



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 21 No. 4

Diciembre de 2018

LA PRÁCTICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DESDE EL ANÁLISIS ESTRATÉGICO DEL DISCURSO: CASOS DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA Y ESPAÑOLA

Edgardo Ruiz Carrillo¹, José Luis Cruz González² y Daniela Hernández García³
Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
México, Estado de México.

RESUMEN

La investigación en el aula da cuenta de las influencias recíprocas entre profesores, alumnos y el diálogo producto de las interacciones que se presentan en la enseñanza de manera cotidiana, mediante herramientas discursivas y semióticas. Estas se diferencian según el contexto cultural e institucional, que enmarcan la concepción de buenas prácticas de enseñanza. El objetivo de la presente investigación fue realizar una comparación del uso de recursos discursivos y semióticos entre dos muestras de profesores en México (Estado de México) y España (Barcelona), para analizar las estrategias correspondientes a su práctica educativa mediante el instrumento ESTDI. Los resultados mostraron que la muestra mexicana emplearon 51.47% de estas estrategias demostrando mayor atención a las aportaciones de los alumnos, mientras que la muestra española sólo se presentaron un 24.26%, centrándose en generar actitudes positivas en sus alumnos para comprender y reinterpretar contenidos. En conclusión, ambas poblaciones buscan confirmar la comprensión del conocimiento a través de la evaluación de forma que sea posible confirmar que los alumnos aprenden correctamente, pero no tanto si su forma de enseñar permite que este aprendizaje sea satisfactorio.

¹ Profesor Titular de la Carrera de Psicología. Correo Electrónico: edgardo@unam.mx

² Psicólogo egresado de la FES Iztacala. Correo Electrónico: jlcgsiruscapella@gmail.com

³ Psicólogo egresado de la FES Iztacala. Correo Electrónico: DanielaHdz.psic@gmail.com

Palabras clave: Análisis del discurso, herramientas discursivas y semióticas, investigación en el aula, prácticas educativas.

THE PRACTICE OF UNIVERSITY TEACHERS FROM THE STRATEGIC ANALYSIS OF DISCOURSE: CASES OF A MEXICAN AND SPANISH HIGHER EDUCATION INSTITUTION

ABSTRACT

Classroom research reports on the bidirectional influences given between professors, students, and the dialogue which emanates from the interactions present within the daily practices of teaching, employing both discursive and semiotic resources. These differentiate in accordance to the cultural and institutional context, which shape the concept of “adequate teaching practice”. This paper aims to report on the usage of said resources by way of comparison between two sample groups of educators, one from México (Estado de México) and the other from Spain (Barcelona) in order to analyze the strategies pertaining their educational practices employing the ESTDI instrument for evaluation. Results show that for the Mexican sample, the usage of adequate teaching practices amounted to 51.47% which translates to increased relevance in the students’ participations, as compared to the Spanish sample in which only a 24.26% of this value was found in the area of generating an attitude in the student, that favors comprehension and reinterpreting of knowledges. To sum up, both samples aim to ensure comprehension of knowledge through evaluation in a way that allows certainty in the fact that students are learning adequately; however they lack a way of asserting that this phenomenon is due to their teaching practices.

Key words: Discourse analysis, discursive and semiotic tools, research in the classroom, educational practices.

ANÁLISIS DEL DISCURSO

Para la investigación en el aula, el análisis del discurso es relevante para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las estrategias de comunicación empleadas en el aula dan cuenta de la forma en que los profesores y alumnos interactúan activamente en las situaciones didácticas en el salón de clases, estas se conforman por herramientas discursivas y semióticas, las cuales son formas particulares de hablar que tienen los profesores para guiar la construcción del conocimiento, y también de aplicaciones del lenguaje que permiten crear y transformar la comprensión compartida en una situación de comunicación entre dos interlocutores, en

una relación experto-aprendiz, que permite la formación de sentidos y representaciones del conocimiento tratado en el aula (Werstch, 1989).

La función comunicativa en la educación se observa en la construcción de un marco de referencia en el que se permite explorar y compartir de manera determinada conocimientos que pueden ser vinculados con las vivencias o ideas de los alumnos, formando un puente para la generación de significados a través del diálogo y la participación en intercambios comunicativos Cubero (2001). La relevancia de la socialización del conocimiento a través de nuevos modelos de discurso permite que los alumnos sean capaces de adquirir el conjunto de normas y responsabilidades propias de la disciplina en el contexto educativo, a partir de la práctica constante al lado del docente en papel de experto. Es a través de la comunicación que el alumno puede apropiarse de las formas de habla específicas, tanto del contexto como de la materia de estudio, y al mismo tiempo puedan adquirir nuevas formas de comprender y explicar la realidad.

