

**PARA APRENDER ES NECESARIO HABLAR.  
DEJEMOS QUE NUESTROS ALUMNOS PARTICIPEN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD.**

María del Mar Prados Gallardo  
Universidad de Sevilla  
marprados@us.es

Mercedes Cubero Pérez  
Universidad de Sevilla  
cubero@us.es

## **Resumen**

Presentamos aquí parte de los resultados obtenidos en un trabajo más amplio. El propósito del mismo es profundizar en el análisis y la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en especial, aquellos que se producen en las aulas universitarias, entendidas éstas como escenarios socioculturales con características que les son propias. De forma más específica, recogemos aquí los resultados que muestran la relevancia del papel del alumno como sujeto activo responsable de su propio aprendizaje y del aprendizaje de sus compañeros.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, ha desencadenado la puesta en marcha de numerosas propuestas de innovación de la docencia universitaria. Compartimos con Mauri, Coll y Onrubia, 2007 la idea de que el EEES ha puesto el acento en ciertos aspectos –la relevancia del papel del estudiante en su propio aprendizaje y el de sus compañeros, el papel del profesor como guía o ayuda en ese proceso o la importancia del aprendizaje colaborativo por ejemplo-, que pueden ser novedosos para fundamentar la nueva cultura docente universitaria, pero que no lo son tanto en relación a las concepciones más actuales sobre aprendizaje y su relación con la enseñanza. En este sentido, con nuestro trabajo, nos gustaría favorecer la idea de que no es tan necesario hacer grandes innovaciones o cambios como partir de una propuesta constructivista para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias.

Para ello, hemos seguido el desarrollo de sendas unidades temáticas en dos aulas universitarias cuyas prácticas pueden calificarse de “buenas prácticas educativas”. Hemos analizado la interacción discursiva que se da a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en las mismas atendiendo tanto a las formas en que se organiza la actividad conjunta entre profesores y alumnos como a los mecanismos discursivos utilizados en el habla de unos y otros en dicho proceso.

## Texto de la comunicación

El objetivo general que ha dado impulso a esta investigación ha sido nuestro interés en el análisis y comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias a partir de las prácticas discursivas que tienen lugar en las interacciones entre profesores y alumnos. Para ello hemos accedido a al contexto natural del aula grabando el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en dos aulas universitarias. De entre los resultados obtenidos en nuestro trabajo recogemos aquí los relativos a los siguientes objetivos específicos:

### Objetivos específicos

- Analizar y describir los procesos de interacción que se dan en las aulas entre profesores y alumnos atendiendo al papel que estos juegan en la construcción conjunta de los significados que conforman la temática de estudio en las aulas universitarias.
- Establecer relación entre el tipo de actividad, el tipo de contenido, el uso de determinadas estrategias discursivas y las funciones que éstas cumplen, tanto en el discurso de los profesores como en el de los alumnos.
- Destacar el papel del alumnado universitario en el proceso de construcción de significados que se da en el aula.
- Mostrar diversos ejemplos de que es posible contar con la participación del alumnado en las aulas universitarias.
- Acentuar la relevancia de las conversaciones entre alumnos y, entre éstos y el docente para el proceso de enseñanza- aprendizaje.

### Desarrollo

Nuestro estudio está centrado en el análisis de dos unidades de observación. Se trata del desarrollo de dos unidades didácticas llevadas a cabo por dos profesores de la Universidad de Sevilla, en concreto de la Facultad de Ciencias de la Educación, así como los alumnos y alumnas que asisten a sus clases. La principal característica que nos ha llevado a la selección de estas dos unidades de observación ha sido el tratarse de ejemplos claros de “*buenas prácticas*”. Entendemos por buenas prácticas educativas aquellas en la que la actividad del profesor y los alumnos está interrelacionada y es interdependiente en varios sentidos. Por un lado, el primero debe diseñar el proceso de enseñanza en base a las características de sus alumnos. A lo largo del proceso ha de ir realizando ajustes oportunos y guiando la actividad de aprendizaje de sus alumnos, los cuales han de tener una participación activa que irá

aumentando según avanza el proceso (Onrubia, 1992,1993a; Rochera, 1999; 2000, entre otros). Dicha actividad del alumno consiste en apropiarse de los contenidos elaborando significados y atribuyendo sentido al proceso de aprendizaje. Pero, además, es importante que se favorezca la colaboración por medio de la participación en formas actividad conjunta diversas, de manera que la ayuda y guía también se pueda dar a y recibir de otros compañeros.

