporciona este ejemplo real, podemos observar una intención persuasiva e indiscutible que explica en buena manera el principio que se examinó, al emplear este organismo da por sentado que los

alumnos comprenden el significado del derecho por el simple hecho de compartir el conocimiento de la función esta institución.

Posterior a estas aportaciones, se acercaba el final de la clase, por lo que la docente empleó como técnica concluyente la realización de un resumen, facilitándoles las palabras clave para la actividad.

113. **M:** Bueno, ahora, en su cuaderno de civismo muchachos, vamos a hacer un (sic) resumen.

114. **Ao:** ¿un resumen?

115. **M:** sí.

116. **As:** no.

117. **M:** sobre los objetivos de la ONU, la declaración universal de los derechos humanos y la declaración de los derechos de los niños.

118. **Ao:** ¿después de esto que nos dio?

119. **M:** sí.

120. **M:** la fecha es treinta y uno, cero cinco, cero siete...en civismo, por favor, treinta y uno, cero cinco, cero siete, como título nada más vamos a poner la ONU y sus esfuerzos por la paz...la ONU y sus esfuerzos por la paz...

121. **M:** a ver, muchachos, el resumen que van a hacer, a ver, Jennifer, atención acá, ya está fecha, ya está título, el resumen que van a hacer, lo van a hacer ustedes, solamente les voy a marcar algunas pautas para su resumen, por ejemplo, la fecha de fundación, el motivo por el que se fundó la ONU y su fecha, ¿sí?, motivo y fecha de fundación...*(escribe en el pizarrón)*.

122. **Ao:** ¿nosotros lo vamos a hacer o usted nos lo va a dictar?

123. **M:** no, tú lo vas a hacer.

124. **As:** díctelo, díctelo.

125. **M:** no, no....motivo y fecha de fundación; después en el segundo, organizaciones que dependen de ella, organismos, mejor dicho, organismos que dependen de la ONU...Muchachos, en el siguiente también, por favor, proclamación de la declaración universal de los derechos humanos, fecha y objetivos....Y por último, ¿qué sería?...les está faltando otra cosa.

126. **Aa:** las organizaciones.

127. M: ya están, esto sería la declaración universal de los derechos humanos, ¿qué otra vimos? La declaración de los derechos de los niños...

128. Ao: ¿me deja ir al baño?

129. M: no, vamos a trabajar y después...también con fecha y objetivos, no necesita ser muy extenso, muchachos, con que tenga o que contenga todos estos rubros, con eso, pero lo más completo posible, además también vamos a hacerlo un poquito analítico, después de dar todos los datos, también ustedes expresen una opinión, un análisis, sobre los objetivos de la ONU, cómo se logran o cómo no se logran en nuestra realidad específica, aquí en México, en nuestra comunidad, ¿de acuerdo?

130. Ao: ¿tenemos que hacer nosotros el resumen? *(la profesora asiente con la cabeza).*

131. Ao2: ¿con nuestras opiniones? *(la profesora asiente con la cabeza).*

132. Ao3: miss, ¿de dónde lo sacamos?

133. M: puedes verlo en tu apunte, puedes verlo en tu libro, la declaración de los derechos humanos ya lo vimos también, la declaración de los derechos de los niños también ya te la di...

134. Ao3: ¿no la puedo hacer con los derechos de los niños?

135. Ao4: ¡Todos!

(La maestra recorre el salón a través de las filas, observando el trabajo de los alumnos)

136. M: Qué bien trabajamos, ¿no?

Con la elaboración de este resumen que la profesora asigna como actividad ubica al grupo en el último nivel de íntersubjetividad propuesto en el modelo de Coll y Onrrubia (1996) referente al tema trabajado en la clase en el que emplea palabras claves para su realización. Podemos ver que la profesora establece algunos elementos que le serán de utilidad al alumno para la adquisición del aprendizaje sobre estos temas trabajados, por ejemplo en sus aportaciones 118 y 121 incorpora los tres temas que se manejaron en la clase de entre los que marca como crucial "La ONU" pues la propone como título para el resumen, de esta forma da la pauta de que a partir de ésta se derivan ambas declaraciones. Asimismo, con la elaboración de este resumen

