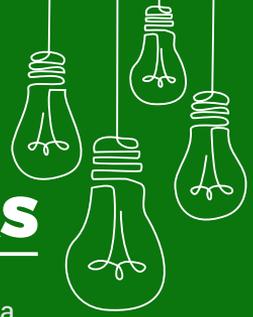


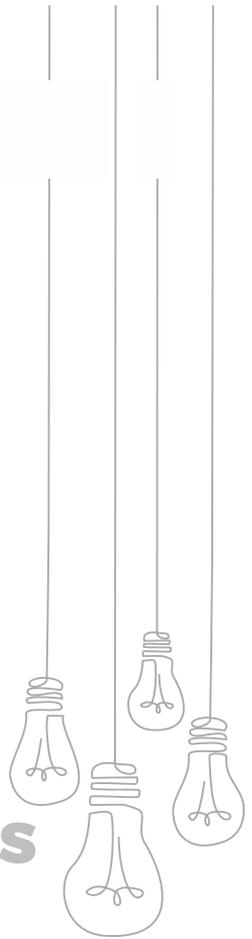
ISBN:978-628-7693-24-1

INTERACCIONES ARGUMENTATIVAS PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Hermínsul Jiménez Mahecha - Guillermina Rojas Noriega
Rober Nelson Castillo Betancourt - Clara Aidé Ortiz Poveda
Ana Milé Ramos Melchor



INTERACCIONES ARGUMENTATIVAS PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS



Hermínsul Jiménez Mahecha, Guillermina Rojas Noriega,
Rober Nelson Castillo Betancourt, Clara Aidé Ortiz Poveda,
Ana Milé Ramos Melchor

Florencia, Caquetá - Colombia 2025

ISBN (Digital): 978-628-7693-24-1

Primera edición: Florencia, Caquetá / 2025

Jiménez Mahecha, Hermínsul - Rojas Noriega, Guillermina – Castillo Betancourt, Rober Nelson – Ortiz Poveda, Clara Aidé – Ramos Melchor, Ana Milé

Interacciones argumentativas para la gestión del conocimiento en las aulas universitarias. Editorial: Universidad de la Amazonia. 2025
146p.; 15 x 12 cm

ISBN: 978-628-7693-24-1

1. Utilización de Salones de Clase 2. Aulas - Utilización 3. Edificios Universitarios 4. Salones de Clase – Utilización

CDD: 371.621 ed.22

Jiménez Mahecha, H.; Rojas Noriega, G.; Castillo Betancourt, R. N.; Ortiz Poveda, C.A. y Ramos Melchor, A. M. (2025). Interacciones Argumentativas para la Gestión del Conocimiento en las Aulas Universitarias. (1ª ed). Editorial Universidad de la Amazonia. 149pp. 15 x 12 cm

Palabra claves:

Interacciones, Argumentación, Gestión del conocimiento, Enseñanza universitaria.

© Editorial Universidad de la Amazonia

Universidad de la Amazonia

Vicerrectoría de Investigación e Innovación

vrinvestigaciones@udla.edu.co -

editorial@uniamazonia.edu.co

Florencia - Caquetá, 2025

Portada: Interacción, aula y pensamiento

Diseño y Diagramación

Editorial Universidad de la Amazonia

Yeison Julián Penagos García

Tiraje: On line

Depósito Legal: Según Decreto 1080 de 2015, Ley 1379 de 2010 y Ley 1915 de 2018.



"El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del (los) autor(es) y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de la Amazonia, ni genera su responsabilidad frente a terceros. El (los) autor(es) asume(n) la responsabilidad por los derechos de autor y conexos contenidos en la obra, así como por la eventual información sensible publicada en ella" Florencia, Caquetá, Colombia.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de este con fines comerciales. Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo de la editorial y su autor.

*Impreso en Colombia
Printed in Colombia*

*Prohibida la reproducción total o parcial de este con fines comerciales.
Su utilización se puede realizar con carácter académico, siempre que se cite la fuente.*



Universidad de la •
Amazonia

ÍNDICE GENERAL

Presentación	9
Capítulo 1. Estudios sobre las interacciones argumentativas para la gestión del conocimiento en las aulas universitarias: La revisión de la literatura	17
1.1. Los estudios sobre la argumentación en la educación superior	
1.2. La interacción argumentativa en la gestión del conocimiento en la educación superior	
1.3. La interacción argumentación en la gestión del conocimiento en la educación superior en Colombia.	
1.4. Síntesis del capítulo	
Capítulo 2. La interacción discursiva como mediación para la gestión del conocimiento	50
2.1. La interacción discursiva	
2.2. La interacción discursiva en contextos escolares	
2.3. La interacción argumentativa como subcampo del Análisis del Discurso	
2.4. La gestión del conocimiento	
2.5. El análisis conversacional	
2.6. La pedagogía y la didáctica en la educación superior	
Capítulo 3. Referentes metodológicos para analizar la interacción discursiva como mediación para la gestión del conocimiento	79

ÍNDICE GENERAL

Capítulo 4. La interacción discursiva como mediación para la gestión del conocimiento: estudios de caso. 86

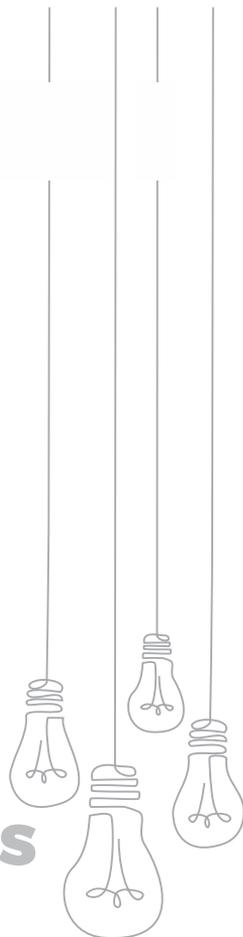
- 4.1. Identificación y caracterización general de las clases
- 4.2. Discurso y educación: la formación de docentes universitarios
- 4.3. Estrategias discursivas para la gestión del conocimiento
- 4.4. La primacía de la enseñanza disciplinar y sus implicaciones
- 4.5. Las interacciones argumentativas para la gestión del conocimiento

Capítulo 5. Comentarios finales 133

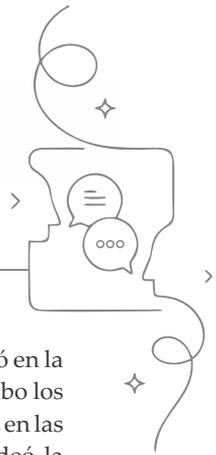
- 5.1. Limitaciones de la investigación
- 5.2. Nuevas preguntas

Referencias bibliográficas 138

**INTERACCIONES
ARGUMENTATIVAS
PARA LA GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO EN LAS
AULAS UNIVERSITARIAS**



PRESENTACIÓN



Este libro es resultado de un proceso de investigación que se centró en la exploración de las formas de interacción discursiva que llevan a cabo los docentes y los estudiantes para gestionar y producir conocimientos en las aulas universitarias. Para ubicar al lector en el contexto que rodeó la investigación, en esta introducción se describen los fundamentos del problema, se explicitan los objetivos y las preguntas científicas que orientaron la investigación, así como los referentes y las condiciones metodológicas que se aplicaron para el desarrollo de la indagación. Por último, se describe la estructura general del libro mediante una síntesis de los capítulos que lo integran.

El punto de partida para el abordaje del problema lo constituyó la función histórica de las universidades como escenarios institucionales propios de sociedades complejas para que, a través de los sistemas de actividad que integran prácticas discursivas y de ejercitación especializada –los currículos–, influyan de manera significativa en las personas para que estas se conviertan en profesionales en un campo de conocimiento específico. Esta formación profesional habilita a las personas para ejercer una profesión y como parte de esa comunidad profesional es esperable que ellas hayan elaborado concepciones claras sobre su conocimiento profesional, sobre los paradigmas históricos relacionados con el conocimiento profesional y sobre las relaciones de este conocimiento con la sociedad y la cultura en general.

La formación universitaria exige la participación prolongada de las personas en formación en interacciones dentro de comunidades académicas y científicas a lo largo de mínimo cuatro a cinco años para el caso de las carreras profesionales. Durante este período pueden estudiarse las formas de acción social, mediadas semióticamente, que buscan incidir en la formación de las personas y para hacerlo es necesario abordar las formas de lenguaje que se utilizan para desarrollar las funciones epistémicas que sirven como referentes para orientar las formas de acción pertinentes a su campo profesional.

El papel histórico de la universidad en la formación profesional incorpo-

ra las nociones y sistemas de creencias sociales que pueden encontrarse, distribuidos entre diferentes grupos de personas, en torno al conocimiento y a las diferencias que pueden establecerse por ejemplo entre las especificaciones del conocimiento cuando se lo concibe como objeto de actividad de comunidades científicas o académicas. Se entiende por comunidades científicas las comunidades de expertos que producen conocimiento científico y las comunidades académicas como aquellas que desarrollan sistemas de actividad para enseñar, profundizar y analizar los conocimientos producidos por los científicos.

Esta diferencia entre comunidades y tipos de conocimiento se alude, en particular, a partir del planteamiento de Ives Chevallard (1997), difundido en la literatura como parte de la transposición didáctica y que implica, por lo menos en relación con la condición personal, una clara diferencia por cuanto las prácticas de orden académico involucran una importante influencia de esta condición, mientras que las prácticas de producción del saber sabio se conciben como despersonalizadas (p. 8).

Desde la preocupación por indagar las relaciones entre los procesos de elaboración del conocimiento profesional en situaciones académicas universitarias y algunas formas específicas de estructuración del discurso en que se concreta la interacción entre docentes y estudiantes, la investigación que respalda este libro se planteó el siguiente objetivo general: *“Describir e interpretar las formas de interacción argumentativa para la gestión del conocimiento en situaciones didácticas universitarias”*.

Para hacer alcanzable este objetivo se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- Interpretar, desde el análisis de la interacción discursiva en situaciones didácticas, las representaciones sociales de los actores sobre el conocimiento y su gestión, a través de la acción social mediada argumentativamente; de manera particular aquellas en torno a la formación de la vigilancia epistemológica y el pensamiento crítico de los estudiantes.
- Identificar las acciones discursivas que el docente introduce como parte de las estrategias que promueven la gestión del conocimiento en el aula.

- Identificar las acciones discursivas argumentativas que promueven la gestión del conocimiento en el aula.
- Describir las modalidades de relación y los movimientos argumentativos de los actores que integran la interacción discursiva para la gestión del conocimiento en situaciones didácticas.

Los objetivos antes planteados corresponden a la búsqueda de respuestas a un conjunto de interrogantes que centran la mirada en la interacción discursiva para la gestión del conocimiento, en un primer momento, con la preocupación de rastrear las formas de interacción argumentativa. Estos interrogantes son:

- ¿Qué tipos de interacciones ponen en juego los profesores de la Universidad de la Amazonia en sus situaciones didácticas para propiciar la gestión del conocimiento con sus estudiantes?
- ¿Qué tipos de interacciones argumentativas se promueven?
- ¿Cómo se desenvuelven las interacciones argumentativas en situaciones didácticas para la gestión del conocimiento entre estudiantes y docentes universitarios?
- ¿Qué representaciones sociales asumen los docentes y estudiantes de la Universidad de la Amazonia sobre el conocimiento y cómo inciden en esas representaciones en las situaciones didácticas?
- ¿La implementación de situaciones didácticas centradas en interacciones argumentativas logra desarrollar en los estudiantes vigilancia epistemológica y pensamiento crítico en su campo disciplinario?

El estudio se caracterizó como una indagación con fines descriptivos e interpretativos para reconstruir las opciones de sentido que los docentes y estudiantes manifiestan a través de sus actuaciones discursivas en situaciones de aula. Para operacionalizar la investigación se apeló a la complementariedad de métodos cuantitativos y cualitativos, con mayor peso de métodos cualitativos, de manera que fuera posible desarrollar el análisis de las interacciones discursivas a través de un proceso con fases, que se aplicara de forma flexible, en correspondencia con la condición de estudios de caso, en particular en cuanto a la simultaneidad o recursividad de las facetas de recolección y análisis de datos (Yin, 2006, p.112).

El proceso de indagación organizado en cuatro fases implicó los ajustes

iniciales en cuanto a la consolidación del estado del arte inicial y los ajustes progresivos de la toma de decisiones para definir los casos a estudiar y documentar las formas de interacción.

El sondeo inicial a los coordinadores de programa para examinar las posibilidades de selección de los docentes que participarían en la investigación mostró una importante desconexión entre el accionar de los docentes, regido a partir de un manejo generalizado de asignaturas aisladas, y el conocimiento que los coordinadores o jefes de programa tenían de ese accionar. Ello supuso la búsqueda de otro mecanismo de selección.

Este mecanismo consistió en una convocatoria a dos reuniones con docentes que pudieran interesarse en la investigación y, en el proceso, se logró constituir un grupo de docentes con los cuales se adelantaron los estudios de caso. En esta selección de docentes se mantuvo el criterio de inclusión de docentes que pertenecieran a facultades o programas de ciencias exactas y de ciencias humanas.

La selección de las clases que fueron registradas dependió de la disponibilidad de estos docentes para facilitarnos el registro sonoro de alguna de sus clases, bien por propia iniciativa de los docentes (situación ofrecida por tres de ellos) o bien dando acceso a los investigadores para hacer el registro de otras sesiones de clase.

Es oportuno manifestar nuestros agradecimientos a los profesores Elio Fabio Sánchez (Ingeniería de Sistemas), Giovanny Jurado (Ingeniería de Alimentos), Gustavo Guevara (Ingeniería de Alimentos), Girley Collazos (Programa de Biología) y Edinson Ceballos (Licenciatura en Ciencias Sociales) quienes, de forma activa, se incorporaron a la propuesta de indagación facilitando grabaciones de clase, o dando acceso a sus clases en vivo y aportando su saber mediante entrevistas y comentarios desde su experiencia y sin cuyo concurso no hubiera sido posible hacer la indagación.

La selección de las clases y su registro determinó que el análisis se centrara en el examen de las formas de interacción oral entre docente y estudiantes. Las recurrentes aproximaciones a los datos de la interacción

fueron complementadas, en cuanto a la recolección de información, con la realización de entrevistas en profundidad con los docentes.

El análisis y la interpretación de los datos permitió construir las descripciones e interpretaciones de las formas de interacción en clase en relación con la gestión del conocimiento. Dada la flexibilidad metodológica del estudio de caso, las acciones de análisis e interpretación se desarrollaron en coordinación entre sí (análisis e interpretación) y con algunas de las acciones de recolección de información.

En cuanto al análisis de los datos, en un proceso de recurrentes observaciones no participantes que fueron ejecutadas por cada investigador, se aplicaron dos vías complementarias de análisis. Primera, “dejando hablar a los datos”, en una perspectiva inductiva, se elaboró la descripción de las secuencias que integran las clases y la postulación de unos códigos o unidades básicas (a manera de géneros discursivos primarios) que integraron las formas de interacción. Y, segunda, en sentido complementario a la perspectiva inductiva, se aplicaron dos mecanismos de reconocimiento deductivo para la descripción de la interacción discursiva en el aula tomando como base el modelo de análisis conversacional de Pomerantz y Fehr (2001) y las estrategias discursivas para la construcción del conocimiento retomadas desde los trabajos de Cubero P.; Santamaría S.; de la Mata, Ignacio; y, Prados Gallardo (2008).

La doble perspectiva de análisis fue aplicada a cada uno de los registros de clase, estableciendo informes descriptivos de diferente nivel de detalle: la descripción de secuencias de interacción; la caracterización de las acciones ejecutadas en cada secuencia; el empaquetamiento (modo de configurar y transmitir el sentido de) las acciones sociales; los modos en que tiempos y turnos de habla facilitan la interpretación de las acciones y los temas de que se trata y, como consecuencia de estos dos últimos aspectos, la determinación de identidades, roles y relaciones entre los interlocutores en la situación de clase.

La etapa final de análisis de los datos consistió en la triangulación de las informaciones recogidas desde la observación no participante sobre las grabaciones de clase y mediante la entrevista en profundidad a los docentes sobre el desarrollo de sus clases. Esta subfase de análisis de los

datos se complementó con el cruce de información de los diferentes análisis individualizados para tratar de establecer las conclusiones del proceso de indagación cumplido.

La estructura libro es la siguiente: el primer capítulo recoge, en apretada síntesis y desde varias perspectivas, elementos relacionados con el problema de investigación y que convergen en el estado del arte. Estas perspectivas –relacionadas con la enseñanza de la argumentación y de la producción de textos argumentativos, con las implicaciones cognitivas y epistemológicas de los procesos discursivos argumentativos en la educación superior, estudios de la argumentación y desarrollo de pensamiento crítico que establecen múltiples conexiones entre sí– se reagruparon en tres subconjuntos temáticos: los estudios sobre la argumentación en la educación superior, la interacción argumentativa en la gestión del conocimiento en la educación superior y la revisión del tema en Colombia.

El segundo capítulo contiene los referentes conceptuales que fundamentaron el abordaje del problema. Para ello, como factor relevante en la mediación de las acciones sociales dirigidas a incidir en formación profesional se ponen en juego los conceptos de interacción discursiva, las estrategias discursivas para la gestión del conocimiento con los diversos tipos de conocimiento y de estrategias y la argumentación. Además, se hacen algunas consideraciones sobre la especificidad de las didácticas de la educación superior como espacio institucional y discursivo que acoge los elementos relacionados con el papel del conocimiento en la formación profesional de las personas. Estos referentes se orientan desde perspectivas socio discursivas, con un énfasis específico en el análisis conversacional y, en particular, en la exploración de la relación entre estrategias discursivas y sus implicaciones en la dimensión social de la cognición participante en la comunicación educativa.

El tercer capítulo recoge los referentes metodológicos. Se retomaron las herramientas del análisis conversacional desde una perspectiva inductiva para “dejar hablar a los datos” en la etapa descriptiva y se incorporan posteriormente los resultados de la consulta de la literatura para hacer una clasificación de tipos de clase.

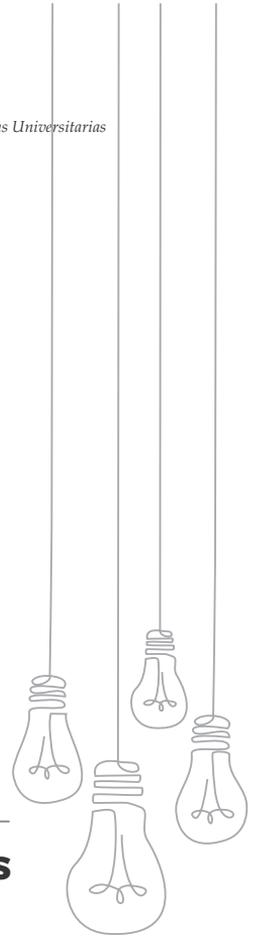
El cuarto capítulo recoge los resultados de los análisis elaborados a partir de la observación indirecta, mediante las grabaciones sonoras de clase. En él se señalan los diversos tipos de clase, su descripción desde las secuencias y acciones que las caracterizan en su singularidad didáctica; se aborda además el análisis y descripción de las estrategias discursivas y sus relaciones con la gestión del conocimiento.

Desde la perspectiva de dejar hablar a los datos, se pudo evidenciar cierto desplazamiento de uno de los objetivos centrales de la investigación en la medida en que las estrategias de interacción discursiva predominantes encontradas en el análisis cubrieron un espectro más amplio al interior del cual se ubicaron las formas de interacción argumentativa y su relación con el tratamiento de los tipos de conocimiento presentes en las clases. En este mismo capítulo se recogió también la valoración de las formas de mediación discursiva del conocimiento en las clases a partir de los elementos aportados en las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes.

El último capítulo está dedicado a los comentarios finales del proceso investigativo. Se incluyeron igualmente las consideraciones relativas a las limitaciones percibidas en el desarrollo de la investigación, el alcance de sus conclusiones y las nuevas preguntas que surgieron para el desarrollo de nuevos procesos investigativos.

CAPÍTULO 1.

ESTUDIOS SOBRE INTERACCIONES ARGUMENTATIVAS



CAPÍTULO 1.

ESTUDIOS SOBRE INTERACCIONES ARGUMENTATIVAS PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: LA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Diferentes investigadores (Wittrock, 1996, Muller de Ceballos, 1995, Bazerman, Litle et al, 2005) que han dedicado sus esfuerzos al estudio de los procesos de formación y transformación de la educación superior, y por ende, de la trayectoria de las universidades como espacios institucionales en los que se desenvuelve esta educación en los diferentes países, muestran las tensiones y los factores heterogéneos que han incidido en la configuración de esta trayectoria histórica. Con frecuencia se citan los orígenes medievales de la universidad para afirmar el sentido de autonomía de los estudiantes y docentes, sin entrar en detalles que muestran otras dinámicas intelectuales y políticas a lo largo de los siglos XVII, XVIII y XIX en los países europeos.

Entre los factores a considerar como generadores de tensión para la constitución de la historia de las universidades están, desde una dimensión de la organización social de las ciencias, los planteamientos generales de una perspectiva filosófica que se considera como la matriz formativa heredada desde la tradición clásica y su continuidad. Esta perspectiva tiene como referentes, por una parte, los ideales de una educación de orden superior que se fundamenta de manera central en la filosofía del idealismo alemán y, por otro lado, el desarrollo de las ciencias naturales derivadas de una concepción mecanicista del universo, cuya proyección en las universidades supuso un cambio de perspectiva de la generalidad filosófica a la especialización y que finalmente condujo al cuestionamiento del sentido de “universalidad” que predominaba.

Esta primera dimensión de los tipos de conocimiento circulantes en la sociedad a través de las universidades dio lugar a una transformación

singular, a partir de las universidades alemanas (Berlín, Gotinga, Hamburgo) de finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, con el surgimiento de los estados nacionales derivados del fenómeno de la Revolución Francesa y las adecuaciones que se hicieron a partir del modelo impulsado por los hermanos Humboldt – inspirado en una supuesta universalidad e integralidad de las ciencias – y su paradójica concreción en la tripartición funcional de docencia, investigación y proyección social más conocida en las universidades latinoamericanas. A esta división de funciones de la misión universitaria se suma a finales del siglo XIX la primera polémica entre las ciencias naturales o nomotéticas y las ciencias ideográficas e históricas que van a plantear otras concepciones y maneras de concebir las ciencias humanas.

Otro factor que incidió en la configuración de la trayectoria de las universidades está representado en las diferencias de estatus entre las instituciones que enseñan conocimientos ya establecidos, por ejemplo, para la formación profesionalizante a través de la docencia y aquellas otras que ven su función como un compromiso con la verdad y con la producción de nuevo conocimiento. Este elemento supone la tensión entre una perspectiva más utilitaria y de corto plazo de aprovechamiento del conocimiento para fines prácticos, en oposición a otra perspectiva más elevada, con proyecciones más humanistas y liberadoras, como lo postulaba la Ilustración, cuyos desarrollos pudieron pensarse más elitistas.

Las líneas de tensión entre diferentes tipos de conocimientos y sus relaciones como factores de constitución de los diferentes momentos de evolución de la universidad moderna se proponen en este estado del arte como una vía de contextualización para hacer comprensibles las diversas perspectivas desde las cuales se asumen diferentes tradiciones discursivas que pueden ser objeto de estudio en la vida institucional de las universidades. Sus alcances, diferencias de énfasis disciplinarios, su mayor generalidad o especialización para abordar un objeto de estudio específico se proponen como un mecanismo de contextualización de la presencia de la argumentación en las aulas universitarias y su relación con las formas de gestión del conocimiento.

Las universidades, como instituciones educativas, son estructuras

organizativas y flujos de actividad complejos en virtud de la especialización de sus funciones de distribución de capital simbólico, para plantearlo en términos de Bourdieu (1987,1990,2001).

En esta misma perspectiva, las universidades están sujetas a los cambios propiciados por la confluencia de diversas tecnologías que intervienen en el cumplimiento de sus funciones sociales y culturales que le han sido asignadas por los grupos política o económicamente más relevantes en cada sociedad y en determinados momentos de transformación de las instituciones.

Una forma de reducir la complejidad del funcionamiento institucional para cumplir con su encargo social de formar a las futuras generaciones en los diversos campos de la actividad humana es el abordaje de las prácticas sociales de significación y producción discursiva con que interactúan los docentes y estudiantes en las situaciones de aula para propiciar la apropiación de un saber específico.

En este abordaje, las situaciones didácticas se conciben como escenarios sociales de interacción discursiva que son posibles de comprenderse y explicarse desde la mirada de quienes actúan. Sus formas de interacción constituyen un espacio de tensiones y negociaciones de sentido en las cuales están en juego varias dimensiones, entre ellas: el grado de apropiación de los conocimientos de las ciencias de referencia de cada campo profesional; las características cognitivas, valorativas y actitudinales que, desde la formación profesional, configuran la subjetividad de las personas; el conocimiento diferenciado que los actores de la situación didáctica tienen de los medios semióticos puestos o posibles de ponerse en uso como parte de la misma situación didáctica y, en el caso particular, las formas de interacción argumentativa y sus posibles incidencias en la gestión del conocimiento en situaciones didácticas propias del ámbito de la formación de profesionales a nivel universitario.

La revisión de los estudios sobre las interacciones didácticas en las aulas universitarias y, de manera particular, sobre la argumentación y su relación con la elaboración del conocimiento, permitieron establecer unas grandes tendencias que se presentan más en detalle en el siguiente apartado.

Es importante tener en cuenta que entre estas tendencias existen múltiples relaciones que se establecen como factores incidentes en el desarrollo de indagaciones específicas, como se deduce del consenso doble sobre la argumentación, como un subcampo, de los estudios interdisciplinarios del discurso.

Las diversas interrelaciones de estas tendencias que complejizan su abordaje determinaron que se escogieran tres ámbitos como espacios integrados para su presentación. Ellos son: los estudios sobre la argumentación en la educación superior; la interacción argumentativa en la gestión del conocimiento en la educación superior y la revisión del tema en Colombia.

1.1. Los estudios sobre la argumentación en la educación superior

La investigación que se hace de manera permanente y heterogénea en diversos países sobre la argumentación y su conexión con el desarrollo de las capacidades intelectuales de las personas parte de unas premisas históricas y conceptuales que hacen que parezca innecesario justificar porqué se enseña y se debe enseñar a argumentar en los diferentes niveles educativos, y especialmente en la educación superior. Muchos investigadores (Havelock, 2013, p. 28; Olson, 1998, p. 285, Wartofsky, 1979, entre otros) comparten la idea que nuestra comprensión del mundo en términos perceptivos y cognitivos está conformada y modificada por los artefactos de representación que socialmente creamos los seres humanos. En consecuencia, asociados a los medios y recursos semióticos que el hombre ha utilizado y utiliza en sus diversas actividades, se alude a los efectos psicológicos, sociales y culturales que se derivan de las prácticas de uso de estas tecnologías.

Desde la antigüedad clásica griega y a lo largo de la historia, con acentos particulares en la época moderna y contemporánea, el ejercicio de la argumentación está vinculado a las actividades de reflexión sobre los problemas trascendentales del hombre occidental y, en la actualidad, a los problemas del hombre con conciencia planetaria.

Los desarrollos de la filosofía, de la epistemología, de la fundamentación del conocimiento científico y sus posibilidades de uso a favor de la

humanidad, y de los conflictos éticos, por citar algunos, representan problemas en los cuales la argumentación resulta un referente insoslayable. Sobre este particular, Chain Perelman en la introducción a su libro “El Imperio Retórico” hace las siguientes consideraciones:

¿Cómo se puede razonar sobre valores? ¿Existen métodos, razonablemente aceptables, que permitan preferir el bien al mal, la justicia a la injusticia, la democracia a la dictadura? [...] Constatamos que en los dominios donde se trata de establecer lo que es preferible, lo que es aceptable y razonable, los razonamientos no son ni deducciones formalmente correctas ni inducciones que van de lo particular a lo general, sino argumentaciones de toda especie que pretenden ganar la adhesión de los espíritus a las tesis que se presentan a su asentimiento (1997, pp. 10-12).

Debido a las articulaciones entre la lógica, la dialéctica y la retórica como raíces de la argumentación y el desarrollo de la psicología como ciencia de la conducta y del aprendizaje, durante el siglo XX surgieron desarrollos específicos de investigación y enseñanza que propusieron las virtudes de la argumentación como un medio para el desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes en los diferentes niveles educativos.

Por lo anterior, la enseñanza de la argumentación, de la comprensión y producción de textos argumentativos y, en las dos últimas décadas, el planteamiento para desarrollar la competencia argumentativa, representan una vertiente de actividad de la que es imposible dar cuenta exhaustivamente, razón por la cual se escogen las tendencias más representativas de su abordaje.

Algunas de tendencias resultan más difundidas que otras por sí mismas o por servir de fundamento a propuestas específicas. Por ejemplo, se encuentran con facilidad en la literatura originaria de los Estados Unidos trabajos sobre enseñanza del pensamiento crítico, basados en la lógica informal (Blair y Johnson, 1980) o el análisis de las falacias (Woods y Walton, 1989); el desarrollo del cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias vista como un ejercicio de argumentación dialéctica, en oposición a la argumentación lógica y a los estudios de aprendizaje más centrados en los productos que en los procesos, por ejemplo, el “aprendi-

zaje como argumentación” desarrollado por Deanna Kuhn (1993, 2010).