La selección de estos casos, por tanto, ha venido determinada por la oportunidad para aprender que los mismos nos han brindado (Stake, 1998). Es decir, hemos seleccionado aquellos casos que nos permitiesen aprender el máximo posible sobre nuestro objeto de investigación. Glaser y Strauss (1967) proponen el concepto de muestra teórica, como una de las posibles modalidades de muestreo desde aproximaciones metodológicas cualitativas, para referirse a esta “búsqueda de personas y situaciones que puedan ser especialmente relevantes o fructíferas para los fenómenos que interesan estudiar. Es una forma de recoger datos ricos y sugerentes del modo más puro y con la mínima pérdida de tiempo posible” (p. 224).

Las características que definen nuestra muestra por tanto son:

Aula <sup>12</sup>	Facultad	Titulación	Carácter	Curso <sup>3</sup>	Créditos	Media de Alumnos
A	Ciencias de la Educación	Licenciatura de Psicopedagogía	Optativa de 2º cuatrimestre	4º y <b>5º</b>	4.5	21
B	Ciencias de la educación	Maestro Educación Especial	Optativa de 1er cuatrimestre	1º, 2º y <b>3º</b>	5	47

Tabla 1. Características de las unidades de observación

Una vez finalizada la grabación de todas las sesiones que han comprendido cada una de las unidades temáticas, hemos procedido a ver el material completo y a describirlo en una hoja de registro en la que se recogía principalmente el momento de la sesión en minutos, la actividad que se está desarrollando y otras observaciones. Luego, se ha procedido a la transcripción íntegra del discurso producido en cada una de las sesiones que conformaban

<sup>1</sup> Hemos recurrido a esta nomenclatura con el fin de dar un sentido unitario a nuestra muestra. La relación con la nomenclatura del proyecto de origen es la siguiente:

A: profesor 1

B: profesor 7

<sup>2</sup> Aunque el punto de partida para la selección de cada unidad de observación ha sido el docente, ésta se encuentra conformada también por los alumnos y alumnas que asisten a sus clases así como por el contenido que trabajan entre todos y las relaciones que se desarrollan a lo largo de todo el proceso. Por ello, de ahora en adelante nos referiremos a cada caso o unidad de observación como aula A y aula B respectivamente.

<sup>3</sup> La numeración en negrita se corresponde con el curso en el que se encuentra adscrita la asignatura, el resto a los otros cursos a los que también pueden pertenecer los alumnos que asisten a la misma.

cada unidad didáctica. Las transcripciones han sido tratadas de acuerdo con un sistema de claves de transcripción que contempla los detalles del discurso, así como la observación de los elementos contextuales. Estas convenciones están basadas en el sistema desarrollado por Jefferson (Atkinson y Heritage, 1984; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974).

A partir de las transcripciones hemos descrito el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado a lo largo de ambas unidades temáticas. Para llevar a cabo dicha descripción hemos atendido al ¿qué? ¿para qué? y ¿cómo? de lo que se está haciendo en cada momento en cada aula. De este modo hemos descrito el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en ambas aulas a partir de las actividades que se estaban realizando, las funciones que parecían estar cumpliendo aquello que profesores y alumnos hacían con su discurso en el aula, y las estructuras interactivas que representan la forma que adoptaba la relación entre profesores y alumnos a lo largo del proceso. Para ello hemos utilizado una plantilla de registro como la que presentamos a continuación.