responsabiliza a los alumnos de forma individual en la elaboración de esta actividad, en la que ahora se maneja el lenguaje de forma escrita, la finalidad de éste es doble, por un lado permite sintetizar los temas manejados a los alumnos para que los relacionen y les atribuyan un sentido al aprendizaje proporcionado en esta hora; por otro lado tiene una función evaluadora para la profesora ya que los significados de los principios de la declaración de los niños fueron construyéndose a partir de las intervenciones llegando a una negociación del conocimiento. Desde nuestro enfoque podríamos adelantarnos al decir que este conocimiento fue adquirido por todos los alumnos apoyándonos en la idea de que por el simple hecho de compartir este espacio y estar inmersos en esta intersubjetividad creada se adquieren los significados aquí construidos. Sin embargo, el punto de vista de un docente es diferente le es necesario realizar esta actividad evaluadora a un nivel analítico para reafirmar el conocimiento o bien para identificar las posibles dudas que hayan quedado entre algunos de sus alumnos.

Sintetizando este análisis, anexo una tabla en la que se desglosan las estrategias discursivas empleadas en cada apartado de este capítulo, en las que se presentaban una de las categorías de análisis que contribuyera a la construcción del conocimiento.

DISCUSIÓN.

Recordemos que dentro de los objetivos planteados se encontraba la identificación de estrategias discursivas en las que se presentara alguna intervención argumentativa (categoría de análisis) que contribuyera al proceso de construcción de significados compartidos. Por esta razón, vendría bien en esta parte explicar qué pasó con las estrategias discursivas del modelo de Coll y Onrubia (2001) que se encontraron en el este análisis; a partir de éstas, cuál fue el nivel de intersubjetividad creado en este contexto; qué espacio se creó que posibilitó la argumentación; y qué aspectos argumentativos se presentaron y cuáles de éstos contribuyeron en buena medida a la construcción de un sistema de significados compartidos.

Considerando el proceso de enseñanza – aprendizaje que se dio a lo largo de esta observación, podemos decir que el modelo de Coll y Onrubia (2001), se presenta en una unidad mínima de análisis, como lo es el desarrollo de un tema en una clase, o bien, la construcción del significado de algún principio como fue el caso de este estudio. Asimismo, el uso continuo de estas estrategias fue cíclico, es decir, para dar seguimiento, relación y sentido al aprendizaje el docente empleó ciertas estrategias y recursos semióticos que posibilitaron representaciones más complejas y expertas de los temas trabajados, ubicando así a todos los miembros del grupo en un nivel de intersubjetividad elevado en el que se utiliza ya un lenguaje especializado y por demás, comprendido; de la misma forma la elaboración de la síntesis dio lugar a la relación entre contenidos y por ende a una visión mucho más completa de los temas manejados. La función de las recapitulaciones, como lo identificamos en esta observación, fue la de establecer relaciones entre el conocimiento viejo y el nuevo. Un ejemplo claro de esto fue el mismo proceso en el que se desarrolló la clase, pues la docente inició y finalizó la lección con la elaboración de un resumen, si bien uno realizado por ella misma y el otro designado como una actividad para los alumnos. Éste permitió al comienzo de la clase definir su objetivo y contextualizar el contenido del aprendizaje; y al término de ésta funcionó como un facilitador para la interiorización de los

significados, pues ya una vez contruidos, la realización del resumen con las pautas para hacerlo de forma escrita ayudó a sintetizar la información trabajada, estableciendo puentes entre los temas. De esta forma, podemos concluir que el resumen al ser una actividad individual expresada a través de una forma del lenguaje como lo es el escrito, y el lenguaje al ser el principal instrumento para organizar el pensamiento, la actividad de elaborar un resumen por parte del alumno constituye una buena estrategia para facilitar la interiorización de los significados contruidos.

Una vez que se iniciaba con algún tema nuevo se podían identificar las estrategias discursivas con las que se indagaba e impulsaba el conocimiento extraescolar y vincularlo con el escolar, con la exploración del conocimiento se fue creando cierta íntersubjetividad referente a este nuevo contenido permitiendo de esta forma una construcción compartida, y posteriormente de relación con anteriores construcciones, facilitando al alumno la contextualización de los temas y actividades, y por demás atribuyéndole sentido, colocando de esta forma a los alumnos en el segundo nivel de íntersubjetividad (por decirlo así), dando lugar a construcciones mucho más complejas, adquiriendo un lenguaje especializado, categorizando al conocimiento y haciéndolo suyo para que formara parte de su repertorio de conocimientos, llegando nuevamente al último nivel de íntersubjetividad.

