

Explorando el uso de estrategias discursivas y semióticas en la construcción guiada del conocimiento

Edgardo Ruiz

Facultad de Psicología
Fes Iztacala (UNAM)
edgardo@servidor.unam.mx

Ma. Dolores Villuendas

Facultad de Psicología
Universidad de Granada

Resumen

En este trabajo se exploró el uso diferencial de las estrategias discursivas y semióticas en la construcción guiada del conocimiento en maestras de primaria. Los datos se recogieron del discurso de la maestra en el contexto de la práctica docente, tomando notas y registros durante veinticuatro clases de una hora cada una. Primero, se transcribieron los discursos para después hacer una videoconfrontación con otros investigadores. Se observa que el empleo de la estrategia elicitativa y la intención didáctica en las tres maestras es similar al formular y reformular la participación de los alumnos de manera más o menos rígida, repetitiva, descriptiva e ilustrada. Se evidencian diferencias en el uso del diálogo típico del género de clase. Es necesario considerar el proceso de enseñanza, no como la mera transmisión de saberes, sino como un compromiso de naturaleza social y personal.

Palabras clave: estrategias discursivas y semióticas, educación primaria.

Resum. *Explorant l'ús d'estratègies discursives i semiòtiques en la construcció guiada del coneixement*

En aquest treball, es va explorar l'ús diferencial de les estratègies discursives i semiòtiques en la construcció guiada del coneixement en mestres de primària. Les dades es van recollir del discurs de la mestra en el context de la pràctica docent, prenent notes i fent-ne un registre durant vint-i-quatre classes d'una hora cadascuna. Primerament, es van transcriure els discursos per després realitzar una videoconfrontació amb uns altres investigadors. S'hi observa que l'ús de l'estratègia elicitativa i la intenció didàctica en les tres mestres és semblant en el moment de formular i reformular la participació dels alumnes de manera més o menys rígida, repetitiva, descriptiva i il·lustrada. S'hi evidencien diferències en l'ús del diàleg típic del gènere de classe. És necessari considerar el procés d'ensenyament no com a simple transmissió de coneixements, sinó com un compromís de naturalesa social i personal.

Paraules clau: estratègies discursives i semiòtiques, educació primària.

Abstract. *Exploring the use of discursive and semiotic strategies in knowledge-guided construction*

In this work we have explored how primary teachers differ as they use discursive and semiotic strategies in knowledge-guided construction. Data were collected from three teachers' discourse in the context of her teaching practice by taking notes on 24 different occasions one hour long each. First we transcribed the discourses and then we made a video-confrontation with other researchers. We note that the use of the elicitive strategy and the pedagogical intention is similar among the three teachers as they enact students' participation in a rigid, reiterative, descriptive and illustrated way. Differences are more evident in the use of dialogue as this is adjusted to every single teaching situation. Accordingly we argue that the teaching process needs to be considered not as a simple knowledge transmission, but as a social and personal commitment.

Key words: discursive and semiotic strategies, primary schooling.

Sumario

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| 1. Introducción | 4. Referencias bibliográficas |
| 2. Método | Anexos |
| 3. Conclusiones y discusión | |

1. Introducción

El análisis del uso de estrategias discursivas en el aula ha hecho contribuciones importantes en la investigación y en la práctica educativa. Un gran número de estudios ha revelado como la gente se compromete en el uso de estrategias discursivas y semióticas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sinclair y Coulthard, 1975).

Otros trabajos han demostrado el uso diferencial y particular de estrategias de enseñanza al construir el conocimiento participado (Cross, 2001; Cincel y Cazden, 1991; Bárbara, 1984).

En relación con estos trabajos, también se ha indagado cómo el uso diferencial de estrategias discursivas crea identidad y formas particulares de negociación discursiva, al participar los alumnos en diferentes prácticas de aprendizaje (Gee, 1996; Green, 1983).

De acuerdo con lo anterior, se pretende identificar cómo el conocimiento construido a través del uso diferencial de estrategias discursivas y semióticas apoya a las distintas relaciones de poder y de creencias mantenidas durante las prácticas discursivas en el aula (Gee, 1996), así como también el estilo del maestro de enseñar y crear el conocimiento compartido y el uso del lenguaje relacionado y comprometido con una ideología, es decir, con la concepción del alumno, de sí mismo y de su propia práctica (Green, Kantor, Roger, 1990).

En consecuencia, se pretende entender la influencia del discurso sobre la construcción del conocimiento, la formación de identidades y lo relacionado

con lo que los alumnos aprenden de los conceptos de la disciplina; asimismo, las formas sobre como el uso de estrategias discursivas y semióticas comprometen a los alumnos y a los maestros en la construcción particular de supuestos relacionados con los conocimientos de la disciplina y la interacción entre ellos.

El uso del lenguaje por parte del profesorado y del alumnado visto como un instrumento de excelencia con el que cuentan para hacer públicas sus representaciones sobre los contenidos escolares, cotejarlas, negociarlas y construir el conocimiento en el aula. Esta construcción de significados como proceso de aprendizaje sólo es posible gracias a la comunicación. En el aula, se materializa la negociación de significados y contextos discursivos que hacen posible la comunicación y la comprensión (Cubero, 2001).