¿Cuándo?	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	Descripción de la actividad y observaciones
Tiempo	Actividad	Función	Estructura interactiva	

Tabla 2. Plantilla de registro utilizada para la descripción de las sesiones.

## Resultados

Respecto a las actividades que se han llevado a cabo en ambas aulas y las funciones que éstas parecían cumplir, lo más significativo que hemos encontrado ha sido la identificación de una estructura de fondo o ciclos de actividades que se repiten en una misma sesión y en las distintas sesiones. El fin último que se persigue en ambas aulas, en cuanto a escenarios de actividad similares que son, es el mismo: *llevar a la práctica una situación de enseñanza-aprendizaje de modo que se alcancen unos objetivos acordados y los alumnos dominen determinados contenidos*. Es por ello que las funciones y estructura de fondo que hemos

identificado en ambas aulas vienen a ser similares en cuanto a que se pueden considerar acordes con una concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje. En ambas aulas se presta especial atención a *favorecer el establecimiento de puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo disponible; presentar e informar de los objetivos del tema, el modo de proceder o el sistema de evaluación de la asignatura; se ofrecen oportunidades para el debate de las ideas presentadas o la resolución de dudas; el profesor marca los significados construidos conjuntamente a los que otorga mayor importancia* y, de una forma más explícita, en el aula B, se *exploran las ideas de los alumnos y se dan oportunidades para compartirlas y hacerlos conscientes de ellas*. Aunque en el caso del aula A no hemos identificado momentos destinados, al menos explícitamente, a la exploración de las concepciones de los alumnos, sabemos que una de las principales maneras de conocer éstas y calibrar el nivel de comprensión de los alumnos es hablando con ellos (Mercer, 2001), cosa que es bastante común en ambas aulas. Además, creemos que cuando se deja a los alumnos que discutan, sin duda, las ideas previas de éstos sobre el tema en cuestión que se esté tratando salen a la luz. Como afirma Wells (2003):

cuando se anima a los alumnos a que expresen sus propios pensamientos y opiniones bajo estas condiciones dialógicas, ellos demuestran al profesor cuáles son los niveles actuales de destrezas y de conocimiento y esto, a su vez, permite al profesor mostrarse sensible en cuanto a la ayuda que puede ofrecer. Es decir, puede andamiar el aprendizaje de sus alumnos (p.17).

Nos gustaría destacar la elevada cantidad de tiempo que se emplea en ambas aulas para presentar e informar de los objetivos del tema, el modo de proceder o el sistema de evaluación de la asignatura. Al igual que lo encontrado en estudios similares al nuestro llevados a cabo en niveles educativos inferiores (Delamnot, 1984; Flanders, 1970 ó Stubbs, 1979), hemos observado que éste es muy elevado. Estos profesores explican a sus alumnos el propósito de las actividades que se llevan a cabo en el aula dándoles un sentido y funcionalidad a los significados que se construyen en la misma. De este modo, los docentes insertan la actividad puntual que los alumnos realizan en cada momento, en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad pueda tomar significado de manera más adecuada (Onrubia, 1993b). Autores como Rojas-Drummond y Mercer (2003) han encontrado en sus trabajos que los profesores que obtienen mejores resultados en el

aprendizaje de sus alumnos, no sólo enseñan el contenido de las asignaturas, sino que también enseñan procedimientos y dan sentido a lo que se trabaja en el aula.