Este proceso es continuo en la construcción de significados referente a la Declaración de los Derechos del Niño que observamos, y puede verse asimismo en la construcción del significado de cada principio que se manejó, no en su totalidad, pero para dicha construcción los alumnos y la profesora hacían uso de las estrategias discursivas encontradas en cada nivel de íntersubjetividad . Por esta razón y respondiendo a una de las preguntas planteadas al inicio de esta discusión, es que no existe un nivel de íntersubjetividad como tal en el grupo en cuanto a las que establece el modelo de Coll y Onrubia (2001), sino que simplemente existe íntersubjetividad que se modifica constantemente en la medida que se van construyendo significados compartidos referentes a un tema.

Ahora bien, para explicar qué pasó con las estrategias discursivas e intervenciones argumentativas que se presentaron, requiero de su atención en la tabla de análisis del anexo 4, en la que se identifican las estrategias discursivas con alguna categoría de análisis (articulación de intervenciones en un discurso, tipos de conversación argumentativa, formas argumentativas y técnicas para propiciar argumentación) que posibilitaron la construcción del conocimiento.

Para la construcción del significado de cada principio de la Declaración de los Derechos del Niño, la docente tenía ya establecida una estructura de actividad académica, la cual estaba basada en la estrategia IRE (interrogación – Respuesta – Evaluación) que variaba dependiendo de los intercambios comunicativos entre los miembros del grupo.

Esta estrategia discursiva perteneciente a la primera serie de éstas que se mencionan en el modelo de Coll y Onrubia (2001) en la que se demanda información (interrogación), en algunas ocasiones presentaba la característica de ser una conversación argumentativa de tipo exploratorio, en la que a veces ya no era necesario que la docente realizara una pregunta para que los alumnos reelaboraran su respuesta pues a medida que avanzaba la clase se creaba una comprensión compartida de la actividad grupal. Mediante el uso de esta estrategia se podían emplear algunas técnicas para iniciar alguna intervención argumentativa que posibilitaba a su vez la creación de espacios flexibles de participación en los que se podía expresar libremente dudas o aportaciones alternativas a las planteadas, haciendo uso de formas argumentativas para sustentar sus elaboraciones; o bien propiciando una conversación argumentativa de tipo acumulativo. Esta última se presentaba comúnmente después de una interrogante ya sea referente a la construcción propiamente del significado de algún principio o del planteamiento de una problemática real en la que se activaban los conocimientos (extraescolares) de los alumnos para construir el conocimiento (respuestas). En cuanto a las evaluaciones que realizaba la docente a estas respuestas, podemos concluir de acuerdo a nuestro análisis que éstas conformaban en buena medida una estrategia discursiva y argumentativa; discursiva porque en ellas se podía

descartar, organizar y/o incorporar información que ayudará a guiar a los alumnos a la construcción de los significados; y argumentativa porque su intención evaluadora se caracterizaba por la articulación de intervenciones cuya finalidad era la de provocar un efecto de reflexión en los alumnos que si bien desembocaba en la creación de un ambiente flexible para expresar opiniones, diferencias y alternativas, es decir, en la creación de un contexto argumentativo. Asimismo, estas evaluaciones al tener intenciones de dirección al conocimiento constituían una herramienta de andamiaje en los alumnos ya que en éstas se establecían algunas claves para ayudar a los estudiantes a acercarse a la construcción de los significados, si bien a través también de algunas otras estrategias discursivas como el Marco Específico de Referencia y el Marco Social de Referencia.

Ahora bien, dentro de las estrategias discursivas en la que se presentaron intenciones argumentativas, encontramos que el “planteamiento de una problemática” conforma una forma efectiva para crear contextos argumentativos en los que se expresaban la comprensión de los temas y ubicar el nivel en el que se encontrarán los alumnos respecto al mismo (elemento que podía adquirir una función evaluadora para la docente); de la misma forma, con las diferentes aportaciones se podía presentar una discusión y llegar con la ayuda del profesor a una negociación y/o construcción del conocimiento.