Las estrategias discursivas y semióticas y la construcción del significado compartido

Para entender las relaciones entre el uso de las estrategias discursivas y semióticas de manera diferencial y la construcción compartida del conocimiento, como las propuestas por Stubbs (1984), Cincel y Cazden (1991) y Coll y Onrubia (2001), es necesario analizar como el uso de éstas define de manera diferencial el quehacer en el aula hacia la construcción de significados compartidos.

Primero, entendiendo por *estrategia discursiva* la manera particular de hablar que tienen los profesores al guiar la construcción del conocimiento y el *mecanismo semiótico*, las formas particulares de uso del lenguaje que permiten crear y transformar la comprensión compartida en una situación de comunicación entre dos interlocutores que parten de comprensiones o representaciones propias de aquello de lo que se habla cuando no coinciden entre sí (Wertsch, 1988).

Segundo, se presentan algunas estrategias discursivas y semióticas basadas en la investigación del discurso en el aula, por ejemplo en Coll y Edward (1996), Edward y Mercer (1988) y Cros (2002).

1. *Estrategia discursiva de persuasión*: la manera particular de hablar que tiene el profesorado cuando intenta controlar la construcción del conocimiento. Función: *validar los significados* construidos por los alumnos de acuerdo con la interpretación que hace el maestro de su aportación.
2. *Marco social de referencia*: el uso del conjunto de experiencias compartidas, por el hecho de pertenecer a la misma cultura, para garantizar la construcción de sistemas de significados compartidos y eventualmente modificar las representaciones que tiene el alumnado sobre el fenómeno. Función: *obtener información* sobre las experiencias y los conocimientos *previos del alumnado* para establecer puentes con las situaciones nuevas.
3. *Marco específico de referencia curricular*: el uso del conjunto de conocimientos y experiencias que supuestamente ha compartido el profesorado con el alumnado, por estar en relación con los mismos contenidos del currículo. Función: establecer los significados que pueden compartirse a partir de la experiencia o la *actividad conjunta curricular*.

4. *La intención argumentaria*: la forma particular de orientación explicativa y argumentativa del maestro, que se manifiesta en el uso de estrategias para facilitar la adquisición, la elaboración y la comprensión de conocimientos que tienden a influir en las actitudes del alumno sobre la interpretación y el significado de lo que se enseña.
Función: el uso de la explicación, la argumentación y de *opinión*, con el propósito *de aclarar y fundamentar la construcción de significados* compartidos cada vez más complejos.
5. *Intención de comprensión*: la pretensión de comprender al alumno e identificar y valorar el conocimiento que ha alcanzado en el seguimiento de avances y dificultades, proporcionando la ayuda ajustada al proceso de construcción en el que se encuentra inmerso.
Función: participar *con el alumno desde su informe* en la identificación y valoración del objeto de conocimiento; el seguimiento de avances, dificultades y ayudas en la comprensión hacia la construcción de significados compartidos.
6. *Discurso de referencia institucional*: contiene la producción del conocimiento, se fundamenta en la autoridad institucional y se convierte en garante de otros discursos, una relación de intertextualidad con otros discursos.
Función: fundamentar y establecer significados compartidos haciendo *referencia al medio institucional*.
7. *Polifonía enunciativa*: los enunciados señalan en su contenido la superposición de distintas voces que pueden detectarse a partir de los rastros que dejan al intentar objetivar y validar conocimientos (Bakhtin, 1988).
Función: fundamentar y establecer significados compartidos haciendo *referencia a la superposición de distintas voces* para legitimar el conocimiento.
8. *Diálogo elicitativo*: la estructura se compone de tres movimientos: elicitación (el docente formula la pregunta), información (los estudiantes la responden) y aceptación (el docente evalúa y formula otra pregunta).
Función: crear parcelas de conocimiento compartidas a través del uso de la estructura de *diálogo elicitativo*.
9. *La estructura de continuidad de la clase*: cada sesión se organiza en función de la anterior y anticipa la siguiente, de manera que el conjunto de todas las clases constituyen un solo discurso que va progresando, por un lado, a partir de las sesiones que conduce el docente y, por el otro, a partir de las prácticas, las lecturas y la reflexión que hacen los estudiantes, así la clase aparece como un acto comunicativo en sí mismo.
Función: *marcar la continuidad y la unicidad de los procesos* de construcción de significados a través de la comprensión de la estructura de clase.
10. *El género de la clase*: constituido especialmente por secuencias de tipo explicativo, descriptivo, argumentativo y dialogado, para informar, argumentar y explicar.
Función: promover la construcción del conocimiento compartido a través *del uso de estas prácticas discursivas*.