La aplicación de enfoques argumentativos a la educación cubrió a los diferentes niveles educativos, incluido el de la educación superior. Uno de los cambios más significativos en los estudios de la argumentación en las aulas de ciencias tiene que ver con la incorporación de enfoques metodológicos cualitativos. Se destacan entre ellos los estudios de caso y los microanálisis etnográficos, cuyo objetivo era convertir las aulas en escenarios de comunidades que producen y utilizan el conocimiento. Se encuentran mayores referencias a aulas de educación primaria y secundaria (Gordon Wells, 2001; Jay Lemke, 1997; y Candela, 1996, entre otros), pero sus ecos llegan a las aulas universitarias (Jiménez A., M. P. y Díaz de B., J., 2003, p. 359).

Es posible identificar un conjunto de estudios que remite a las condiciones particulares de uso de los discursos en la investigación de las didácticas específicas. Destaca en estos estudios la didáctica de las ciencias naturales y sus vertimientos en la discusión sobre la escritura académica desde o en las disciplinas.

Entre estas condiciones son relevantes los estudios antropológicos sobre la construcción de conocimiento científico como estudios de comunidades que desarrollan una cultura específica, en la medida en que utilizan mecanismos simbólicos para darle sentido o hacer inteligible sus actividades y sus vidas. De esta manera, se incorporan la historia y la epistemología de las ciencias como parte de procesos sociales que exigen la puesta en juego de mecanismos representacionales para la construcción y comunicación del conocimiento.

De igual manera, se destaca el papel de la argumentación en la constitución de las ciencias como cuerpos discursivos y persuasivos más allá de la concepción puramente experimental de la ciencia positivista, y el papel de la argumentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias (Jiménez Alexandre y Díaz, 2003; Sutton, 2003; Erduran, 2006; Larraín y Freire, 2012).

En conexión con este último aspecto, a partir de los trabajos de Deanna Kuhn (1993, 2010) y sus continuadores, se plantean diferentes concepcio-

nes sobre la argumentación, principalmente, entre la argumentación lógica o retórica que se inspira en la deducción de la lógica formal para producir conclusiones, y la argumentación dialógica o situada socialmente, como práctica social de actuación de las personas para establecer el recorrido de inferir conclusiones que no siempre se ajustan a la lógica formal (Driver, Newton y Osborne, 2000, p. 290-1), pero que son pertinentes en la medida de la creación de estrategias personales o colectivas en la solución de problemas, y se postula la relación entre argumentación y razonamiento:

Por argumentación se entiende la capacidad de relacionar datos y conclusiones, de evaluar enunciados teóricos a la luz de los datos empíricos o provenientes de otras fuentes. El razonamiento argumentativo es relevante en la enseñanza de las ciencias, ya que uno de los fines de la investigación científica es la generación y justificación de enunciados y acciones encaminados a la comprensión de la naturaleza (Jiménez Aleixandre y Díaz, 2003, p. 361).

Se reconoce de esta manera la inadecuación de la argumentación lógica para evaluar los procesos de producción de conocimiento, en la medida en que su valor está en evaluar los conocimientos ya establecidos, más no los procesos diversos, ambiguos y contradictorios por los cuales se puede desarrollar el discurso en el aula o el diálogo argumentativo de los estudiantes para tratar de solucionar un problema.

En esta situación se valoran los aportes de las teorías retóricas recuperadas por Perelman y Olbretchs-Tyteca y los trabajos de Toulmin. Varias de estas indagaciones adelantadas en la Universidad de Santiago de Compostela desde 1994 centran la mirada en el lenguaje de los estudiantes de educación secundaria y sus esfuerzos para solucionar problemas mediante la puesta en juego de conocimientos que se construyen y conciertan mediante la argumentación.

A nivel universitario en las últimas dos décadas se han producido planteamientos similares a los de la enseñanza de las ciencias en educación secundaria desde la argumentación dialéctica o dialógica que han servido como base para el desarrollo de planteamientos acerca de la importancia de las interacciones sociales para la construcción social del

conocimiento (Baker, 2009; Hyland, 2000; Tamayo, Zona y Loaiza, 2014) y que han promovido la aparición de proyectos para la enseñanza de las ciencias humanas (Cubero, De la Mata, Cubero, Santamaría, Ignacio, Prados y Ramírez, 2002; Acevedo Gamboa y Díaz Álvarez, 2011). Se sitúan desde esta última perspectiva los trabajos que se han realizado a la luz de los planteamientos de la acción social mediada semióticamente y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, enmarcados en los planteamientos del psicólogo soviético Lev Vygotsky.

La argumentación en esta visión representa una forma de especificación de las múltiples potencialidades y formas de codificación que ofrecen las lenguas naturales como parte de los resultados de la evolución histórico cultural de las sociedades y que intervienen, como contexto sociocultural y a través de prácticas específicas, en la formación de la estructura psicológica de las personas.

La generación de situaciones sociales de interacción que involucran la utilización de herramientas psicológicas especializadas como parte de las actividades de comunicación y producción simbólica y que tienen lugar en las instituciones educativas implica el compromiso o afectación de la estructura psicológica de las personas tanto por la participación en esas actividades (Wertsch, 1993) como por la construcción progresiva de significados compartidos (Coll y Onrubia, 1995).

En esta perspectiva, los fundamentos de la relación entre discurso y cognición, en particular con la presencia de la argumentación, retomados de Vygotsky como un impulsor de la psicología evolutiva, se pueden rastrear en una amplia diversidad de autores. A manera de sucinta ilustración, se incluye entre otros a Camps y Ribas (1993), Camps (1995), Martínez (2001), Dolz (1993) y en el conjunto de autores que trabajan sobre argumentación en aulas de ciencias se cuenta con los trabajos de Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante, 2003; Sánchez, González y García, 2013; Tamayo, Zona y Loaiza, 2014, entre otros.

Mijaíl Bajtín es otro autor que, de manera complementaria a los planteamientos de Vygotsky sobre la acción social mediada discursivamente, aporta desde una perspectiva que podría considerarse socio-discursiva. En sus trabajos en torno a los géneros discursivos, Bajtín considera las

formas de realización de la argumentación en situaciones sociales concretas apoyadas en las condiciones de dialogismo y polifonía como características específicas de la argumentación y a partir de las cuales se hacen consideraciones teóricas y propuestas de orden didáctico.

De esta manera, en el marco del reconocimiento de la polifonía y el dialogismo, el análisis del discurso de la interacción de docentes y estudiantes en aulas universitarias es otro ámbito de indagación relativamente nuevo, no superior en sus desarrollos a tres décadas.

Algunos investigadores afirman la rareza de tales estudios en comparación con sus homólogos en la educación primaria y secundaria (Prados G, M., Cubero P., M. y de la Mata B., M. L., 2010, p. 166; Jiménez A., M. P. y Díaz de B., J., 2003, p.359). Es evidente un mayor descuido al componente argumentativo del discurso del profesorado (Cross, 2003, p.9). Sobresalen en este campo los estudios de Cazden, Mehan, Sinclair y Coulthard, Stubbs desde enfoques cuantitativos y centrados en la estructura lingüística; posteriormente se incluyó el diálogo entre el docente y estudiantes, o entre estudiantes, en formatos diversos.

Se destaca que esta última tendencia de investigación es importante por razones relativas a la fundamentación teórica de los procesos educativos en virtud de la mediación discursiva entre docentes y estudiantes; por el papel dado a la construcción de conocimientos como parte de la mediación discursiva, de donde se deduce la relevancia de la argumentación dialéctica; por las condiciones metodológicas relativas al análisis del discurso educativo, a los estudios de caso, entre otras razones (Cubero, Cubero, Santamaría, de la Mata, Ignacio y Prados, 2008; Jiménez Alexandre y Díaz, 2003, p.361).

1.2. La interacción argumentativa en la gestión del conocimiento en la educación superior

Son múltiples las perspectivas desde las cuales se aborda la enseñanza de la argumentación en diferentes universidades de mundo, de manera que se ratifica el carácter interdisciplinario no solo del campo de estudio de la argumentación sino también de su enseñanza.

Esta multiplicidad de abordajes permite establecer que la relación entre discursos argumentativos y cultura académica puede manifestarse a través de diferentes modalidades que llevan en un principio a poner en evidencia las dificultades para su discriminación y delimitación como objeto de estudio en la medida en que los estudios tiende a centrar la mirada exclusivamente en la acción, en las personas o en los instrumentos mediadores aisladamente, tomando por separado los textos (Wertsch, 1993, p.141), mientras que en relación con las actividades de aprendizaje no siempre se valora lo suficiente el papel del discurso como un factor privilegiado para entender los mecanismos y condiciones que hacen posible la construcción de conocimientos, bien sea que este se consigne en textos escritos o en procesos de significado que las personas procesan oralmente. Vamos a ver algunas de estas modalidades enseñada.

>La presencia de los textos argumentativos como objeto de enseñanza y como productos a evaluarse luego de cierto curso de las actividades de aula.

En muchos casos, la producción de un texto argumentativo se interpreta como muestra del desarrollo de capacidades intelectuales complejas en las personas, y la producción textual argumentativa se asimila a la función evaluativa del aprendizaje de las personas de este tipo de textos (Arnoux, 1998; di Stefano y Pereira, 1995; Martínez, 2001).

>Las implicaciones epistemológicas y axiológicas del uso de los géneros discursivos y desarrollo del pensamiento crítico.

Esta modalidad, vinculada parcialmente a la anterior en virtud de los valores conexos a la utilización de textos argumentativos en actividades de aula, atañe a las implicaciones epistémicas y axiológicas de dichos usos y da lugar a una doble preocupación: por un lado, por la función epistémica del uso de determinados géneros discursivos y tipologías textuales y, por otro, al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Las implicaciones epistemológicas del uso de los géneros discursivos implican la consideración, por ejemplo, de la diversidad de los géneros discursivos en el escenario de las aulas universitarias y cuáles pueden ser las implicaciones cognitivas y metacognitivas que los estudiantes

desarrollan en el proceso de utilización de dichos géneros.

En esta perspectiva pueden señalarse dos referentes distintos que pueden ser en algún momento complementarios: a) indagaciones dedicadas al estudio de un género discursivo académico específico, el ensayo, por imitación del modelo universitario estadounidense (Castro, Hernández y Sánchez, 2010, p. 53) y con desarrollos en diferentes áreas de estudio (Jarpa y Salas, 2011; Olaizola, 2011, por ejemplo); y, b) el planteamiento de la alfabetización académica, desarrollado a partir de los trabajos de la profesora Paula Carlino, como una perspectiva específica de trabajo, aunque ella no han trabajado de manera central procesos de carácter argumentativo.

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, este se puede pensar en dos dimensiones con diferente alcance: primero, en una dimensión epistemológica al tomar el pensamiento crítico vinculado a la manera cómo se estructuran los tipos de representación y las formas de pensamiento propias de cada campo disciplinario de conocimiento científico o académico y, en segundo lugar, en una perspectiva más amplia que se ubica como parte de la filosofía de las ciencias, para comprender los procesos del pensamiento científico en relación con las aplicaciones tecnológicas y su vinculación a las prácticas sociales.

Una de las tareas que se desprende de su abordaje es el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Los mayores desarrollos en este campo se hicieron en Inglaterra y los Estados Unidos desde concepciones filosóficas y epistemológicas que se derivan de la obra de John Dewey y algunos de los impulsores del pragmatismo filosófico y que en un pasado cercano han cuestionado la enseñanza explícita de la argumentación textual. Por ejemplo, Richard Paul, profesor de pensamiento crítico en la Universidad de Sonoma, desde la perspectiva de la lógica informal y la argumentación dialéctica, considera una posibilidad de enseñar pensamiento crítico en sentido débil por cuanto se reduce a un asunto técnico, “como una batería de habilidades técnicas que se pueden dominar más o menos una-por-una sin dedicar atención significativa a los problemas de auto-engaño, experiencia lógica, y problemas éticos multi-categoriales” (1981, p. 2).

En sentido contrario, Richard Paul (1981) plantea la enseñanza del pensamiento crítico en sentido fuerte a partir de la ubicación social contextualizada de cada persona con sus intereses, las marcas de su formación cultural, las tensiones entre su forma de actuación social e individual y su forma de enunciación sobre sí mismo, sobre el mundo, etc., y el involucramiento de los intereses grupales e individuales que forman la identidad en los procesos de valoración y de constitución de los puntos de vista con los cuales se generan las concordancias o disidencias sobre los diversos asuntos de la vida social como el aborto, la utilización de tecnología que causa deterioro ambiental, los usos de la energía nuclear, las injusticias sociales de diversa índole, el racismo, etc.

En oposición a la perspectiva de Richard Paul, es posible encontrar en la literatura la convergencia entre procesos de enseñanza de carácter textual y su intención de desarrollar el pensamiento crítico (Mota de C., 2010; Padilla et al, 2010). De forma puntual, se destaca el trabajo de las profesoras argentinas coordinadas por Constanza Padilla, quienes afirman que, a pesar de la supuesta apertura a los discursos argumentativos en las instituciones escolares promovida por las reformas curriculares y al impulso de la cátedra Unesco, la inexistencia de espacios institucionales para la discusión crítica y su enseñanza en virtud de una concepción prevalente del conocimiento como un constructo establecido, reproducible y que se transmite sin mayores objeciones; esta concepción impone “una falta de atención al desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades argumentativas” (2010, p. 3) y que al parecer se aplica también en la educación superior.

Frente a este panorama, las profesoras argentinas desarrollaron procesos de investigación-acción con una visión que integra el contexto de interacción y la producción de textos argumentativos bajo la modalidad de ponencias resultantes de investigación de estudiantes universitarios en carreras de ciencias sociales y humanas con apoyo tutorial de sus profesores; la presentación de ponencias concreta la articulación de la literacidad académica, el desarrollo de géneros académicos y el papel central de la argumentación en estos géneros (2010, p. 9).

› Los estudios sobre la lectura y escritura académica

En conexión con el concepto de cultura académica universitaria se asocian, de forma inmediata, las prácticas de lectura y escritura como actividades indispensables mediante las cuales los docentes y estudiantes desarrollan sus proyectos de formación profesional en diversos campos disciplinarios (Acevedo Gamboa y Díaz Álvarez, 2011).

Esta conexión entre cultura académica y la escritura se afirma como alma del mundo académico (Becher, 2001, p. 108) en la medida en que la comunicación a través de la lengua escrita configura los vínculos entre las formas y comunidades del conocimiento, ligando a la vez las dimensiones sociológica y epistemológica de dicho proceso.

La investigación sobre escritura en la universidad a nivel internacional, con un reconocido papel pionero de universidades de Estados Unidos, Inglaterra, luego Canadá, Nueva Zelanda y Australia puede caracterizarse en cinco grandes momentos de actividad investigativa.

El primer momento corresponde a los trabajos desde finales de los años sesenta en los Estados Unidos, donde se inicia la exploración de los problemas de escritura de estudiantes universitarios debido al cambio demográfico de las poblaciones tradicionales de las universidades.

El segundo momento, desde mediados de los '70, avanza en la perspectiva de los procesos cognitivos involucrados por los individuos para llegar a la solución de problemas.

El tercer momento, en la siguiente década, muestra cómo la investigación cambia su énfasis hacia el estudio de prácticas académicas que varían de acuerdo con los contextos específicos en que ocurren y con las culturas institucionales que enmarcan dichas prácticas (Bazerman, 1988), encontrando diferencias entre las formas de articulación de la escritura con diferentes usos discursivos en las diferentes áreas de conocimiento.

El cuarto momento de esta relación entre escritura y cultura académica se puede caracterizar mediante dos movimientos pedagógicos, “escribir a través del currículo” y “escribir desde las disciplinas –WAC y WID

respectivamente por sus iniciales en inglés– que constituyen grandes corrientes de actividad que atraviesan las instituciones a lo largo de tres décadas y, en paralelo, con los momentos precedentes en los esfuerzos de las universidades por integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias del currículo, bien sea para desarrollar las habilidades de los estudiantes para utilizar la escritura para aprender o, en el caso de la escritura en las disciplinas, para aprender a escribir los géneros discursivos propios de cada campo de conocimiento.

El quinto momento lo representan los llamados “Nuevos estudios de las culturas académicas”, que surgieron en Inglaterra a fines del siglo XX y que asumen la indagación de las prácticas de escritura como parte de las identidades sociales y de las relaciones de poder que vehiculan las instituciones que participan de la cultura escrita (Carlino, 2005).

A los momentos antes descritos a través de los cuales se desarrolla históricamente la relación entre las prácticas de lectura y escritura en la universidad y la cultura académica pueden agregarse dos momentos más recientes:

La indagación de profesores australianos e ingleses dirigida a estudiar la relación entre evaluación, escritura y aprendizaje. Esta línea de indagación muestra que el currículo real al que los estudiantes atienden, al que dedican sus esfuerzos, tiene que ver con el momento de la evaluación para acreditar conocimientos y cuya enseñanza paradójicamente resulta ser la menos frecuente.

Otra línea de indagación tiene que ver con el estudio de géneros discursivos académicos especializados y profesionales y su enseñanza explícita en las universidades, en la medida en que los estudiantes universitarios a lo largo de sus carreras cumplen complejos procesos de inmersión en prácticas que los llevan a ser usuarios permanentes de estos géneros discursivos.

Los géneros discursivos que intervienen en las actividades de las aulas universitarias se conciben como espacios de interacción mediante los cuales puede hablarse para incidir en los procesos de producción de textos escritos y, atendiendo a este objetivo, a la vez, se desarrollan

nuevas comprensiones por parte de los estudiantes y docentes en relación con el contenido disciplinario de los textos y con la incidencia de los procesos discursivos en la producción de conocimiento o en las prácticas sociales de distribución y circulación de estos conocimientos a través de discursos orales o textos escritos.

La polifuncionalidad de los discursos en cada encuadre educativo o institucional puede ser motivo de reflexión para el estudioso del Análisis del Discurso, pero también dicha polifuncionalidad puede constituir una barrera para la actuación de algunos agentes cuyo proceso de socialización no los ha familiarizado con contextos de actuación específicos, en este caso los de orden académico universitario.

En la última década del siglo XX en varios países latinoamericanos se puede encontrar con cierta frecuencia trabajos hechos por profesores universitarios que se orientan a desarrollar la capacidad de los estudiantes para comprender textos académicos y aprender a partir de ellos.

En este marco figura la enseñanza explícita de la producción de textos argumentativos y, en torno a esa producción, la inclusión de formas de interacción argumentativa como manera de familiarización de los estudiantes y de ejercitación de debates, polémicas u otros formatos más o menos pautados por los profesores (a partir de su conocimiento de la retórica, la lógica o la dialéctica). A manera de ilustración se señala el accionar de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina con centros de actividad en Argentina (Universidad de Buenos Aires), Colombia (Universidad del Valle), Chile (Universidad Católica de Valparaíso) y México (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), entre otros (Martínez, M. C., 1999, Martínez et al, 2004).

Son varios los aspectos que pueden problematizar la relación entre cultura académica en las universidades y el desarrollo de la comunicación discursiva.

Debido al papel asignado a la lectura y la escritura como prácticas inherentes a la cultura académica, se plantean tensiones en la dicotomía producto-proceso en la medida en que se tiende a ver la vida académica de las personas, los resultados de la producción académica de los

profesores o los mecanismos de evaluación de los estudiantes, en la forma concreta de los textos escritos (productos), mientras que la valoración de dichos productos no puede pensarse sin tener en cuenta la condición indispensable de los procesos de los que surgen esos productos y la naturaleza particular de esos procesos en vinculación con la vida institucional y personal de los usuarios.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, los procesos de formación y potenciación de las capacidades individuales y colectivas de las personas, para asumir tareas de elaboración intelectual que conduzcan a la construcción de artefactos que representen conocimiento o concreten manifestaciones del pensamiento crítico propio de seres valorativos, pensantes, dependen en gran medida de la creación de contextos sociales y semióticos que posibilitan la exploración de las implicaciones cognitivas, axiológicas y deontológicas de las personas en trayectorias que implican la búsqueda de sentido, la innovación, la puesta en juego de incertidumbres, apuestas y equivocaciones y no precisamente la simple repetición de las verdades ya establecidas. Si ocurriera esto último, entonces tendríamos la repetición de la eficacia limitadora, la supuesta verdad inamovible y no la diferencia que, al recrear la cultura, inventa nuevas posibilidades de desarrollo vital y humano.

Para ahondar en esta búsqueda se destacan las virtudes del análisis del discurso educativo, las posibilidades de los estudios de caso, la exploración de las exigencias propias de cada campo disciplinario de conocimiento y de cada didáctica específica como un contexto complejo en el cual el docente universitario, como sujeto profesional y disciplinario, toma sus decisiones en relación con los conocimientos y sus reelaboraciones para tratar de concretar sus proyectos de formación.

Otros problemas atañen a la relación oralidad y escritura específicamente de aquellas prácticas mediante las cuales tiene lugar la producción y comunicación de conocimiento en las comunidades científicas y académicas. Estas prácticas se entienden como cultura desde los planteamientos de la antropología cultural, en particular los trabajos de Clifford Geertz. En esta perspectiva pueden ubicarse los trabajos de Charles Bazerman (1988) y sus continuadores, quienes destacan la argumentación como un factor en la actividad de los científicos, en la

investigación y en las prácticas de docencia universitaria para la formación en las diversas profesiones.

Dentro de esta tendencia sobre la enseñanza de la comprensión y producción de textos argumentativos para el desarrollo de habilidades intelectuales de estudiantes universitarios, una tensión muy significativa se plantea entre el énfasis dado por algunos investigadores a los semestres iniciales de carrera, en los cuales se ofrecen cursos y talleres dirigidos a la alfabetización académica y en oposición la actividad de cultivo de la argumentación a lo largo de todo el currículo, “entramado” en todas las asignaturas (Padilla, 2012, p. 38).

Muchas de estas estrategias de comprensión y producción de textos argumentativos, que están ligadas al desarrollo cognitivo e intelectual de los estudiantes universitarios, se conecta con los planteamientos sobre cultura académica (Padilla, 2012; Padilla, C; Douglas, S. y López, E. (2010); Murillo, 2010; Arnoux y Alvarado, 1998, entre otros). Otras se vinculan con la pretensión del desarrollo del pensamiento crítico de los futuros profesionales (Motta, 2010) y, en una tercera perspectiva, con modelos argumentativos específicos vinculados al pensamiento práctico (Toulmin), a la lingüística de texto (van Dijk), al dialogismo bajtiniano (Arnoux) o a otras fuentes propias de las ciencias del lenguaje (retórica, pragmatialéctica, sociolingüística) como otras vías para generar propuestas metodológicas orientadas a impulsar el desarrollo cognitivo y epistémico de los estudiantes universitarios en diferentes áreas curriculares o campos de conocimiento (Meza Guzmán, 2008; Arandía Loroño, Alonso-Olea y Martínez Domínguez, 2008; Rodríguez León y Valencia Leguizamón, 2013; Obando, s.f.; Larraín y Freire, 2012 para mencionar algunos ejemplos de la inagotable lista posible).

La puesta en juego de los textos argumentativos en las aulas universitarias, su enseñanza y cultivo, da lugar a intervenciones orales de docentes y estudiantes que tematizan dichos textos, sus estructuras y funciones en el marco de las actividades de aprendizaje, de manera que esta puede ser una de las situaciones propicias para encontrar interacciones argumentativas en situaciones didácticas universitarias. Un contraargumento frente a esta última posibilidad, y que este estado del arte pone de presente, es que puede darse una enseñanza de la argumentación en un sentido débil,

como la enseñanza de las estructuras textuales formales sin vincular dichas formas expresivas a problemas reales que afecten la formación de las personas.

También en el marco de la interacción didáctica es necesario considerar un conjunto de investigaciones que indaga por las relaciones entre la interacción argumentativa y el desarrollo cognitivo de los estudiantes y su aprendizaje. Desde esta mirada particular se afirma la superación progresiva de ciertos enfoques siguiendo un orden secuencial de tres etapas:

- a) La observación sistemática de la actividad verbal del docente en el aula, de carácter cuantitativo, con la medición del tiempo de habla y la proporción de preguntas del profesor. Valga aclarar que “este tipo de investigación no trata la comunicación en clase como una actividad dinámica continua, sino que la reduce a categorías de actos verbales discretos” (Mercer, 1996, p. 12).
- b) El análisis lingüístico del discurso desde una lingüística sistémico-funcional que caracteriza el habla escolar según sus rasgos institucionales, aunque simplifica elementos problemáticos del contexto al fusionarlos como rasgos de un sistema lingüístico dirigido a establecer coherencia; y
- c) La investigación etnográfica impulsada por los estudios de sociología educativa en Inglaterra y los Estados Unidos que llega a las aulas como microsociología y con elementos propios de la antropología cultural para caracterizar los ambientes institucionales específicos.

Frente a los derroteros investigativos marcados por los anteriores estudios, “la sicología sociocultural representa una línea distinta de investigación porque sus intereses primarios se centran en el desarrollo del conocimiento y la comprensión, en vez de, por ejemplo, el orden social de la clase o en la estructura coherente del habla en clase” (Mercer, 1996, p. 16). En esta perspectiva teórica son relevantes las ideas de Vygotsky puestas en torno a cómo los estudiantes ponen en uso herramientas psicológicas específicas (por ejemplo, la argumentación) y cómo participan de la actividad verbal colectiva y los posibles efectos sobre el aprendizaje.

Esta amplia corriente de pensamiento pone en uso conceptos como: zona

de desarrollo próximo, intersubjetividad, andamiaje, cesión progresiva del control de procesos, traspaso de competencias (Melero Z. al, M. y Fernández B., P., 1995, p. 78) y se identifica con varios nombres como: teoría de la actividad verbal en escenarios escolares (Wertsch, Wells, Lemke); negociación de significados y construcción de conocimiento compartido (Edwards y Mercer; Wertsch; Wells); mecanismos semióticos de influencia educativa (Coll y Onrubia); procesos de participación guiada (Forman y Rogoff); y la construcción social del conocimiento (Nonnon o Baker).

› *Las indagaciones que tienen en cuenta la relación del entorno sociocultural de procedencia de los estudiantes y su acercamiento e integración a los contextos de las actividades académicas universitarias.*

La visión sociocultural de las diferentes comunidades de donde proceden los estudiantes sobre las prácticas académicas, las exigencias de la cultura escrita, el valor que cada comunidad atribuye (o desconoce) a las prácticas discursivas argumentativas, son referentes importantes a la hora de entender el problema del fracaso escolar, no desde una perspectiva psicológica individual sino desde una mirada sociolingüística como la que se puede nutrir desde el concepto de capital simbólico (Bourdieu, 1987) o de la diversidad de los géneros discursivos considerados a la luz de las prácticas sociales con las cuales las distintas comunidades están diferencialmente familiarizadas. Es decir, desde una perspectiva que reconoce las diferencias de socialización de distintos grupos, comunidades y personas a partir de las prácticas discursivas con las que median sus relaciones sociales cotidianas.

En conexión con esta modalidad, es importante examinar los conceptos de cultura escrita y sus implicaciones ideológicas como los concibió el investigador Brian Street y que pueden ser aplicables, mediante una acción de especificación, a las prácticas sociales donde interviene la argumentación.

Street (citado por Kalman, 2008) planteó dos concepciones sobre las prácticas de lectura y escritura y su conexión con la vida cotidiana de las personas: una a la que denominó "autónoma", e "ideológica". En la segunda concepción, Street plantea que las prácticas de lectura y

escritura forman parte de las construcciones sociales de los diferentes grupos y su construcción depende de los contextos socioculturales e institucionales en los cuales dichas prácticas se realizan; de esta manera, se cuestiona la conexión lineal y neutra de la lectura y la escritura con el cambio social. En su lugar, la cultura escrita resulta ideológica por cuanto:

es una práctica social, no solamente una habilidad técnica y neutral; esto significa que siempre se incrusta en principios epistemológicos socialmente construidos. Se trata del conocimiento: las maneras mediante las cuales las personas se dirigen hacia la lectura y escritura son en sí concepciones enraizadas del conocimiento, la identidad y el ser. También se inserta en las prácticas sociales, como aquellas de un mercado laboral específico o un contexto educativo particular y los efectos de conocer esa cultura escrita dependerán de esos contextos concretos (Street, citado por Kalman, 2008, p.113).

De manera análoga a la concepción ideológica de la cultura escrita postulada por Street, es posible plantear las características de la argumentación como parte de prácticas discursivas que dependen de concepciones enraizadas que las comunidades transmiten a sus integrantes como parte de las visiones y posturas colectivas sobre las formas de negociar sus diferencias en situaciones sociales contextualizadas.

Estas concepciones, que algunos autores califican de socioconstructivistas, reconocen el papel fundamental de las interacciones sociales, de los entornos institucionales y de la participación de las personas en prácticas en las cuales ponen en uso formas discursivas específicas para constituirse como interlocutores legítimos y miembros activos de comunidades discursivas especializadas.

Una consecuencia de estas condiciones contextualizadas de las prácticas discursivas es que las diferentes investigaciones sociolingüísticas comparten el objetivo de abordar de manera sistemática “los acontecimientos diarios de la vida del aula tal como son *interpretados por los participantes* en sus interacciones sociales y las formas en que los participantes usan el lenguaje para *negociar* la vida cotidiana en las aulas” (Green y Wade, 1987, citados por Melero y Fernández, 1995, p. 85; las cursivas fueron agregadas por quienes citan).

A manera de ilustración se mencionan los trabajos de Judith Kalman (2002, 2003 y 2008) en los que señala que para dar relevancia a las diferentes alfabetizaciones es necesario precisar la importancia de la comprensión de la cultura escrita desde contextos locales y considerar a la comunidad local como un lugar para leer y escribir en la medida en que las prácticas de interacción comunicativa locales conforman el potencial intelectual y cultural, desde el cual se configuran los procesos educación de las personas.