Para concluir esta parte, de acuerdo con el análisis de esta clase, las técnicas con más efectividad en la creación de un contexto argumentativo, son: el parafraseo, la reformulación de las respuestas y la invitación a las reelaboraciones. Todas éstas encaminadas a la reflexión en los alumnos para la construcción de significados compartidos, teniendo como resultado en varias ocasiones la creación de una conversación argumentativa de tipo acumulativa en los alumnos y exploratoria (con algunos rasgos directivos) en la docente para acercar a los alumnos al conocimiento “meta”.

Dentro de las intervenciones argumentativas empleadas propiamente por los alumnos para la construcción del conocimiento y que fueron planteadas como categorías de análisis, se observaron: el uso de la conversación

argumentativa de tipo exploratoria y los contraejemplos. Ambas presentándose en el contexto argumentativo derivado a su vez de la estructura de la actividad planteada por la docente.

Sin embargo, la estrategia discursiva (y no planteada como categoría de análisis) que servía en buena manera para propiciar la argumentación era la del aterrizaje del aprendizaje a situaciones reales, ya sea que ésta fuera planteada por la profesora o por los alumnos, pues las participaciones de éstos para resolver dicha problemática se valían del conocimiento previo (en el que se utilizaba ya un lenguaje especializado de los temas trabajados con anterioridad) y de los acontecimientos compartidos y conocidos por la mayoría para demostrar la importancia y validez de su aportación y ser más convincentes.

De esta forma, podemos pensar que para que los alumnos lleguen a adquirir esta capacidad argumentativa deben ubicarse en el último nivel de intersubjetividad mencionado en el modelo de Coll y Onrubia (2001), en el sentido de que debe existir una interiorización de los contenidos y compartir significados con los demás participantes para que aquella intervención tenga alguna repercusión en los miembros del grupo. Con estas intervenciones argumentativas se puede comprobar el conocimiento del alumno, la forma en que está siendo entendida dicha construcción y la posibilidad de expresar una diferencia de opinión respecto a la planteada por el simple hecho de no concordar con su experiencia.

Es de esta forma que podemos llegar a la conclusión que la argumentación es una estrategia efectiva para la construcción de un sistema de significados compartidos, que por el hecho de hacer uso del lenguaje tiene la característica de ser un “instrumento intelectual” (Wells, 1996), que sólo puede ser entendido en el contexto de práctica donde la disponibilidad del instrumento se asocia a la intersubjetividad de cuándo y cómo usarlo. La realización de este análisis es un buen ejemplo para atribuir la importancia de la contextualización del lenguaje en un espacio de creación de significados como el aula de clase, pues en varias ocasiones observamos que la construcción del significado de cada

principio se veía relacionada con las construcciones previas, ya sea en contenidos o en aportaciones, que de no haberse considerado se hubiera perdido parte del entendimiento del discurso dirigido a la comprensión del conocimiento. De la misma forma, podemos decir que el lenguaje desempeña una función mediadora, al ser entendida como una actividad compartida llevada a cabo dentro del aula permite a los alumnos comprender la importancia de lo que dicen y en consecuencia hacer suyas estas aportaciones interiorizándolas.

Asimismo, nos percatamos que las intervenciones argumentativas se ven fuertemente influenciadas por la interactividad entre los participantes y por la estructura de la tarea académica. En cuanto a la interactividad, el papel que desempeñaba la docente fue el de ser “Guía a la construcción de significados”, estructurando continuamente su discurso para dicha finalidad, abriendo espacios para la argumentación, motivando la reflexión y las construcciones más elaboradas en los alumnos, este tipo de participación daba lugar a que los alumnos adquirieran el papel de agentes responsables de su propio aprendizaje mediante participaciones y colaboración con los demás. Estas aportaciones siendo o no “correctas” se derivaban de otras más que de forma conjunta contribuían al conocimiento y de la misma forma influían en el desempeño del docente, quien dirigía y acercaba a los alumnos al conocimiento.

Acerca de la estructura de la tarea académica, la profesora estableció una dinámica para llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje basado en la estrategia IRE, realizaba una pregunta, se abría un espacio de participación y se evaluaba cada una de éstas con alguna estrategia discursiva para guiar el conocimiento. Esta estructura de la actividad se veía modificada consecutivamente en cuanto a la relación de “poder”, pasando de una relación asimétrica a una simétrica, hecho que estimulaba a los alumnos a interesarse por el tema, a reflexionar acerca de las posibles alternativas de un significado, adquiriendo nuevos roles en su estructura de participación, como lo fue la demanda de información para la profesora.