11. *La reelaboración del discurso*: para que el alumnado pueda entender el contenido y, parafraseando las aportaciones del alumnado, el maestro las devuelve de forma ligeramente distinta, quizás para aclarar el tema.
Función: *aclarar el contenido de la materia* a través de la simplificación del discurso.
12. *El recurso del dictado*: el maestro dice algo a los estudiantes con las pausas necesarias para *que éste lo vaya escribiendo*.
Función: dejar constancia del *contenido concreto* mediante el dictado del mismo.
13. *La recapitulación: breve repaso* que hace el maestro de cosas acaecidas anteriormente en la experiencia conjunta de la clase.
Función: resumir los matices *más significativos de lo tratado con anterioridad*.
14. *La participación contingente*: la acción inmediata del profesor de complementar, interpretar y evaluar la respuesta del alumno.
Función: comentar para *remarcar lo comunicado por el alumno* y que se relaciona con lo explicado anteriormente.
15. *Discurso guiado por el texto*: la forma como el docente explica en dependencia del texto.
Función: asegurar *la exactitud y la legitimidad* de su discurso en el aula desde el texto.
16. *La lectura del alumno*: estrategia didáctica que usa el profesor para compartir significados y control de la atención.
Función: hacer participar al alumno *en la actividad de leer el texto*, con la finalidad de asegurar el control de la atención.
17. *Entrenamiento técnico y de procedimiento*: la manera particular como el profesor desarrolla estrategias de aplicación en el alumno.
Función: proporcionar los conocimientos pertinentes y de *procedimientos para la aplicación e interpretación* del instrumento o de una actividad con un fin determinado.

2. Método

Objetivo: valorar el uso diferencial de las estrategias discursivas y semióticas en la construcción guiada del conocimiento en maestros de primaria en el aula.

Empezamos hace cuatro años a trabajar con el método etnográfico en el aula, tratando de examinar cómo el discurso guía la construcción del conocimiento y apoya las relaciones colectivas que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pretendíamos explorar las maneras y los estilos del maestro en la construcción de contextos significativos como apoyos para la comunicación. Es decir, cómo el uso de estas estrategias o estilos de enseñar creaban ambientes de interés en el contenido de la materia en estudiantes de Psicología (Ruiz, 2002; Arzate, Albores y Ruiz, 2002). Se argumentaba la preocupación de los maestros por el éxito en la enseñanza y el uso de estrategias pedagógicas para sensibilizar a los alumnos en el conocimiento científico, y se investigaba para entender el uso de estrategias discursivas y semióticas en la

creación de comunidades discursivas, sin pretender entender en ese momento el impacto del uso diferencial de las mismas (Cros, 2002; Ruiz y colaboradores, 2003a, 2003b).

Ambiente y participación

La muestra para la investigación etnográfica fue un grupo de tercer grado de la escuela de primaria Benito Juárez, localizada en el estado de México, de clase media. Escogimos la escuela basándonos en el reporte de popularidad de ésta en la zona como modelo docente. Los nombres de los participantes y los lugares se manejaron con seudónimo.

Las tres maestras que participaron son normalistas egresadas de normales medias superiores de la ciudad de México, de clase media, con quince años de promedio de experiencia como maestras. Las maestras provienen de familias estables y son valoradas y reconocidas en la escuela.

Recogida de datos

Los datos se recogieron del discurso en el contexto de la práctica docente, tomando notas del curso durante veinticuatro ocasiones de una hora cada una. Se informó a cada profesora acerca de la investigación invitándola a participar y, en su momento, se solicitó permiso para videograbar su clase de sesenta minutos, más de una vez según las necesidades de interpretación y comprensión del dato.

Se utilizaron múltiples fuentes de interpretación a través de encuentros triangulados con otros investigadores (Patton, 1990). En síntesis, se compartieron los encuentros del análisis con otros maestros, a fin de ganar retroalimentación durante el proceso de la investigación.

Primero transcribimos todos los discursos para después hacer una confrontación con los videoregistros y con los textos producidos, para corregir errores y poner marcas sobre el lenguaje no verbal. Después, realizamos una lectura de los discursos por pares, entre los investigadores, lo que permitió elaborar códigos que clasificaran la información por temas y de acuerdo con las estrategias previamente establecidas. Nos basamos en criterios de recurrencia y diferencia e identificamos y comparamos el uso de las diferentes estrategias discursivas y semióticas que, en los temas clasificados, permitió interpretar el material y la construcción de un sistema de categorías teórico, como lo propone Amuschastegui (1996).

La conversación con otros investigadores permitió hacer los manuscritos de este estudio, lo cual dio lugar a varios análisis, con lo que se logró un mejor entendimiento del lugar subjetivo de los maestros e investigadores y su práctica discursiva.

Se esperaba que el registro y la interpretación de las diferentes actividades en el aula dieran la ocasión propicia para entender el uso diferencial de las estrategias discursivas y semióticas en la construcción guiada del conocimiento en maestros de primaria en el salón de clase.

Análisis de datos

El análisis del discurso del maestro y el uso diferencial de estrategias requirió de un abordaje cualitativo que las describa de acuerdo con su dinámica y complejidad. Se partió del material del registro del vídeo para el análisis de profundidad, siguiendo un procedimiento inductivo que permitiera entender el uso diferencial de las estrategias en la práctica docente.

Para hacer el estudio, vamos a tomar en cuenta las estrategias discursivas y semióticas propuestas en Ruiz (2002) sobre la construcción guiada del conocimiento en maestros de primaria en el aula, a través del análisis descriptivo diferencial. Por ejemplo: el análisis podría empezar por examinar la manera cómo el maestro guía la construcción del conocimiento cuando utiliza la estrategia de *intención de la comprensión*, es decir, cómo las ayudas del maestro ajustadas al seguimiento de avances y dificultades en la construcción compartida del conocimiento varía de maestro a maestro en términos de la comprensión de la intención del otro, es decir, del lugar del aprendizaje del alumno.