Nos hemos referido con el término estructuras interactivas a las formas de organización de la interacción diádica o grupal entre los agentes. Reflejan la manera en que se da la interacción discursiva entre profesores y alumnos a lo largo de la unidad temática. Las estructuras interactivas encontradas en nuestro trabajo son:

- a) *Exposición o monólogo del profesor:* monólogo del profesor en el que retoma información dada, presenta información nueva, conecta ambas o pide una tarea al alumnado. La posibilidad de intervenir de los oyentes es limitada o nula. No se consideran las intervenciones puntuales del docente estableciéndose un mínimo de duración de 2 minutos para considerar una intervención en esta categoría, a excepción de las que se da al final de las sesiones pues suelen ser muy breves. Se da en ambas aulas.
- b) *Presentación dialogada:* momentos en los que el profesor retoma información dada, presenta información nueva o conecta información nueva y dada, o pide una tarea apoyándose en las intervenciones de los alumnos que, o bien contestan a sus preguntas o bien intervienen por voluntad propia pues la actividad se presta a ello. En este tipo de estructura es fácilmente identificable encadenaciones de IREs (Interrogación/ Respuesta/ Evaluación). Se da en ambas aulas.
- c) *Discusión:* se trata de aquellos momentos interactivos en los que los alumnos y alumnas, principalmente, discuten en torno a una temática concreta. El discurso predominante es el del alumnado, aunque el del profesor también está presente en menor medida. Éste hace de moderador de la actividad dando los turnos y guiando el contenido de la discusión. Puede parecerse a la presentación dialogada en cuanto a que a veces se compone de preguntas y respuestas, pero existe mayor intercambio entre los participantes y, las evaluaciones a las respuestas las dan los propios alumnos más que el profesor. Estas discusiones terminan bien con un cambio de actividad, bien con un cierre de la temática discutida por parte del profesor. Se da en ambas aulas.

- d) *Exposición o monólogo de un alumno*: monólogo de un alumno o alumna que presenta ante el grupo clase un contenido concreto previamente preparado. Se da en el aula A pues está previsto como actividad que los alumnos expongan.
- e) *Preguntas y/o comentarios de alumnos sin responder*: sucesión de intervenciones de los alumnos (distinto al que expone) en las que se hacen comentarios o preguntas sobre el contenido previamente expuesto por un alumno/a. Se da en el aula A.
- f) *Conversación entre el profesor y un alumno*: momentos interactivos entre el profesor y un alumno/a cuya exposición acaba de finalizar. Es un diálogo entre el profesor y el alumno en cuestión. Se da en el aula A.
- g) *Pequeños grupos*: tiempo en el que el alumnado está trabajando en pequeños grupos realizando una tarea común. El profesor interactúa puntualmente con los diversos grupos supervisando el trabajo de sus componentes y aclarando posibles dudas. Ocasionalmente éste hace pequeñas interrupciones para hacer una aclaración al grupo clase sobre la tarea que están realizando. Estas aclaraciones se han categorizado dentro de esta categoría pues son muy puntuales y entendemos que es consecuencia intrínseca de esta estructura interactiva. Este tipo de estructura siempre va seguida de una puesta en común que hemos incluido dentro de la estructura interactiva denominada discusión. Se da en el aula B.
- h) *Trabajo en torno a un audiovisual*: los alumnos miran y/o escuchan un documento audiovisual. Esta forma de trabajar va seguida de una presentación del profesor con intervenciones de los alumnos que se recoge en su correspondiente categoría. Se da en el aula B.

A partir de la descripción de las actividades desarrolladas en cada aula, que hemos elaborado a partir del discurso transcrito y el audio y vídeo de las sesiones, y recogido en la plantilla de registro presentada en la tabla 2 y las categorías definidas en los párrafos superiores hemos elaborado un mapa de estructuras interactivas para cada aula. En éstos se recoge la estructura interactiva que se da cada dos minutos en cada una de las sesiones que

conforman ambas aulas. A partir de estos mapas hemos obtenido información relevante sobre, entre otros factores, el papel que se da a los alumnos en estas aulas. Así, podemos decir que el tiempo en el que los alumnos tienen discursivamente un papel activo es muy elevado e incluso mayor que el que tienen los docentes. Aunque son estos últimos quienes dirigen, dan los turnos, deciden y controlan los significados sobre los que se trabaja en el aula, conceden a sus alumnos la oportunidad de conversar. En ambas aulas hemos encontrado que se reservan momentos para discutir y otros en los que el docente apoya sus explicaciones en las intervenciones de los alumnos, lo que hemos denominado *discusión* y *exposición dialogadas* respectivamente. Además, en el caso del aula A se les pide a los alumnos que ellos mismos expongan un determinado contenido ante sus compañeros y en el caso del aula B se invita a los alumnos a trabajar en pequeños grupos. Nos hemos referido a estas dos formas de organizar la actividad e interacción que se da en el aula como *exposición de un alumno/a* y *pequeños grupos* respectivamente.