Concluyendo podemos decir que el uso de la argumentación en la docente estaba caracterizado por la articulación de intervenciones al servicio de recopilación, seguimiento y continuidad a los temas manejados con la finalidad de contextualizar a sus alumnos el contenido de aprendizaje. Para el caso del alumno, la argumentación de igual forma se presentó a través de la articulación de intervenciones previas cuyo fin era el de resolver dudas acerca de los contenidos que no eran coherentes con su realidad, al ser expresadas tales diferencias se promovía una secuencia argumentativa en las que se presentaban versiones alternativas de ese mismo planteamiento que si bien por una parte alentaban la reflexión y la construcción del conocimiento generalizando el aprendizaje, pero que en mi opinión es en este espacio donde debemos prestar más atención para no perder de vista el propósito de la conversación, pues de lo contrario la construcción del significado se vuelve difusa en los alumnos.

Asimismo, logramos observar que algunas de las intervenciones de los participantes tenían una organización retórica, en el sentido que tenían intenciones persuasivas que influían en las actitudes de quienes escuchaban y podían compartir o rechazar estas ideas. El uso de la retórica en el caso de la docente tenía una función meramente explicativa, en la que empleaba construcciones previas como técnica para ser convincente en su discurso, lo que ayudaba a dar continuidad y sentido al contenido de aprendizaje y al mismo tiempo dirección a nuevas construcciones. En el caso de los alumnos, el acto retórico adquiría más valor para nuestro análisis puesto que al hacer uso de éste los alumnos activaban sus conocimientos extraescolares para adecuarlos a la situación y así tratar de persuadir a los demás para que su aportación fuera aceptada o al menos conformará parte importante en la interacción discursiva; el uso de la retórica en los alumnos durante el proceso de enseñanza - aprendizaje nos permitía visualizar construcciones más elaboradas, en gran parte esto debido a la estructura de participación que los estudiantes desempeñaban en el salón de clases, pues la maestra era quien se encargaba de evaluar dichas construcciones y aceptarlas.

Para finalizar me gustaría mencionar dos cuestiones que surgieron de forma personal en la realización de este estudio y que serían convenientes considerar para un posterior análisis semejante.

En primer lugar, el rol adquirido en la observación debería ser más participativo, en el sentido de realizar preguntas al docente para conocer sus objetivos, sus estrategias de enseñanza, los materiales empleados, los métodos de evaluación y sus opiniones respecto al grupo a través de una entrevista semi - estructurada que conforme a la información obtenida de ésta se contraste con el análisis de la observación y conocer la finalidad de la actividad planteada y de qué manera se lleva a cabo, teniendo una visión más amplia del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Y en segundo lugar, apoyándonos de lo encontrado en este estudio acerca de que la argumentación es una estrategia que facilita la construcción de significados compartidos, sería conveniente realizar un estudio posterior en el que se identificara cómo tales algunas estrategias discursivas al servicio de la argumentación. Obviamente, para la identificación de dichas estrategias se requerirá de realizar un estudio mucho más detallado y prolongado en observación, de una conjunción de análisis cuantitativo y cualitativo para el establecimiento de las estrategias encontradas y de un análisis posterior en el que se logre identificar y comprobar el uso de estas estrategias.

BIBLIOGRAFÍA.

Candela, A. (1996). La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de la ciencia. En: Coll, C. y Edwards, D. Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximación al estudio del discurso educacional. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje, pp. 99 – 116.

Candela, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. En: Estudios Sociológicos. Vol. XVII, No. 51, pp. 273 – 299.

Coll, C. (1990). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En: La dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje: el aula como contexto. Barcelona: Paidós, pp. 387 – 411.

Coll, C. y Onrubia, J. (1996). La Construcción de Significados Compartidos en el Aula: Actividad Conjunta y Dispositivos Semióticos en el Control y Seguimiento Mutuo entre Profesor y Alumnos. En: Coll, C. y Edwards, E. Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. España: Colección, cultura y conciencia, pp. 53 – 71.

Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. En: Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula. España: Paidós, 43 - 95

Colomina, R., Onrubia, J. y Cochera, M. J. (1996). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y Construcción del Conocimiento en el Aula. En: Factores y Procesos Psicológicos implicados en el aprendizaje Escolar. Barcelona: Paidós, pp. 437 – 457.