De la misma manera se hizo con el uso de la estrategia *diálogo elicitativo*, o sea, cómo responde el maestro al alumno, de manera inmediata y preocupado por la evaluación y no por la retroalimentación o si complementa, transforma o cuestiona con otra pregunta, como ocurre también con el empleo de la estrategia *la participación contingente*.

Asimismo, en el uso de la estrategia *discurso guiado por el texto*, se analiza el apego más o menos textual de la explicación del maestro y la exigencia gradual o exacta y reproductiva en el alumno de la información.

En el mismo sentido, al usar la estrategia de *discurso de referencia institucional* o *la polifonía enunciativa*, se examina si el maestro usa estas voces para explicar o ampliar el conocimiento, legitimar su discurso, enriquecer el conocimiento, fundamentar, convencer o negociar el significado de la misma manera que cuando utiliza *la estrategia de persuasión*, *la estrategia de marco social de referencia* y *marco específico* y, por último, *la estrategia de referencia curricular*, desde donde se pretende validar significados.

Al estudiar la pertinencia del uso de estas estrategias para entender la construcción compartida de significados en el aula e interacciones discursivas en el salón de clase, es necesario hacer análisis de la estructura discursiva, tanto en la organización social del discurso como de las conceptualizaciones del conocimiento que están contenidas en el habla (Candela, 2001), pues el uso diferencial de estrategias desvela la forma y la función de la secuencialidad discursiva, tomando en cuenta el significado construido en cada intervención.

Preguntas y comprensión del uso de las estrategias discursivas y semióticas

En el aula, el maestro pregunta y los alumnos responden. Es necesario analizar esta estructura para ver como funciona en el contexto de la construcción de significados compartidos y su relación con el uso diferencial de las estrategias. En los anexos, se pueden consultar las transcripciones de las preguntas.

- *Episodio 1.* En este diálogo, la maestra formula la pregunta, solicita información y presenta otra pregunta, dentro de una estructura elicítativa cuya función es dar lugar a la construcción del conocimiento compartido.
- *Episodio 2.* Este episodio está constituido por secuencias de tipo explicativo, descriptivo, argumentativo y dialogado típicas del género de clase, cuya función es dar lugar al significado y a la comprensión compartida. Contiene otros elementos como la reelaboración y la simplificación del discurso, es decir, la devolución de la información por parte de la maestra al alumno de forma ligeramente distinta.
- *Episodio 3.* Este episodio se caracteriza por la forma particular de orientación explicativa y argumentativa de la maestra con la intención de facilitar la adquisición, la elaboración y la comprensión del conocimiento, usando la estrategia de la intención argumentaria.
- *Episodio 4.* En este episodio hay un conjunto de experiencias compartidas, por el hecho de pertenecer a la misma cultura, que garantizan la construcción de un sistema de significados comunes, lo cual reforma las imágenes que tiene el alumno del fenómeno desde el empleo de un marco social de referencia.
- *Episodio 5.* Este episodio está constituido por secuencias de tipo explicativo, descriptivo, argumentativo y dialogado típico del género de clase, cuya función es dar lugar al significado compartido.
- *Episodio 6.* En esta interacción verbal, observamos la manera particular de hablar que tiene el profesor cuando intenta validar la construcción compartida del conocimiento.
- *Episodio 7.* Lo específico de este diálogo es el breve repaso que hace el maestro al resumir y recordar lo más significativo, a fin de recrear parcelas compartidas de conocimiento, haciendo uso de la estrategia de recapitulación.
- *Episodio 8.* Este párrafo evidencia la forma particular de orientación explicativa, argumentativa e ilustrativa del maestro, que se manifiesta en el uso de estrategias para facilitar la adquisición, la elaboración y la comprensión del conocimiento, lo cual influye en la actitud del alumno en la interpretación y el significado de lo que se le enseña.
- *Episodio 9.* En este diálogo, la maestra formula la pregunta, solicita información y acepta, dentro de una estructura elicítativa cuya función es dar lugar al conocimiento compartido.
- *Episodio 10.* Este episodio está constituido por secuencias de tipo explicativo, descriptivo, argumentativo y dialogado típicos del género de clase, cuya función es dar lugar al significado compartido.
- *Episodio 11.* Este diálogo se caracteriza por el uso de un marco de referencia institucional en la construcción del significado, que se convierte en garante de otros discursos.
- *Episodio 12.* Este intercambio verbal se caracteriza por el uso de un marco social de referencia en la construcción del significado, por el hecho de pertenecer a la misma cultura y, eventualmente, modificar las representaciones que tiene el niño sobre el fenómeno.

- *Episodio 13*. Este episodio se caracteriza por la forma particular de orientación explicativa y argumentativa de la maestra, con la intención de facilitar la adquisición, la elaboración y la comprensión del conocimiento, usando la estrategia de la intención argumentaria.
- *Episodio 14*. Este intercambio verbal se caracteriza por el uso de un marco social de referencia en la construcción del significado, por el hecho de pertenecer a la misma cultura, que garantiza la construcción de sistemas de significados.