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Los estudios referentes a las influencias recíprocas en contextos educativos se fundamentan en la existencia de dos roles principales, profesor y alumnos, y el diálogo como resultado de su interacción, siendo en realidad un sistema estereotipado de toma de turnos que dan lugar a patrones en el discurso regulares. A través del análisis de su discurso en clase es como se pueden encontrar estructuras que permiten observar las interacciones que mantienen la participación de ambos agentes, y así también, la promoción de espacios de entendimiento compartido.

A partir investigaciones de Coll y Edwards (1996), Edwards y Mercer (1994), y Cros (2002) se pueden observar coincidencias en la presencia de prácticas discursivas en sus diversos estudios en medios educativos, de los cuales Ruiz y cols. (2003) desarrollaron una propuesta de 17 categorías de estrategias referentes al análisis del discurso en el aula, enfocado en las estrategias discursivas y semióticas que implementa el docente en su práctica habitual para la comprensión y negociación del conocimiento, concluyendo en la formulación del Instrumento de Estrategias Discursivas (ESTDI):

No.	Estrategia discursiva	Función	Descripción
1	De Persuasión	Validar e interpretar los significados	Forma particular de hablar del profesor cuando intentan guiar la construcción del conocimiento
2	Marco social de referencia	Informar de los conocimientos previos	Uso de experiencias compartidas con los alumnos por pertenecer a la misma cultura, para garantizar la construcción de sistemas de significados compartidos
3	Marco específico de referencia curricular	Compartir la actividad curricular conjunta	Uso del conjunto de conocimientos y experiencias que supuestamente han compartido el profesor con los alumnos, por estar en relación con los mismos contenidos del currículo
4	La intención argumental	Aclarar y fundamentar la construcción de significados	Forma particular de orientación explicativa y argumentativa del maestro que se manifiesta en el uso de estrategias para facilitar la adquisición, elaboración y comprensión de conocimientos que tienden a influir las actitudes del alumno sobre la interpretación y significado de lo que enseña
5	Intención de comprensión	Participar con el alumno desde su informe	Pretensión de comprender al alumno en identificar y valorar el conocimiento que ha alcanzado en el seguimiento de avances y dificultades, proporcionando la ayuda al proceso de construcción en el que se encuentra inmerso.

6	Discurso de referencia institucional	Intercontextualidad haciendo referencia el medio institucional	Producción del conocimiento sustentado en la literatura avalada institucionalmente y que se convierte en garante de otros discursos.
7	Polifonía enunciativa	Referencia a la superposición de distintas voces	Incorporación de aportaciones, formas que tiene el maestro de incorporar las experiencias de los alumnos a su propio discurso,
8	Diálogo elicitivo	La estructura de la clase	Estructura del diálogo que se compone de tres momentos: elicitación (el docente interroga), respuesta (los estudiantes dan su respuesta), y aceptación (el docente evalúa).
9	Estructura de continuidad de la clase	El género de la clase	La sesión se organiza en función de la anterior y anticipa la siguiente de manera que el conjunto de todas las clases constituyen un todo que va progresando, a partir de las sesiones que conduce el docente y de las prácticas, las lecturas y reflexión que hacen los estudiantes, así la clase aparece como un acto comunicativo en sí mismo.
10	Género de la clase	La reelaboración del discurso	Constituido por las secuencias de tipo explicativo, descriptivo, argumentativo, y dialogado para informar, argumentar y explicar.
11	Reelaboración del discurso	Aclarar el contenido a través de las simplificaciones	Para que el alumnado entienda el contenido y, parafraseando las aportaciones del estudiante, el maestro devuelva de forma distinta para aclarar el tema.