Sabemos que la mayoría de las propuestas constructivistas sociales conciben el aprendizaje escolar como la socialización de los alumnos y alumnas en formas de habla y modos de discurso, que son específicos de contextos situados cultural e históricamente. En Bruner (1988, 1998), Cubero et al. (2008), Edwards (1990), Edwards y Mercer (1988) o Wertsch (1988), por ejemplo, encontramos que el aprendizaje puede considerarse como un proceso de “socialización de nuevos modos de discurso” o dicho de otro modo, de adquisición de nuevas formas de comprender y explicar la realidad. No es que pensemos que por el simple hecho de dejar hablar a los alumnos, un profesor parta de concepciones y propuestas constructivistas en su trabajo, o que los alumnos terminen por socializarse con el discurso que se supone que deben adquirir, pero sin duda, es un paso. No sólo porque el que un alumno conozca, discuta y reflexione sobre sus propias ideas sea esencial para el aprendizaje (Correa, Cubero y García, 1994), sino porque sabemos que al trabajar en el aula permitiendo que se produzcan conversaciones entre los alumnos, las ideas de unos y otros sobre los diversos contenidos no sólo se explicitan sino que, además, éstas pueden ser tan distintas que entren en conflicto (Piaget, 1978, 1983 y Doise, Mugny y Perret-Clermont, 1975). Además, es más probable que se de esta socialización del discurso por parte de los alumnos que en un aula en la que no se les permita o de la oportunidad de “practicar el discurso de la materia”.

En este sentido, como venimos afirmando, en ambas aulas encontramos determinadas estrategias de intervención, que hemos traducido a estructuras interactivas, que creemos favorecen el aprendizaje de los alumnos. En las dos aulas son muchos los momentos de



*discusión* que, según hemos visto en nuestros análisis, podemos considerar como los más ricos en relación con el proceso de negociación de significados en el aula. Pero además, como hemos mencionado, en el aula A se pide a los alumnos que preparen un determinado contenido y lo presenten ante sus compañeros y en el aula B se reservan varios momentos para el trabajo en pequeños grupos. Aunque no hemos analizado a nivel micro los momentos en los que predominan estas estructuras (*exposición de un alumno/a y pequeños grupos*), sabemos por la literatura al uso que, a parte de los beneficios que aporta el trabajo entre iguales para la consecución de las metas educativas (Coll y Colomina, 1990; Doise, Mugny y Perret-Clermont, 1975 y Wood y O'Malley, 1996), explicar a algún compañero o compañera un contenido supone realizar un esfuerzo por organizar los conocimientos propios para explicitarlos de una forma clara y comprensible, de manera que la propia comprensión de quien explica mejora (Mercer, 1997).

Si nos centramos en las tres estructuras interactivas que se comparten en ambas aulas y reflexionamos sobre cada una de ellas, obtenemos una información bastante interesante. Nos referimos a las *exposiciones del profesor*, *exposiciones del profesor con intervenciones de los alumnos* o *exposiciones dialogadas y discusiones*.