3. Conclusiones y discusión

Antes de proponer algunas conclusiones sobre la dinámica en el aula, recordemos que el conocimiento se adquiere y se cambia por medio de la comunicación, sólo existe significativamente hasta que es compartido (Mercer y Edward, 1987). Segundo, cabe considerar que, en este marco, se toma en cuenta tanto lo que se dice como las acciones del habla y su función educativa. Tercero, se debe aclarar que la concepción del conocimiento es dependiente de un contexto de construcción concreto, que descansa en un conjunto de experiencias específicas, de conocimientos y marcos epistemológicos generales de propósitos y de reglas de comunicación e interpretación.

Así, al realizar el análisis cualitativo del uso de estrategias, con el fin de descubrir los mecanismos discursivos que se emplean en la construcción conjunta del conocimiento, atendiendo al contenido del discurso, esto es, a las palabras y a los conceptos utilizados y lo que se hace con el uso de las diferentes estrategias en el aula, encontramos la utilización de una variedad de dispositivos discursivos, al controlar la contribución de los alumnos, al asignar turnos, al regular y sancionar lo que se dice y se hace de manera selectiva, al reformular e imponer enunciados de forma convencional y preestablecida, etc., que se expresan en el uso de la *estrategia elicitativa* y la *intención didáctica* por parte de las tres maestras, al formular y reformular la participación del alumno de manera más o menos rígida, repetitiva, descriptiva e ilustrada.

De la misma manera lo observamos en el uso del diálogo típico del *género de clase*, donde las maestras Soco y Lilly aparecen más explícitas, profundas y científicas, a diferencia de la maestra Lupita, en el momento de explicar e ilustrar el tema. Aparecen diferencias también en el uso particular de la *estrategia de orientación argumentaria* y *de persuasión*, es decir, las maestras Soco y Lilly orientan al alumno en la adquisición y comprensión del conocimiento, mientras la maestra Lupita supervisa y valida. Si analizamos el contexto en el que se da la diferencia, ésta puede ser entendida por la materia, matemáticas, que exige en la docente una actitud de supervisión y verificación. Encontramos diferencias también en el empleo de la estrategia sobre el marco social referencial, o sea, evocando la experiencia del alumno en la construcción de un sistema de significados compartidos, con lo que se reforma la imagen que tiene el alumno del fenómeno.

Sin embargo, es importante entender el aprendizaje como un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa en el que el papel fundamental es estructurar y guiar las construcciones de significados que realizan los alumnos en su entorno complejo de actividad y discurso.

4. Referencias bibliográficas

- AMUSCHASTEGUI, H. (1996). «El significado de la virginidad y la iniciación sexual. Un relato de investigación». En: SZASZ, I.; LERNER, S. (1996). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.
- ARZATE, R.; ALBORES, S.; RUIZ, E. (2002). «La creatividad y el maestro normalista». *Educativa*, año 5, núm. 9 44-49.
- BAKHTIN, M. (1988). *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- BÁRBARA, R.; LAVE, J. (comps.) (1984). *Every day cognition: its development in social context*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- CINCEL Y CAZDEN C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C.; 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». *Investigación en el Aula*, núm. 45, p. 21-31.
- COLL, C.; EDWARD, P. (1996). *Enseñanza aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje.
- CROS, A. (2002). «Elementos para el análisis del discurso de las clases». *Cultura y Educación*, núm. 14 (1), p. 81-97.
- CUBERO, R. (2001). «Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes». En: «Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula». *Investigación en el Aula*, núm. 45, p. 7-19.
- ERLANDSON, D. A.; HARRIS, E. L.; SKIPPER, B. L.; ALLEN, S. D. (1993). «Doing nuturalistic inquiry». En: VALLÉS, S. M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Sociológica.
- GEE, J. (1996). *Social linguisticand literacies: ideology and discourses*. Londres: Falmer.
- GIMENO, J. (1988). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing.
- GOETZ, J. P.; LECOPMTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GREEN, J. (1983). «Exploring classroom discourse: Linguistic perspectives on teaching learning-processes». *Educational Psychologist*, núm. 18, p. 180-199.
- GREEN, J.; KANTOR, R.; ROGER, T. (1990). «Exploring the complexity of language and learning in the classroom». En: JONES, B.; IDOL, L. (eds.). *Educational values and cognitive instruction: implication for reform*, vol. II. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- LAPASSADE, G.; LAOURAU, R.; GUATTARI, F. y otros (1977). *El análisis institucional*. Madrid: Campo Abierto.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Buenos Aires: Paidós.
- MUCCHIELLI, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Editorial Síntesis.