12	Recurso del dictado	Dejar constancia del contenido concreto	El maestro dice algo a los estudiantes con las pausas necesarias para que este lo vaya escribiendo.
13	Recapitulación	Resumir lo tratado con anterior	Breve repaso que hace el maestro de cosas acaecidas anteriormente en la experiencia conjunta de la clase
14	Participación contingente	Remarcar lo comunicado por el alumno	Acción inmediata del profesor de complementar, interpretar y evaluar la respuesta del alumno
15	Discurso guiado por texto	Asegurar la exactitud y legitimidad	Explicación del docente con apoyo en un texto
16	Lectura previa del alumno	Controlar la participación y atención	Estrategia didáctica que usa el profesor para compartir significados y mantener la atención
17	Entrenamiento técnico y de procedimiento	Realizar actividades para la aplicación e intervención.	Proporcionar los conocimientos pertinentes de procedimientos para la aplicación e interpretación de un instrumento o de una actividad práctica con un fin determinado

Referencia: Ruiz, E., Villuendas, M.D. y Bretones, A. (2003). La práctica del profesorado universitario desde el análisis estratégico del discurso. *Revista Investigación en la Escuela*, 49, 89-101.

BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

La investigación en el aula ha sido estudiada tradicionalmente en los niveles educativos básico y medio superior bajo el supuesto de que existen algunos factores relativos al docente que tienen efectos directos en los logros y sentimientos de bienestar del alumno, según los objetivos académicos y personales. Recientemente, estos estudios se han ampliado al nivel superior, involucrando evaluaciones referentes a los docentes y no a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando

lugar a investigaciones con resultados heterogéneos que varían de universidad a universidad (Prados-Gallardo, Cubero y de la Mata, 2010).

Atendiendo a la situación anterior, existen una variedad de estudios que explicitan las diferencias en las preferencias de los estudiantes en el quehacer de los profesores. En México existen algunas investigaciones (García y Rugarcía, 1985; Luna, 2003; Meneses, 1977, y Tirado et al., 2007 citados en García y Medécigo, 2012) que indican algunas características que determinan a un buen profesor, que son: 1) Conocimiento de la asignatura, 2) Claridad expositiva, 3) Cualidades de interacción, 4) Método de enseñanza organizado y sistemático, 5) Características de la personalidad relacionadas a factores actitudinales y 6) Evaluación. Así también, para el caso de España, Celdran y Escartin (2008 citado en García y Medécigo, 2012) enlistan las características para designar a un profesor eficaz, las cuales son: 1) Contar con un método de enseñanza, 2) Nivel de conocimientos, 3) Aspectos actitudinales y, 4) Elementos relativos a la resolución de dudas, experiencias personales y comunicación, haciendo énfasis en la atención de la participación del alumno en momentos de tutoría.

Siguiendo con esta línea, pero enfocándonos a los elementos instruccionales y didáctico-prácticos en el salón de clase, Prados y Cubero (2011) analizaron las estrategias interactivas empleadas en dos aulas con dos profesores distintos, las cuales contaban con características que les permitía catalogarse con “buenas prácticas educativas”, pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación en Sevilla. Los resultados mostraron que ambas unidades didácticas contaban con tres estrategias principales: 1) Exposiciones del profesor (monólogos), 2) exposiciones dialogadas (argumentación entre pares) y 3) discusiones moderadas por el profesor (argumentación profesor-alumnos), las que permitían la socialización del conocimiento y la práctica del discurso educativo propio de la materia mientras eran guiados por el docente. Esta actividad discursiva permite que los alumnos puedan aprender y apropiar nuevas formas de pensar, explicar y comprender la práctica en la que se desempeñan.

A partir de estas características de que definen a un buen desempeño de la docencia, y por tanto incurriendo en investigaciones de México y España, es posible

llevar a cabo un análisis comparativo entre las estrategias empleadas por los docentes mientras el instrumento empleado sea sensible a las herramientas discursivas y semióticas empleadas como recursos de diálogo en el proceso de co-construcción de conocimiento, el cuestionario ESTDI será empleado para este propósito en la presente investigación, para así registrar y analizar las características de dos casos de docencia, una llevada a cabo en una Institución de Educación Superior (IES) en México y otra de un nivel similar en España.

OBJETIVO

Realizar una comparación de las estrategias discursivas y semióticas empleadas como recursos dialógicos en la construcción de conocimiento, pertenecientes a dos casos distintos de profesores en un aula mexicana y un aula española, empleando el instrumento de Estrategias Discursivas ESTDI.

MÉTODO

Participantes

La selección de los participantes se realizó de acuerdo con los requisitos de heterogeneidad, accesibilidad, pertinencia, diversidad conceptual (Glaser y Strauss, 1967) en la manera de dar clase y de antigüedad en la docencia, los participantes de la investigación fueron:

- Profesores mexicanos: cuatro profesores provenientes de una IES pública quienes contaban con una antigüedad como docentes de entre 6 y 15 años, quienes fueron denominados A, B, C y D.
- Profesores españoles: ocho profesores de una facultad pública de la ciudad de Granada con antigüedad de 3 a 6 años, quienes fueron denominados E, F, G, H, I, J, K y L.