Hernández, G. (2002). Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós, pp. 18 – 245.

Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En: Coll, C. y Edwards, E. Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. España: Colección, cultura y conciencia, pp. 3 – 19.

Mercer, N. (1995). Estrategias de Guía. En: La Construcción Guiada del Conocimiento. El Habla de Profesores y Alumnos. Buenos Aires: Paidós, pp. 31 – 53.

Mercer, N. (1995). Conversar y Trabajar Juntos. En: La Construcción Guiada del Conocimiento. El Habla de Profesores y Alumnos. Buenos Aires: Paidós, 99 – 128.

Mercer, N. (2000). Persuasión, Control y Argumentación. En: Palabras y Mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. España: Paidós, pp. 99 – 146.

Villuendas, D. y Ruiz, E. (2002). La concepción del maestro de su práctica docente desde el análisis estratégico del discurso. Universidad de Granada y FESI - UNAM. Pp. 1 – 32.

Ramírez y Wertsch (1996). Sobre retórica y alfabetización. Las funciones del debate en educación de adultos. En: Coll, C. y Edwards, E. Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. España: Colección, cultura y conciencia, pp. 136 – 149.

Ruiz, E. (2004). Explorando el uso de estrategias discursivas y semióticas en la construcción guiada del conocimiento. FESI - UNAM: México, pp. 1 – 27.

Sandín, E. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Barcelona: Mc Graw Hill, pp. 119 – 137.

Santrock, J. W (2002). *Psicología de la Educación*. México: Mc Graw Hill, pp. 4 – 21.

Wells, G (1996). De la Adivinación a la Predicción: Discurso progresivo en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia. En: Coll, C y Edwards, D. (1996) Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. España: Colección, cultura y conciencia, pp. 76 – 95.

ANEXO 1

TABLA 1: CATEGORIAS DE ANÁLISIS: INTERVENCIONES ARGUMENTATIVAS

Categoría	Descripción
1. Articulación de Intervenciones	Uso de una o varias aportaciones previas de la interacción discursiva, con intención persuasiva. Su empleo puede tener dos finalidades: meramente de convencimiento acerca de una aportación, o bien, para aclarar una duda.
2. Tipo de Conversación Argumentativa	<p>Conversación Disputativa. Negativa a adoptar los puntos de vista del otro y constante reafirmación a las ideas propias.</p> <p>Conversación Acumulativa. Aportaciones conjuntas y complementadoras, poco críticas. Con la finalidad de construir un opinión compartida.</p> <p>Conversación Exploratoria. Aportaciones críticas y constructivas referentes a las intervenciones de los demás. Se debaten y apoyan propuestas, se ofrecen alternativas. Su finalidad es llegar a un acuerdo.</p>
3. Formas Argumentativas	<p>Movimiento de Regateo. Argumento para acercar posiciones extremas que se contraponen.</p> <p>Analogías. Argumento para explicar una situación poco familiar comparándola con otra conocida.</p> <p>Contraejemplos. Argumento para persuadir la validez de una explicación demostrando que si fuera razonado de diferente forma no sería coherente.</p>
4. Técnicas para propiciar la Argumentación.	Afirmar una intervención de forma provocativa, parafrasear o reformular una aportación, invitar a la elaboración y a realizar preguntas, admitir lo complejo de un tema y guardar silencio.

ANEXO 2

TABLA 2: ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y MECANISMOS SEMIÓTICOS.

Estrategias Discursivas y Mecanismos Semióticos.	Descripción
De Exploración y activación de conocimientos previos.	<p>Marco social de referencia. Aportaciones de experiencias y conocimientos extraescolares para vincularlo con el conocimiento nuevo.</p> <p>Marco específico de referencia. Uso de experiencias y conocimientos compartidos para dar continuidad a los contenidos.</p> <p>Contexto extralingüístico inmediato. Uso del contexto para la construcción de significados.</p> <p>Demanda de información. Explorar conocimientos para relacionarlos con los temas manejados.</p>
De atribución positiva al sentido del aprendizaje.	<p>Metaenunciados. Información del objetivo de una actividad.</p> <p>Incorporación de aportaciones de los alumnos al discurso del profesor para asignar un papel activo al alumno en la construcción del conocimiento.</p> <p>Caracterización del conocimiento como compartido para comprometer a los alumnos a una visión colectiva y comprometida del aprendizaje</p>
De representaciones más complejas y expertas.	<p>Reelaboración de las aportaciones de los alumnos.</p> <p>Categorización y etiquetado de los contenidos para emplearlas de forma sistemática en los nuevos conocimientos.</p> <p>Cambios de la perspectiva referencial del contenido para desarrollar un lenguaje especializado.</p> <p>Abreviación de expresiones para condensar expresiones que se emplearan a futuro</p> <p>Recapitulación, resumen y síntesis para relacionar lo dado y lo nuevo.</p>