Lo que nosotros hemos denominado en nuestro trabajo como *exposiciones del profesor* es lo que comúnmente suele conocerse como monólogo. Respecto a las mismas nos gustaría destacar que en ambas aulas han sido poco utilizadas por parte del profesor y cuando lo han hecho era para informar a los alumnos sobre los objetivos del tema, el modo de proceder o el sistema de evaluación de la asignatura (información que normalmente no manejan los alumnos), pedir o comentar una tarea del alumnado o recordar/retomar el conocimiento compartido y enlazarlo con el nuevo. Aunque esto último frecuentemente lo hacen mediante exposiciones dialogadas. Apuntamos esto porque, como afirman Marcelo (2001) y Rosales (2001), la explicación o el monólogo por parte del docente es uno de los discursos más utilizados en las aulas universitarias y, sin embargo, en nuestras unidades de observación no ha ocurrido de esta manera. Ahora bien, esto no quita que pueda haber buenas prácticas cuyo soporte principal sea el monólogo. De hecho, creemos que es posible construir conocimiento en las aulas universitarias a través de exposiciones magistrales siempre y cuando en dichas exposiciones puedan identificarse recursos comunicativos y mecanismos semióticos que hagan el discurso más dialógico (Prados y Cubero, 2005, 2007) lo cual favorece la posibilidad de que los alumnos receptores puedan establecer coherencia e interrelación entre las ideas presentadas en el discurso expositivo del docente (Sánchez, Rosales y Cañedo, 1996; 1999).

En las *exposiciones dialogadas*, como expusimos al definir las, son fácilmente identificables encadenaciones de IREs. Los profesores de nuestra investigación hacen uso de las mismas principalmente para plantear y resolver dudas en torno al contenido expuesto o destacar un determinado contenido como relevante en el caso del aula A; y para indagar las concepciones de los alumnos y avanzar en el conocimiento que se construye sobre las mismas en el caso del aula B. Esta estructura ayuda a guiar el aprendizaje (Mercer, 1997; Newman, Griffin y Cole, 1989; Rojas-Drummond y Mercer, 2003) y se encuentran lejos de responder a una estructura en la que el papel del alumno sea pasivo o goce de pocas oportunidades para intervenir, como han puesto de manifiesto autores como Barnes (1976), Lemke (1990) o Stubbs (1979).

En cuanto a las *discusiones*, éstas han sido definidas como la estructura interactiva relativa a aquellos momentos en los que el discurso predominante es el del alumnado conversando a nivel de grupo aula en torno a una temática concreta. Suelen utilizarse para plantear y resolver dudas, en el caso del aula A, y para explorar las ideas de los alumnos y hacerlos conscientes de ellas e incluso introducir nuevos contenidos sobre la base de las mismas en el caso del aula B. En cualquier caso, se trata de momentos que podemos identificar como de negociación de significados, situaciones de conflictos, desacuerdos o malentendidos en la continuidad del discurso o momentos en los que se explicitan criterios de validación del conocimiento. En este tipo de estructuras el discurso del profesor también está presente, aunque en menor medida. Éste hace de moderador de la actividad dando los turnos y guiando el contenido de la discusión. Puede parecerse a la presentación dialogada en cuanto a que a veces se compone de preguntas y respuestas, pero existe mayor intercambio entre los participantes y las evaluaciones de las respuestas las dan los propios alumnos, más que el profesor. Al igual que Wells y Mejías (2005), hemos encontrado que en los momentos en que hay una discusión, las contribuciones de muchos alumnos no son evaluadas, al menos por el maestro, sino que queda a juicio del resto de compañeros, mediante sus intervenciones, evaluar las mismas. Ahora bien, no se trata de dejar a los alumnos discutir sin más y relegar el papel del docente al de moderador imparcial de tal discusión. Por el contrario, en las discusiones de nuestras unidades de observación el profesor no sólo es quien modera las intervenciones, sino que también guía el sentido de los significados que se construyen. Además, hemos observado cómo sus intervenciones adquieren mayor peso y relevancia conforme se avanza en el tiempo de una discusión y, frecuentemente, cierra las discusiones, bien legitimando determinados conocimientos o posturas ideológicas de las que se están debatiendo, bien cambiando de actividad. Creemos que esta forma de proceder es parte del