Escenarios

El estudio y las grabaciones se realizaron, en ambos casos, dentro de las aulas donde los docentes realizan sus actividades habituales en el contenido de una clase común. En estas se encontraban los materiales e implementos necesarios para que el desarrollo de la dinámica docente sucediera sin percance alguno.

Materiales

Se utilizó una grabadora de audio video VIXIA con un micrófono Externo SHURE VF83 para mantener una fidelidad constante en la grabación a transcribir.

Instrumentos

Como instrumento de análisis de datos se empleó el instrumento ESTDI (Ruiz y cols. 2003) formulado como registro individual para cada profesor. Este sirvió para obtener la frecuencia de aparición de las estrategias discursivas después del análisis de las transcripciones de la actividad en clase. Se tomaron en cuenta como presentes las que mostraban un porcentaje de aparición superior al 80% en la totalidad de las sesiones.

Procedimiento

- Planificación de la sesión

Inicialmente se realizó la negociación con los profesores, informando acerca de la investigación y sus objetivos, e invitándolos a participar en el estudio, así como se solicitó a los alumnos su colaboración y permiso para realizar las grabaciones de las sesiones determinadas por clases de 60 minutos, cuyo número varió según los datos obtenidos en el registro de las estrategias discursivas.

Las grabaciones obtenidas se realizaron de forma que la observación y obtención de datos y secuencias discursivas pudieran ser reconocibles para los investigadores. La finalidad de estas fue obtener oportunidades de identificar los instantes en que se propicia la construcción del conocimiento a través del uso de dispositivos semióticos y de estrategias discursivas en el salón de clases.

- Recolección y análisis de datos

Para la obtención de los datos se utilizaron las videograbaciones de tres sesiones de 60 minutos de los cuatro profesores mexicanos y los ocho profesores españoles, y se realizaron las transcripciones de la actividad discursiva observada en el

aula. Posteriormente se analizaron los diálogos en relación con las estrategias empleadas según los criterios de ocurrencia y exclusividad de las mismas. Así también, se realizó un segundo análisis para determinar la confiabilidad de las observaciones, realizando breves discusiones que permitieran triangular y contrastar los juicios ofrecidos por los investigadores en la clasificación de las secuencias discursivas del maestro de forma que no sólo fuese un ejercicio de etiquetado, sino uno de cuestionamiento, configuración y caracterización de sentidos (Muccheli, 1996).

Para llevar a cabo el análisis cualitativo de la información, se realizaron las siguientes cuatro etapas:

1. Codificación: Corresponde a la señalización en las transcripciones y asignación de etiquetas a las secuencias obtenidas.
2. Categorización: Se designa un valor relativamente elevado de abstracción de un fenómeno cultural, donde se lleva a cabo un trabajo de refinamiento conceptual y empírica, desde una definición concisa de las estrategias seleccionadas, obteniendo la frecuencia de aparición de cada actividad semiótica.
3. Relación: Se trató de hallar vinculación entre el uso de una estrategia y otras, tal y cual se presentan en el cuerpo de datos.
4. Teorización: con fundamento en las investigaciones revisadas previamente, se analizaron los datos registrados.

RESULTADOS

Después del análisis de datos, se recuperó la presencia de las estrategias discursivas y semióticas implementadas por los profesores de ambas universidades, cuyos resultados se muestran distribuidos en las tablas 1 y 2.

En el primer caso, los profesores mexicanos presentaron una frecuencia de 35 del uso de estrategias discursivas, del número total de 68 oportunidades disponibles (especificado por el producto de las 17 estrategias y el número de participantes). Así mismo, fueron descritas dichas frecuencias en datos porcentuales para representar la presencia de estas estrategias en las dinámicas establecidas por los docentes en el aula (tabla 1).