ANEXO 3

INDICACIÓN ESPECIALIZADA UTILIZADA EN LAS TRANSCRIPCIONES.

= >	Frase significativa en el análisis.
MAYUSCULAS	Pasaje de habla con mayor intensidad que el habla adyacente.
((.))	Ruido de fondo no distinguible de los niños hablando entre ellos.
..	Ruido de fondo de mayor intensidad.
<u>Subrayado</u>	Énfasis especial dentro de la frase.
((Risas))	Comentarios del transcriptor, generalmente observaciones sobre el contexto del habla.
(.3)	Pausa medida en segundos, 3 segundos en este caso.
(.)	Pausa perceptible pero muy corta para medirse en segundos.

ANEXO 4:
TABLA 3: ESTRATEGIAS DISCURSIVAS E INTERVENCIONES ARGUMENTATIVAS AL SERVICIO DE LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO.

Principio	Estrategia Discursiva	Categoría de Análisis	Construcción del Conocimiento
<p>“Recordemos lo que aprendimos”</p>	<p>Recapitulación Caracterización del tema como compartido Abreviaturas Lenguaje especializado</p> <p>Demanda de Información en la exploración de conocimiento</p>	<p>Técnica para construir contexto argumentativo basada en el sistema IRE (Pregunta abierta)</p> <p>Técnica para propiciar Argumentación (Parfraseo, Reformulación e Invitación a elaboración) Conversación Exploratoria</p>	<p>Reconstrucción conjunta del conocimiento</p> <p>Reelaboración de la participación empleando palabras coloquiales.</p>
<p>“La Igualdad entre los niños”</p>	<p>Incorporación de aportaciones del alumno al discurso del profesor Metaenunciado. Contextualización del tema a trabajar. Síntesis Categorización y etiquetado del contenido Abreviaturas</p>	<p>Sistema IRE, Conversación exploratoria Técnica para propiciar Argumentación (Invitación a reelaboración)</p>	<p style="text-align: center;">ALUMNO</p> <p>Participación del grupo. Compromiso grupal para la construcción del conocimiento. Reelaboración de comprensión.</p> <p style="text-align: center;">DOCENTE</p> <p>Reorganización, matización y enfatización del significado construido</p>
<p>“¿Protección del gobierno a los niños?”</p>	<p>IRE Caracterizado por la exploración y dirección del conocimiento.</p>	<p>Conversación Acumulativa Técnica para propiciar Argumentación (Reelaboración, parafraseo y animar la participación) Conversación Exploratoria.</p>	<p>Participación acumulativa</p>

	Marco Específico de Referencia. Planteamiento de problemática real.	Técnica para propiciar Argumentación (Discusión y reflexión)	Reflexión de los conocimientos. Uso de lenguaje especializado. Creación de contexto argumentativo. Uso de técnica argumentativa (Contraejemplo).
“Derecho a la Nacionalidad”	IRE Estratégico para propiciar participación Descartar información para dirigir el conocimiento. Marco Específico de Referencia	Creación de Contexto Argumentativo Contexto Argumentativo Articulación de Intervenciones.	Aterrizaje del aprendizaje a situaciones reales. Construcción Conjunta del Conocimiento.
“¿Por qué los niños no disfrutaban de estos derechos?”	IRE Directivo Cambio en la perspectiva referencial.	Contexto Argumentativo. Conversación Acumulativa. Técnica para propiciar reflexión.	Construcción del Significado estableciendo vínculos entre el conocimiento previo y el nuevo. Lenguaje Especializado.
“Mejor ¡Realicemos un resumen!”	Íntersubjetividad	Conversación Acumulativa	Aterrizaje del aprendizaje a situaciones reales.