- PATTON y cols. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Londres: Sage Publication.
- RUIZ y cols. (2003). «La práctica del profesorado universitario desde el análisis estratégico del discurso». *Investigación en la Escuela*, núm. 49, p. 89-101.
- RUIZ y cols. (2003). «Análisis teórico de la tolerancia como una percepción construida en el salón de clase». *Educar*, núm. 32, p. 115-123.
- RUIZ, E. (2002). «Análisis de la formación profesional en estudiantes de la carrera de psicología». *Psicología y Ciencia Social*, núm. 1, vol. 5, p. 51-63.
- SINCLAIR Y COULTHARD (1975). *Toward an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press.
- STRAUSS Y CORBIN (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- STUBBS, M. (1984). *Lenguaje y escuela*. Madrid: España.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Barcelona: Paidós.
- VALLÉS, S. M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Sociológica.
- VOLOSINOV, V. N. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge y Londres: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Anexos

Trascripción Soco

Asignatura: conocimiento del medio

Sesión 3

Episodio 1

- M.: Pero como hacía tanto aire, ¿Qué fue lo que le pasó?
- AA.: Se le voló.
- M.: Se le voló el sombrero. ¿Qué pasaba con el sombrero de la bruja Ruca?
A ver quien me dice.
- A.: Hacía magia.
- M.: Hacía magia ese sombrero. ¿A quién le cayó primero?
- AA.: A un granjero.
- M.: A un granjero. A ver, Cristian, ¿qué pasó con el granjero?
- A.: Sintió que volaba.
- A.: Labraba el campo y en un dos por tres terminó.
- A.: Sintió que volaba.

Episodio 2

- M.: ¿Qué significa dos por tres?
- A.: Acabar rápido.
- M.: El señor estaba tan feliz de que ya había terminado de arar la tierra e iba muy contento a enseñarle a su esposa el sombrero, cuando de pronto, ¿qué pasó?
- AA.: Se le voló.
- M.: Vino otra vez el aire y se le voló el sombrero. Y esta vez, ¿a quien le calló el sombrero?
- AA.: A una viejita que lavaba la ropa.
- M.: A una viejita que lavaba la ropa. Yo pregunto, ¿Erik, en dónde estaba lavando la viejita?
- A.: En el campo.
- M.: No.
- A2: En el río.
- M.: En el río. Estaba la viejita lavando la ropa en el río, cuando de pronto siente que le cae el...
- AA.: Sombrero.
- M.: El sombrero. Estaba la viejita lavando la ropa cuando de repente siente que le cae el sombrero, y en un dos por tres, terminó de lavar. Y estaba tan contenta porque había acabado tan pronto de lavar la ropa que dijo: «Voy a enseñarles a mis hijos el sombrero» y cuando iba en el camino, de repente...

Episodio 3

AA.: Vino el viento y se voló el sombrero.

M.: Y esta vez, ¿a quién le cayó?

AA.: A un niño.

A.: A un niño que llevaba una carreta.

M.: A un niño que llevaba una carreta. ¿A quién se encontró en el camino?

AA.: A la bruja.

M.: Se encontró a la bruja. Y entonces, ¿qué pasó? ¿Qué le dijo la bruja Ruca?

A.: La bruja le dijo: «Ese sombrero es mío, dámelo». El niño le dio el sombrero y la bruja le dio una bolsa con monedas de oro.

M.: El niño iba a enseñarle el sombrero a su mamá, a sus hermanos, pero se encontró a la bruja. Y la bruja le dijo: «Té voy a dar de recompensa una bolsa con monedas de oro». Cuando la bruja no encontró su sombrero, se puso muy triste. ¿Saben por qué? Porque ella necesitaba su sombrero para hacer todas sus travesuras, así que la bruja empezó a hacer unos anuncios que decían: «Recompensa. Se dará...». Y entonces la bruja puso los letreros por todos lados a donde ella iba, porque estaba muy preocupada por su sombrero. ¿Alguien ha visto un letrero de recompensa?

Episodio 4

A.: *(No se distingue lo que dice el alumno.)*

M.: Fíjense bien, nosotros sabemos que los perros forman parte de nuestra familia, porque los cuidamos, porque los queremos, están en nuestra casa..., y cuando a las personas se les pierden sus cachorritos, ponen letreros. Hay veces que hasta ponen la fotografía de los cachorritos para que las personas los vean... Nosotros sabemos que todas las cosas que están aquí en la escuela tienen dueño. Entonces, si nos encontramos algo aquí en la escuela, ¿a quién se la tenemos que entregar?

Trascripción Lupita

Asignatura: matemáticas

Sesión 3

Episodio 5

M.: A ver, la primera suma fue, ¿cuánto más cuánto?

AA.: Ocho más ocho.

M.: A ver, le voy a dar a su compañero *(le reparte a un niño palitos hasta completar los correspondientes a la suma)*: uno, dos, tres, cuatro, etc. hasta ocho. Y, a ver, le voy a dar también ¿cuántas?

AA.: Ocho.

M.: Uno y dos. Ahora los voy a juntar, para sumar, sumar es juntar, reunir, ¿verdad? Vamos a contar todo.

M. y AA.: Cuentan los palos conforme la maestra los va tomando del montón, de uno en uno. Uno, dos, tres, etc.

M.: Entonces el resultado es...

AA.: Dieciséis.

Episodio 6

M.: Muy bien. Ahora vamos con la segunda suma, vamos a ver si la realizaron bien.

M.: ¿Qué suma voy a hacer?

AA.: Siete más siete.

M.: Siete más siete. ¿Cuál fue el resultado?

AA.: Catorce.

M.: ¿No hubo ninguna duda en ésta?