éxito de los aprendizajes de los alumnos. Además, sin duda, son los momentos de discusiones los más ricos en relación con el proceso de construcción de significados en ambas aulas. Afirmamos esto ya que en muchas ocasiones, mientras trabajábamos con las transcripciones de las mismas, se nos han asemejado a las *conversaciones exploratorias* definidas por Barnes (1976, 2003), Mercer (1996, 1997), Wegerif y Mercer (1997) y Wegerif, Mercer y Dawes (1999). Estos autores se han referido a este tipo de conversación en relación con la calidad de las conversaciones de los niños cuando éstos trabajan juntos y sobre el papel de los profesores para ayudar en estas conversaciones. Podríamos asemejar nuestros dos grupos-aula con uno de los grupos de trabajo analizados por estos autores en los que los interlocutores tratan de forma crítica pero constructiva las ideas de los demás. Así, como hemos obtenido al analizar los mecanismos discursivos encontrados en ambas aulas, resultados que no presentamos en este trabajo, es frecuente la presencia de refutaciones, la petición de aclaraciones y explicaciones, rasgos que caracterizan según los citados autores este tipo de conversación considerada como la más deseable para facilitar el razonamiento.

En cualquier caso, lo que nos interesa destacar aquí, es que esta forma de sistematizar la descripción de lo que ha ocurrido en cada aula a partir de las funciones que parecen estar cumpliendo las actividades que profesores y alumnos llevan a cabo y la manera en que lo están haciendo, nos ha servido para llegar a una mayor comprensión de cómo se desarrollan dos buenas prácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje en dos aulas universitarias.

### Conclusiones

El hecho de que un alumno conozca, discuta y reflexione sobre sus propias ideas es esencial para el aprendizaje (Correa, Cubero y García, 1994). Además sabemos que al trabajar en el aula permitiendo que se produzcan conversaciones entre los alumnos, las ideas de unos y otros sobre los diversos contenidos no sólo se explicitan sino que, además, éstas pueden ser tan distintas que entren en conflicto. Autores como Piaget (1978, 1983), Doise, Mugny y Perret-Clermont (1975) han desarrollado sus investigaciones en este ámbito, aportando importante información sobre la relevancia del conflicto cognitivo o sociocognitivo. De forma más concreta nos gustaría apuntar que:

- Una de las señas de identidad más apreciadas en la innovación pedagógica es el poder de la conversación.

- De cara al EEES es fundamental concienciar a profesores y alumnos del papel protagonista que estos últimos tienen en su propio proceso de aprendizaje y en el de sus compañeros.
- Es necesario formar y mostrar al docente universitario distintas estrategias metodológicas que le ayuden a desarrollar su labor docente teniendo en cuenta la participación de sus alumnos.
- Los alumnos tienen mucho que aportar y, de hecho cuando se les permite así lo hacen, al proceso de construcción conjunta de significados que se da en las aulas (Candela, 1997, 1999, 2000).

### Bibliografía

- Atkinson, J.M. y Heritage, J. (1984). (Eds.), *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Londres: Penguin.
- Barnes, D. (2003). El rol del habla en el aprendizaje. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 68, 24-26.
- Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. S. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza
- Candela, A. (1997). The discursive construction of argumentative context in science classes. In C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Teaching, learning and classroom discourse: Approches to the study of classroom discourse* (pp. 89-106). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós.
- Candela, A. (2000). Co-construcción de conocimiento en contextos escolares. *En III Conference for Sociocultural Research*, Sau Paulo, Brasil.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, de la Mata, Ignacio y Prados, (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*. 346, 71-104