No.	Estrategias	A	B	C	D	Frec.	%
1	De Persuasión	X		X		2	50%
2	Marco social de referencia		X	X		2	50%
3	Marco específico de referencia curricular		X	X		2	50%
4	La intención argumental		X	X		2	50%
5	Intención de comprensión		X	X	X	3	75%
6	Discurso de referencia institucional				X	1	25%
7	Polifonía enunciativa	X	X	X		3	75%
8	Diálogo elicitivo	X	X	X	X	4	100%
9	Estructura de continuidad de la clase	X		X		2	50%
10	Género de la clase	X		X	X	3	75%
11	Reelaboración del discurso	X	X	X		3	75%
12	Recurso del dictado			X		1	25%
13	Recapitulación				X	1	25%
14	Participación contingente	X	X	X		3	75%
15	Discurso guiado por texto					0	0%

16	Lectura previa del alumno	X		X		2	50%
17	Entrenamiento técnico y de procedimiento				X	1	25%
Total						35	51.47%

Tabla 1. Resultados del ESTDI de profesores mexicanos. Registro de frecuencia del uso de Estrategias Discursivas presentadas por los profesores españoles durante las cuatro sesiones de video-grabación. La frecuencia se obtuvo de la aparición de las estrategias en el 80% de las ocasiones, contando como presentes su cumplían ese criterio. Estas se convirtieron a porcentajes para facilitar el análisis de la totalidad de las 68 grabaciones.

La categorización de los datos muestra que la estrategia más recurrida por los profesores en su quehacer didáctico es el diálogo elicitivo encontrado en todos los casos de la IES mexicana, seguida por las estrategias: Intención de comprensión, polifonía enunciativa, género de la clase, reelaboración del discurso y participación contingente, al encontrarse en 3 de los 4 casos. Se puede visualizar que las estrategias con menor recurrencia son el recurso del dictado y la recapitulación con presencia en solo un caso, así como el discurso guiado por el texto que no se presentó en ningún docente. Si se toma en cuenta que el total de aparición de todas las estrategias en los 4 casos es de 68 y se registraron 35 estrategias empleadas por los docentes, entonces indica que se utilizaron el 51.47% de las estrategias disponibles para su análisis.

En el caso de los profesores españoles, los resultados del registro de frecuencias mostraron que se obtuvo un total de 33 de las 136 total de oportunidades disponibles. De igual forma que en el caso anterior, las frecuencias fueron transformadas a porcentajes que exponen la recurrencia de su utilidad en las actividades cotidianas en clase (tabla 2).

No.	Estrategias	E	F	G	H	I	J	K	L	Frec.	%
-----	-------------	---	---	---	---	---	---	---	---	-------	---

1	De Persuasión								X	1	12.5%
2	Marco social de referencia	X								1	12.5%
3	Marco específico de referencia curricular									0	0%
4	La intención argumental		X			X	X		X	4	50%
5	Intención de comprensión	X	X			X				3	37.5%
6	Discurso de referencia institucional			X	X	X				3	37.5%
7	Polifonía enunciativa			X	X		X			3	37.5%
8	Diálogo elicitivo	X	X		X	X	X	X	X	7	87.5%
9	Estructura de continuidad de la clase							X		1	12.5%
10	Género de la clase								X	1	12.5%
11	Reelaboración del discurso									0	0%
12	Recurso del dictado	X		X	X					3	37.5%
13	Recapitulación									0	0%
14	Participación contingente									0	0%

15	Discurso guiado por texto			X				X		2	25
16	Lectura previa del alumno				X					1	12.5%
17	Entrenamiento técnico y de procedimiento				X	X		X		3	37.5%
Total										33	24.26%

Tabla 2. Resultados del ESTDI de profesores españoles. Registro de frecuencia del uso de Estrategias Discursivas presentadas por los profesores españoles durante las cuatro sesiones de video-grabación. La frecuencia se obtuvo de la aparición de las estrategias en el 80% de las ocasiones, contando como presentes su cumplían ese criterio. Estas se convirtieron a porcentajes para facilitar el análisis de la totalidad de las 136 grabaciones.

Se puede observar que la estrategia mayormente implementada por los docentes fue diálogo elicitativo al presentarse en 7 de las 8 clases, seguido por la intención argumentativa, con una aparición en 4 de los 8 profesores. Las estrategias utilizadas con menor ocurrencia fueron estrategia discursiva de persuasión, Marco social de referencia, La estructura de la clase, La reelaboración del discurso y Lectura previa del alumno, al estar en solo uno de los casos registrados, mientras que las estrategias no empleadas fueron Marco específico de experiencia curricular, La reelaboración del discurso, La recapitulación y La participación contingente con un 0%. Tomando en cuenta que la totalidad de las opciones disponibles para los 8 docentes, contemplando las 17 categorías, resultó un total de 133 estrategias y sólo se emplearon 33 de estas, entonces únicamente utilizaron el 24.26% de las estrategias en el registro final.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos analizados en el presente estudio evidencian tanto similitudes como divergencias en las maneras con las cuales los docentes se conducen en el salón de clases frente a los alumnos tanto en la población mexicana como la española. Como dato notable está el hecho de que para ambas muestras el diálogo elicitativo o provocativo, en donde el docente incita la respuesta del alumno para así eva-

luarla, fue una acción común; sin embargo, la población mexicana presentó mayor atención a rescatar y aprovechar las aportaciones de los alumnos en su discurso, mientras que la población española enfocaba su esfuerzo en generar actitudes positivas en el alumno para que reinterpretara y comprendiera los contenidos de la asignatura.