Esta interacción local determina y construye el contexto, el cual se entiende como las circunstancias específicas que configuran los participantes en una situación comunicativa con su participación en actividades sociales en las cuales media la elaboración y distribución del conocimiento, al mismo tiempo que el individuo, como actor social, internaliza el discurso y lo reorienta hacia sus propias experiencias y propósitos. Para ello, pone en evidencia el carácter polifónico de la construcción social del conocimiento a través de los múltiples géneros discursivos, de los cuales la argumentación constituye un subconjunto significativo.

Esta concepción socio constructiva del conocimiento, que se interesa en indagar acerca de las prácticas discursivas en los procesos educativos en general, y de la argumentación desde su valoración y uso por parte de diferentes grupos sociales en particular, plantea que la enseñanza de la ciencia, al igual que la de las formas de cultivo de la argumentación, constituye también concepciones ideológicas frente a las cuales los estudiantes manifiesta actitudes y posiciones diferentes como resultado de ser discursos socialmente situados y distribuidos en el conjunto heterogéneo de los estratos y grupos sociales.

Los énfasis disciplinarios de las investigaciones llevan a una encrucijada en la que se cruzan miradas psicológicas, sociológicas, lingüísticas y discursivas que hacen, con frecuencia, bastante difícil la delimitación del tipo de indagaciones pedagógicas o didácticas que se quieren adelantar. A pesar del interés que representa estudiar las diferencias discursivas y actitudinales derivadas de la procedencia socioeconómica familiar y con las cuales los estudiantes pueden asumir su participación en prácticas sociales como la argumentación dialéctica, la apropiación de los

conocimientos científicos o disciplinarios y las prácticas de literacidad académica, estas indagaciones son menos frecuentes a nivel universitario que en educación secundaria; sin embargo, es posible encontrar en los últimos años esfuerzos dedicados a los estudios de la interacción entre docentes y estudiantes para la construcción social del conocimiento.

Interesa aclarar que esta última denominación se puede entender en diferentes sentidos según la posición teórica que se asuma para su examen (Baker, 2009). En los estudios del discurso educativo que toman la perspectiva sociocultural, con base en las conexiones de los planteamientos vigotskianos y bajtinianos, se encuentran con mayor frecuencia indagaciones que hablan sobre la construcción social del conocimiento en los que el diálogo se constituye en el elemento fundamental de la interacción y cuyo fin es la negociación de significados o la creación de significados compartidos.

En este sentido, se pueden ver investigaciones como “La metodología dialógica en las aulas universitarias” (Arandía Loroño, Alonso-Olea e Domínguez, 2008), “Las interacciones argumentativas orales en la sala de clases: un análisis dialéctico y retórico” (Meza Guzmán, 2008), “El uso argumentativo en la enseñanza de las ciencias: Un estudio exploratorio” (Larraín y Freire, 2012), entre otras, que aportan elementos teóricos en torno a las múltiples perspectivas desde las cuales se puede abordar la interacción argumentativa en las aulas de clase.

Otro conjunto de trabajos, enmarcados en una perspectiva sociológica, está representado por estudios sociolingüísticos en los cuales desde los años '70 se trataba de observar sistemáticamente “los acontecimientos diarios de la vida del aula como son *interpretados por los participantes* en sus interacciones sociales y las formas en que los participantes usan el lenguaje para negociar la vida cotidiana en las aulas” (Green y Wade, citados por Melero y Fernández, 1995, p. 85; los citantes agregan las cursivas).

En estos trabajos se utiliza la microetnografía para ver los mecanismos de construcción conjunta de significado, en relaciones asimétricas, entre cuyos mecanismos la clase no es un guion rígido sino una actuación fortuita que implica relaciones de identidad y poder, y en oposición a la

visión de linealidad unidireccional de información dirigida desde el docente al estudiante. En esta línea de investigación son importantes los aportes de Gumperz (indicios de contextualización, la inferencia conversacional); las estrategias de adaptación a los contextos de interacción y a sus marcos de referencia (personal, material, académico o instruccional, social y local) propuestos por Green, Wallat, Weade y Harker; y los mecanismos de descripción microetnográfica como los indicios (paralingüísticos, suprasegmentales, kinésicos y proxémicos) que ubican los registros discursivos en la comunicación en situaciones reales.

1.3. La interacción argumentativa en la gestión del conocimiento en la educación superior en Colombia

La investigación sobre la interacción argumentativa en el discurso de los docentes y en las aulas, de manera general, es un tema muy reciente en Colombia. Surgió como consecuencia de los procesos de formación de postgrado en universidades extranjeras y del afán de los investigadores locales que se concreta en programas curriculares dedicados a la docencia en educación superior. En este sentido, se pueden citar trabajos de Alicia Rey y sus colegas del grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes (2000) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; o los de Rosa Delia Morales, Blanca Bojacá y sus colegas de la Universidad Distrital sobre las concepciones de los maestros sobre su formación pedagógica y sobre la conciencia discursiva y cómo esta influye en la acción pedagógica de sus prácticas (2001, p. 71); en ambos casos, se trata de prácticas de aula y de formación de docentes en educación básica.

Se destaca además la constatación de trabajos de diversa índole que se han hecho en Colombia como continuación de las tendencias más generales que se han descrito en el apartado anterior. Se pueden señalar globalmente los distintos trabajos adelantados en torno a la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura, con sede en la Universidad del Valle y con participación de la profesora María Cristina Martínez, quien también participa de la maestría en Lingüística Española de la misma universidad. Algunos de sus trabajos han asumido como núcleo central la argumentación como fenómeno discursivo vinculado a las prácticas

didácticas y a la producción oral y escrita de estudiantes universitarios (Martínez, 1999, 2001, 2005).

En la perspectiva de Martínez, la argumentación no es solo un modo de organización de la información semántica de los textos, sino un espacio de enunciación en que se construyen y negocian fuerzas e identidades sociales a la luz de un análisis discursivo que integra perspectivas como el dialogismo bajtiniano, la polifonía en la argumentación de Ducrot y algunos elementos del análisis sociocognitivo de van Dijk, entre otros. La proyección de los trabajos de la profesora Martínez Solís se puede ilustrar en la continuidad de que le han dado sus discípulos (Martínez et al., 2004; Guerrero, 2008).

Con frecuencia se encuentran referencias a la presencia de la argumentación como fenómeno vinculado a la enseñanza en la educación superior, ya sea desde la perspectiva del mejoramiento de las capacidades de los estudiantes para comprender y producir textos argumentativos (como se puede ilustrar en propuestas de trabajos de grado y de maestría, desde los trabajos de Martínez, 2004, y otros que responden a las limitaciones en escritura académica detectadas en diferentes diagnósticos en estudiantes que inician su carrera universitaria), como parte de los esfuerzos dedicados a impulsar la alfabetización académica de los estudiantes universitarios (en continuación de los esfuerzos inaugurales de la profesora Paula Carlino) o, con menor frecuencia, en la vinculación de la argumentación a los procesos de formación de docentes que ejercerán sus funciones en la educación superior.

En este último caso, se considera la argumentación como una condición inherente a la formación del docente universitario en relación con sus funciones como sujeto autónomo, con proyección política y partícipe de los problemas sociales contemporáneos; en este sentido se comparte que “En la academia no se eliminan enemigos, se les argumenta y se les demuestra por medio de la palabra. Así, la universidad más que revolucionaria se convierte en evolucionaria y emancipadora” (Fajardo y Arango, 2008, p. 364).

Como balance de la revisión en Colombia se puede afirmar la amplitud de trabajos dedicados a atender los problemas generales de lectura y

escritura en estudiantes universitarios y de la mayor apertura en los últimos años a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas a nivel universitario a tal punto que, por ejemplo, la Universidad de la Salle, de Bogotá, creó una coordinación de pedagogía y didáctica, instancia que convocó un Primer Simposio de Experiencias docentes universitarias, que dio origen a sus memorias (Londoño, 2010) y una serie de compilaciones en la misma línea de pensamiento.

Pese a estos esfuerzos, no se conocen líneas de investigación específicas sobre interacción argumentativa en aulas universitarias colombianas en las diferentes maestrías que han abordado la docencia e investigación universitaria como su centro de acción. La referencia más cercana al tópico encontrada en la literatura revisada corresponde a un trabajo del profesor Alberto Pardo Novoa, docente de la Maestría en Docencia Universitaria en la Universidad de La Salle en Bogotá, quien indagó acerca de las concepciones de docentes y estudiantes acerca de la clase como dispositivo de la cultura académica para la formación (2006).

Entre las afirmaciones relevantes para el tópico de la argumentación y la construcción de conocimiento en aulas universitarias, el profesor Pardo Novoa, como parte de las aproximaciones a la clase, destacó desde el paradigma que asume la condición interactiva y de comunicación en el aula el papel activo de los estudiantes para la construcción social del conocimiento o la negociación de significados que “[...] actualmente es muy escaso el reconocimiento teórico y operativo de la presencia de los procesos de argumentación en clase, como ámbito de posibilidad y realización de constitución social de sujeto, que se efectúa en la construcción social –argumentada– de conocimiento” (2006, pp. 138-139).

A la anterior afirmación que se orienta más sobre el papel de los estudiantes en el entorno de la clase, el profesor Pardo Novoa agrega desde una perspectiva de los docentes involucrados en su investigación que destacan la función de la clase como dispositivo para la formación integral y personal de los estudiantes el carácter de notoria ausencia en la mención de tres aspectos constitutivos de la clase: la evaluación, la investigación y la argumentación. De manera explícita, el profesor Pardo Novoa resalta en los sistemas de creencias de docentes y estudiantes consultados en su investigación que

en relación con los procesos de formación, con el papel de la investigación en ellos y con una versión constructivista del conocer, se echa de menos la presencia de la argumentación en cuanto elemento constitutivo de la clase en su dinámica de trabajo con el conocimiento (2006, p. 155).

Otras investigaciones que guardan correlación con los estudios sobre las formas de interacción en las aulas universitarias son las siguientes: la realizada por Daniel Mauricio Rodríguez y Lina María Valencia (2013), profesores de la Universidad del Quindío, que se inscribe en el campo de estudio del análisis del discurso en el aula de clase en el nivel universitario y está centrada en estudiantes en proceso de formación como Licenciados en Español y Literatura. El objetivo de los investigadores es aportar estrategias de intervención que conduzcan al mejoramiento del discurso argumentativo oral formal de los estudiantes. Se basan en el modelo de discusión crítica de Frans Van Eemeren y Robert Grootendorst, principalmente en el enfoque de la argumentación pragma-dialéctica. En correspondencia con el carácter didáctico de la investigación se afirma que es cualitativa porque utiliza la metodología Investigación-acción-participación.

Dentro del proceso metodológico de la investigación, se realizaron videograbaciones en las que se trató el tema de la infidelidad entre parejas. En cada sesión, hubo grupos entre 10 y 22 estudiantes con edades entre los 18 y 30 años. Los investigadores participantes se centraron en el análisis de la discusión crítica a partir de dos categorías: elaborar e intercambiar proposiciones argumentativas. Los resultados obtenidos se pueden evidenciar en la siguiente referencia:

En el ámbito de la *elaboración*, los resultados de contraste nacen de aplicar la estrategia *potenciar la escucha crítica*, diseñada para promover destrezas metacognitivas que responden a la pregunta *¿cómo elaboro yo y cómo elabora mi interlocutor los razonamientos puestos en juego durante la discusión?... el deseo de potenciar la escucha crítica se traduce en 3 sub-estrategias: sistematizar la diferenciación entre punto de vista y argumentación, consolidar destrezas de explicitación y denunciar la aparición de falacias...* En el ámbito del *intercambio*, el impacto se logra mediante la aplicación de la estrategia *optimizar la intervención dialéctica*, diseñada para promover destrezas metacognitivas que responden a la pregunta *¿qué tan impactantes en la resolución de la diferencia de opinión resultan mis intervenciones y las de mi interlocutor?... el interés de optimizar la*

intervención dialéctica se traduce en 3 sub-estrategias: hacer conciencia de lo que se puede decir y lo que se debe callar, consolidar destrezas de refutación y controlar las estrategias de cortesía (Rodríguez León & Valencia Leguizamón, 2013, pág. 192).

De igual manera, se referencia una tesis realizada por dos estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira, Leidy Dayana Castaño y Alvin David Molina (2008). El título de la investigación es “La argumentación como ejercicio de poder en los docentes universitarios: un estudio de caso”. El objetivo del trabajo fue analizar el discurso retórico de dos profesores de Literatura de la universidad anteriormente mencionada de quienes recibieron clases y describir e interpretar las marcas discursivas en términos de poder dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

La investigación fue de carácter cualitativo con un alcance de estudio de caso. Se realizaron observaciones de las clases recibidas y fueron grabadas sin previo aviso con el fin de obtener evidencia del discurso genuino de los docentes; también se diseñaron e implementaron entrevistas dialogadas sin grabación por la razón anteriormente expuesta. Su estudio tomó como referente la teoría de la argumentación de Perelman y Olbrechts-Tyteca; sin embargo, se describen como principales elementos del proceso argumentativo el auditorio, los argumentos y el orador.

Los resultados obtenidos tienen que ver con la descripción de algunos aspectos que caracterizan el éxito del discurso argumentativo de los docentes. Se identificaron cuatro aspectos fundamentales: los docentes utilizan conceptos variados que le dan fuerza y riqueza a la argumentación; usan un lenguaje claro, con la terminología adecuada para la explicación del tópico; preparan sus clases con contenidos actualizados; la forma en que estructuran los conceptos es coherente, establecen diálogos con sus estudiantes y generan participación en el aula por medio de debates, mesas redondas y exposiciones.

Otra investigación que se referencia es la realizada por Carmen Mota (2010). La investigación se centra en los estudiantes universitarios y tiene como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo y hace énfasis en la lectura y la escritura mediante una

propuesta de estrategia pedagógica; por tanto, en el artículo de referencia se enfatiza en la base teórica para definir pensamiento crítico y argumentación y da a conocer la aplicación de la estrategia.

Es posible identificar varios aspectos importantes de las investigaciones documentadas. En primer lugar, en su mayoría las investigaciones son descriptivo-interpretativas y están enmarcadas dentro del contexto de programas académicos que ofertan diversas licenciaturas; desde ese punto de vista se analizan clases de ciencias naturales, sociales, física, lingüística y literatura.

En relación con el análisis del discurso oral se abordan diferentes categorías: la interacción, la argumentación, el argumento de autoridad, las explicaciones, las estrategias de intervención y la relación argumentación-poder. Tres de las investigaciones se centran directamente en el discurso retórico del docente, una en el estudiante y, la primera, tuvo en cuenta los dos puntos de vista. Se destaca el uso reiterativo en todas las investigaciones de la teoría de la argumentación propuestas por Perelman y Olbrechts-Tyteca.

Luego de la ilustración de algunas investigaciones puntuales acerca de la presencia de la argumentación en aulas universitarias vinculada a la construcción de conocimientos o a las formas de manifestación de las relaciones políticas de los interlocutores, este capítulo no puede cerrarse sin incluir recientes referencias a un proceso formativo importante para la investigación de que aquí se trata.

La consolidación del proceso formativo a nivel de doctorado ofrecido a partir del año 2004 por el acuerdo entre las universidades del Valle, Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas ha construido una oferta de formación en investigación para profesores universitarios y de educación básica y media a través de tres énfasis: lenguaje y educación, educación matemática y violencia y educación. Como parte del primer énfasis, entre sus líneas de trabajo desde los estudios del discurso se ha integrado un equipo humano que ha asumido la investigación sobre la argumentación en relación con la educación en general y en algunos casos en relación con áreas específicas, como los trabajos de las profesoras Dora Inés Calderón y Olga Lucía León, en la enseñanza de las

matemáticas, específicamente en cuanto a la experiencia figuracional y la semántica argumentativa en geometría.

Un activo participante de este proceso formativo del grupo de argumentación y educación es el profesor Rodrigo Malaver, docente de la Universidad Distrital de Bogotá, quien ha formulado un planteamiento acerca de las vinculaciones históricas de la pedagogía y la argumentación a partir de las raíces del pensamiento educativo en los trabajos de Emmanuel Kant en los que la disciplina como exigencia, como búsqueda de lo mejor racional y éticamente, sirva al proceso de humanización; pero, más allá de los resultados de la disciplina, el ser humano es siempre proyecto, búsqueda insatisfecha que cuestiona lo dado, lo alcanzado, siendo esta forma de asumir la crítica y la argumentación, puesto que todo debe ser sustentado, comprendido, explicado en procesos infinitos de perfeccionamiento.

A pesar de la íntima relación que Malaver sustenta entre la pedagogía y la argumentación (con apoyo en planteamientos de Heidegger, Estanislao Zuleta y Platón) y de resaltar las múltiples posibilidades formativas que encarna la argumentación derivada del “pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y ser consecuente (idea que introduce el diálogo y la conexión de Voloshinov y Bajtin), afirma el profesor Malaver que

la argumentación no ha sido debidamente reconocida ni ubicada en los modelos educativos tradicionales, los cuales se han apoyado escasamente, por lo regular, en el discurso demostrativo y argumentativo, pero mucho más aún en discursos dogmáticos, unidireccionales, de corte autoritario (Foucault, Barthes) (Malaver, 2012, p. 39).

Aunque el profesor Malaver no señale esta última afirmación en relación con un nivel educativo específico, su trabajo y los relacionados con su grupo académico son relevantes para esta investigación en la medida en que establecen conexiones entre los contextos educativos, en diferentes áreas, con prácticas discursivas que activan o ponen en juego procesos argumentativos que por diferentes vías pueden tener incidencias en las formas de acción social y en las representaciones con las que los docentes y estudiantes construyen sus relaciones comunicativas, pedagógicas y didácticas.

1.4. Síntesis del capítulo

La revisión de literatura de un campo tan amplio como el que se ha abordado en las páginas precedentes deja de lado la pretensión de alcanzar una evaluación exhaustiva de todos los documentos que pudieran tratar el tema objeto de indagación; en su lugar, se propone la postulación de grandes líneas de pensamiento para su abordaje.

Entre las tendencias que ayudan a acotar el campo para hacer abordable el objeto de estudio, en este caso la presencia de la argumentación en espacios académicos universitarios para la construcción de conocimientos, se destacan en el ámbito internacional y, a lo largo de varias décadas, los esfuerzos de estudiosos de diversas áreas (filosofía del lenguaje, antropología cultural, retórica, epistemología, entre otros) que han proyectado líneas de trabajo desde las concepciones históricas de la argumentación (lógica, retórica y dialéctica) para atender los problemas trascendentales del hombre como productor de conocimientos desde los griegos hasta llegar a la reflexión sobre las necesidades del hombre contemporáneo enfrentado a los desastres derivados del uso del conocimiento para fines poco humanistas. Los desarrollos de la filosofía de la ciencia y de las posibilidades de uso del conocimiento a favor (o en contra) de la humanidad, los conflictos éticos del uso social de la ciencia representan problemas en los cuales la argumentación resulta un referente insoslayable.

En este contexto prolongado a lo largo de los siglos con desarrollos específicos en la segunda mitad del siglo XX y con niveles desiguales de profundidad entre sí se destacan los proyectos de incorporación de la nueva retórica (Perelman, Olbretchs-Tyteca) como una alternativa a una visión puramente fáctica de la ciencia que dio lugar a la reflexión axiológica y ética de las ciencias y de su papel en las sociedades democráticas del siglo XX; los trabajos de Toulmin acerca de la configuración del conocimiento cotidiano y del sentido común; los estudios de ciencias del lenguaje sobre argumentación que han sido reinterpretados para generar propuestas de enseñanza en diferentes áreas curriculares, con gran ímpetu en cuanto a las didácticas de las ciencias naturales. A pesar de la gran riqueza de estas tendencias, se señala un mayor impacto de ellas en su aplicación a la educación secundaria en distintos países con un

margen de aplicación a la educación universitaria mucho más reciente, en especial en Iberoamérica, que no supera las cuatro décadas.

En el segundo agrupamiento de tendencias, a diferencia del primero centrado en aproximaciones de orden antropológico, epistemológico o retórico, se destaca la conexión entre argumentación y construcción de conocimiento en educación superior mediante la puesta en juego de la argumentación desde su condición de objeto de enseñanza desde las ciencias del lenguaje o como objeto de los estudios del discurso, a la luz de las exigencias de contextualización propias de la educación universitaria.

Por esta vía se conectan los planteamientos acerca de las prácticas de lectura y escritura en las universidades, desde enfoques como la escritura a través del currículo o la escritura desde las disciplinas, con aproximaciones más específicas que asumen el abordaje de la argumentación para explorar las posibilidades formativas del trabajo con géneros discursivos que se proyectan en una doble dimensión: en primer lugar, como dispositivos para intensificar la función epistémica de los discursos y, en segundo lugar, para abordar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes como reflexión ética sobre los usos sociales del conocimiento.

En este segundo grupo de tendencias convergen en múltiples investigaciones los estudios del discurso de docentes y estudiantes en el aula y perspectivas de estudio más socioculturales que elaboran sus planteamientos desde la acción social mediada semióticamente, bien sea a través de enfoques sicosociológicos generales o a su adecuación a micro contextos institucionales propios de la educación escolarizada.

Es importante señalar que debido a las diferencias de enfoque de las disciplinas que aportan a los estudios de los discursos se alerta frente al riesgo que puede enfrentarse en la situación de ejercer una enseñanza de la argumentación en un sentido débil (como lo señalaba el profesor Richard Paul acerca del pensamiento crítico), como la enseñanza de las estructuras textuales formales sin vincular dichos aspectos discursivos a problemas reales que afecten de manera significativa la formación de las personas.

Está claro que los estudios de pedagogía en educación universitaria en América Latina son recientes y empiezan a ser reconocidos a mediados de los años '90, en particular a partir de las reflexiones didácticas en educación superior en Argentina (Camilloni y Litwin, por ejemplo) y México.

En Colombia las preocupaciones por la investigación pedagógica en educación superior son contemporáneas con los referentes latinoamericanos en parte a causa de la ampliación en la oferta de maestrías en docencia universitaria que impulsaron la formación del docente como un profesional que reflexiona sobre su práctica de enseñanza más que un experto que domina un conocimiento disciplinario.

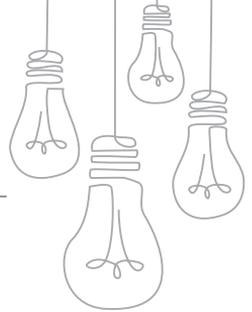
No obstante esta oferta de maestrías, la revisión de literatura más específica acerca de la argumentación como mediación para la construcción de conocimiento en aulas universitarias muestra algunos resultados relativamente más tardíos a lo largo de la primera década del siglo XXI y podría decirse que son aislados, que no han incidido de manera significativa en los sistemas de creencias de los docentes universitarios de manera que la argumentación y sus posibilidades formativas siguen en el plano de una condición secundaria vinculada a la autonomía intelectual, a la dimensión ética y política del docente universitario sin que ello signifique un factor relevante en la toma de decisiones del docente universitario a la hora de ejercer sus actuaciones en las aulas.

La existencia del énfasis en Lenguaje y Educación en el doctorado interuniversitario de educación crea la posibilidad de asumir sus trabajos como referentes a consultarse en cuanto a las perspectivas teóricas generales con que abordan sus objetos de estudio, como en cuanto a las opciones más concretas de encontrar indagaciones acerca de situaciones de interacción discursiva en aulas de educación universitaria.

**INTERACCIONES ARGUMENTATIVAS
PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS
AULAS UNIVERSITARIAS**

CAPÍTULO 2.

LA INTERACCIÓN DISCURSIVA



CAPÍTULO 2.

LA INTERACCIÓN DISCURSIVA COMO MEDIACIÓN PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

A lo largo de este capítulo, el lector encontrará las consideraciones teóricas relacionadas con la interacción discursiva, sus especificaciones en el caso de las formas de interacción que se consideran como estrategias discursivas, las particularidades de algunos géneros discursivos vinculados a la argumentación y sus relaciones con algunos procesos cognitivos que se agrupan bajo la denominación “gestión del conocimiento”; se agregan algunas consideraciones complementarias al discurso educativo, con especial énfasis en cómo este discurre en aulas universitarias en el marco específico de procesos didácticos.

2.1. La interacción discursiva

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define la interacción como la acción recíproca o mutua que se ejerce entre dos elementos, cuerpos, personas o elementos. De forma implícita, se asume que la acción es alguna forma de fuerza o influencia que produce un cuerpo sobre otro y que modifica al afectado en algún estado o característica de su condición de existencia. Esta misma noción de acción mutua entre dos cuerpos físicos va a ser postulada como interacción, ya no en sentido semántico de entrada de diccionario, sino en el campo de la reflexión filosófica tal como lo afirma Engels cuando explica la organización y funcionamiento del mundo material como sistema (Rosental y Iudin, 1997). Es evidente en esta concepción la huella de la visión newtoniana del mundo que se detalla por la asociación del término “con la noción de entidades predefinidas, separadas, que actúan una sobre la otra. La metáfora subyacente en este caso es la máquina” (Rosenblatt, 2002, p. 53).

Con la difusión del pensamiento evolucionista en el Siglo XIX a partir de la obra de Charles Darwin, el sentido mecánico del concepto de interacción sufre una serie de adecuaciones que lo transformarán en

una visión dinámica de la relación entre los seres vivos y el ambiente que lo rodea. En este sentido, el filósofo norteamericano John Dewey en 1934 plantea la conexión radical de la experiencia estética con el mundo de la vida a través de la interacción; afirma Dewey

El ser viviente pierde y reestablece alternativamente el equilibrio con su entorno, y el momento de tránsito de la perturbación a la armonía es el de la vida más intensa. [...] La armonía interna se alcanza solamente cuando de algún modo se ha llegado a un acuerdo con el ambiente (2008, p. 19).

Con base en esta nueva concepción de la interacción, que va a influir de manera significativa en el campo de la filosofía de las ciencias, y en el desarrollo de las ciencias del siglo XX –véase por ejemplo los trabajos de Dewey, Piaget y los avances de la ecología contemporánea aplicada a diversas ciencias humanas–, seguidores de Dewey como Rosenblatt (2002) impulsaron a partir de 1948 la transformación de la interacción para adoptar un enfoque transaccional con las implicaciones de dinamismo, modificabilidad, integración y ajuste correlativo entre los elementos intervinientes en un sistema o entre sistemas.

El enfoque transaccional, como espacio dinámico de las interacciones durante la segunda mitad del siglo XX, se aplicó a procesos de lectura (Rosenblatt), a la concepción de polisistemas en la sociedad (Even-Zohar), a los procesos de constructivismo radical como una epistemología divergente del positivismo (Glasserfeld) y a las concepciones sistémicas de diversos campos de conocimiento, entre otros esfuerzos interdisciplinarios.

Solo para ilustrar la importancia de la condición dinámica y autoconstitutiva de las interacciones en las teorías de los sistemas y de la toma de conciencia de una nueva ciencia, en el caso del pensamiento complejo puede recordarse a Morin (1990) cuando señala que en general los sistemas no están constituidos por partes o constituyentes, sino por acciones entre unidades complejas que se establecen como unidades transitoriamente estables en virtud de las interacciones entre factores de orden inferior.

Para los sistemas “Lo que importa es el conjunto de estas interacciones, lo cual constituye la *organización* del sistema” (Vayer, Duval y Roncin, 1993,

p. 29; el énfasis viene en el original). En consecuencia, el sentido de las interacciones debe observarse en el marco general y flexible de la organización más amplia de los sistemas y el sentido de la ciencia será la búsqueda de las interrelaciones y no el establecimiento de sustancias o componentes de un mundo mecánico.

Aunque todavía utilizara el término de “interacción”, acompañado del adjetivo “discursiva” en 1929 el intelectual ruso Vladimir Nikolaievich Voloshinov, miembro del denominado con posterioridad “Círculo de Bajtín”, planteó unas posturas muy cercanas al sentido dinámico e integrador que se atribuyó al enfoque transaccional antes descrito.

Este hecho se puede entender al examinar la manera cómo al tratar de explicar la producción de un enunciado realizado por una persona en el proceso de enunciación surgen múltiples tensiones. Voloshinov resume estas explicaciones en el llamado objetivismo abstracto y están constituidas por lo planteado por los gramáticos y los lingüistas como las formas estables de un sistema abstracto, la lengua.

La lengua como sistema de formas normativas idénticas es una abstracción, que puede justificarse teórica y prácticamente sólo desde el punto de vista de un desciframiento de una lengua ajena y muerta y de su enseñanza. [...] El objetivismo abstracto tiene como base teórica los presupuestos de una visión del mundo racionalista y mecanicista, que tiene muy poca capacidad para fundamentar una comprensión adecuada de la historia, puesto que el lenguaje es un fenómeno netamente histórico (1992, p. 116).

En oposición al objetivismo abstracto aparece el subjetivismo individualista que impulsa la idea que el origen del enunciado es la interioridad del sujeto, su vivencia interna, la cual se cree que se degrada cuando debe expresarse en palabras. Frente a esta postura, Voloshinov señala que

No hay vivencia fuera de su encarnación signica. [...] No es la vivencia la que organiza la expresión, sino por el contrario, es la expresión la que organiza la vivencia, le da por primera vez una forma y una determinación del sentido (1992, p. 120)

En su refutación a estas dos posiciones, al objetivismo abstracto y al idealismo subjetivo, Voloshinov propone el carácter histórico social concreto de la interacción discursiva como el ámbito en que ocurre la

realización de la comunicación humana y, por ende, del lenguaje. Voloshinov enfatiza que el objeto de estudio de la comunicación humana no se agota en las dimensiones física, fisiológica y psicológica de la producción de un enunciado oral (o escrito), sino que todo ese complejo conjunto de estructuras propias del estudio de los lingüistas y de los defensores de la psicología del individuo deben incluirse en un sistema más amplio que lo abarque y le dé sentido: “la esfera global de la comunicación social organizada” (Voloshinov, 1992, p. 74). Afirma Voloshinov, en el capítulo 3 de su tratado *Hacia una filosofía marxista del lenguaje*:

La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de la interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados. La interacción discursiva es, entonces, la realidad principal del lenguaje (1992, p. 132).