- Correa, N., Cubero, R. y García, J. E. (1994). *Construcción y desarrollo de nociones sobre el medio ambiente*. En Rodrigo, M. J. *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Doise, Mugny y Perret-Clermont (1975). Social Interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- Edwards, D. (1990) Discourse and the development of understanding in the classroom. En O. Boyd-Barrett y E. Scanlon (Eds.), *Computers and Learning*. Wokingham: Addison-Wesley.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teaching behaviour*. Addison-Wesley, Reading, Mass.
- Glaser, B. G. y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- Lemke, J.L. (1990). Aprender a hablar *ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Marcelo, C. (2001). El proyecto docente: una ocasión para aprender. En A. García-Varcárcel, (Coord.) *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007) La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *RedU. Revista de Docencia Universitaria*, 1. (Recuperado el 27 de junio de 2009. Disponible en [http://www.redu.um.es/Red\\_U/1/](http://www.redu.um.es/Red_U/1/))
- Mercer, N. (1996b) The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6 (4), 359- 377
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. NuevaYork: Cambridge University Press.
- Onrubia, J. (1992). *Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Onrubia, J. (1993a). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza /aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de Psicología*, 55 (3), 83-103.
- Onrubia, J. (1993b). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll; E. Martín; T. Mauri; M. Miras, J. Onrubia; I. Solé y A. Zabala. (Eds.), *El constructivismo en el*

*aula*. Barcelona: Graó.

- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1983). *Psicología de la inteligencia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Prados, M.M.; y Cubero, R. (2005) *Construcción del Conocimiento y Discurso Educativo. Una Aproximación al Estudio del Discurso de Profesores y Alumnos en la Universidad. Avances en Psicología Latinoamericana*. 23, 141-153.
- Prados, M.M., y Cubero, R. (2007) *Un Acercamiento a la Construcción del Conocimiento en las Aulas Universitarias a Partir del Análisis del Discurso de Profesores y Alumnos. Investigación en la Escuela*. 62, 47-61.
- Rochera, M.J. (2000). *Interacción y andamiaje en el aula: el papel de los errores en la influencia educativa. Cultura y Educación*, 17/18, 63- 81.
- Rojas-Drummond, S.; y Mercer, N. (2003). *Scaffolding the development of effective collaboration and learning. International Journal of Educational Research*, 39, 99-111.
- Rosales, C. (2001) *Comunicación didáctica en la Universidad*. En A. García-Varcárcel, (Coord.) *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Sacks, H.; Schegloff, E. and Jefferson, G. (1974). *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. Language*, 50, 696-735
- Sánchez, E. Rosales, J. y Cañedo, I. (1996). *La formación del profesorado en habilidades discursivas: ¿Es posible enseñar a explicar manteniendo una conversación encubierta? Infancia y Aprendizaje*, 74, 119-137.
- Sánchez, E. Rosales, J. y Cañedo, I. (1999). *Understanding and Communication in Expositive Discourse: An Analysis of Strategies Used by Expert and Preservice Teachers. Teaching and Teacher Education*, 15, 37-58.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stubbs, M. (1979). *Language, Schools and classrooms*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Wegerif, R. Mercer, N (1997). *A dialogical framework for researching peer talk*. En R. Wegerif y P. Scrimshaw. *Computers and talk in the primary classroom*. UK: Multilingual Matters Ltd.
- Wegerif, R., Mercer, N. y Dawes, L. (1999). *From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development. Learning and Instruction*, 9, 6, 493-516.
- Wells, G. (2003). *La importancia del habla en la educación. Kikiriki Cooperación Educativa*, 68, 15-19.
- Wells, G. y Mejías, A. (2005). *Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. Sinéctica*, 26, 1-19.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

### **Cuestiones y/o consideraciones para el debate**

- ¿Estamos capacitados o contamos con suficientes recursos los docente universitarios como para enfrentarnos a el protagonismo que debe tener el alumnado en el EEES?
- ¿Cómo podemos contar y trabajar a partir de las concepciones y conocimientos previos de los alumnos en las aulas universitarias?
- ¿Hasta qué punto nuestros alumnos pueden responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje y el de sus compañeros?
- ¿Qué importancia tiene que dejemos hablar a nuestros alumnos en clase para su aprendizaje?
- ¿Cómo de relevante son las discusiones y debates en el aula universitaria?