De la misma forma, ambas poblaciones mostraron desinterés a elementos que implican un método de enseñanza organizado y sistemático, esto es más notorio en la población mexicana donde las acciones de dictado, recapitulación y uso del texto para llevar el discurso fueron mínimas o inexistentes, mientras que en la población española la claridad expositiva no fue muy relevante, debido a que los docentes no reelaboraban, o recapitulaban lo que habían dicho durante la clase, ni se preocupaban por vincular conocimientos y experiencias compartidas.

Para ambas poblaciones los patrones de discurso regulares, generadas a partir de roles y reglas bien definidas, son elementos relevantes para la participación y negociación de conocimiento, sin embargo, la población española no generó vínculos de vivencias e ideas de los alumnos, cosa que para Cubero (2001) es evidencia de que se conforma un marco de referencia para la comunicación de conocimientos, mientras que para la población mexicana el uso de herramientas que permitieran al alumno interpretar y comprender los conocimientos negociados por su cuenta no fueron ocupados, lo que vuelve probable una dependencia del alumno a las contribuciones del profesor.

De esta información podemos comprender que en lo que concierne a elementos que implica una docencia adecuada, o acciones llevadas a cabo por un *buen profesor*, los puntos a los que les prestan más atención en común se enfocan en la interacción que guardan con los alumnos, precisamente en la manera en la que confirman la comprensión del conocimiento a través de la evaluación, mientras que los menos atendidos conciernen a la organización de su método de enseñanza, les interesa confirmar que los alumnos aprenden correctamente, pero no tanto si su forma de enseñar permite que este aprendizaje sea satisfactorio.

Como aportación, se puede añadir evidencia del uso del instrumento ESTDI como una herramienta para evaluar a la docencia según el uso de las estrategias como

criterio para identificar “buenas prácticas de enseñanza”, referentes a prácticas en el aula que favorezcan la socialización del conocimiento (Prados y Cubero, 2011), y la apropiación de las normas y lenguaje especializado, ya que de esta manera existen mayores oportunidades de practicar y modificar su comportamiento para alcanzar los criterios de aprobación.

Por otro lado, se realizan algunas sugerencias para investigaciones futuras, ya que es sabido que las Estrategias discursivas y semióticas solo engloban un elemento para contemplar las llamadas buenas prácticas de enseñanza, por lo tanto se hacen necesarias más investigaciones en contextos educativos que involucren estudios de interacción en el aula para continuar profundizando y adicionando criterios para futuros análisis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coll, C. y Edwards, D. (1996). ***Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional.*** Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Cros, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. ***Cultura y Educación, 1***, 81-97.
- Cubero, R. (2001). Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula. ***Investigación en la Escuela, 45***, 7-19.
- Edwards y Mercer, N. (1994). ***El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula.*** Barcelona: Paidós Ibérica.
- García Garduño, J., y Medécigo Shej, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores. ***Perfiles Educativos, 36*** (143), 124-139.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). ***The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.*** New York: Aldine Publishing.
- Mucchielli, A. (1996) ***Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales.*** Madrid: Editorial Síntesis.

Cubero, R. y Ignacio, M.J. (2011). Accounts in the Classroom: Discourse and the Coconstruction of Meaning. ***Journal of Constructivist Psychol***, **24** (3), 234-267.

Prados, M.M., Cubero, M., y de la Mata, M.L. (2010). ¿Mediante qué estructuras interactivas se relacionan profesorado y alumnado en las aulas universitarias? ***Electronic Journal of Research in Educational Psychology***, **8** (1), 1-31. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121995008>

Ruiz, E., Villuendas, M.D. y Bretones, A. (2003). La práctica del profesorado universitario desde el análisis estratégico del discurso. ***Revista Investigación en la Escuela***, **49**, 89-101.

Werstch, J. (1989). ***Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives***. New York: Cambridge University Press.