La importancia de la interacción discursiva en el planteamiento de Voloshinov y del círculo de Bajtín, como su contexto inmediato, se sustenta en las múltiples relaciones que de allí se derivan, entre las cuales, por razones de brevedad, solo se mencionan las siguientes:

- La condición de prioridad de los contextos y las relaciones sociales que llenan de sentido las estructuras psicológicas de los individuos; el idealismo subjetivista es resultado de la evolución de las condiciones sociales que lo sustentan.
- Para que la función de los contextos sociales pueda cumplirse en calidad de horizontes de sentido de las representaciones y acciones de los individuos, se requiere reconocer el papel esencial de los mecanismos de mediación semiótica de la acción social, entre los cuales el lenguaje cumple una función primordial; este planteamiento va a vincular por sus raíces filosóficas el pensamiento de Bajtín y su círculo con los planteamientos hechos en el campo de la psicología del desarrollo por Lev Vygotsky en relación con el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en contextos socioculturales concretos.
- Una consecuencia del origen social de los contenidos de la estructura psicológica de los individuos tiene que ver con el carácter dialógico de

la mente de las personas, cuyas funciones psicológicas se construyen a partir de la internalización de los referentes socioculturales de su contexto de tal manera que la voz interior de la “conciencia” de cada persona, su voz interna, no es monológica sino el resultado de la toma de opciones de las múltiples acentuaciones ideológicas que circulan en una sociedad concreta.

- El dialogismo de la voz interior de cada persona se proyecta a otro plano de sentido cuando se piensa en que en la constitución del proceso mismo que producirá un acto de enunciación se pone en evidencia la tensión entre la expresión social del sentido mediante el lenguaje y la elaboración subjetiva, psicológica, que solo se puede concretar en cuanto adopte su forma en el lenguaje. Dice Voloshinov “La estructura del enunciado y la de la misma vivencia expresada es una *estructura social*” (1992, p. 131; la cursiva viene desde el original citado).
- Ese mismo sentido dialógico de la enunciación implica plantear la orientación del enunciado siempre en relación con un auditorio social que puede ser incluso el de la voz interior de la mente individual; la conciencia subjetiva individual ya es por su constitución una realidad social. Toda palabra está orientada a un interlocutor de forma tal que, afirma Voloshinov, “*la palabra representa un acto bilateral*. Se determina en la misma medida por aquel a quien pertenece y por aquel a *quien está destinada*” (1992, p. 121; las cursivas vienen desde el original). El enunciado es el territorio compartido por el hablante y el interlocutor.
- En razón a las condiciones de diversidad de situaciones sociales de uso de los enunciados y de la doble dimensión, individual y social, de los enunciados se destaca que estos se comprenden en la interacción discursiva cotidiana como formas de acción típicas cuyos sentido y formas estilísticas se reconocen por sus vínculos con las situaciones sociales concretas en los que se profieren; esta tipificación da lugar a los géneros discursivos. Al respecto dice Voloshinov:

Pero solo se puede hablar de géneros constituidos, propios del discurso cotidiano, si se está en presencia de formas de comunicación que, en la vida cotidiana, sean más o menos estables y hayan sido fijadas por el modo de vida y las circunstancias (Todorov, 2013, p. 300).

La relación entre los géneros discursivos mediante los cuales se ejecuta la interacción cotidiana y las situaciones sociales en que estos géneros

funcionan como opciones elegidas por los interlocutores es pertinente por dos tipos de razones diferentes y complementarias.

La primera razón, el reconocimiento de la doble dimensión, implica que la estructura de los enunciados se determina en primera instancia desde la situación social inmediata debido a que los participantes –desde su interioridad– comprenden e interpretan esta situación específica y, en concordancia, formulan los enunciados. En segunda instancia, más allá de las formas eventuales de los enunciados adoptadas por los interlocutores en una situación social específica, la estructura de los enunciados sintetiza las relaciones sociales más profundas y duraderas que los interlocutores encarnan bien sea que ellos las conozcan o no.

La segunda razón atañe a la relación de repetición y diferencia con que las formas de los enunciados funcionan para producir sentido; en palabras de Voloshinov

Al hablante no le importa la forma lingüística como una señal estable y siempre igual a sí misma, sino como un signo siempre mutante y elástico (...) La tarea de la comprensión, en general, no se reduce al reconocimiento de una forma aplicada, sino a su comprensión precisamente en un contexto dado y concreto, a la comprensión de su significación en un momento dado, es decir, a la comprensión de su novedad, pero no al reconocimiento de su identidad (1992, p. 98-99).

2.2. La interacción discursiva en contextos escolares

En este apartado se hacen unas consideraciones acerca del análisis del discurso como una perspectiva general del estudio de la interacción y en particular del discurso educativo como una forma de aproximación a la interacción discursiva en el aula, con la diversidad de géneros discursivos que pueden encontrarse en ella. También se abordan las consideraciones acerca de la interacción argumentativa, que representan un subcampo de estudio al cual se dedicarán igualmente algunos párrafos.

De manera general y, a riesgo de simplificar en exceso el tema, se asume el análisis del discurso como un campo de estudio interdisciplinario que articula la aproximación al discurso integrando tres dimensiones: el uso del lenguaje, la cognición y la interacción en sus contextos socioculturales.

El análisis del discurso busca dar cuenta del uso del lenguaje que hacen las personas, en cuya realización incorporan diversos componentes de orden cognitivo e ideológico, y desempeñan múltiples relaciones como parte de la interacción en diferentes contextos socioculturales. Para lograr sus propósitos, los analistas del discurso

discriminan varios niveles, unidades o construcciones dentro de cada una de estas dimensiones (f.p. el uso del lenguaje, la cognición y la interacción en sus contextos socioculturales) y formulan las reglas y las estrategias que constituyen su normativa o su uso concreto. Establecen también relaciones funcionales entre unidades o niveles y así explican por qué son utilizados. Del mismo modo, establecen una conexión funcional entre las estructuras del discurso y las estructuras del contexto social y cultural, así como la relación entre estos dos tipos de estructuras y las estrategias cognitivas. Así, el análisis del discurso se mueve permanentemente en micro y el macronivel de la conversación, del texto, del contexto o de la sociedad y viceversa (van Dijk, 2000, p. 62).

Las acciones que ocurren en escenarios sociales institucionales, en el caso de aquellas que cumplen funciones educativas mediante dispositivos de escolarización y, de manera más específica, en contextos de aulas de clase, por razones socioculturales, relacionadas con el desarrollo de las instituciones en el capitalismo, suponen la presencia de dos actores fundamentales: el docente y los estudiantes.

Ambos actores pueden tener variaciones múltiples en la microorganización en el aula, pero mantienen una estructura funcional que parece no haber cambiado mucho desde el momento en que la refirió Comenio en su *Didáctica Magna* (1986). Ambos, consolidados en la conceptualización durkheimiana de la sociología educativa, cumplen sus funciones sociales de enseñanza y aprendizaje mediante acciones que integran la interacción discursiva y que caracterizan el discurso educativo.

Las investigaciones sobre el uso del discurso en las aulas muestran patrones diferenciales, como géneros discursivos específicos y formas enunciativas reconocibles a tal punto de que se habla de un discurso educativo o “instruccional” (Cole, 1993), que se identifica por contraste con otras formas de interacción verbal. Característicamente, este discurso está constituido, entre otros, por relaciones de poder, manejo de tópicos específicos, actos de habla y “turnos de interacción encaminados

a aportar información específica, controlar la ejecución de los participantes y evaluar el proceso de los alumnos” (Cubero P., R., Cubero P., M., Santamaría S., A., de la Mata B., M., Ignacio C., M. J. y Prados G., M. M., 2008, p. 77).

Una característica distintiva del discurso educativo se refleja en el diálogo tripartito propuesto por Lemke (1997) o su concreción en la triada IRF (Interrogante, Respuesta y Seguimiento -follow, en inglés-), o Iniciación-Respuesta-Evaluación, en la versión de Cole (1993, p. 129), que presenta distintas formas de adecuación en las interacciones concretas en el aula (Wells, 2001, p. 179 ss).

Este intercambio se ha constituido en una forma discursiva típica que se han desarrollado para responder a las exigencias prácticas o funcionales de situaciones sociales en las que se ejecutan acciones como las de enseñar, reorientar, recomendar, convencer, evaluar, entre otras (Nassaji y Wells, 2000).

A manera síntesis, se puede decir que en las interacciones discursivas mediante las cuales los docentes y estudiantes llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, se asume el habla como acción situada que varía en sus formas específicas, según diversas condiciones convergentes:

- Las funciones institucionales que orientan en general los encuentros y rutinas de los docentes y estudiantes.
- Las acciones concretas con que cada uno de los agentes educativos asume su aproximación y elaboración del conocimiento, bien sea, por ejemplo, en el caso del docente, la exposición del conocimiento de su campo disciplinar, el cuestionamiento de alguna región de ese conocimiento o el ofrecimiento de oportunidades mediante estrategias discursivas como preguntas o invitaciones para que los estudiantes descubran contenidos específicos de ese conocimiento.

Por su parte, los estudiantes pueden manifestar posiciones como la permanencia en estructuras de conocimiento más pertinentes al conocimiento cotidiano o propio del sentido común de sus entornos de socialización, o pueden distanciarse de las líneas de sentido

preestablecidas para entrar en zonas de significación novedosas. Esto sucede cuando se construyen niveles más complejos de conocimiento a partir del cuestionamiento de las opiniones motivado por la acción discursiva del docente, quien genera desequilibrios en las opiniones del estudiante o por autocuestionamiento de los puntos de vista de este.

- Las formas de evaluación que el docente efectúa sobre las actuaciones de los estudiantes para propiciar el cuestionamiento de puntos de vista o la proyección a desarrollos más amplios o profundos por parte del estudiante, o para orientar la construcción compartida de nuevos modos de conocimiento y nuevas formas de representación de esos conocimientos.

Todas estas acciones posibles de encontrarse en un aula, entre otras diversas que existen en la medida de su producción discursiva, sustentan la importancia de estudiar la interacción discursiva y, a la vez, sustentan la pertinencia del análisis del discurso educativo.

Con base en la convergencia conceptual de que los discursos no se entienden solo como formas de representación del conocimiento, sino que los discursos son formas de actividad social con las que se piensan y comunican las distintas formas de conocimiento elaboradas por distintas comunidades disciplinarias o profesionales se precisa que los procesos de elaboración de ese conocimiento son progresivos, constructivos tanto en la dimensión de trabajo intrasubjetivo, en las personas, como en la dimensión social, intersubjetiva o interpersonal, en la que los individuos actúan mediante discursos para objetivar o expresar sus elaboraciones individuales en el marco de actividades surgidas de un interés común.

Esta dinámica de doble actividad personal y social, como parte de comunidades que comparten determinadas franjas de actividad institucional, como en el caso de las entidades escolares, sustenta la relación constitutiva de construcción de las representaciones con las cuales los integrantes de cada comunidad y de la sociedad en general establecen las maneras compartidas socioculturalmente vigentes para comprender y transformar sus formas de interacción a través de los discursos.

Con especificaciones derivadas de posiciones teóricas incidentes en diferentes ciencias sociales por ejemplo en la psicología cognitiva, la psicología educativa, la antropología cultural, la sociología del conocimiento, la sociología de la educación o en campos conexos a los estudios sobre educación como pedagogía y filosofía de la educación pueden encontrarse apuestas sobre los estudios del discurso educativo que comparten la convergencia en cuanto a la actividad discursiva como una labor social o intersubjetiva.

Esta condición rastreada en denominaciones como el diálogo en la enseñanza (Burbules, 1999; Wells y Mejía Arauz, 2005), la construcción progresiva de significados compartidos (Coll y Onrubia, 1995), o la polifonía en el aula, asumen la participación de diferentes agentes a través de la acción mediada semióticamente, en cuyas determinaciones de géneros discursivos y elaboraciones formales, como “patrones” de los enunciados, se juega una múltiple determinación: la del contexto social de nivel macro y micro (institucional) sobre las formas de los enunciados (como lo propone Bajtín), como la actividad de los agentes en sus roles funcionales en cada situación social y, quizás lo más importante, cómo las acciones sociales y los esfuerzos de los agentes inciden en la configuración de la identidad social de los agentes, como resultado de su participación en la actividad discursiva.

En razón a la diversidad de modos como se conceptualizan los diferentes géneros discursivos de orden primario o secundario, según el grado de estructuración de los enunciados (como lo propone Bajtín), las opciones de patrones o formatos con que los interlocutores reales concretan sus formas de actuación en situaciones específicas, en esta indagación se asumió de forma complementaria el examen de las estrategias de interacción más relevantes encontradas en los corpus de análisis y el examen de las formas de interacción argumentativa que se encontraron en los corpus que se tuvo a disposición para el análisis.

Conviene destacar que las decisiones teóricas y metodológicas de un proyecto de investigación deben verse de manera flexible tanto por la tensión entre la teoría y la práctica como por las determinaciones emergentes del corpus de análisis frente a la preocupación por la coherencia interna de la indagación, de tal manera que la investigación se

justifica en la apertura a la descripción de los elementos singulares de los contextos socioculturales y no en la ratificación de las verdades teóricas preestablecidas por los investigadores. Esta última consideración resulta pertinente para destacar la diferencia del sentido de la investigación en ciencias humanas en su vinculación contextual más que en el interés predictivo de las ciencias empírico-analíticas, según la clasificación habermasiana.

Las diferentes formas de interacción en el aula de clase en el ámbito universitario que son factibles de encontrarse pueden ser analizadas a través de las distintas acciones con las cuales los docentes y estudiantes cumplen sus funciones de enseñanza y de aprendizaje, sin que se entiendan la enseñanza y el aprendizaje como dos procesos aislados, independientes, sino conectados en virtud de las acciones discursivas puestas en juego por ambos actores.

La relación entre estos dos procesos no se asume en virtud de una relación causal, de orden lineal, entre la acción discursiva del docente y las formas de respuesta manifestadas por los estudiantes. Se parte, por el contrario, de caracterizar los encuentros de aula como situaciones sociales orientadas a cumplir funciones didácticas, por lo cual se indagan los motivos e intencionalidades de enseñanza que vehiculan los docentes, sus propósitos de enseñanza y los medios discursivos y semióticos con los cuales sustentan su propuesta planteada a los estudiantes.

Como cada agente de la interacción discursiva en el aula construye sus propias relaciones con el conocimiento bien en la labor de enseñanza del docente, mediante la transposición didáctica que adecúa el conocimiento de las diferentes ciencias y disciplinas a condición de conocimiento escolarizado para ser enseñado (según la conocida propuesta de Chevallard, 1996) o bien en la labor de reconstrucción conceptual como parte de su formación profesional, en el caso de los estudiantes, el examen de las formas de interacción se concentran en las maneras en que los docentes y estudiantes tramitan sus relaciones para que cada cual cumpla su papel funcional en el aula.

Por esta razón, en los análisis que se desarrollan se discriminan aspectos relativos, por ejemplo, a las estrategias discursivas mediante las cuales el

docente establece la relación de intersubjetividad con los estudiantes, de aquellas otras dirigidas a elaborar aspectos propios del procesamiento del conocimiento disciplinar, de las fuentes documentales que lo soportan, etc. Se insiste en la importancia del análisis del discurso como el campo general de conocimiento desde su naturaleza interdisciplinar para abordar las diferentes facetas de los discursos en su dimensión de estructuras verbales o semióticas y en la dimensión cognitiva que los discursos ponen en juego en el orden interpersonal e individual en cuanto acciones sociales que se integran en la dimensión de la interacción entre hablantes, en este caso docentes y estudiantes universitarios.

2.3. La interacción argumentativa como subcampo del Análisis del Discurso

Los tres campos de estudio y aplicación de la argumentación, reconocidos desde los trabajos de Aristóteles, pueden ser caracterizados a partir de la utilización de los discursos como acciones sociales que buscan:

- a) Mostrar a otros la validez de las afirmaciones propias como verdades lógicamente demostrables (siguiendo, por ejemplo, la fuerza de la inferencia en el silogismo).
- b) Persuadir a otras personas, al auditorio, al interlocutor para que se adhieran a las afirmaciones del argumentador sin que las razones de la adhesión sean necesariamente lógicas (en aplicación de la retórica).
- c) Examinar un problema dilemático mediante la formulación de preguntas y la revisión subsecuente de las respuestas posibles de formularse a esas preguntas (mediante la dialéctica).

Debido a la concreción de estos “objetos culturales” en discursos caracterizados y reconocibles por los usuarios, la argumentación representa un subcampo específico de los estudios del análisis del discurso.

La investigación que se hace de manera permanente y heterogénea en diversos países sobre la argumentación y su conexión con el desarrollo de las capacidades intelectuales de las personas parte de unas premisas históricas y conceptuales que hacen que parezca innecesario justificar por qué se enseña y cómo se debe enseñar a argumentar en los diferentes

niveles educativos y en especial en la educación superior.

Desde distintas concepciones filosóficas, antropológicas, sociológicas y psicológicas de amplia aceptación, hoy muchos investigadores (Havelock, 2013, p. 28; Olson, 1998, p. 285, Wartofsky, 1979, entre otros) comparten la idea de que nuestra comprensión del mundo, en términos perceptivos y cognitivos, está conformada y modificada por los artefactos de representación que socialmente creamos los seres humanos en nuestras interacciones discursivas.

Desde la antigüedad clásica griega, como ya se anotó antes, se reconocen a lo largo de la historia, con acentos particulares en la época moderna y contemporánea, que los procesos educativos de orden superior (asimilables al nivel de la formación profesional universitaria) se asocian a la presencia de la argumentación como una de sus regiones discursivas infaltables.

En la época contemporánea, mediados del siglo XX, el ejercicio de la argumentación está vinculado a las actividades de reflexión sobre los problemas trascendentales del hombre occidental y, hoy, a los problemas del hombre con consciencia planetaria. Los desarrollos de la filosofía, la epistemología, la fundamentación del conocimiento científico y sus posibilidades de uso a favor de la humanidad, los conflictos éticos, entre otros, representan problemas donde la argumentación resulta un referente insoslayable. En este sentido, Chain Perelman, en la introducción a su libro *El Imperio Retórico* hace las siguientes consideraciones:

¿Cómo se puede razonar sobre valores? ¿Existen métodos, razonablemente aceptables, que permitan preferir el bien al mal, la justicia a la injusticia, la democracia a la dictadura? [...] Constatamos que en los dominios donde se trata de establecer lo que es preferible, lo que es aceptable y razonable, los razonamientos no son ni deducciones formalmente correctas ni inducciones que van de lo particular a lo general, sino argumentaciones de toda especie que pretenden ganar la adhesión de los espíritus a las tesis que se presentan a su asentimiento (1997, pp.10-12).

En razón a las articulaciones entre la lógica, la dialéctica y la retórica como raíces de la argumentación y al desarrollo de la psicología como ciencia de la conducta y del aprendizaje durante el siglo XX surgieron

desarrollos de investigación y enseñanza que propusieron las virtudes de la argumentación como un medio para el desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes en los diferentes niveles educativos con proyecciones en la didáctica de la educación superior (Pardo, 2006).

Desde la perspectiva de la psicología sociocultural, y su complemento en la acción social mediada semióticamente, se destaca que la argumentación, junto con sus géneros y subgéneros discursivos característicos, representa formas de concreción de las lenguas naturales elaboradas y acumuladas como parte de la evolución histórico cultural de las sociedades occidentales y que en el marco de las situaciones escolares intervienen como factores relevantes para las prácticas específicas en la formación de la estructura psicológica de las personas.

En este sentido se destaca el planteamiento de Bajtín sobre la polifonía y los géneros discursivos aplicado a la constitución de los enunciados y géneros argumentativos ampliamente aplicados en educación secundaria (Camps y Ribas, 1993; Camps, 1995; Dolz, 1993) y en aulas de ciencias (Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante, 2003; Sánchez, González y García, 2013) y con una menor trayectoria en educación universitaria (Martínez, 1999, 2001; y Tamayo, Zona y Loaiza, 2014).

Por la amplitud del campo de la argumentación y de sus líneas de tensión a lo largo de la historia, y su recuperación y adaptación a nuevas condiciones contextuales en el siglo XX, es importante diferenciar dos tendencias generales que pueden cubrir los estudios sobre la argumentación. Estas tendencias de estudio de la argumentación son planteadas por Plantin (1996) de la siguiente forma: la primera, llamada "tradicional", se caracteriza por la orientación de los enunciados hacia una conclusión; en ella prima una teorización normativa que apela bien a la lógica o a la retórica, y su énfasis está en el estudio del contenido de la argumentación (por ejemplo, Adam, 1995). La segunda, llamada "modernista", se rige por la primacía de las perturbaciones en la conversación y se analiza con las herramientas de las teorías de la interacción. En esta forma, predomina la relación que se establece entre los usuarios de la interacción, sus formas de estructuración como subjetividades y actores sociales que estatuyen sus identidades y relaciones, sus diferentes grados de formalidad y exigencia social mediante acciones discursivas complejas.

Se reconoce además la existencia de distintos tipos de argumentación. Entre estos tipos se deben diferenciar aquellos de carácter demostrativo en los que la argumentación se apoya en procesos lógicos –deductivos, inductivos o cuasi lógicos– y otros tipos de argumentación que, más allá de los aspectos lógicos de la argumentación demostrativa, involucran formas argumentativas basadas en los sentidos metafóricos y metonímicos del discurso, la dimensión afectiva, el gusto y los aspectos emocionales y volitivos de los interlocutores (Malaver, 2012, p. 39). La denominación de estos últimos tipos de argumentación resulta problemática, por ejemplo, en el caso de la argumentación dialéctica que destaca el papel motriz de la enunciación “a través de la palabra, del discurso”, de su mediación discursiva, pero que no se entiende en todos los casos como vigencia o superación definitiva de posiciones opuestas (como en la dialéctica negativa). Algunos autores postulan una argumentación analógica o analéctica (Malaver, 2012) en la medida en que las posturas de los interlocutores no se superan, sino que perviven en relaciones de tensión y plantean la preeminencia del otro como un factor irreductible al discurso mismo, aunque la acción discursiva pueda afectarlo como parte de un proceso hermenéutico, sin que esta afectación agote la dimensión metafísica de la persona.

En esta investigación, argumentación dialéctica se refiere al tipo de argumentaciones, no restringidas a la condición lógica de sus contenidos, sino a las diversas formas de argumentación en las que se pueda ilustrar el proceso discursivo que puede mediar las modificaciones en las estructuras psicológicas de quienes interactúan discursivamente. Estos discursos se organizan en un orden que involucra una concepción del aprendizaje como actividad social y en la cual la cognición y su reestructuración en el tiempo son indicadores de una actividad conjunta dirigida a unas metas compartidas.

De manera breve presentamos elaboraciones sobre el tema hechos por investigadores como Christian Plantin, Elisabeth Nonnon y Michael Baker. En la perspectiva de Plantin (1998, 2011, 2012), la argumentación posee diferentes definiciones que coexisten de manera pacífica en concordancia con la polisemia de la palabra “argumentación” en el habla cotidiana. Pese a esta diversidad, Plantin propone que existen distintos grados de elaboración discursiva en los que se evidencia la presencia de

la argumentación, desde una proposición a ser respondida hasta una “célula argumentativa completa” que pueden manifestarse de forma diferenciada si se trata de un monólogo o de un diálogo como situación de enunciación.

Para aclarar lo antes afirmado, conviene tener en cuenta que la argumentación en general es una operación discursiva que se apoya en un enunciado aceptado, el argumento, para llegar a la aceptación de otro enunciado menos asegurado o aceptado, la conclusión, (Plantin, 2011, p. 39). Esta operación supone la acción de expresión del argumento de un interlocutor a otro para que, si acepta la conclusión, actúe en consecuencia. En el caso de que la argumentación sea un monólogo, el discurso argumentativo podrá verse a la luz del esquema de Toulmin que plantea la afirmación de una premisa, el señalamiento del garante que permite la conexión con la conclusión, la contraposición de las reservas o restricciones que delimitan la acción de la garantía y, para completar la célula argumentativa, la conclusión planteada por el proponente. En el caso de que la argumentación se presente como un diálogo, entonces

La argumentación es la confrontación, de una manera polémica o cooperativa, de un discurso y de un contra-discurso orientados por una misma cuestión, lo que plantea en último término el problema de aquello que los argumentadores esperan del discurso del otro (Plantin, 2011, p. 119).

Para completar el planteamiento sucinto de Plantin es importante señalar los roles de los argumentadores como proponente, oponente, sus aportes al diálogo como discurso y contra discurso, y el papel central del problema como el factor nuclear, la pregunta, frente a la cual los interlocutores plantean una situación de diferencia de criterio; si no existe esta diferencia de criterio entre los interlocutores, no habrá argumentación. En otras palabras: “La argumentación es una manera de comportarse verbalmente en situaciones problema” (Plantin, 2012, p. 116).

Nonnon (1995) cuestiona la reducción de la argumentación a su función retórica de defender o atacar puntos de vista constituidos, estáticos, desde los cuales se ubican los interlocutores. Con base en Perelman, sobre los fundamentos aristotélicos, Nonnon destaca el diálogo dialéctico que afecta a los interlocutores a través de la palabra, en oposición al diálogo erístico, que se asume como el juego retórico centrado en la disputa para

el prurito de vencer al contradictor. En su lugar, propone una revaloración del carácter dialógico de la interacción, de su propio contexto discursivo y del potencial de la situación argumentativa plurigestionada que no se dirige prioritariamente al trabajo sobre la significación y los contenidos de los discursos, ni a establecer ganadores y perdedores en la discusión, sino a la pregunta de saber qué se puede aprender a través de las discusiones y cuáles herramientas de análisis de la argumentación permiten dar cuenta de ese aprendizaje. Nonnon prefiere el enriquecimiento en las comprensiones de los interlocutores a través del aprovechamiento de la dimensión interactiva, adaptativa y evolutiva que afecta a los puntos de vista y a los argumentos de los interlocutores; sin embargo, no descarta los beneficios de la interacción argumentativa como un medio de cualificación del contenido de los discursos.

Por su parte, Michael Baker (2009), a partir de la concepción dialógica de Bajtín, la psicología cognitiva y la enseñanza de las ciencias, entre otros referentes, plantea la construcción social del conocimiento mediante la interacción argumentativa. A partir del interrogante: "¿Cómo podría uno, por lo tanto, comparar genuinamente lo que un individuo pensó en un diálogo con lo que ese individuo pensó después de ese diálogo?" (2009, p. 130), Baker postula los conceptos de diálogo y sus implicaciones temporales, y destaca la labor de co-construcción que se da en la interlocución colectiva en la medida en que asume como fundamento de la interacción verbal el hecho de que el significado es negociado, construido de forma colaborativa en la interacción, en la cual cada individuo trabaja con los materiales verbales, "ladrillos de conocimiento", para participar en la actividad eminentemente social del diálogo con otros. En este orden de ideas, Baker, apoyado en una elaboración previa de Trognon y Batt, propone:

El aprendizaje en la interacción puede así ser visto como un proceso de apropiación conjunta de conocimiento que es co-elaborado en la interacción. La apropiación ocurre cuando los interlocutores integran cada uno, por su cuenta, las contribuciones dialógicas del otro, o de forma más precisa, cuando los locutores razonan desde hipótesis basadas en proposiciones expresadas por sus interlocutores. (2009, p. 130).

2.4. La gestión del conocimiento

Para abordar las maneras cómo los docentes y estudiantes tramitan sus formas de interacción en el aula, cómo regulan los mecanismos de comunicación entre sí para elaborar y co-construir las formas de conocimiento que aporten para la formación profesional de los estudiantes, se ha propuesto el concepto de gestión del conocimiento (Rivera, 2000). Se asume este concepto no tanto en su acepción administrativa y de manejo informático (que es el campo de estudios en el cual se desarrolló el concepto), sino como una perspectiva de desarrollo pedagógico-didáctico que lastimosamente las universidades no han aplicado a sus funciones misionales.

Una aproximación a la gestión del conocimiento afirma que esta se entiende como una disciplina cuyos

principales objetivos son los de contribuir a comprender cómo se pueden conseguir organizaciones más competitivas y adaptables, así como crear procesos y mecanismos de gestión que permitan acelerar los procesos de aprendizaje, la creación, adaptación y difusión del conocimiento entre organización y entorno, y a la vez dentro de cada organización (Rivera, 2000, p. 1).

La perspectiva de la gestión del conocimiento parte de reconocer que, en la sociedad actual con altos niveles de mediación tecnológica y múltiples sistemas de mediación semiótica, sociedad del conocimiento, son diversos los agentes que intervienen en la cadena de procesamiento de los conocimientos y cada uno de estos agentes funciona en interdependencia –voluntaria o involuntaria– con los demás agentes en el marco de la sociedad.

En este sentido, las universidades han cumplido funciones específicas en cuanto a la producción y difusión de conocimientos a lo largo de la historia y empiezan a avanzar en procesos de adaptación a procesos tecnológicos en el caso de universidades politécnicas. Por su parte, los medios de comunicación masiva se han centrado en la difusión del conocimiento y las empresas, dado el desarrollo del mercado, han incursionado en la producción de conocimiento desde la investigación (por ejemplo, los laboratorios de alta tecnología) y en la adaptación a la

producción de determinados bienes de orden tecnológico o bioquímico, entre otros.