AA.: No.

M.: ¿Están de acuerdo que son catorce?

AA.: Sí.

M.: ¿Lo comprobamos?

AA.: Sí.

Episodio 7

M.: A ver ahora a su compañero Omar. A ver, vamos a contar.

AA. Y MAESTRA SIMULTÁNEAMENTE: Cuentan de uno en uno hasta siete.

M.: Más otros siete que le voy a dar a su compañera.

AA. Y MAESTRA SIMULTÁNEAMENTE: Cuentan de uno en uno hasta siete.

M.: Ahora vamos a contar todo.

AA y M.: Cuentan de uno en uno hasta terminar la suma de palitos.

M.: Muy bien, entonces el resultado es...

AA.: Catorce.

M.: Lo mismo hacen con todas las sumas que tenemos aquí... Seis más seis, ¿cuánto les dio de resultado?

AA.: Doce.

M.: Doce, muy bien... ¿Cinco menos cuatro? Ahora ya cambia...

A.: Uno.

M.: ¿Vamos a agregar?

A.: No.

M.: Algunos se equivocaron por aquí, ¿verdad?, sumó. Recuerden que el signo ya no es de agregar, sino de...

AA.: Quitar.

M.: Quitar. Tengo cinco y le quito...

AA.: Cuatro.

M.: Cuatro. ¿Cuál va a ser el resultado?

AA.: Uno.

M.: ¿Lo comprobamos?

AA.: Sí.

Episodio 8

- M.: Vamos a ver cuantos palitos hay aquí..., uno, dos, tres, cuatro, cinco.
M.: A ver..., se la pasan platicando y no están pendientes..., y a la hora de hacer la operación, no van a saber. A ver..., fíjate bien ¿Cuántos tengo aquí?
AA.: Cinco.
M.: Cinco. Este signo, ¿qué significa?
AA.: Menos.
M.: Menos, que voy a...
AA.: Quitar.
M.: A quitar... ¿Cuántos voy a quitar?
AA.: Cuatro.
M.: Cuatro... Quito uno, quito dos, quito tres, quito cuatro. ¿Cuántos me quedaron?
AA.: Uno.
M.: Muy bien, entonces el resultado es uno. Esta operación, ¿es de agregar o es de quitar?
AA.: De quitar.
M.: De quitar ¿verdad?... Aquí me está indicando que es el signo menos. Tengo diez objetos... canicas, palitos, dulces, refrescos, ¿qué más?
A.: Galletas.
M.: Tengo diez galletas y le voy a quitar...
M. y AA. (*simultáneamente*): Seis.
M.: Me voy a comer seis. ¿Cuántas me van a quedar?
AA.: Cuatro.
M.: Muy bien, ya tienen mucha agilidad en eso, ¿verdad? Ahora tengo ocho.
AA.: Siete.
A.: A ocho le restamos siete.
M.: ¿Cuántas quedaron?
AA.: Uno.

Trascripción maestra Lilli

Sesión 1

Episodio 9

- M.: Vamos a ver la página del libro... Quiero que la vean muy bien, muy bien, y vamos a hablar acerca de lo que está pasando aquí en estos dos dibujos. No vamos a leer ahorita, solamente quiero que lo observen y que me digan qué es lo que pasa en estos dos dibujos. ¿Ya las vieron muy bien?, quiero que me digan qué pasa en la página noventa y nueve.
A.: A un árbol se le cayeron las hojas.
M.: A ver, ¿se le cayeron las hojas?... ¿Ustedes ven hojas tiradas?

- A.: No.
 M.: Entonces... Carlos, ¿qué crees que pasó?
 A.: Se reproducen y mueren.
 M.: Se reproducen y mueren... Entonces, este árbol estará...
 AA.: Muerto.
 M.: Muerto. Entonces, ¿qué le hizo falta para que no se muriera?
 AA.: Agua.
 M.: Agua le hizo falta.... Atrás, más para atrás, para atrás, también vemos otros arbolitos... En ese mismo dibujo, Wendoly, esos arbolitos también están secos... ¿Qué le hizo falta?
 AA.: Agua.

Episodio 10

- M.: Agua... Ahora, en el suelo, Mayra, hay otra cosa. Quiero que me digan qué es lo que hay.
 A.: Un animal.
 M.: ¿Un animal?
 A.: Una vaca muerta.
 M.: Una vaca muerta. Vamos a preguntarle a Fernando cómo supo que era una vaca muerta... Porque yo no veo como que...
 A1: Es un perro.
 A2: Es un toro.
 M.: No, yo quiero preguntarle a Fer que me diga cómo supo que era una vaca.
 A.: Porque la cabeza parece de la vaca.
 M.: ¡Ah! Porque la cabeza se parece a la cabeza de la vaca.
 M.: Vamos a pasar a la página noventa y ocho. ¿Hay alguna diferencia entre los dos dibujos?
 A.: Aquí están muertos y aquí están vivos.