Como puede verse, la función social de las universidades no puede concebirse sin una conexión con el procesamiento social de los conocimientos, en la diversidad de agentes, procesos y relaciones contextualizados a nivel macro, en el marco de la sociedad del conocimiento y en el marco de orden micro que representan las universidades. En ellas, resulta pertinente la gestión del conocimiento como una estructura globalizadora que puede dar cuenta de la interacción discursiva en las aulas, de las tipologías de conocimientos (cotidiano o común, disciplinario, profesional, tecnológico, etc.) que se ponen en juego mediante los discursos de las fuentes documentales y las mediaciones tecnológicas que facilitan (o entorpecen) el acceso de los agentes a las formas de representación del conocimiento.

Todos los factores antes anotados, posiblemente incidentes en la interacción en las aulas universitarias, muestran la necesidad de concebir los procesos pedagógico-didácticos de la educación superior no solo desde la reflexión sobre la formación profesional de las personas, sino también desde la perspectiva de fundamentación epistemológica de los tipos de conocimiento intervinientes en la interacción en el aula, además de las condiciones tecnológicas de las situaciones de aula y de las particularidades socioculturales de los docentes y estudiantes de las situaciones didácticas en análisis.

Todas estas condiciones mantienen hoy, en el marco de las sociedades del conocimiento, unas relaciones inéditas, abiertas a la incertidumbre y que no resultan manejables desde un campo disciplinar único.

2.5. El análisis conversacional

Como complemento a los referentes teóricos antes planteados en torno a la interacción discursiva y para hacer posible el análisis del discurso educativo en aulas universitarias, se presentan las consideraciones acerca de la opción asumida por el análisis conversacional. En la base de esta decisión está el criterio central acerca de que “el discurso no es meramente la representación del pensamiento en el lenguaje: más bien es un modo social de pensar” (Mercer, 1996, p. 3).

Ese modo social de gestionar el conocimiento en el aula a través de la interacción discursiva presume que los procesos de aprendizaje de los estudiantes son el resultado de las múltiples acciones y esfuerzos aportados conjuntamente por quien cumple la función de enseñante y por los estudiantes, cuyas diferencias socioculturales y psicológicas individuales determinan la construcción de conocimientos como un complejo proceso, con resultados heterogéneos y posibilidades de valoración diferenciadas tanto para los agentes mismos que intervienen en las aulas como para observadores ocasionales de los procesos discursivos que ocurren en las aulas.

La importancia del estudio de las formas de interacción discursiva en las aulas radica, entre otras razones, en que la interacción pone en evidencia las relaciones entre las acciones de orden micro con que los interlocutores construyen las formas de relación social determinadas por sus roles institucionales.

Por otro lado, la constitución de esos roles sociales se cumple en la medida en que el docente, mediante la adecuación especializada de las formas enunciativas, da lugar a su función social de enseñanza y, para el caso de los estudiantes, su aprendizaje se concreta, como internalización de referentes culturales de su entorno, en actividades de expresión discursiva que solo pueden darse en cuanto ellos han co-construido formas de representación de esos conocimientos socialmente aceptados.

La interacción discursiva en el aula, además de lo dicho como dispositivo de acción para las funciones de enseñanza y aprendizaje, sirve de contexto de evaluación y movilización de los procesos de construcción de significados ejecutados por los estudiantes y que el docente, como guía o sujeto experto, orienta y propicia desde la implementación y regulación discursiva en el aula de clases.

Para empezar el tratamiento de los referentes teóricos relativos al análisis conversacional, se destaca que el habla no se produce de manera azarosa y sin ninguna condición de estructuración; por el contrario, es un resultado de la complejidad de las relaciones sociales y culturales, y su producción en cada situación social se puede estudiar en detalle.

El análisis conversacional asume como su objeto de estudio definitorio la organización de la conducta de las personas para producir sentido en la sociedad; es decir,

el modo como los individuos de una sociedad realiza sus actividades y le da sentido al mundo que los rodea. El objetivo analítico fundamental es esclarecer cómo se producen y comprenden las acciones, los acontecimientos, los objetos, etc., antes que explicar cómo se organizan el lenguaje y el habla como fenómenos analíticamente separables (Pomerantz y Fehr, 2001, p. 102).

En concordancia con la cita anterior, el análisis conversacional no trata de explicar la forma del habla por sí misma, sino que asume como su objeto el estudio de la conducta significativa de las personas, incluyendo la diversidad de medios que pueden utilizarse junto con ella (gestos, rasgos suprasegmentales silencios, etc.) a la luz de que se entiende el habla, no en términos lingüísticos, sino como acción social.

Por su origen interdisciplinar, el análisis conversacional, al igual que el análisis del discurso (surgidos de la filosofía analítica, la sociolingüística, la antropología cultural), comparten la idea de que el lenguaje se utiliza para realizar acciones sociales de manera que su estudio se dedica a ver cómo se registran y analizan las formas de realización de habla en interacción, atendiendo a las exigencias específicas de cada contexto y cada situación social.

El análisis conversacional “se plantea la importancia de captar la perspectiva de los participantes en las secuencias interactivas” (Pomerantz y Fehr, 2001, p. 103); además, concede especial atención a la organización temporal de las acciones en la interacción con las múltiples derivaciones que surgen a lo largo de su realización y que se vuelven comprensibles en la medida de las pautas que situacionalmente los interlocutores ponen en uso para actuar. Como consecuencia de esta última consideración, se acepta que el análisis conversacional

parte de la base de que la conducta en la vida cotidiana es razonable y significativa, y que es producida atendiendo a estas características. [...] El objetivo del AC es explicar los métodos compartidos que utilizan los interactuantes para producir y reconocer su propia conducta y la de los demás (Pomerantz y Fehr, 2001, p. 108).

De esta manera, para analizar una práctica social se tiene que describir el conocimiento que los participantes ponen en juego para ejecutarla; es decir, reconocer esos procedimientos para producir sentido y dar cuenta de los momentos y las maneras en que los interlocutores ponen en juego estos procedimientos.

Pomerantz y Fehr (2001), luego de afirmar que no existe “un único método correcto” (p. 111), sugieren cinco herramientas posibles de utilizarse para la realización de un análisis de la conversación, a saber:

- Seleccione una secuencia.
- Caracterice las acciones dentro de la secuencia.
- Considere los modos (“empaquetamiento”) en que los interlocutores realizan sus acciones y, a la vez, facilitan ciertas interpretaciones para recibir respuesta a sus intervenciones; considere las opciones presentadas al receptor mediante el empaquetamiento de la acción ejecutada.
- Considere los modos en que los tiempos y la toma de turnos de habla facilitan interpretaciones determinadas de las acciones y de los temas de que habla.
- Considere de qué manera el empaquetamiento de las acciones pone en evidencia determinadas identidades, roles y/o relaciones entre los participantes en la interacción.

En virtud de la aplicación de estos criterios de análisis de la conversación al corpus objeto de estudio en esta indagación y a la posterior ampliación en el capítulo dedicado a la metodología se dan por terminadas estas consideraciones.

2.6. La pedagogía y la didáctica en la educación superior

La aproximación a los estudios de pedagogía (y didáctica) de la educación superior se hace desde diferentes perspectivas teóricas. Entre estas perspectivas, aunque no haya acuerdos definitivos, se destacan dos formas de abordaje: una histórica y otra que se caracteriza por la especificidad del nivel educativo.

La histórica, la que considera la educación superior como el objeto de estudio de la pedagogía (sin que por ello sea objeto exclusivo de la pedagogía) y la que

privilegia el análisis de los problemas educativos que son propios de este nivel (Ibarra R., Martínez y Vargas, 2000, p. 74)

Debido a los intereses de esta investigación, no se profundiza en el debate entre pedagogía y didáctica en educación superior, sino que se deja planteada provisionalmente la relación entre los procesos de la formación humana y la condición de educabilidad concomitante (para la pedagogía) y las opciones de formación que pueden darse desde escenarios institucionales específicos como las aulas universitarias, donde tienen lugar prácticas sociales que funcionan sobre la enseñabilidad de los saberes que circulan en la sociedad y la cultura (para dar lugar a la didáctica). Ambos campos se relacionan por diferentes vías, aunque el debate sobre sus límites sigue vigente. A continuación, se amplían los referentes sobre didáctica de la educación superior.

Los referentes de la didáctica como ciencia teórica y práctica se abordan desde diversas perspectivas y consideraciones, las cuales en su conjunto tratan de reconfigurar las relaciones existentes entre los docentes, los estudiantes y el saber. En el marco de la educación superior emergen una serie de concepciones en torno a la didáctica y sus implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Autores como Litwin (1998) y sus configuraciones didácticas; Hernández (2017) y sus concepciones de la clase en la enseñanza superior; Zabalza (2007) y las prácticas docentes; Díaz D.H. (1999) y las condiciones de la didáctica en la universidad; Moreno (2011) y los desafíos de la didáctica en la educación superior se constituyen en referentes importantes para delimitar y caracterizar las situaciones didácticas universitarias en relación con las formas de mediación discursivas para la gestión del conocimiento.

Litwin (1998) plantea que los aspectos considerados por los docentes para configurar sus prácticas de aula y que se sustentan en la metodología seleccionada, los saberes, las acciones previstas y los mecanismos de evaluación no son suficientes para generar nuevas dinámicas al interior del aula de clases, por lo tanto, propone tres dimensiones de análisis desde los cuales se atiendan los requerimientos necesarios para consolidar ambientes de aprendizaje que promuevan la reflexión, la comunica-

ción didáctica y las consideraciones morales para priorizar la comunicación didáctica en la clase reflexiva.

La primera dimensión de análisis privilegia la participación de los estudiantes a través de situaciones de interacción consciente, demarcadas por una actitud reflexiva y una postura crítica frente al conocimiento.

La segunda dimensión de análisis, la comunicación didáctica, surge a partir de una preocupación por identificar los mecanismos discursivos utilizados por el docente para gestionar el conocimiento. De ellas se consideran pertinentes: la introducción de diversas preguntas (explicativas, dilemáticas, abiertas, etc.) dirigidas a los estudiantes a manera de interrogación sucesiva para centrar la discusión (Cubero et al, 2008); la identificación de los diferentes mecanismos de interacción que pueden observarse desde el análisis conversacional (Cubero y otros, 2008); y los aspectos de análisis propuestos por Pomerantz y Fehr (2001) como secuencias, acciones, empaquetamiento, turnos e identidades y roles; todos estos mecanismos suministran información relevante para comprender las complejidades del discurso utilizado por el docente y los estudiantes en su interacción.

La tercera dimensión de análisis, la moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva, se interesa por reconocer el papel que desempeñan las situaciones de poder en la legitimización del conocimiento.

En correspondencia con las dimensiones de análisis, Litwin (1997) introduce el concepto de configuración didáctica, definida en extenso así:

es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos cómo el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de la que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (p.97)

Litwin plantea la configuración didáctica como dispositivo de contra-prestación utilizado por el docente para garantizar la construcción efectiva del conocimiento y particularizar su práctica educativa. Surgen entre otros dos tipos de secuencias: la progresión no lineal con estructura de oposición y la progresiva no lineal por pares antinómicos. La primera, destaca la postura crítica y reflexiva asumida por el docente para cuestionar un tema que genera controversia. La segunda secuencia devela un interés marcado por parte del docente para producir una serie de enunciados que contradicen el tema en discusión y se proponen nuevas alternativas de interpretación, apoyadas en segmentos narrativos que motivan los niveles de receptividad de los estudiantes y promueven la interacción discursiva y la comprensión.

Hernández y otros (2017) centran su interés en las formas organizativas esenciales de la clase utilizadas por los docentes universitarios para direccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello establece una serie de criterios soportados en la creatividad del docente como base de todo su accionar didáctico. Esta creatividad se ve reflejada en los índices motivacionales de sus alumnos, la ampliación de sus conocimientos, la participación permanente en todo el proceso y en el establecimiento de sus relaciones con la futura profesión.

El autor desestima las situaciones didácticas en las cuales la gestión del conocimiento es exclusividad del docente ya que ese protagonismo del profesor limita la participación de los alumnos, afecta los niveles de adquisición del conocimiento y ocasiona ambientes de aula que no favorecen el intercambio de ideas, la toma de posición de los estudiantes.

En resumen, el papel protagónico del docente en la clase restringe la capacidad de los alumnos para involucrarse en situaciones que les permitirían asumir la argumentación como una dimensión discursiva posible, ejercitable en el marco de la comunicación cotidiana de las personas como una realidad dialógica y dialéctica en la que podrían asumir roles activos incidentes en la co-construcción de conocimiento, como los de proponente y oponente, según lo postula Plantin (1998).

Zabalza (2007) llama la atención sobre el hecho de que “las universidades fueron experimentando metodologías y formas de organización de los

procesos didácticos que consiguieron debilitar el statu quo establecido y las rutinas tradicionales aún existentes que se basan en la lección magistral, en el aprendizaje memorístico y en la repetición mecánica de los aprendizajes". Desde esta premisa, el autor alude a los "defensores del profesionalismo libre de reglas" en calidad de opositores de la vinculación de la didáctica a nivel superior para gestionar el conocimiento.

Según Zabalza, los opositores a la didáctica en educación se basaron principalmente en la concepción de que los procesos en el aula para movilizar los saberes y lograr su adquisición no poseían criterios comunes; por lo tanto, la práctica educativa era considerada única y singular y la eximia de atender los requerimientos normativos, patrones estables de representación, el conocimiento de los expertos, los sistemas y las modalidades de actuación, consideradas como válidas y pertinentes. Sin embargo, los avances de la didáctica como ciencia teórico-práctica han logrado revalorar las anteriores consideraciones, y le dan importancia a la necesidad de documentar las prácticas de aula con el propósito de reflexionar sobre las mismas, identificar fortalezas, debilidades, oportunidades de mejora y valorar los impactos sobre el aprendizaje a partir de la implementación de situaciones didácticas que atiendan las necesidades de formación de los estudiantes.

Zabala establece nueve variables que configuran las situaciones didácticas y los procesos de interacción en el aula: a) profesores; b) alumnos; c) contenidos; d) la relación entre profesores; e) la relación entre alumnos; f) la relación entre contenidos; g) la relación de profesores con contenidos; h) la relación de profesores con alumnos e i) la relación de alumnos con contenidos. Desde estas variables se logra visibilizar nuevas formas de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje en los cuales las formas de mediación discursiva juegan un papel decisivo.

A pesar de la claridad y las virtudes de los planteamientos de Litwin y Zabala en favor de la didáctica de la educación superior, hasta este momento nada asegura que el debate sobre las ventajas de esa didáctica esté ganado en las distintas universidades existentes en un país como Colombia. Incluso, el debate actual entre una delimitación clara entre pedagogías y didácticas para la educación superior es un espacio vivo en

la actualidad en la formulación de diferentes programas curriculares universitarios. Esta misma situación puede aplicarse para el caso de la Universidad de la Amazonia.

Sobre el particular, Díaz D.H. (1999), por ejemplo, reconoce que “la ausencia de una ciencia didáctica vigorosa, contextualizada, investigada cualitativamente y ejercitada con propiedad explica parte de los desatinos, superficialidades, rutinas e incertidumbres en la mayoría de los profesores universitarios”.

Su mayor preocupación gira en torno al establecimiento de los campos asociados a la didáctica universitaria dentro de los cuales se reconocen: la enseñanza universitaria como eje central del proceso, la calidad y pertinencia en la formación del profesorado, el reconocimiento de las variables socioculturales al interior del aula, ambientes de clase que promuevan la reflexión, la investigación didáctica como referente importante para la toma de decisiones, usos diversificados de materiales didácticos en las configuraciones de las clases, los recursos y las estrategias didácticas adecuadas para la gestión del conocimiento y la formación integral de los estudiantes; además, la concepción de evaluación y la estructuración intencionada del proceso didáctico para garantizar coherencia y secuencialidad en las actuaciones de los docentes. Desde esta perspectiva se hace necesario asumir las prácticas de aula, en el contexto de la educación superior, como un “espacio abierto, dialogístico y crítico desde donde se construyen o reconstruyen el saber, se forma crítica y éticamente el profesional del nuevo siglo y se contribuye con la orientación del país” (Díaz, D.H., 1999, p.115).

En correspondencia con los cuatro autores citados anteriormente, Moreno Olivos (2011) se une al reconocimiento y destaca el papel de la didáctica en la educación superior. Afirma que “estos cambios están permeando el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndolo mucho más complejo que antes, lo que ha generado que los docentes tengan que adquirir nuevos conocimientos y desarrollar o reaprender nuevas competencias, habilidades y actitudes” (p. 26).

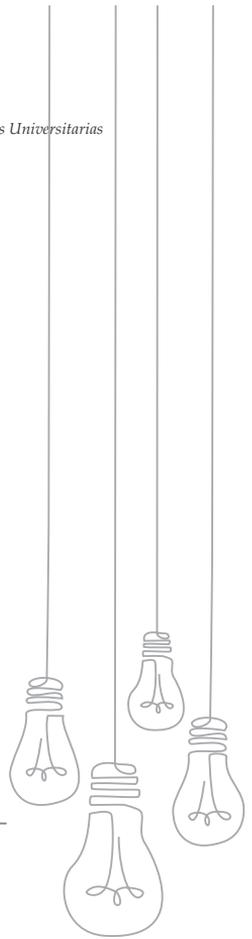
Esta complejización de la actuación docente, mediada por los aportes de campos de conocimiento convergentes como la pedagogía, la didáctica

general, la didáctica de la educación superior, las didácticas específicas de los campos disciplinares y de los saberes profesionales, se convierte en un eslabón más de la cadena de oportunidades de mejoramiento de las prácticas de aula de los docentes para la gestión del conocimiento en el contexto universitario.

Así, desde la consideración de la universidad como un espacio abierto a diferentes miradas, es posible lograr un contexto institucional y formativo donde prime la discusión académica, la participación permanente de los estudiantes, el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación, la toma de posición, el establecimiento de acuerdos y se promueva el planteamiento de “situaciones argumentativas” (Plantín, 1998) como principio básico para formar profesionales críticos, reflexivos y proactivos.

CAPÍTULO 3.

REFERENTES METODOLÓGICOS



CAPÍTULO 3.

REFERENTES METODOLÓGICOS

PARA ANALIZAR LA INTERACCIÓN DISCURSIVA COMO MEDIACIÓN PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

La investigación *Interacciones argumentativas para la gestión del conocimiento en situaciones didácticas universitarias* se caracterizó, desde su formulación, como una indagación descriptiva e interpretativa de las formas de mediación discursiva, preferiblemente argumentativas, con las cuales los docentes y estudiantes universitarios gestionan el conocimiento en sus clases.

Para lograr los objetivos de descripción e interpretación, se adoptó como marco general la complementariedad de métodos cuantitativos y cualitativos, con mayor peso de métodos cualitativos en atención a la naturaleza discursiva de los sujetos que participaron en la investigación.

Se asumió como enfoque metodológico general el estudio de casos (Ceballos-Herrera, 2009), más que la aplicación de un método único. Entre las razones para asumir este enfoque, en concordancia con Yin (2006), se indican las siguientes: a) La condición descriptiva e interpretativa de los objetivos de la indagación; b) la exigencia de levantamiento de información en situaciones naturales, en contextos reales de aula y no en situaciones acondicionadas voluntariamente por los investigadores, como ocurre en las situaciones experimentales; y, c) en virtud de la flexibilidad de manejo de las etapas de recolección y análisis de la información, por cuanto ambos procesos se pueden ejecutar –en algunos momentos de la indagación– de manera simultánea. Esta última razón se destaca sobre todo por las implicaciones que tiene la reiterada visita a los datos, ya sea en su etapa de “dejarlos hablar” o a la luz de nuevas interpretaciones que se descubren progresivamente a medida que la mirada de los investigadores descubre matices o afina detalles, tras las discusiones de análisis y valoración.

Dado el contexto de las situaciones abordadas en la investigación, que se desarrolló en el ámbito de la educación superior, y las posibilidades

institucionales disponibles, se optó por realizar un estudio de caso que incluyera múltiples subcasos diferenciados según criterios específicos, como la clasificación de las situaciones didácticas en currículos de ciencias naturales o exactas y ciencias humanas. Además, se consideró la diferenciación de las situaciones didácticas específicas en las que fue posible llevar a cabo la observación y el registro de la interacción discursiva, teniendo en cuenta criterios propios de la didáctica de la educación superior.

La decisión de optar por los estudios de caso se hizo desde el principio de la indagación, mientras que el segundo criterio surgió de las determinaciones derivadas del funcionamiento institucional. En la selección de ambos criterios, se buscó dejar abiertas las posibilidades de contrastar las diferentes descripciones de los subcasos con el fin de llegar a formas de generalización mediante inferencias analíticas pertinentes al marco común de situaciones didácticas universitarias. De paso se hacen las consideraciones acerca de las “generalizaciones menores” o “generalizaciones mayores” que se derivan de los estudios de caso (Stake, 2005) y se revisa el malentendido de que los estudios de casos individuales no pueden dar lugar a generalizaciones y, por lo tanto, no pueden contribuir al desarrollo de la ciencia (Flyvbjerg, 2004, pág. 42ss).

La elección de los casos y las situaciones didácticas que se documentaron se efectuó en dos encuentros realizados con grupos de docentes. En estos encuentros, se invitó a los docentes a participar en un primer intercambio de opiniones sobre las posibilidades de llevar a cabo investigaciones relacionadas con la didáctica de la educación superior en la Universidad de la Amazonia y su posterior análisis de resultados. Las discusiones iniciales sobre las condiciones de realizar investigaciones sobre didáctica universitaria en la Universidad de la Amazonia revelaron un clima institucional difícil y desafiante, cuyas restricciones no auguraban un futuro favorable para el proyecto. Por lo tanto, la elección de los casos y las situaciones a documentar dependió de un muestreo por conveniencia, asumido a partir de la decisión de los docentes que ofrecieron su colaboración, ya sea facilitando el registro de sus clases por parte de los investigadores o proporcionando grabaciones realizadas por ellos mismos. En esta selección de casos se mantuvo la participación de profesores que trabajaban en programas de ciencias naturales o exactas y en ciencias humanas. Al final de la selección y de los registros levantados

en las situaciones de aula, de siete docentes que ofrecieron sus esfuerzos se decidió trabajar con cinco de los registros sonoros de clase.

Se destaca que en esta labor de levantamiento de registros como en general en el desarrollo de la investigación y de posibles investigaciones relativas al estudio de la interacción discursiva en aulas de la Universidad de la Amazonia existe una limitación infraestructural significativa en la medida en que no se tienen aulas acondicionadas o que permitieran una fácil adecuación para hacer registros audiovisuales con mejores especificaciones técnicas (número de cámaras, registro del docente, registro de los estudiantes, registros puntuales de acciones individuales, etc.).

Los registros de clase con los que se trabajó a lo largo de la indagación correspondieron a docentes de planta (2) y a docentes ocasionales (3). La exclusión de los profesores de vinculación por cátedra parece una consecuencia del tipo de vinculación laboral que los afecta de forma tal que no pueden dedicar mayor tiempo a su labor didáctica más allá de las horas de contacto directo con los estudiantes.

Los registros sonoros de las clases se procesaron en una primera etapa a través de su transcripción, utilizando una matriz que permitiera seguir una línea de tiempo general de la clase. Luego, se estableció el orden de los turnos de habla y se identificó al productor del enunciado. Finalmente, se creó una casilla para anotar los comentarios del observador.

Como se mencionó en los referentes teóricos de esta investigación, el estudio de la interacción discursiva en las aulas registrada se realizó mediante el análisis conversacional desde la perspectiva de Pomerantz y Fehr (2001). En ella, se prioriza la construcción del sentido y de los discursos como resultado del conocimiento y los procedimientos utilizados por los interlocutores para definir los rasgos discursivos en un intento compartido de comprenderse mutuamente como parte de su comportamiento significativo y el uso de los discursos como acciones sociales.

Cada corpus de análisis fue procesado siguiendo las sugerencias de análisis ya anotadas y que es bueno recordar:

- Se seleccionó una secuencia.
- Se caracterizaron las acciones dentro de la secuencia.
- Se consideraron los modos (“empaquetamiento”) en que los interlocutores realizan sus acciones y, a la vez, facilitan ciertas interpretaciones para recibir respuesta a sus intervenciones; se consideraron las opciones presentadas al receptor mediante el empaquetamiento de la acción ejecutada.
- Se consideraron los modos en que los tiempos y la toma de turnos de habla facilitan interpretaciones determinadas de las acciones y de los temas de que habla.
- Se consideraron de qué manera el empaquetamiento de las acciones pone en evidencia determinadas identidades, roles y/o relaciones entre los participantes en la interacción.

De esta manera, el análisis de cada corpus se realizó en dos direcciones complementarias: una, de orden inductivo, donde “se dejó hablar a los datos” en la medida del reconocimiento de las acciones perceptibles desde el empaquetamiento de las acciones de los interlocutores, docente y estudiantes, y de las formas de respuesta secuenciadas en el tiempo que constituyen la interacción discursiva; en este sentido, se privilegió la perspectiva de los participantes.

Complementariamente, se hizo una aproximación deductiva a los datos en la medida de su observación desde la perspectiva de agentes sociales que se encuentran para cumplir las acciones de enseñar y aprender en marcos institucionales que se supone los interlocutores han escogido autónomamente con base en el conocimiento convencional de quienes se reconocen como usuarios de una institución social dedicada a la formación profesional de las personas.

Como una manera de dar cuenta de las especificaciones del discurso educativo propio de las situaciones sociales en las que se ejercen las acciones de enseñar y aprender, se puso en consideración algunas de las estrategias discursivas que se encuentran con mayor frecuencia en las interacciones entre docentes y estudiantes; para ello, se adoptó el apoyo de una parte de la conceptualización elaborada por Cubero P., R., Cubero P., M., Santamaría S., A., de la Mata B., M., Ignacio C., M. J. y Prados G., M.

M. (2008) por su pertinencia cuando se trata de describir e interpretar acciones que ponen en juego los tipos de conocimiento que pueden circular en una clase que pueden clasificarse de diversas maneras; para este caso, los motivos de interés de la investigación suponían una aproximación desde los tipos de conocimiento cotidiano y disciplinar.

Se destaca que cada estudio del corpus de análisis dio lugar a informes detallados y extensos. Por esta razón, se adelantaron reelaboraciones orientadas a ilustrar aspectos específicos de cada descripción de la interacción discursiva registrada.

Adicional al registro sonoro de las clases, a su transcripción y análisis discursivo y conversacional, se procedió a entrevistar en profundidad a los docentes acerca de sus percepciones sobre el corpus registrado, a sus representaciones en torno a su formación pedagógica y a algunos problemas de la didáctica de la educación y a su formación acerca del discurso educativo y la argumentación. Los datos recogidos mediante las entrevistas fueron un insumo para enriquecer la descripción e interpretación ya elaborada.

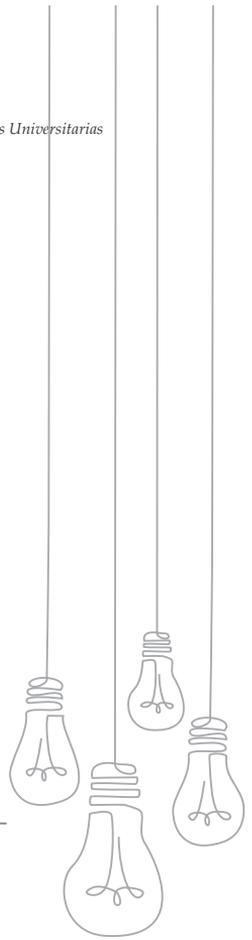
En la etapa de análisis, los investigadores se reunieron para poner en diálogo las descripciones e interpretaciones más decantadas. Como resultado de esas discusiones se tomaron varias decisiones que se pueden resumir en tres núcleos de sentido: en primer lugar, la valoración general del proceso; en segundo lugar, el señalamiento de las limitaciones del trayecto de investigación cumplido en sus etapas descriptiva e interpretativa y, en tercer lugar, la necesidad de la formulación de un nuevo ciclo de investigación.

Para cerrar estas consideraciones se señala el reconocimiento que diversos autores hacen de la complementariedad de los métodos como una posibilidad de comprender de manera más integral los problemas de las ciencias sociales. Además, se destaca el hecho de que el enfoque de los estudios de caso es importante, no porque tienda a la verificación de las ideas preconcebidas de los investigadores, a la ratificación de lo ya conocido por ellos, sino, por el contrario, “es la falsación (...) lo que caracteriza el estudio de casos” (Flyvbjerg, 2004, p. 51) a tal punto que la investigación se convirtió, realmente, en una forma de aprendizaje

incluso para los que investigan.

CAPÍTULO 4.

LA INTERACCIÓN DISCURSIVA



CAPÍTULO 4.

LA INTERACCIÓN DISCURSIVA COMO MEDIACIÓN PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: LOS ESTUDIOS DE CASO

En coherencia con los referentes teóricos y metodológicos asumidos y con las particularidades del objeto de estudio, los resultados de esta investigación se organizan en torno a cinco estudios de caso o situaciones didácticas. A estos estudios se les aplicó un análisis conversacional, con la posibilidad flexible de las herramientas propuestas por Pomerantz y Fehr (2001) y el apoyo de otros investigadores (Cubero P., R., Cubero P., M., Santamaría S., A., de la Mata B., M., Ignacio C., M. J. y Prados G., M. M., 2008) para la clasificación de géneros y formas discursivas tipificadas desde una perspectiva metodológica de doble vía, inductiva al dejar “hablar a los datos” y deductiva en su posibilidad de clasificación, a partir de los hallazgos de la revisión de la literatura sobre el problema y referentes teóricos relacionados.

Las cinco situaciones didácticas presentan características específicas de enseñanza y aprendizaje de la educación superior y se seleccionaron a partir de la posibilidad comparativa de representar espacios académicos de las ciencias naturales o exactas y las ciencias humanas.

La presentación de los resultados de investigación desde esta metodología, estudios de caso, tiene ciertas particularidades que deben ponerse en consideración, bien como parte de los “malentendidos” (Flyvbjerg, 2004) como de su propia condición de flexibilidad metodológica como se explica seguidamente.

Los procesos de investigación desde los estudios de caso, como lo afirma Flyvbjerg (2004), no tienen la dificultad de resumir la realidad y presentar los resultados como proposiciones lógicas, analíticamente demostrables. En sentido contrario, su realidad compleja lleva a que sus resultados sean presentados de diversas maneras, como por ejemplo narrativas densas, detalladas, posiblemente con usos metafóricos, figurativos e intuitivos del lenguaje; narrativas en las que el lector de los informes debe construir,

por su parte, de qué trata el caso (p. 57).

Por otra parte, los informes de estudio de caso permiten establecer algunas conclusiones, las cuales se asumen como “generalizaciones menores” o “generalizaciones mayores” (Ceballos Herrera, 2009), ya sea que se apliquen a la unidad exclusiva del caso analizado o a un conjunto de casos que se ejemplifican en el caso estudiado como el más típico o el más excepcional caso. Una generalización mayor puede ilustrarse en la situación en que un caso genera la falsación de una opinión generalizada, mostrando el peso de la postura excepcional en el caso objeto de estudio.

Estas aclaraciones iniciales son pertinentes por cuanto la fase de descripción de cada situación de aula no se propone como la verificación de un hecho registrado objetivamente. Como parte del enfoque del estudio de caso y del estudio de la interacción, los observadores y las descripciones de la interacción reconstruyen, desde los registros sonoros de las clases, las posibilidades expresivas e interpretativas con las cuales los agentes de cada situación realizaron la interacción.

La fase de interpretación supone la emisión de un juicio, una catalogación de un mundo posible que le da orden al universo que se ha descrito. En consecuencia, la clasificación de los tipos de situaciones didácticas descritas no se debe entender como tipificaciones a priori aportadas por los investigadores desde su saber profesional, sino como guiones de acción elaborados después de entender la historia que se vive y narra en cada clase.

Cada caso analizado integra tres elementos importantes:

- a) La narrativa desde la perspectiva personal de los investigados, quienes despliegan sus diversas posibilidades didácticas, individuales, discursivas en el amplio escenario de la interacción con todos los formatos, géneros discursivos primarios y posibilidades simbólicas que permiten observar la grabación de la clase y la entrevista con los ojos de los investigadores.
- b) La narrativa de los investigadores en su labor de construcción de significado y de atribución de sentido para comprender la situación de cada clase como un mundo posible que se organiza a través de la

producción de la descripción e interpretación de la clase que culmina en términos de una clasificación de tipos de clase analizados.

c) El rol de los investigadores en el proceso de análisis para dar a conocer a los lectores los puntos de vista que los investigados han producido en los procesos de gestión de conocimiento en las aulas universitarias.

Los hallazgos para su presentación se organizan de la siguiente forma: se parte de la identificación y caracterización de las clases. Posteriormente, se elabora la descripción de la estructura didáctica de la clase con atención a su ordenamiento mediante una línea de tiempo y apuntando a sus implicaciones como marco para la gestión del conocimiento. Luego se realiza la descripción de las formas de interacción discursiva registradas con mayor frecuencia en cada situación dando prelación a la ilustración, más que al examen exhaustivo del corpus analizado. Se incluye después la descripción de las estrategias discursivas específicas relacionadas con la tipología de lenguaje y empaquetamiento discursivo para establecer diferencias entre los tipos de conocimientos circulantes en la interacción entre docentes y estudiantes o entre los mismos estudiantes. Y, finalmente, se realiza descripción de interacciones argumentativas rastreadas en los registros de cada caso y se complementa con las entrevistas hechas a los profesores que participaron en las situaciones de aula estudiadas.

4.1. Identificación y caracterización general de las clases

En este aparte aparecen dos elementos que están en correlación: las características contextuales y la estructura didáctica de las clases. Los estudios de caso se presentan en la tabla 1. Los contextos generales de cada una de las clases se recogen en la tabla 2.

Las generalizaciones mayores que se derivan de los cinco casos muestran, desde su intencionalidad, sus características generales y los contextos de desarrollo, la existencia de clases que privilegian el diálogo para la discusión y discernimiento de determinados tópicos (en dos casos); la revisión de un examen parcial; la aplicación de un taller dirigido; y una clase en la que predomina la voz del docente y que es comúnmente denominada como “magistral” por el rol que este juega en ella.

Tabla 1.

Estudios de caso para el análisis de la interacción discursiva.

Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Clase de biología molecular.	Clase de "Investigación de integrales" en el programa de Ingeniería de Alimentos.	Clase de Historia del siglo XX en el programa de Ciencias Sociales.	Taller para la apropiación de un modelo estadístico en Ingeniería de Sistemas.	Clase de álgebra lineal en Ingeniería de Alimentos.

Fuente: Los autores, 2023.

Tabla 2.

Características generales de las situaciones didácticas.

Caso	Características contextuales generales
Clase de biología molecular.	<ul style="list-style-type: none"> > La clase asume como tópico de discusión la poliploidía. Es orientada en el Programa de Biología de la Universidad de la Amazonia con la participación de estudiantes de VII semestre, grupo B, en el curso Biología molecular. El registro de la información fue suministrado por la profesora G. mediante una grabación de audio que tiene una duración de 56:26 minutos. La profesora es bióloga de la Universidad de la Amazonia, cursó la colegiatura de la maestría en Biología Aplicada con énfasis en Biotecnología y actualmente adelanta estudios en la Maestría en Ciencias Biológicas de la Universidad de la Amazonia. > El tema se desarrolla a partir de una lectura asignada por la profesora, documentos consultados y conocimientos y experiencias de cursos anteriores y apela así mismo al conocimiento de mundo de los participantes.
Clase de "Investigación de integrales" en el programa de Ingeniería de Alimentos.	<ul style="list-style-type: none"> > La clase "Investigación de integrales" fue orientada por el profesor Alejandro G. J. M., docente adscrito al programa de Ingeniería de Alimentos de la Universidad de la Amazonia. Tiene una duración aproximada de una hora. > La clase se dedicó a la revisión de un examen parcial cuyo objetivo era valorar los niveles de apropiación de los estudiantes frente a la aplicación de la metodología denominada "Árbol de decisiones". Esta metodología es utilizada para analizar las implicaciones derivadas de la selección de varias opciones alrededor de una situación compleja que implica el uso de resultados, probabilidades asociadas, modelos predictivos y operaciones matemáticas para develar la sistematicidad y objetividad de los resultados que posteriormente se convierten en opciones que evitan una pérdida o producen un beneficio extra a la empresa. > En el caso particular, el docente propuso a los estudiantes la aplicación de la metodología a una situación hipotética alrededor de las implicaciones de la compra de dos plantas para producir energía con características distintas (Solar Vs Carbón). Los resultados obtenidos en la prueba permitieron constatar que existen serias falencias al momento de implementar los procedimientos de análisis y operatividad de las variables y los datos de la metodología evaluada; por consiguiente, en la clase se efectuó un proceso de retroalimentación con el grupo y se hizo una revisión exhaustiva de los tres puntos que configuraron el parcial.
Clase de Historia del siglo XX en el programa de Ciencias Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> > La clase se orientó a un grupo de estudiantes de VI semestre de la jornada nocturna, en el curso de Historia contemporánea (o del Siglo XX) de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Para el desarrollo de su clase, el profesor puso en manos de los estudiantes, vía correo electrónico y por mención explícita en una clase anterior, unas fuentes documentales; a partir de estas fuentes, el docente propuso a los estudiantes hacer un diálogo sobre el tema con el objetivo de crear una situación polémica para que los estudiantes "opinaran", "pensaran", sobre él. El docente pertenece al programa de Ciencias Sociales y cursa un doctorado en Historia.
Taller para la apropiación de un modelo estadístico en Ingeniería de Sistemas.	<ul style="list-style-type: none"> > La clase orientada por el docente del programa de Ingeniería de Sistemas tuvo una duración de 1 hora y 13 minutos. Se desarrolló en una de las aulas de informática de la Universidad en horas de la mañana. La clase se tipificó como un taller (clase de aplicación y consolidación de conocimiento) de un trabajo que él venía realizando con los estudiantes sobre la manera como un software estadístico puede aplicarse para proyección demográfica de una población. Los estudiantes retomaron un modelo teórico ya desarrollado y lo recrearon a partir de un problema específico. En la clase se privilegió el intercambio, la exposición de inquietudes comunes sobre el trabajo y la demostración de lo aprendido en las clases anteriores.

Caso	Características contextuales generales
Clase de álgebra lineal en Ingeniería de Alimentos.	> La clase es orientada por un profesor de matemáticas y consiste en un curso de álgebra lineal como parte del currículo para formar ingenieros de alimentos. Tuvo una duración aproximada de una hora y media con un grupo de más de 30 estudiantes.

Fuente: Los autores, 2023.

Aunque esta tipificación supone que la sola denominación de cada tipo de clase se asocia un conjunto de rasgos relativos a las formas de actuación de cada uno de los actores, sus posibilidades de utilización de determinados recursos, la identificación de propósitos de estudiantes y del profesor, y de las formas de evaluación que podrían incorporarse, es necesario precisar que cada clase supone un situación irrepetible porque los actores, sus intereses, sus objetivos, la situación didáctica y la interacción, entre otros factores, muestran elementos particulares, en razón a que están determinados por el rol profesional del docente universitario como mediador para el manejo del conocimiento, su trayectoria y formación profesional, los tipos de conocimiento circulantes en la clase (didáctico, científico, cotidiano), los conocimientos de los estudiantes y las circunstancias particulares que puede variar en dependencia de diversos factores presentes en la clase.

Con esta precisión, cada caso implica la organización de acciones para la gestión de conocimiento y secuencias discursivas en las que se destaca la primacía de las acciones de los actores educativos: intercambio de turnos de habla, de forma colaborativa o polémica; direccionamiento de acciones del estudiante bajo la guía del orientador del docente; protagonismo discursivo del docente, etc.

En cada una de estas situaciones didácticas, las acciones de los profesores han sido caracterizadas rastreando las formas cómo cada uno de ellos propone a sus estudiantes el tratamiento de un conocimiento disciplinar sin llegar en ningún caso a plantearse interrogantes explícitos sobre la naturaleza de los tipos de conocimiento que se ponen en juego en cada clase. Al parecer, cada docente asume unos saberes tácitos que no necesitan explicitarse como, por ejemplo, la fundamentación epistemológica del conocimiento escolar.

En dos de los casos en los cuales se reconoce la condición de clase dialogal, es posible establecer similitudes relacionada con la existencia de

una base documental previa suministrada por el docente y el abordaje del tema mediante la discusión o el intercambio de opiniones entre estudiantes.

En otro de los casos, en el taller dirigido, predomina una enseñanza directivista que parece reducir al alumno a asimilador de un modelo puramente instrumental sin que se logre abordar otras dimensiones más abstractas del proceso de aprendizaje en torno al mismo modelo.

La revisión de un examen, caso 2, puede leerse de diversas maneras: como mecanismo de identificación de errores de los estudiantes. No se ahonda, por ejemplo, en lo que podría haber sido otra búsqueda, en las razones por las cuales se produjo el error y las posibilidades de corrección; en este caso, se estaría discutiendo sobre el trabajo de los estudiantes para aprender. Otra posibilidad hubiera podido ser revisar el examen para ver si en este se refleja el discurso literal del docente o de las fuentes consultadas para el tratamiento del tema.

La clase magistral, en su propia lógica de control mayoritario o total de la interacción discursiva en el aula, puede examinarse para descubrir formas de motivación de una escucha creativa; no obstante, el ejercicio de este tipo de escucha debería complementarse con el ofrecimiento de oportunidades para la expresión de los puntos de vista de los estudiantes. Si esta actividad de participación de los estudiantes se presentase, el protagonismo del docente en el uso de la palabra se vería reducido en favor de los turnos de habla de los estudiantes, dando lugar así a esa inversión feliz, aunque poco frecuente en la cual el docente debe valerse de su capacidad de escuchar a los estudiantes.

En la tabla 3, se presenta la estructura general de la clase. Los momentos en los que se estructuran varían en tiempo, propósito y contenido en cada clase como puede verse a continuación:

Como se puede observar en la tabla anterior, desde la perspectiva de las situaciones de enunciación analizadas como parte de las prácticas sociales de enseñanza y aprendizaje, que pueden ser vistas a la luz de las condiciones de la didáctica, una generalización mayor muestra que las cinco clases estudiadas se estructuran en tres momentos denominados

Tabla 3.

Estructura general de las clases.

Caso	Descripción	Descripción
1	Intercambio dialógico entre docentes y estudiantes, entre estudiantes con mediación del docente y, posiblemente, por la forma de denominación utilizada por la docente, se asista a una situación argumentativa.	<p><i>a) Contextualización de la clase:</i> saludo de la maestra, organización de la clase y orientaciones para su desarrollo. Este momento dura 0,50 segundos. <i>b) Desarrollo de la clase (gestión del nuevo conocimiento):</i> en un intercambio discursivo, con participación crítica de los estudiantes se abordan distintos aspectos del tema, durante un espacio amplio en el desarrollo de la clase: de los 0.50 minutos hasta el minuto 50.48, cuando la maestra intenta retomar las ventajas y las desventajas de la poliploidía, para tratar de concluir. <i>c) Cierre:</i> los estudiantes retoman las ventajas y las desventajas en relación con el ecosistema, después de dos participaciones, la profesora cierra la clase diciendo que ya trataron algunos aspectos relacionados en el texto en relación con la poliploidía, afirma que quedan dos temas pendientes por debatir y así termina la clase.</p>
2	La revisión de un parcial cuyo objetivo era valorar los niveles de apropiación de los estudiantes frente a la aplicación de la metodología denominada "Árbol de Decisiones".	<p><i>a) Introducción a la actividad:</i> Se inicia la clase con fórmulas de cortesía, se exploran conocimientos previos, el docente se verifica la asistencia de los alumnos y luego manifiesta su preocupación frente a los bajos resultados obtenidos en el parcial; interroga a sus estudiantes sobre los motivos que llevaron a confundir los procedimientos y propone una revisión de cada una de las partes que estructuran la prueba. <i>b) Reflexión crítica:</i> el docente analiza los resultados de la revisión de cada aspecto del ejercicio enfatizando en la necesidad de apropiarse de los elementos teórico-conceptuales que sustentan la metodología. <i>c) Cierre:</i> se visionan nuevos criterios para posteriores análisis y se establecen una serie de compromisos de mejoramiento que permitan subsanar las falencias identificadas a través de los resultados del parcial.</p>
3	Debate sobre historia contemporánea.	<p><i>a) Contextualización de la clase.</i> Este momento es gestionado por el profesor como responsable de dar marco a la acción didáctica. Se desarrolla en los primeros 2:58 minutos y en él se establecen los parámetros en cuanto a las fuentes documentales de las que parten los interlocutores (la introducción y los capítulos de un libro de Erick Hobsbawm y un video exhibido en un canal cultural); luego se establecen las orientaciones para la comunicación didáctica: deberes de los estudiantes para tener conocimientos previos a la discusión; direccionamiento de la actividad de discusión de los estudiantes (las acciones de pensar, valorar, discutir que desarrollarán la clase); planteamiento del problema a responder, un dilema inicial; y apertura de la discusión mediante la cesión de turno a los estudiantes. <i>b) En el segundo momento,</i> desarrollo de la clase, inicia con la formulación de una serie de preguntas y el dilema central para dar paso a la discusión. Le siguen los intercambios orales entre docente y estudiantes y la asunción de los turnos de habla a lo largo de esta secuencia. Las intervenciones expositivas del docente se redujeron ostensiblemente en la medida en que los estudiantes apostaron por participar, incluso aquellos que habían quedado al margen de la interacción discursiva de la clase por ponerse en evidencia en algún momento al no cumplir con los requisitos exigidos para la vinculación al espacio discursivo de la clase. <i>c) El tercer momento</i> de la clase corresponde a la conclusión de la clase: el docente propuso empezar a sacar conclusiones de la clase. La producción y enunciación de las conclusiones de la clase resulta del esfuerzo monogestionado del docente, quien dedica los últimos seis minutos de la clase a cerrar el desarrollo temático desplegado y a proyectar las acciones de la siguiente clase.</p>

Caso	Descripción	Descripción
4	Apropiación de un modelo estadístico.	<p><i>a) Ingreso y orientación de la clase:</i> aparecen en este momento las pautas de cortesía como saludo y los acuerdos preliminares para el desarrollo de la actividad que incluye la indagación sobre acuerdos previos de consulta y planteamiento del tema que se desarrollará en la clase (00,04-01.11); incluye además la organización de la clase en dos sentidos: organización de los estudiantes en parejas y delimitación del espacio (departamento de Colombia) sobre el cual se realizará el modelado (01.15 – 01.28; 02.20 – 02.46); el establecimiento de las metas o productos ((01:32-01:50); delimitación temporal del modelado (02:14 –02:15; 02:47- 03:36); y orientación general del ejercicio (03:17 – 07:49). El docente precisa cada actividad para que la orientación del proceso quede clara. <i>b) Desarrollo de la clase:</i> El desarrollo de la clase se hizo en subgrupos de dos personas y con el acompañamiento del docente durante el proceso. El proceso se desarrolla aproximadamente en una hora y cuatro minutos, aunque los límites de su desarrollo van un poco más allá del límite del momento establecido verbalmente por el docente para el cierre. Los grupos trabajan internamente en la solución del problema planteado por el docente (aunque en la grabación es imposible conocer los procesos internos de interacción). Sin embargo, es posible establecer que a medida que los estudiantes encuentran un obstáculo, el docente los acompaña en su solución y da orientaciones generales al grupo. <i>c) Cierre del proceso:</i> En esta etapa se hace una síntesis general del aprendizaje (01:05:34 - 01:05:39) y se solicita la entrega del resultado del ejercicio (01:05:28 a 01:05:30). En la síntesis, el docente, a través del diálogo con la estudiante que él selecciona, precisa lo ejecutado.</p>
5	Clase de álgebra lineal	<p><i>a) Fase de contextualización.</i> Esta fase es realizada por el docente y recoge dos acciones: La primera, con una duración de 22 segundos, corresponde a la información que el docente plantea con respecto a una experiencia en que los docentes están tratando de “identificar los códigos” con que los profesores se comunican con sus estudiantes. La segunda acción que dura aproximadamente dos minutos corresponde al inicio de la clase en su aspecto temático en el cual el docente señala explícitamente el tema (“Ecuaciones lineales simultáneas”) y enumera unos espacios o fenómenos (químicos, físicos, de orden social, económicos, biológicos) en los cuales se pueden encontrar. <i>b) Desarrollo:</i> A partir del minuto tres de la grabación, el docente inicia una amplia secuencia expositiva que cubre la mayor parte de la clase con intervenciones temáticas diferenciadas y con varias intervenciones, de corta duración, de los estudiantes. <i>c) Cierre:</i> El docente, al final de la sesión, en 2 minutos y 48 segundos solicita a los estudiantes hacer una consulta derivada del tema tratado en la clase (¿en qué consiste el método de Gram Schmidt? Además, solicita ubicar un ejemplo de aplicación de dicho método. Indica los sitios donde ubicar información (la biblioteca y <i>you tube</i>, alusión que parodia con la expresión “yo tuve” en diferentes momentos de la clase), sugiere las fuentes bibliográficas como los libros de álgebra lineal (de Grossman) y los libros de cálculo) y un nivel de exigencia para aplicarse en la siguiente clase y es contrastar lo afirmado en la clase con los datos averiguados por los estudiantes.</p>

Fuente: Los autores, 2023.

por el grupo de investigadores como contextualización o etapa inicial de la clase, desarrollo y cierre o conclusión.

Cada uno de estos momentos se organiza en secuencias que van desde el saludo, la orientación de la actividad, las instrucciones para el desarrollo

del proceso (caso taller y clase de biología); negociación o intentos de respuestas, el planteamiento de una situación discursiva argumentativa, el establecimiento de conexiones entre diferentes aspectos del tema de estudio, la discusión por parte de los estudiantes, la formulación y solución de interrogantes por parte de docentes y estudiantes, y el desarrollo de secuencias argumentativas de diferente nivel. Las clases de biología son las que muestran mayor rigurosidad en términos de argumentación.

En todos los casos en estudio se incluye una secuencia de cierre de la clase, la cual varía en cuanto a su forma de gestión. Puede ser realizada por el docente con una síntesis o recapitulación sobre el desarrollo temático de la clase, puede ser realizada por un estudiante a petición del docente, o se pueden fijar compromisos para la siguiente sesión de clase.

Se reconoce que, en este último momento de la clase, en la secuencia de cierre, es donde se encuentra la situación más débil en cada uno de los casos, y en algunos casos incluso es inexistente; se observa, por ejemplo, falta de claridad con respecto a la forma en que se evalúan los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de la clase en general.

En detalle, las actividades de interacción predominantes para la gestión del conocimiento se describen en cada uno de los casos de la siguiente forma:

En el caso 1, la clase de Biología molecular se organiza en cinco secuencias como se refleja en la figura 1.

Figura 1.

Estructura de secuencias de interacción: caso 1



Fuente: los autores, 2022

Cada una de estas secuencias permite observar un conjunto de acciones que desarrollan la profesora y los estudiantes en el intento de aproximarse a la comprensión del tema.

Las acciones presentes en la primera secuencia, al igual que los mecanismos de empaquetamiento, permiten señalar la forma como la profesora contextualiza la clase (saludo, referencia al tema y a la tarea de lectura previa) y propone una situación comunicativa – didáctica, propia de toda actividad social, para que los estudiantes expresen sus opiniones, discutan con sus compañeros y formulen o respondan preguntas que los lleve a comprender el tema de la poliploidía y su viabilidad. La profesora anima la participación de los estudiantes, quienes se muestran tímidos.

En pocas intervenciones, los estudiantes mediante sus intervenciones ilustran el desarrollo histórico-evolutivo de la poliploidía como un evento que se da inicialmente por casualidad (el hombre selecciona accidentalmente los frutos de mayor tamaño sin saber que existe la poliploidía) y que sin proponérselo impacta la economía. En esta secuencia se evidencia un primer intento de argumentación para señalar la importancia de la poliploidía tanto para el desarrollo económico como, y en especial, para progreso de la ciencia, en particular de la genética.

En la segunda secuencia, las acciones se orientan a clarificar el concepto de la poliploidía. En esta secuencia se desarrollan numerosas acciones que se entrelazan de manera secuencial, con apoyo reiterativo en la fuente de lectura para reconstruir el concepto. La profesora anima a los estudiantes a participar en la discusión e introduce preguntas para incitarlos a pensar en qué es realmente la poliploidía; escucha a los estudiantes, algunos de ellos en su función de oponentes o terceros expresan ideas que otros complementan o contradicen, clarifican o ejemplifican aspectos relativos al tema.

Es de anotar que los interrogantes planteados por los estudiantes son respondidos por compañeros y no por la maestra, quien los escucha y, cuando es necesario, plantea una nueva pregunta explicativa o controversial para guiar la discusión y, sobre todo, para obligar a los estudiantes a pensar y a organizar la respuesta de manera que permita definir claramente el concepto de la poliploidía y entender su aplicación en

términos científicos y naturales.

La tercera secuencia también es propuesta por la docente y se desarrolla en un intercambio nutrido, compuesto por acciones entrecruzadas y complementarias por parte de la maestra y los estudiantes, con el objetivo de aclarar, comprender y explicar la viabilidad de la poliploidía.

En cuanto a los elementos discursivos argumentativos, la maestra, a través de sus interrogantes, orienta a los estudiantes en la elaboración de argumentos o razones para defender la viabilidad de la poliploidía en mamíferos y en plantas.

Por su parte, los estudiantes se apoyan en secciones de la lectura sugerida por la docente o en otros referentes derivados de consultas personales trabajadas en otros contextos de clase o de relaciones que establecen con situaciones reales de la cotidianidad y que alcanzan a construir como parte de la apropiación del nuevo conocimiento.

Esta secuencia es particularmente interesante debido a su valor argumentativo: los estudiantes se muestran interesados y muchos de ellos hablan al tiempo. Varios apartes de sus discursos muestran dudas y el lenguaje, a pesar del uso técnico, se caracteriza por la presencia constante de muletillas que muestra el incipiente manejo del contenido disciplinar por parte del estudiantado.

En la cuarta secuencia la docente, una vez clarificado el concepto y la evolución histórica de la poliploidía, y analizados varios casos en los cuales esta es viable, introduce una acción que busca que los estudiantes analicen y reflexionen críticamente sobre la viabilidad de la poliploidía en un nuevo caso que ella plantea como un cambio extremo.

Los estudiantes asumen sus roles como oponentes y terceros para elaborar argumentos que permitan justificar si es o no posible o viable la poliploidía. Al igual que en la anterior secuencia, el análisis muestra un número importante de intervenciones de los estudiantes que buscan centrar el análisis y defender sus posiciones respecto a la importancia de la poliploidía en estos casos, sobre todo como factor decisivo en la supervivencia y adaptación a las nuevas condiciones ambientales.

En la última secuencia, los participantes participan en la identificación de ventajas y desventajas de la poliploidía. Algunos de ellos muestran mayor confianza en el manejo discursivo para proponer nuevas situaciones, argumentar o contraargumentar las opiniones de sus compañeros en relación con la viabilidad de la poliploidía. Se puede resaltar como parte del proceso la discusión sobre el caso de poliploidía que se presenta en personas que tienen alguna discapacidad por alteraciones cromosómicas y que desarrollan mayor capacidad para realizar ciertas actividades que las personas que no sufren estas alteraciones.

Se puede observar además la creatividad de algunas estudiantes para derivar del análisis de propuestas relacionadas con las desventajas de las poliploidías, pues según las intervenciones, el documento leído sólo señala las ventajas. La profesora introduce preguntas y aporta clarificaciones para complementar las participaciones de los estudiantes.

La clase se cierra señalando que se abordaron aspectos sobre la viabilidad y la importancia de la poliploidía, pero que quedan elementos que se pueden trabajar en otra sesión.

El análisis de las interacciones para la gestión del conocimiento sobre la viabilidad y las ventajas de la poliploidía permite establecer, desde diferentes referentes y códigos, las características de los discursos del proceso de interacción mediante el cual la profesora busca que los estudiantes se apropien del nuevo conocimiento a partir de detalles de la conversación, la organización de la interacción docente - estudiantes, el manejo del tiempo (turnos de habla) y en las acciones y contingencias interactivas del desarrollo progresivo de la clase (Pomerantz y B. J. Fehr, 2003).

En el caso 2, la clase de investigación e integrales del programa de Ingeniería de alimentos, se pudieron identificar quince secuencias en los tres momentos en los que se desarrolló la clase.

En la secuencia de apertura, que abarca cerca de dos minutos, aparecen las secuencias relacionadas con la verificación de requerimientos iniciales de la clase y su respectiva contextualización.

En el segundo momento de la clase, que abarca 53 minutos, se pueden observar diez interacciones, la mayoría de las cuales es realizada por el docente. Los propósitos planteados en el desarrollo son: establecer criterios generales para iniciar con el análisis de cada una de las preguntas del ejercicio; enfatizar en la necesidad de identificar las posibles causas que ocasionaron una mala interpretación de los interrogantes o aspectos de forma que impidieron la obtención de mejores resultados por parte de los estudiantes; dirimir situaciones conflictivas a través de fórmulas de cortesía; explicar los requerimientos para el abordaje de la situación problema; contextualizar el ejercicio y proponer su análisis por segmentos con el ánimo de atender sus aspectos inherentes, los cuales están concebidos desde el planteamiento de una situación hipotética con la cual se pretende valorar las capacidades y conocimientos de los alumnos para la resolución de problemas que exigen el dominio de saberes matemáticos y el reconocimiento de la metodología para la toma de decisiones.

El docente se focaliza en desarrollar la primera parte del ejercicio propuesto y leer el enunciado, someter a consideración las posibles alternativas de solución e introducir una pregunta dilemática a través de una situación hipotética para generar un campo de tensión y operar en calidad de pretexto para movilizar la participación de los estudiantes; sin embargo, se aprecia que el docente se limita a dar solución al dilema planteado de manera sistemática y apoyado en datos porcentuales, los cuales son aprobados por los alumnos sin ninguna refutación.

El docente es quien establece las conclusiones frente al proceso desarrollado, señala nuevas posibilidades de análisis y destaca el hecho de elaborar una serie de interpretaciones alrededor de la conversión de datos matemáticos en insumos para la implementación de una metodología que posibilita la toma de decisiones.

En el tercer momento de la clase (1:45 segundos), el docente hace afirmaciones con apoyo argumentativo y conocimiento disciplinar que buscan despejar dudas de los alumnos: interpela a estos para que revisen los procedimientos utilizados para abordar las variables del ejercicio que pueden contener errores. Se apoya en procedimientos matemáticos para articular los datos y las variables. Valida los aportes de los alumnos y

cuestiona la diversidad de procedimientos efectuados sin atender los requerimientos de las variables y los datos; enfatiza en la improcedencia de algunos mecanismos de abordaje de la situación problema. Destaca el hecho de que algunos alumnos reconocieran sus debilidades frente al proceso desarrollado, pero insiste en la necesidad de superar las falencias en el momento de atender las variables, los datos y los requerimientos del ejercicio. Propone acciones de mejora para ejercicios posteriores.