Episodio 11

- M.: Exactamente de un lado donde está la niña, donde está el sol, donde está amarillo, donde el árbol tiene hasta pajaritos, es un árbol vivo. A este árbol y a todo este paisaje, ¿qué le han puesto para que sea así?
 AA.: Agua.
 M.: Ahora, Fernando..., por favor, léenos lo que dice acá abajo. A ver, Fernando, te pones de pie y nos lees lo que dice aquí abajo.
 M.: ¿Saben qué? No podemos estar trabajando si están todos hablando.
 A.: Los seres vivos.
 M.: Los seres vivos tenemos una característica... Vamos a escuchar cual es.
 A.: Los seres vivos nacen, crecen, se reproducen y mueren.

Episodio 12

M.: Hagan de cuenta que tenemos un huevito..., un huevito muy bonito... Y la mamá lo está cuidando. ¿Quién es la mamá del huevito?

AA.: La gallina.

M.: La gallina. Tenemos una gallinita, y la gallinita lo está tapando. Todos nosotros sabemos que si tenemos un huevito y lo dejamos desprotegido, no va a nacer. Pero, para que nazca ese huevito, la gallina debe de estar tapándolo y dándole todo su calor. Así pasan días, y pasan días, y después de unos días, el huevito empieza a mover y mover. Entonces, la mamá gallina se da cuenta de que su pollito ya va a nacer. El pollito, por dentro, empieza a picar y picar su huevito cuando sale y nace. El pollito empieza a caminar, empieza a comer... La mamá lo está cuidando.

Y empieza así a crecer..., y después de que es un pollito así chiquito, bonito, amarillito, empieza a crecer y crecer y crecer.

A.: También hay blancos.

M.: Yo nunca he visto un pollito blanco.

A.: Yo sí, ahí en el rancho de mi abuelito.

M.: A lo mejor y en el rancho sí.

M.: Sigue creciendo y creciendo y empieza a cambiar. Ya no es un pollito, sus plumitas empiezan a cambiar, van a cambiar de color.

A.: Le crece la cresta.

Episodio 13

M.: Le empieza a crecer la cresta, así como sus barbitas. Y entonces ya es una gallina grande. Entonces puede ser una gallina o un gallo. Se va a reproducir cuando la gallina ponga otros huevitos, y otros huevitos, y otros huevitos, y así se va a reproducir. Pero un día la gallina la van a hacer caldo de gallina. Y entonces la gallina se va a morir. Todos los seres humanos, todos los seres humanos, vamos a nacer, a crecer, a reproducirnos y a morir. ¿Se acuerdan cuando estuvimos viendo la plantita? La plantita de la semillita.

AA.: Sí.

M.: ¿Se acuerdan ustedes cómo la semillita de la plantita se iba abriendo... y cómo iba saliendo la plantita?

AA.: Sí.

M.: Después de que salió la plantita y fue creciendo. Después de eso, la cambiamos, le pusimos la tierrita. Rocío nos dijo que su plantita ya había dado frijoles, entonces ya que dé frijoles, se va a morir. Y entonces tenemos que plantar otra semillita. A ver, ¿quién me puede explicar cómo nace, crece, se reproduce y muere una persona? A ver, vamos a escuchar a Miriam.

A.: (*No se entiende.*)

M.: Va a nacer, a crecer, a reproducir y luego se va a morir.

- M.: Vamos a sacar nuestro cuaderno blanco. Ponemos la fecha. Y ponemos «Los seres vivos». (*Escribe en el pizarrón.*) Aquí vamos a poner un huevo que está naciendo. Después, vamos a poner al pollito que ya no va a ser pollito, porque ya va a estar grandecito. Aquí crece... y le vamos a poner su cresta. Se reproducen, cuando ya está grande, entonces vamos a poner una gallina, en su nidito y aquí le ponemos sus huevitos..., se está reproduciendo. Y, ¿cuál es el último paso? ¿Cómo podemos poner una gallina cuando ya está muerta?
- A1: Una gallina con los ojos de tache.
- A2: Una gallina colgada.
- M.: A ver, hazme una gallina muerta.
(*Una alumna pasa al pizarrón y hace un dibujo.*)
- M.: ¿A poco ésta parece una gallina muerta?
- AA.: ¡No!
- M.: A ver, pasa tú.
(*Pasa otra alumna.*)
- M.: Esa gallina no parece que esté muerta.
- A.: Mejor una gallina colgada.
- M.: A ver, se me está ocurriendo una idea. Una gallina colgada..., aquí están las patas. Aquí está el cuerpo de la gallina. Así ya está muerta. Cuando las matan, las ponen así para que les baje la sangre.
- A.: ¿Qué es más peligrosa, una araña capulina o una tarántula?
- M.: No sé, la verdad. Pero lo mejor es no acercarnos a esos animales porque todos son ponzoñosos.

Episodio 14

- M.: Sigamos trabajando... y van pensando de donde nace ese animalito que están pintando, si nace de la mamá o nace del huevo.
- A.: La jirafa nace de la mamá.
- A.: Yo vi en otro rollo...
- M.: ¿Tu ves otro rollo? Esos programas de otro rollo, y no te equivoques, no son malos, porque si los pasan en la tele no son malos, pero no son para niños. Porque, mira, si fueran para niños, pasarían a la hora que pasan las caricaturas; a las cinco, a las seis, a las siete. Pero a la hora que los pasan ya no es hora para que los niños estén viendo la tele.