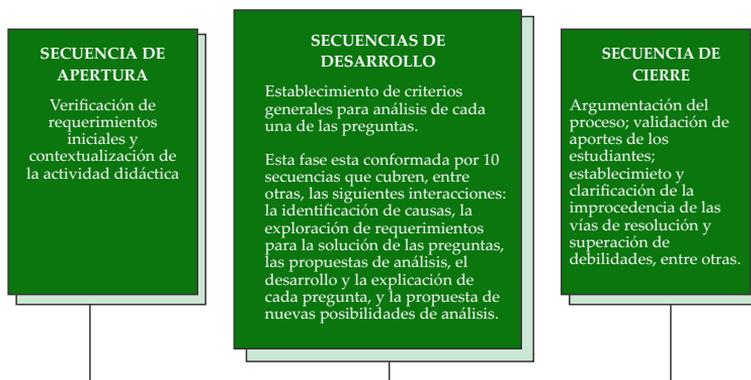
Se evidencia que hasta el final de la sesión de clases el docente es quien direcciona todo el proceso de revisión del examen parcial y establece los criterios, procedimientos, parámetros y conocimientos previos necesarios para su respectivo abordaje.

En relación con las interacciones por parte de los estudiantes, persiste la producción de respuestas breves para atender solicitudes del docente, emitir respuestas complementarias a afirmaciones del profesor y responder de manera lacónica en relación con aspectos de forma de la prueba, convalidar los conceptos emitidos por el docente, identificar las variables conexas que complejizan la situación problema y aprobar el proceso de solución del ejercicio abordado por el docente sin refutación alguna.

El conjunto de secuencias de interacción puede visualizarse en la figura 2.

Figura 2.

Estructura de secuencias de interacción: caso 2



Fuente: los autores, 2022

El examen del caso 3 permitió establecer una descripción de tres secuencias en la clase. En su orden: la contextualización de la clase a cargo del docente. Segunda: el desarrollo de dos (macro)secuencias: los intentos de los estudiantes para responder un problema dilemático y la secuencia para establecer conexiones entre el desarrollo industrial y las guerras mundiales. Y tercera, la secuencia de conclusiones de la clase a través de una intervención monogestionada por el docente. En el análisis desarrollado, la última secuencia se propone como resultado de la estructuración de la clase en virtud de dos preguntas centrales.

En la gestión del conocimiento se observa, en primer lugar, la importancia de las formas de invocación de las fuentes y de autoridad para validar el conocimiento como una de las maneras diferenciales de manejo entre el docente y los estudiantes, en cuanto el docente fundamenta su acción de enseñanza desde el manejo preciso y documentado de dos fuentes bibliográficas. No obstante, a lo largo de la clase no se apeló en ningún momento a la consulta directa de estas fuentes.

A partir del criterio de tensión entre las dos formas del lenguaje (cotidiano y científico) y su correlato con los tipos de conocimiento que podrían vehicular, se reconoce que las binas lenguaje cotidiano/ científico, conocimiento cotidiano/ científico es posible en la interacción discursiva mediante la formulación de preguntas para la movilización del conocimiento disciplinar y la exposición de referentes conceptuales de orden disciplinario.

Entre las preguntas formuladas se reconocen dos tipos: las de orden disciplinar que piden desarrollar referencias a dicho contenido y las de orden cotidiano que buscan el establecimiento de la relación de intersubjetividad necesaria como sustrato a la comunicación didáctica y que busca concitar la atención y respuesta de los estudiantes. Una especificación del primer tipo de preguntas disciplinarias corresponde a las "preguntas explicadas" por el profesor. Se destaca la diferencia de actitud en cuanto a seguridad en la formulación de interrogantes entre el docente y los estudiantes. Las acciones de introducción, ampliación y conexión de contenidos de conocimiento disciplinario fueron ejecutadas mayoritariamente por el docente.

En cuanto a la exposición o introducción de conocimientos disciplinares, las acciones analizadas se centran en el docente, en intervenciones de variada duración que contrastan con la intención dialogal que este propuso al abrir el espacio de turnos de habla a los estudiantes. A este carácter transmisivo de conocimiento que puede aplicarse a la clase contribuyen varias de las acciones del docente, en especial las exposiciones y ampliaciones a lo largo de la clase y al final la intervención monogestionada de extracción de conclusiones.

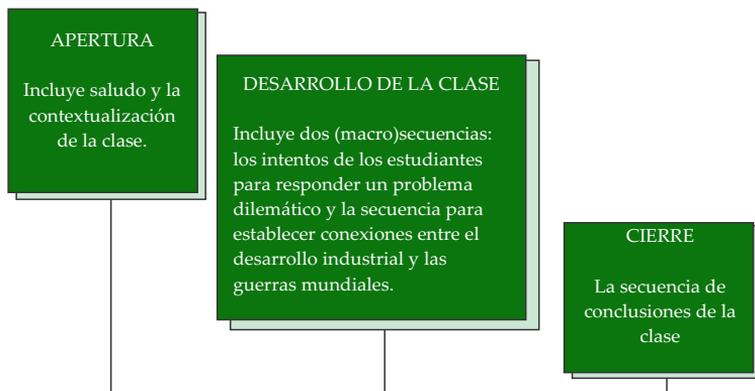
Otra estrategia que devela el análisis de la interacción en la clase tiene que ver con la presencia reiterada de uso de ciertos marcadores verbales como conectores argumentativos, causales o justificativos, cuyo uso obedece a una comprensión limitada de la argumentación como la operación de respaldar una afirmación con una información adicional ubicada como premisa que sustenta el sentido de lo afirmado como posible tesis. Frente a la mayor presencia de estos apartados justificativos (que respaldan el punto de vista del enunciador) son mucho menos frecuentes los apartados de orden dialógico en que puedan encontrarse secuencias argumentativas completas como las propuestas por los modelos de Toulmin, Adam o Plantin.

En cuanto a las oportunidades de negociación de significados entre estudiantes propiciadas por acción del docente al inhibir esta su participación en la interacción, se concluye que los estudiantes se limitaron a expresar sus opiniones, sin ampliar sus enunciados a formas discursivas argumentativas de mayor estructuración y complejidad, y los intercambios de negociación de significados entre estudiantes se mantienen dentro del ámbito del conocimiento cotidiano, de sus experiencias personales más cercanas, sin abordar explícitamente la intencionalidad de integración de nuevos conocimientos disciplinares a su discurso cotidiano. La extracción de conclusiones al final de la clase por parte del docente descartó la opción de una acción evaluativa explícita de aprendizajes por parte de los estudiantes y del mismo docente. Las secuencias de interacción predominantes pueden visualizarse en la figura 3.

En detalle, en el caso 4, la etapa inicial establecida como ingreso y orientación general de la actividad está regulada por el docente en tres momentos diferentes y cubre cinco minutos en promedio, en rápida

Figura 3.

Estructura de secuencias de interacción: caso 3



Fuente: los autores, 2022

transacción: el saludo, el establecimiento de los requerimientos previos para el inicio de las actividades y la organización de los grupos para el taller.

Cada una de estas actividades está regulada por el docente, quien marca las pautas del desarrollo. Es necesario precisar que las orientaciones del docente sobre el taller tienen varios momentos de enunciación a medida que transcurre el ejercicio y la síntesis se hace previa al momento mismo de la culminación de clase. Es decir, la clase se extiende hasta los límites mismos de su clausura debido a las interpelaciones de los estudiantes al docente sobre aspectos del contenido, al parecer, por las urgencias que demandaba la entrega del resultado.

La organización de la clase es seguida por la escogencia de los referentes que constituyen el objeto de análisis de la clase. Estos referentes inician con la selección de un departamento de Colombia que será objeto de estudio, datos estadísticos, período de análisis y orientación del ejercicio. La selección de los departamentos se hace por iniciativa de los estudiantes, quienes en voz alta enuncian su decisión; en los casos de indecisión, el docente toma la decisión y la enuncia para agilizar el proceso. La secuencia termina con la puesta en común de la actividad concreta y los resultados esperados, en palabras del docente.

Las intervenciones de los estudiantes en esta fase del proceso son esencialmente de recuperación de la información dicha por el docente y búsqueda de precisión para el desarrollo del ejercicio.

La segunda etapa, desarrollo de la clase, 60 minutos, se desenvuelve en secuencias cuyo propósito principal es la ejecución del taller. Esta etapa inicia por la precisión del período en que se va a ejecutar el ejercicio. Este aspecto al parecer reviste cierta complejidad para los estudiantes, por lo que el docente recurre a estrategias diversas (presentación de la información de varias maneras, ejemplos, confrontación, ensayo y error) hasta lograr que todos establezcan el tipo de modelo de regresión, los datos y las herramientas que garantizan el desarrollo del proceso.

El docente acompaña a cada grupo, da indicaciones puntuales, establece dudas, da orientaciones generales a partir del proceso de un grupo, hasta lograr consensos. Hay bastantes interacciones entre el docente y los estudiantes que se caracterizan por su espontaneidad. No aparece la regulación desde la autoridad docente, sino que es desde la dinámica misma de la actividad de enseñanza que surgen las preguntas. Se observan, también, prácticas regulativas del docente para establecer un clima adecuado, aunque se observan también participaciones esporádicas de estudiantes donde prima la ironía y la broma. Algunas de estas intervenciones son ignoradas por el docente, otras son reconvenidas.

Es necesario observar cómo desde dinámicas particulares del ejercicio docente permite que los estudiantes ingresen al contenido tratado, se enfrenten a los problemas y busquen la solución. Apela a la formación previa como ingenieros de sistemas, el uso de herramientas y la consideración de los logros de pares para alcanzar el objetivo propuesto en la clase.

La fase de desarrollo se caracteriza por la interacción en dos niveles: el nivel de los pares (estudiantes) y el del docente con los estudiantes. La grabación arroja un alto nivel de actividad en los grupos para precisar los datos necesarios para desarrollar el taller. El profesor en esta fase se ubica en dos niveles de vigilancia epistemológica: el primero para verificar que el ejercicio a desarrollar sea comprendido y, el segundo, el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes.

Estos dos niveles son verificados mediante varias estrategias: preguntas directas de los estudiantes al docente; verificación del docente en la revisión de los grupos y pregunta por datos específicos que arroja esta revisión; observaciones al seguimiento del proceso; exposiciones breves del docente para precisar datos en relación con el contenido del ejercicio.

En la clase se observan dos digresiones al contenido mismo de la clase, pero que guardan relación con las rutinas corrientes que se desarrollan en ella. Una referida al llamado a lista y la segunda sobre la hora, de orden regulativo, para establecer la disponibilidad del tiempo restante de la clase.

Se resalta en el análisis de la clase la aparición de algunos de elementos en los diferentes momentos que se repiten. Algunos de ellos son conceptuales y permiten entrever ciertos énfasis temáticos. Se infiere que el docente considera estos elementos muy importantes para la comprensión y alcance del proceso formativo. Otros son de carácter operativo y tiene como objetivo establecer marcas de sentido sobre los productos esperados y los acuerdos entre docentes y estudiante sobre la entrega de estos productos.

La fase final de la clase inicia a la 1:05 a partir de la recapitulación de lo aprendido, para lo cual solicita a una estudiante la síntesis. Se observa que, en esta fase, el docente completa y precisa la información solicitada a la estudiante y precisa la importancia de lo ejecutado. La culminación del trabajo es marcada lingüísticamente por el docente "Bueno muchachos vayan alistando lo de entregar".

Es necesario precisar que, por el tipo de producto solicitado, la clase se extiende más allá de los límites impuestos discursivamente por el docente. Como se les solicita a los estudiantes la entrega del resultado del taller, los estudiantes avanzan en su ejecución y solicitan el acompañamiento del docente en sus dudas e inquietudes tratando de terminar el ejercicio antes de entregarlo. La clase culmina a la hora y doce minutos.

En resumen, las interacciones que se desarrollan en la clase permiten observar una profundización temática, una clarificación procedimental y una especificación temática a medida que los estudiantes avanzan con el

ejercicio. Hay interacciones individualizadas en el acompañamiento del proceso (se trabaja sobre los logros alcanzados por los estudiantes en el ejercicio), pero también, a medida que se encuentran con problemas o dudas que pueden afectar el grupo, hay interacciones del docente hacia el grupo. La interacción en esta clase, se describe en la figura 4.

En el caso 5, la diversidad de perspectivas que convergen en el discurso del docente (posiciones disciplinarias, políticas, ideológicas) complejizan el proceso de tal manera que, si la clase es observada por alguien no entrenado, podría llevar a concluir que el discurso del docente es confuso. Sin embargo, a lo largo de la clase, el docente construye una línea de coherencia sobre unos conocimientos disciplinares, en este caso, los sistemas de ecuaciones lineales o las formas de desarrollar operaciones en cuanto a problemas matemático, en el marco de actividad de otras disciplinas o profesiones, como las ejemplificadas en la clase.

La exhaustividad de la ilustración de las preguntas de la clase se justifica en virtud del efecto movilizador del conocimiento que provocan los interrogantes formulados por el docente, señalando la valoración de la jerarquía de las preguntas de una clase.

Las distintas funciones que pueden cumplir las preguntas en una clase, su organización jerárquica en una exposición clara, recomienda su uso. No obstante, una cantidad excesiva de preguntas en clase pueden ocasionar también un efecto contraproducente para la comprensión de un estudiante, ya que una cantidad de ellas pueden quedarse en el plano de preguntas retóricas, sin respuesta puntual o ligadas de forma ambigua

Figura 4.

Estructura de secuencias de interacción: caso 4



Fuente: los autores, 2022

a conocimientos cotidianos, quizás superficiales. Algunos de los ejemplos analizados por el docente, como el ejercicio comparativo de los “sancochos”, se mueven en situaciones más de orden cotidiano e inducen al observador de la clase a pensar en el riesgo de no lograr la distancia suficiente para abordar el objeto disciplinar de estudio.

Sin desconocer la posibilidad de ejercer la escucha creativa por parte de los estudiantes, la observación de esta clase magistral pone en evidencia la exigencia de concentrarse en el discurso del docente sin tener la posibilidad de cuestionar sus planteamientos, dada la permanente adición de información que efectúa el docente mientras habla.

En detalle, las secuencias de interacción de la clase se desarrollan de la siguiente manera:

La secuencia de contextualización es desarrollada en su totalidad de manera monogestionada por el docente. Dentro de esta secuencia se reconocen dos acciones puntuales: la primera corresponde a la información que el docente plantea a sus estudiantes respecto a una experiencia en que los docentes están tratando de “identificar los códigos” con que los profesores se comunican con sus estudiantes. La segunda acción corresponde al inicio de la clase en su aspecto temático “Ecuaciones lineales simultáneas” y enumera unos espacios o fenómenos (químicos, físicos, de orden social, económicos, biológicos) en los cuales se puede encontrar dicho tema.

En el desarrollo del tema se realizan las siguientes actividades: exposición de espacios de manifestación de sistemas de ecuaciones lineales. El docente desarrolla una secuencia expositiva que cubre la mayor parte del resto de la clase con intervenciones temáticas diferenciadas y con varias intervenciones de los estudiantes, pero de muy corta duración. Inicia esta parte aludiendo a acciones previas compartidas con los estudiantes. Luego, presenta una serie de ejemplificaciones e introduce conceptos importantes para la comprensión del tema:

- Comparación de la producción industrial de comestibles, en particular, “un paquete de zucaritas” (composición, distribución de ingrediente, magnitud de peso de cada ingrediente, características del

- producto, etc.).
- Comparación con el jugo de naranja de Orange Brand y el de Postobón.
 - La producción de sancocho en tres restaurantes diferentes como opción elegible para el consumidor y se analiza el conjunto de características del producto, los ingredientes, el tiempo de cocción (“cosa que la gente nunca ve”) y las formas de conocimiento cotidiano que aportan las mamás y abuelas en la preparación de este plato.
 - La producción de acero, en el caso de empresas colombianas, y las implicaciones en las ecuaciones de costos de producción que tiene la compra de insumos en otro país, Venezuela, y las fluctuaciones del cambio de moneda, del manejo de aranceles como parte de las variables que pueden influir en dicho proceso.
 - La producción de oro en nuestro territorio y los factores a considerar en dicho proceso, tomando como referentes a las grandes empresas dedicadas a explotar la producción de oro y las condiciones de producción de los campesinos o mineros artesanales; considera, así mismo, variables como los costos de infraestructura y maquinaria, los costos de la utilización del mercurio, los resultados diferenciales en la producción de cada uno de los agentes mineros mencionados, sin dejar de lado todos los costos ambientales.
 - La producción de petróleo, señalando las diferencias de costos que supone considerar las diferencias en las tecnologías implementadas en los Estados Unidos y en Colombia para producir petróleo y sus derivados;
 - El papel de los ingenieros que tienen algunas ideas de administración y parte de la suposición de que ellos son los responsables del proceso, ellos “vienen y hacen el estudio de los productos y miran la producción y la rapidez de rotación, o sea la capacidad de rotación implica la velocidad con que sale el pan y es vendido”.
 - Describe las diferentes maneras de optimizar las formas de producción o de sacar del mercado un determinado producto cuyo proceso de elaboración genera la dependencia de ingredientes o factores inconvenientes a los intereses de las empresas y, en alguna medida, del país.
 - Agrega consideraciones sobre la alimentación de los obreros en las fábricas, el refrigerio para llevar al trabajo o la escuela, la proliferación de las panaderías en Florencia y el surgimiento de empresas industriales que normalizan y masifican un determinado producto en virtud de

la calidad de este, de ganar las apetencias del público, bien sea por el producto mismo o por la publicidad.

- El docente alude, de manera reiterativa a las formas de conocimiento inherentes a la producción de bienes y a las desventajas con que los pequeños productores, o los comerciantes, o los consumidores se relacionan con los productos.

El profesor hace dos digresiones: una anecdótica sobre experiencias personales y otra sobre la importancia de la aplicación de ciertos conocimientos desde diferentes carreras universitarias que podrían complementarse entre sí para la formación de los profesionales; formula unas críticas sobre la formación ofrecida a los estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad de la Amazonia en la medida en que cuestiona la falta de orientación sobre procesos de optimización y cierta subestimación que el docente atribuye a los administradores del currículo que no ven la importancia de las matemáticas en esta carrera.

Estas consideraciones sobre la educación universitaria y sus proyecciones formativas y laborales, desde la perspectiva del docente, se amplían a otros problemas sociales como el subempleo, la dependencia del empleo y el llamado que hace a los estudiantes respecto a valorar el conocimiento como un medio para mejorar las condiciones de vida de las personas.

En la siguiente secuencia, el profesor expone en términos sintéticos la situación problemática que describe con base en la dependencia o independencia de los vectores, del tipo de rango y la posibilidad (o no) de solucionar el sistema de ecuaciones, para lo cual menciona el método de Gram Schmidt y propone construir unos elementos para desarrollar el proceso de ortogonalización y orto normalización del sistema de ecuaciones. Introduce el concepto del teorema del coseno que empieza por la caracterización de los vectores, de la formación del ángulo diferente a 90° y desarrolla la serie de operaciones para calcular los datos del teorema del coseno. Para respaldar la revisión de este tema, el docente introdujo el círculo trigonométrico para explicar la variación entre 0 y 1, en la medida en que el ángulo crece desde 0 a 90° y sus homólogos en el ciclo completo del círculo. Seguidamente, preguntó e ilustró la manera de extraer la raíz cuadrada de un número, en este caso 28. Estas operaciones

se desarrollaron para establecer la respuesta a la pregunta ¿se puede averiguar la magnitud del ángulo a partir del teorema del coseno? Cumplidas las operaciones, el docente retomó el planteamiento del problema para ver la posición de los vectores y volvió a plantear la pregunta acerca de ¿cómo calcular la magnitud del ángulo si el determinante es diferente de cero?.

En la secuencia de cierre de la clase, el profesor solicita a los estudiantes hacer una consulta derivada del tema tratado sobre el método de Gram Schmidt. Además, solicita ubicar un ejemplo de aplicación de dicho método. Indica los sitios donde ubicar información (la biblioteca y you tube, alusión que parodia con la expresión “yo tuve” en diferentes momentos de la clase), sugiere las fuentes bibliográficas como los libros de álgebra lineal (de Grossman) y los libros de cálculo) y un nivel de exigencia para aplicarse en la siguiente clase y es contrastar lo afirmado en la clase con los datos averiguados por los estudiantes.

La presentación anterior recoge de manera sucinta el desarrollo de las clases seleccionadas para su análisis. Es evidente que cada una de ella constituye una puesta en escena compleja, cruzada por diversos elementos, que puede compartir elementos comunes entre ellas, pero también diferenciadores en dependencia de la trayectoria docentes, el tema abordado, el clima de la clase, los objetivos propuestos implícitos o explícitos, la formación sugerida y realizada en la clase, el tipo de interacción y el manejo del discurso por el docente para darle una organización a esta y gestionar el aprendizaje.

Figura 5.

Estructura de secuencias de interacción: caso 5



Fuente: los autores, 2022

4.2. Discurso y educación: la formación de docentes universitarios

Toda interacción implica la existencia de una situación de la enunciación en la que los actores, los propósitos comunicativos, las acciones y los discursos cobran sentido desde las pautas, conscientes e inconscientes, que surgen en los contextos en donde se desarrollan. Desde esta perspectiva, las maneras de actuación discursiva en las aulas de clase implican responder, entre otras, a las preguntas de ¿quién habla y desde que trayectoria previa formula su discurso?.

Las respuestas a estos interrogantes para el caso específico de la investigación y por las condiciones propias de las didácticas universitarias supone considerar la formación de los docentes que participaron del proceso, sus trayectorias docentes y profesionales, y el manejo de los saberes que enseñan, entre otros.

Todos los docentes participantes tienen formación profesional en un campo disciplinario, en áreas diferentes a la pedagogía. Algunos de ellos han desarrollado cursos y actividades como el diplomado de pedagogía en la Universidad, pero la regularidad en los casos es la formación disciplinar de los docentes: dos de ellos son ingenieros, uno es historiador, otro es matemático y la única profesora (mujer) que participó del proceso, es bióloga.

Todos ellos manifiestan su posición marginal frente a los estudios formales en pedagogía y didáctica; sin embargo, varios de ellos plantean que se han inquietado en algún momento por sus prácticas de enseñanza de su proceso laboral; en uno de los casos, el profesor afirma haber grabado las clases para ver “si repetía muchas palabras” pero, su proceso autoformativo no trascendió de esta primera aproximación. En otro caso, la profesora participó de un diplomado, pero no se pudo certificar; otro docente habla de las distancias que él ha percibido en la formación pedagógica como una dimensión “muy teórica” que no logra ponerse en contacto con los problemas concretos de la enseñanza práctica de saberes “más pragmáticos”.

Esta situación permite interrogarse sobre ¿cómo el maestro que no tienen formación pedagógica intenta cumplir con su propio proceso de

aprendizaje y de formación a través de la apropiación de conocimientos disciplinares y lo hace sin que haya una preocupación específica por la dimensión pedagógica y didáctica? ¿Podrían ser de utilidad para un docente aprender de conocimientos disciplinares conocer y aplicar estrategias metacognitivas a su propio proceso de aprendizaje?

En las entrevistas realizadas a los docentes, se pudo establecer que ellos reconocen que la experiencia les ha permitido adquirir algunos elementos para desarrollar sus procesos en aula, pero admiten que estos elementos no son suficientes o son vistos por los docentes como unas soluciones provisionales.

Junto con las observaciones generales, se evidencia que la formación de los profesores universitarios, en el caso de las clases analizadas, no tiene un componente pedagógico–didáctico fuerte. En consecuencia, los procesos de orden didáctico en el aula parecen obedecer más al sentido común sobre cómo ejercer la docencia, sin mayores elaboraciones pedagógicas o, como se ilustra en el caso de la clase magistral, con la reiteración de un modelo de maestro que marcó la experiencia formativa del docente cuando cumplía su papel de estudiante.

En los casos estudiados, los profesores llegan a las aulas porque detentan un grado de formación disciplinar socialmente legitimado. La condición tácita y asistémica que representa el saber del sentido común como base de la acción de los docentes universitarios plantea la pregunta sobre la exigencia de la formación pedagógica de los profesores y sugiere la necesidad de nuevas estrategias para ofrecer una formación mayor y garantizar la calidad en la formación de los nuevos profesionales.

4.3. Estrategias discursivas para la gestión del conocimiento

En esta investigación se reconoce la clase como una interacción comunicativa, en la cual los actores del proceso educativo, al participar voluntariamente en una actividad social, interactúan de manera intencional desde situaciones enunciativas particulares y a partir de supuestos didácticos (conscientes o inconscientes) en la construcción de un tópico de conocimiento que se supone es de importancia para ambos actores, ya que contribuye a la formación profesional de los estudiantes.

La interacción se construye paso a paso, siguiendo el hilo y el sentido de la clase: maestro y estudiantes, mientras hablan, construyen una historia compartida de discurso y actividad (Edwards y Westgate, 1994, citado en Cubero, 2008), de manera que cada turno de habla es un intento por aportar elementos nuevos para la construcción del conocimiento, clarificar algún aspecto anterior, controlar, evaluar o gestionar la comprensión de dicho conocimiento.

Aunque la caracterización general de las secuencias de interacción en las clases seleccionadas como estudios de caso presentadas aquí no agota la totalidad de acciones de orden micro que podrían analizarse en el desarrollo de una clase, el análisis puede complementarse con algunos elementos que ilustran los momentos relevantes en que se organiza la interacción cara a cara de los profesores y sus respectivos grupos de estudiantes a través de intercambios discursivos. En esta sección, entonces, se desarrolla una serie de ilustraciones en torno a las estrategias discursivas más relevantes puestas en uso para hacer posible la gestión del conocimiento. Se inicia con generalizaciones mayores y, luego, se ilustra, desde los casos particulares.

Se observa el predominio del discurso del docente, ya sea como monólogo o direccionador de la interacción, en su rol de conocedor del tema. En su relación con los estudiantes, el docente aparece como autoridad en el manejo del contenido disciplinar, a quien los estudiantes le otorgan, por el tipo de participaciones, confianza y respeto como experto en el tema. Cada participación de los estudiantes está dirigida hacia el docente, quien avala o aclara las participaciones y, en determinados casos, redirecciona hacia los tópicos que considera pertinentes para el tratamiento del tema.

En su rol social particular de enseñantes, los profesores pautan las actividades, formulan preguntas, controlan la disciplina, evalúan las participaciones, asignan tareas, otorgan turnos de habla, seleccionan estudiantes para que participen, abren y cierran las actividades y las clases, ejemplifican, aclaran, hacen demostraciones, entre otras acciones. Ninguno de los profesores, de acuerdo con las observaciones de los registros sonoros, asume su tarea de enseñanza como una labor que podría orientarse desde las tensiones y desplazamiento que el discurso

del docente pueda generar entre el conocimiento disciplinar del tema y el conocimiento cotidiano que el estudiante porta como sujeto sociocultural y que pudiera ser relevante para la comprensión o apropiación de nuevos conocimientos disciplinares.

Las formas interrogativas en el discurso del aula son frecuentes y polifuncionales y cumplen un papel central para la gestión del conocimiento. Estas funciones cubren espectros de aprendizaje que van desde la indagación de sentidos críticos frente a lo enseñado, la recuperación de los discursos sobre temas abordados, mecanismos para incentivar la participación, hasta la puesta en marcha de estrategias para despertar la atención o darle continuidad a la clase.

Se encuentran, en este sentido, preguntas retóricas que son, generalmente, resueltas por los mismos profesores, ya sea porque los estudiantes no logran comprenderlas o responderlas o porque el docente no deja espacio para que sus estudiantes expresen sus opiniones.

La ejemplificación de las preguntas retóricas en el caso de la clase en la que se revisa el examen parcial acerca del árbol de decisiones muestra interesantes usos de este tipo de preguntas. Por ejemplo, cuando el docente narra la historia de la toma de decisiones hipotética en la incluye a los estudiantes y, como parte de su monólogo enuncia:

Entonces vamos hasta ahí, (murmullo), ahí nos afrontamos con la primera decisión, debo de tomar una decisión, o ¿compro la planta de carbón? o ¿compro una planta solar?, la primera tiene un costo de (...) 120, ¡perfecto!, listo, entonces uno ahí empieza, ¿cuál compro?, la de 120 o la de 150, vamos a ver las condiciones que nos ofrecen para poder decidir, ¡listo!

En otro momento de la clase, aplicando el mismo mecanismo de dramatización de la historia, el docente involucra discursivamente a los estudiantes en su narración:

Entonces ¿cuánto nos costaría? 6,9 millones ¡más! los doce de la compra (tocen) por cada uno de los años y estuvo arreglado la primera situación ¡listo! ¿Pero qué pasa, si el cuento, si nos aprueban la licencia, ¿no tenemos que comprar energía? ¿Qué pasa en este momento?

En el caso de la aplicación de un taller en el curso de Ingeniería de Sistemas, el tipo de preguntas retóricas es utilizado por el docente para guiar discursivamente la clase en términos temáticos, para topicalizar o para darle continuidad al proceso. Veamos algunos ejemplos:

En la intervención del docente, "Cada uno de ustedes, entonces, (inaudible) se concentran en ese departamento. Muchachos, en relativo, ¿qué hay? Ahí están los datos estadísticos de población, de diferentes municipios y departamentos, nosotros nos vamos a concentrarnos en los departamentos". Se observa que el docente guía la línea de razonamiento sobre el dato (topicaliza). Sin embargo, no espera respuesta porque en su discursar lo importante es mostrar las fuentes a las cuales los estudiantes deben recurrir en la resolución del problema.

El uso de las preguntas retóricas resulta mucho más frecuente en el caso de la clase magistral en la que, mayoritariamente, la voz del docente ocupa la mayor parte del tiempo. En esta ejemplificación de este tipo de preguntas incluye el conjunto de interrogantes que se incorporan en la exposición del docente, en el curso de Álgebra lineal, en Ingeniería de Alimentos, como parte de los detalles de los hechos narrados y que iluminan elementos de conocimiento cotidiano que faciliten la comprensión de los estudiantes, en este caso, en torno a un concepto que el docente quiere poner de presente a los estudiantes, el de optimización. Veamos el ejemplo desarrollado en distintos turnos de habla:

- "(...) y dice: 'oiga, este sí es un buen sancocho'; ¿por qué? Porque este no está aguado, este no está negro (...)" (turno 1);
- "(...) De pronto la yuca, y ¿qué otra cosa?" (turno 8);
- "(...) sacó un producto que siempre que usted lo abre sabe a lo mismo, no cambia de sabor, ¿por qué?, porque las proporciones, ahí le hizo el análisis, que las proporciones de harina, de huevo, de mantequilla y sacó un mismo sabor y entonces optimizó (...)" (turno 50).

A los tipos de preguntas anteriormente descritos, que incluyen aspectos de orden temático también, se puede aplicar la catalogación de preguntas retóricas, normalmente utilizadas para el establecimiento de la intersubjetividad en la comunicación, de acuerdo con la caracterización propuesta por Cubero P., Cubero P., Santamaría, de la Mata, Ignacio, y Prados Gallardo (2008, p. 90):

Enunciados interrogativos que no van seguidos de una pausa o silencio. La pregunta es contestada por el hablante que la formula o bien no es contestada. Estos enunciados pueden adoptar un estilo directo o indirecto. Funciones: Hacer más dialógico el discurso, guiar al oyente en la línea de razonamiento que se explicita.

Algunas de las formas interrogativas presentes en la interacción en las clases se caracterizan como preguntas ambiguas que aluden a conocimientos cotidianos, a situaciones capciosas o aspectos superficiales de la comunicación informal. Otras formas interrogativas, de mayor interés para el análisis de la interacción discursiva, incluyen preguntas que aseguran la continuidad discursiva, las que funcionan como dispositivos para la ampliación temática, preguntas problemas, preguntas para vigilancia epistémica, etc.

De forma general, se pudo establecer que las preguntas de los profesores se orientan al contenido disciplinar como mecanismo para gestionar y facilitar la apropiación del nuevo conocimiento o ampliar el conocimiento ya presentado. En este punto se da espacio para las preguntas sobre conocimiento disciplinar y las formas de manejo, por parte de los docentes, de la estrategia de las preguntas explicadas (Cubero et al., 2008).

En cada caso estudiado, las preguntas de los docentes en torno al contenido disciplinar se formularon como mecanismo para abordar la apropiación de conceptos específicos cuya definición representa un paso necesario para su posterior explicación o aplicación. En este sentido, por ejemplo, se ilustra en la clase de biología molecular, los interrogantes planteados por la docente: "¿Cuál es el concepto de poliploidía o a qué nos referimos cuando hablamos de poliploidía?; ¿Cómo se produce la poliploidía?; ¿Qué entiende por viable?" Las tres preguntas anotadas constituyen referentes de una trayectoria temática que se orienta, desde una lectura previa a la clase, y que se desarrollará durante la clase.

En el segundo caso estudiado, la revisión de un examen en el cual se abordaba una metodología denominada "Árbol de decisiones" en la carrera de Ingeniería de Alimentos, las preguntas sobre los conocimientos disciplinares no fueron directas y su presencia, en el cuerpo de la

clase, fue minoritaria, dada la situación de revisión de cómo se había desarrollado el trámite del examen; en lugar de los conceptos disciplinares, las preguntas formuladas por el docente se centraron en las acciones y procedimientos con que los estudiantes actuaron en dicha situación evaluativa, aspecto que será detallado en el posterior tratamiento de la estrategia de parafraseo reconstructivo.

Para el tercer estudio de caso, la clase en un curso de Historia contemporánea, en el primer turno de habla en que el docente proyectó el desarrollo de la clase, la forma de enunciación de los dos interrogantes, y sus variaciones a lo largo de la misma, incluyen marcadores léxicos que remiten a contenidos conceptuales comprensibles en el marco de referencia del conocimiento disciplinario aludido como historia contemporánea. Además, la elección del dilema inicial (“¿Uds. creen de verdad que es posible que estemos ante el estallido inminente de la tercera guerra mundial o que ya estemos en medio de una tercera guerra mundial?” (1); “¿Realmente estamos ante la posibilidad del estallido de la tercera guerra mundial o no?” (43). Estos interrogantes, por parte del docente, se consideran una decisión pertinente en la perspectiva de generar la discusión postulada en el primer turno de habla de la clase. La segunda pregunta abierta (“¿Ustedes encuentran alguna conexión entre eso: entre la guerra y la industria?” (79); “¿relaciones entre el desarrollo industrial del siglo XIX y las guerras mundiales del siglo XX de las que habla Hobsbawm en el capítulo que les pedí que leyeran, Alice?” (89)) mantiene el valor de los marcadores léxicos conceptuales y se respalda en la apelación a las fuentes de conocimiento disciplinar.

En el cuarto estudio de caso, la clase tipificada como un taller dirigido, la forma organizativa del proceso educativo combina el papel del docente como orientador del proceso, pero también como mediador y orientador del trabajo de los estudiantes, desde una perspectiva más horizontal. En el taller se prevé un trabajo de aplicación en el que los estudiantes ponen en juego sus conocimientos disciplinares expuestos en alguna clase previa y, ahora, se los recupera para crear un producto nuevo. Por esta razón, no aparece en el discurso un desarrollo que tematice ese conocimiento disciplinar, más allá de una mención explícita al inicio de la sesión de clase cuando el docente nombra el “modelo de regresión por mínimos cuadrados” para aplicarlo al tratamiento de una población por departa-

mentos en un año escogido, sino que predomina la acción entre pares que utilizan ese conocimiento; se reconoce, en la interacción, la autoridad del docente en cuanto a su saber disciplinar para aclarar alguna duda de procedimiento y para responder al manejo del grupo en la gestión del taller.

En el quinto estudio de caso, la clase de Álgebra lineal en Ingeniería de Sistemas, existen preguntas que se centran en indagar por una definición o un conocimiento declarativo o la descripción de un procedimiento para ejecutar alguna acción concreta, de tal manera que se establece que la pregunta está orientada a la consecución de un objeto de conocimiento disciplinar o cotidiano como respuesta y, se esperaría, que se dirija a un tu como interlocutor del yo que enuncia la pregunta. La caracterización de la clase como clase magistral da protagonismo a la enunciación del docente, de manera que, desde la perspectiva del docente, se postula un tópico particular de conocimiento disciplinar: “¿cuál es el objetivo?, pues el objetivo es que encontremos, dentro de eso, cuál debería ser la producción óptima”).

A partir de la recuperación verbal del objetivo, el docente orienta su exposición hacia la necesidad del álgebra lineal para hablar del contraste entre sistemas de producción de alimentos; más que a un dato de conocimiento específico, el discurso del docente pretende mantener la atención del auditorio o a destacar algún elemento particular previo en el discurso en desarrollo. Esta doble consideración de las preguntas puede asumirse, por un lado, desde su función como mecanismo de solicitud de información (pero que no da campo a respuesta de parte de los estudiantes) o dispositivo mediador para la elicitación de un significado desconocido, que el docente entra a exponer y, por otro, como medio para el establecimiento de la intersubjetividad en la comunicación.

Otras preguntas, las menos, se dirigen a incentivar la construcción de argumentos o contraargumentos en los estudiantes, apoyándose en participaciones de los estudiantes para proponer dilemas e incentivar la discusión y el desarrollo de pensamiento crítico.

Las preguntas que realizan los estudiantes cumplen varios propósitos: buscan ampliar su comprensión del tema, precisar alguna actividad,

cuestionar la participación de algún compañero o simplemente provocar la discusión entre ellos.

De esta forma, en dependencia con las formas de organización de la clase se propicia o no los intercambios discursivos en los cuales los profesores y estudiantes negocian temas, definen procedimientos, aceptan reconvenciones, justifican sus opiniones o puntos de vista, interrogan o responden interrogantes sobre los diferentes temas.

Las fórmulas de cortesía son ampliamente utilizadas para asegurar el clima de la clase. Los saludos y los enunciados iniciales, en la mayoría de los casos, establecen los contextos emocional y contextual y las demandas esperadas de la interacción, pues ubica a los participantes en el ámbito “clase”, establece los roles y sirve como dispositivo para el inicio de la clase.

Las fórmulas también están presentes en el desarrollo de la clase y en su cierre. En el desarrollo, una forma utilizada por los docentes para acercarse a los estudiantes y comprometerlos en el trabajo es utilizar la primera persona del plural (nosotros) o utilizar formas cercanas como “muchachos” “niños” y el nombre propio de los estudiantes para interpelarlos o demandar su atención.

Cubero Pérez, R., Cubero Pérez M., Santamaría Santigosa, A., de la Mata Benítez, M. L., Ignacio Carmona, M^a J. y Prados Gallardo, M^a (2008), señalan que el uso de formas plurales de primera persona, además de la función de inclusión, permite la nivelación de los roles pues plantea una posición más horizontal en la interacción y favorece el compromiso de las acciones de los interlocutores para garantizar la participación en las actividades que se desarrollan en la clase.

De esta manera, las estrategias discursivas que aparecen están relacionadas con el uso de los siguientes recursos: la ironía, la repetición, la formulación y reformulación de interrogantes, las situaciones problemáticas, el parafraseado reconstructivo, la completitud de enunciados, la presentación de la misma información de varias maneras, la elicitación o (ampliación temática) – cuya función es crear parcelas de conocimiento compartidas – la ejemplificación y la demostración.

A partir de la mayor frecuencia de uso de determinadas formas de enunciación introducidas por los docentes en el desarrollo de las clases, en los cinco estudios de caso analizados, se ilustran a continuación, algunas de estas formas de enunciación que se consideraron relevantes desde la perspectiva de los investigadores.

La ejemplificación de la estrategia de formulación y reformulación de interrogantes en torno al desarrollo temático de la clase, agregando aclaraciones que impulsen a los estudiantes en las exploraciones de conocimientos disciplinares anexos al tema en tratamiento, se encuentra en el estudio de caso de la clase de Historia del siglo XX. Este ejemplo que se cita a continuación, de los varios que podrían haberse escogido a lo largo de la clase, ilustra el dispositivo de las preguntas explicadas (Cubero et al, 2008):

¿qué otra cosa piensa Uds. de esto?... (silencio de 10 segundos) Jóvenes, chicas... ¿Qué más pensaron del video cuando lo vieron? ¿Qué más les llamó la atención de ese programa? ¿Sobre qué se cuestionan o qué dudas tienen? (...) ¿si realmente existe un antagonismo entre Estados Unidos y Rusia?, por ejemplo, o si a los dos les interesa, más bien, ¿cómo generar el conflicto para sacar provecho los dos? O si es que ¿realmente Rusia quiere defender la democracia en Siria eeee... de la desestabilización a que la quieren llevar las potencias europeas, Estados Unidos, que son los que están atacando? (turno de habla 28)

Un segundo tipo de preguntas formuladas por el docente, y que constituye la segunda característica que se aborda aquí, corresponde a los interrogantes de carácter cotidiano. Estas preguntas se formulan en términos generales al grupo o a estudiantes específicos y tienen como función principal establecer una relación de intersubjetividad entre los actores para garantizar la comunicación didáctica, a partir de acciones puntuales para concitar la atención y obtener respuestas de los estudiantes. En el corpus analizado, estas preguntas se ilustran con formas enunciativas como: “¿Qué opinan ustedes de eso? Jóvenes... ¿Ustedes qué piensan?” (1), “¿Qué piensa del programa, Brayan?” (61), “¿Usted qué piensa del programa? ¿Qué piensan de todo eso que pasa allá?” (65), “¿Quién más quiere opinar algo sobre el video?” (77). En este tipo de interrogantes, el foco de atención se centra en acciones verbales o intelectuales marcadas con los verbos "pensar" y "opinar", y se consideran útiles para movilizar las acciones de exposición de conocimientos en

el desarrollo de la clase.

El uso de preguntas explicadas resultó ser también una estrategia muy importante en la clase del taller de aplicación de un modelo estadístico; las preguntas explicadas tienen como función guiar el proceso formativo ofreciendo preguntas y aclaraciones.

“¿Este es mi sistema cierto? Este es mi sistema en general, forma matricial que es A . Es esta matriz de coeficiente, que es X vector de incógnitas y que es C de forma independiente. Muchachos, cuando multiplico esta por la inversa, inversa de A en ambos lados, por supuesto, A la menos uno, entonces esta que, está la idéntica aquí que me da de X , esto fue una de las características que vimos. Entonces ¿qué me queda? Que mi solución es X igual a A , el vector de términos independiente multiplicado por la inversa. Eso me da el valor de la incógnita. Grum... si, ¿cuál es el inconveniente? ahí necesito la inversa”

En relación con el parafraseado reconstructivo, entendido como la producción de enunciados que reformulan lo previamente dicho por los interactuantes, se puede afirmar que esta estrategia discursiva es atendida por el docente del segundo caso de estudio de manera ilustrativa, en la medida que aprovecha las intervenciones de sus estudiantes para ampliar la información, introducir nuevas variables, validar los procedimientos e involucrar a los alumnos en cada proceso.

En este sentido, el parafraseado reconstructivo cumple la función de proporcionar una visión más ordenada de los significados que se

Tabla 4.

Emplificación de una interacción discursiva de parafraseado reconstructivo.

0:11:43	136	D	Luisa ¿qué nos están pidiendo en esa partecita?, están leyendo si no lo aprueba la situación es a otro precio, ¡listo! ¿Qué pasa Luisa ahí?
0:11:56	137	E1	Queeee que los, hay un 40% de probabilidad pues que la planta opere, o sea completamente, no en, ¡si!
0:12:07	138	D	¡Sí! Muy bien
0:12:09	139	E1	Y qué incrementará en un 10% los costos de operación
0:12:16	140	E4	O sea que ya no serían 5 millones
0:12:17	141	E2	5 millones más
0:12:18	142	D	Sino más el 10%
0:12:19	143	E1	Mas el 10%

Fuente: los autores, 2022

elaboran en el aula, reformular las explicaciones aportadas por los participantes y dirigir la atención sobre las intervenciones de otros (Cubero y otros, 2008). Esta estrategia discursiva permite el direccionamiento de las interacciones que se gestionan al interior de la clase y posibilita la configuración de nuevos dispositivos discursivos para la gestión del conocimiento.

Una complementación a las maneras antes descritas de uso de las formas interrogativas corresponde a una que podríamos caracterizar como “pregunta suspensiva del docente” y que busca, dentro del desarrollo del discurso del docente, una respuesta corta del estudiante. En la clase de Álgebra lineal, se destaca la alta frecuencia de su uso en tanto su presencia exige la escucha atenta de parte de los estudiantes. Cuando se obtienen las complementaciones esperadas, esta estrategia pone en evidencia la comprensión de los estudiantes como efecto de su escucha. Algunos ejemplos son:

- “ (...) y después comienza a ir añadiendo todos los demás productos, y el último que le echa ¿cuál es?” (...) (turno 5, el docente hizo la pausa y un estudiante complementó “la yuca... papa”).
- “(...) y, más bien, sería ampliar mercados porque eran buenos productos, productos ¿qué? (...)” (turno 52, el docente hizo la pausa y un estudiante complementó “estrella” en el turno 53).
- “(...) Aquí, el ángulo entre este y este es de 25 grados, entonces yo podría averiguar el lado opuesto al ángulo de 25 grados aplicando ¿qué? El teorema de? (...)” (turno 94, el docente hizo la pausa y un estudiante complementó “coseno” en el turno 95).

En algunos de los casos, los profesores hacen uso de la “Experiencia individual del hablante (IEI)” que Cubero y otros (2008) caracteriza como los enunciados apoyados en acontecimientos de la práctica cotidiana del sujeto hablante (Cubero y otros, 2008). En este caso, el docente alude a su experiencia personal y al dominio disciplinar para respaldar sus aseveraciones, legitimar sus actuaciones, producir extrapolaciones y contextualizar los procedimientos que propone para el desarrollo de la clase.

Otro de los recursos utilizados es la alternancia entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje científico. Conviene aclarar en este punto que las

consideraciones acerca de la dicotomía lenguaje cotidiano/lenguaje científico se introdujeron, por parte de los investigadores, en el análisis de datos como uno de los mecanismos de descripción e interpretación de las acciones que integran la interacción discursiva en la educación superior. Esta relación se incorporó en razón a que las diferencias entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano constituyen un referente importante para orientar procesos didácticos. Pese a su presencia en las clases, ninguno de los docentes en los casos en estudio la asume explícitamente como uno de los recursos para comprender los tipos de conocimiento que pueden circular en la clase y, al hacerlo, orientar su actuación en relación con las elaboraciones aportadas por los estudiantes.

Según lo observado, el docente introduce al estudiante en el conocimiento científico adoptando un lenguaje formal y sencillo que busca generar confianza entre estudiantes y profesor y, en tránsito hacia formas más elaboradas del conocimiento, incorpora los metalenguajes propios de las disciplinas que se enseñan. En muchas clases se evidencia incluso la aparición de términos coloquiales e ironías para provocar la participación por parte de los estudiantes o como respuesta de los estudiantes frente a las estrategias de los profesores para gestionar la discusión en algunos momentos.

Las consideraciones anteriores sobre los tipos de “lenguajes” con que hablan en clase los docentes y estudiantes y, por otra parte, los tipos de conocimiento que ponen en juego esos lenguajes, pueden servir como indicios para bosquejar las representaciones que cada uno de los actores didácticos maneja, de manera tácita, acerca del conocimiento. Esta condición tácita de estas representaciones puede esclarecerse un poco, en relación con los docentes, a través de la lectura del siguiente apartado sobre la enseñanza de los contenidos disciplinares.

4.4. La primacía de la enseñanza disciplinar y sus implicaciones

La puesta en diálogo de los resultados de los casos estudiados permite afirmar que una tendencia mayoritaria en las formas de interacción didáctica muestra la predominancia de la actividad discursiva del docente. Esta afirmación se complementa con el señalamiento de un

espectro variable de ese protagonismo discursivo del docente, desde una presencia absoluta (en la clase magistral), con una presencia controlada del docente en la dirección del taller, en la revisión del examen y en la ejecución de una clase aparentemente dialogal.

En tres modelos de interacción que dan cuenta de cuatro de los casos descritos, se puede afirmar que el papel del maestro se centra, con formas enunciativas diversas, en la función de distribución de conocimiento disciplinar. Esas formas enunciativas se empaquetan, según diferentes momentos en cada caso, como enunciados que exponen conocimientos o procedimientos disciplinares, o directrices de acción que se supervisan en su aplicación, además de ejemplificaciones, extrapolaciones y formas expositivas reforzadas con argumentos u opiniones del docente.

Una implicación del centramiento de las acciones discursivas del docente en su saber disciplinar establece como su principal preocupación la de exponer, indicar o ejemplificar conocimiento disciplinar, sin proponer ninguna sospecha sobre los fundamentos epistemológicos que subyacen a la formulación de esos conocimientos ni a la posibilidad de ver dichos conocimientos desde perspectivas teóricas contrastantes. Esta primacía de la perspectiva disciplinar de los conocimientos, desde la que habla el docente, conduce a cierto menoscabo de la perspectiva pedagógico-didáctica que también debería intervenir en la situación, puesto que el propósito social de la situación de aula es propiciar el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, puede pensarse que la concentración de la interacción discursiva del docente en la enseñanza disciplinar convierta, paradójicamente, el aprendizaje y la actividad del estudiante en un asunto secundario, aunque no irrelevante. Piénsese, en situaciones similares de protagonismo del docente, como uno de los motivos de cuestionamiento a la aplicación del concepto de configuración didáctica (Litwin, 1997), en la medida en que se desplaza el interés por la actividad del estudiante y su función como co-constructor de conocimiento.

En comparación con investigaciones en otras universidades, esta desintegración de la didáctica universitaria (Díaz D.H., 1999) es un rasgo que debilita el proceso pedagógico-didáctico, ya que el docente se considera un experto disciplinar y que, en consecuencia, distribuye conocimiento disciplinario en su clase sin tener en cuenta el aspecto

pedagógico–didáctico y la reflexión sobre la propia práctica. En este sentido, la postura del docente como experto disciplinar, desde una perspectiva que examine las relaciones de poder en virtud de los tipos de conocimiento que circulan en la clase, implica una supremacía frente a la cual, si el estudiante no tiene argumentos para confrontar lo que el maestro dice, prevalecerán la posición y las decisiones del docente. Esta situación refleja una concepción en la cual predomina la pedagogía tradicional como modelo de la práctica didáctica en las aulas universitarias.

La observación de la interacción discursiva centrada en la difusión del conocimiento disciplinario como un producto cerrado y terminado pone en evidencia la ausencia de una reflexión sobre la función didáctica del maestro, ya que su práctica pedagógica no es motivo de observación ni reflexión crítica. En los casos documentados no se encuentran rastros de la reflexión epistemológica que los docentes se planteen frente a su apropiación de los conocimientos disciplinares, y tampoco se encuentran rastros de la puesta en alerta a los estudiantes sobre los límites o restricciones del conocimiento disciplinar que se expone.

En cuanto al rastreo de formas de gestión del conocimiento desde la metacognición, que resultan útiles en la tarea de enseñar a aprender (desde el docente) y de aprender a aprender (en la labor del estudiante y, co-participativamente, del docente), no se encuentran huellas desde las cuales construir líneas relevantes de sentido.

Se reconoce, no obstante, la preocupación manifiesta de los docentes por su desempeño didáctico, en conexión con los fines formativos que orientan su accionar y en relación con las mejores formas de ganar la eficacia en su acción de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes.

4.5. Las interacciones argumentativas para la gestión del conocimiento

En este apartado se presentan los resultados específicos sobre el tipo de interacciones argumentativas que ponen en juego los profesores de la Universidad de la Amazonia en sus situaciones didácticas para propiciar la gestión del conocimiento con sus estudiantes, así como la forma en que se desarrollan estas interacciones en situaciones didácticas entre

estudiantes y docentes universitarios.

Una generalización pertinente para dos casos que se catalogaron como clases dialógicas muestran que el propósito de los docentes era distanciarse de la forma que ellos consideran la visión más tradicional de la enseñanza. Para lograr el distanciamiento de la cátedra magistral, en la clase de biología molecular, la profesora guía el proceso para que los estudiantes interactúen, discutan, utilicen unos preconceptos apropiados a partir de la lectura o de otros aprendizajes previos, participen en la construcción del nuevo conocimiento y/o amplíen las comprensiones del tema; en este caso, el rol de la profesora es estratégico, ya que su tarea se centra en trabajar sobre el aprendizaje en movimiento que cumplen los estudiantes.

A manera de ilustración se incluye una secuencia argumentativa ubicada en el turno de 45 de la transcripción de la clase, en el minuto 15.12 segundos. La docente pregunta: “¿Cuándo se separan por esas barreras pueden converger de nuevo?” La pregunta pretende que los estudiantes asuman posición en uno de dos sentidos, ya sea afirmativo o negativo, y respalden su opinión con argumentos o refuten la de los oponentes. La primera respuesta, en el minuto 15:23 segundos corresponde a una estudiante quien dice:

- “Si, claro, porque, por ejemplo, en mamíferos acuáticos cuando aparece una barrera geográfica, eh bueno, hay una separación de estas, pero, por alguno de los dos, sí hay separación como tal de las especies, pero ellas pueden volver a converger por alguno otro tipo de...(incomprensible)”.

La estudiante asume posición por una de las partes de la controversia, con la expresión: Si, y enfatiza con la palabra claro; utiliza en respaldo un argumento de ejemplificación, aunque no es claro si el ejemplo es tomado de la fuente. La maestra en un movimiento de oposición pregunta:

- ¿Pero genera descendencia? - Pueden llegar a las barreras geográficas, pueden permitir que se acerquen nuevamente, pero el punto es, cuando se acerquen ellas, ¿puede haber reproducción allí?, ¿pueden generar descendencia esas especies que alguna vez se alejaron y volvieron a acercarse?

La docente para que los estudiantes establezcan una relación de causalidad

dad, reconoce parte del argumento de la estudiante como válido y restringe la otra parte incitando a los estudiantes a reflexionar sobre la viabilidad de la poliploidia en la producción de descendencia después de separaciones por una barrera. En el minuto 16.05 segundos:

- Yo creo que sí. Las plantas tienen el mecanismo de reproducción más fácil... la pregunta para la profe es: si esos animales se separan de especie o por un evento de especies ¿necesariamente generan otra especie muy diferente a la anterior?

La estudiante asume posición personal, afirmativa, “Yo creo que sí” y plantea otra razón señalando, no precisamente la producción de descendencia animal, sino vegetal, y formula una pregunta a la profesora para resolver una duda. En el mismo turno de habla, expone su opinión, la justifica y propone una nueva situación. La maestra, como es su estrategia durante toda la clase, no responde, sino que da el turno de habla a otra estudiante. Otros estudiantes incluyen respuestas que evidencian la intención de apoyar con argumentos, las opiniones de compañeros. Algunas veces los estudiantes señalan en el texto la parte en la cual se apoya “es que aquí dice” utilizando el deíctico “aquí”, para proponer un argumento de autoridad, aunque construye la idea con su propio discurso.

En la otra clase dialógica, la clase de historia del Siglo XX, el profesor tiene la intención de promover la discusión activa en los estudiantes y para ello propone una situación didáctica con un dilema como punto de partida e intenta desarrollar su propuesta, como una manera de escapar a la cátedra magistral. El docente organiza la actividad en el aula de clase para que se dé una situación argumentativa, pero en el proceso, no encuentra la respuesta esperada de los estudiantes. Recurre, entonces, al uso reiterado de las preguntas, a la reformulación de los interrogantes y a la inclusión de explicaciones de las preguntas que faciliten el acceso de los estudiantes a la interacción discursiva. Un ejemplo pertinente a lo aquí anotado se ilustra con el turno de habla 28, ya citado, en el que el docente intenta desarrollar una clase dialogada. Al parecer, los estudiantes, literalmente, no tienen los elementos suficientes para participar en la discusión y en la construcción del conocimiento, lo que lleva al docente a desarrollar largos enunciados, como si se tratara de una clase magistral.

Una consideración particular sobre la presencia de la enunciación argumentativa y su posible papel en la gestión del conocimiento parte de una concepción de los docentes acerca de algunos rasgos específicos de los discursos argumentativos. En el ejemplo que sigue a continuación, el docente muestra su preocupación por la coherencia argumentativa de su discurso a través de la utilización reiterada del conectivo “porque” como una forma de movilizar el punto de vista de los estudiantes hacia la aceptación de lo afirmado por el docente. En el turno de habla 28, afirma el docente:

Hay mercenarios colombianos contratados por Qatar, por Arabia Saudita, que son exmilitares retirados, profesionales, que se van a trabajar por allá porque les pagan mucho dinero, porque es que la guerra mueve mucho dinero, uniformes, armamentos, salarios porque se supone que los botines de guerra, digamos, compensan los gastos militares porque las guerras no se hacen simplemente porque sí, porque detrás hay algo, el cuento... bueno, a estas guerras del medio Oriente siempre han sido por petróleo, por gas, por recursos energéticos que se necesitan poner al servicio del mercado mundial, la industria, el capitalismo (28) (el subrayado es nuestro).

La diferencia fundamental entre los dos casos descritos radica en que en la primera clase, el papel de la docente no se ha centrado en la enseñanza, sino en trabajar sobre la actividad de los estudiantes. Las formas de interacción de los estudiantes al discutir sobre una lectura previa, en torno a un concepto disciplinar, y frente a las cuales la docente funge como mediadora, quien cede los turnos de habla, replantea las preguntas o introduce mecanismos de problematización de las respuestas ya construidas, muestra otra dinámica en la que la mirada de la docente está, de forma intuitiva, trabajando sobre el aprendizaje de los estudiantes.

La entrevista con la docente de Biología muestra que la posibilidad de construir saber pedagógico-didáctico desde la observación de la actividad que ocurre en la clase, sin que se haya dado un amplio recorrido teórico en el campo de la pedagogía y la didáctica.

A pesar de la diferencia en la solución asumida por los dos docentes de las clases dialogadas, ellos reconocen que cuando los estudiantes interactúan, discuten, preguntan o simplemente conversan entre sí, tienen mayores posibilidades de apropiarse, de construir conocimientos

y de aplicarlo en otras situaciones de aprendizaje. El contraejemplo se da en la clase de historia en la que el docente no encuentra la respuesta adecuada por parte de los estudiantes.

En los otros casos se observa una ausencia casi total de interacción argumentativa en los diálogos entre docentes y estudiantes (el taller dirigido, la revisión del examen) (Plantin, 2011). En su lugar, la presencia de la argumentación monológica resulta más frecuente en los discursos de los docentes que hablan desde su saber disciplinar y desarrollan exposiciones y explicaciones dirigidas a asegurar la aceptación de sus puntos de vista de expertos en el saber disciplinar por parte de quienes son, convencionalmente, los aprendices. En este sentido es ilustrativo el caso de la cátedra magistral, en el curso de álgebra lineal, en el cual se plantea un amplio despliegue de conectivos argumentativos, al igual que en los turnos de habla expositivos del docente de historia.

La mayor presencia de la argumentación monológica en el discurso de los docentes se evidencia cuando, en su discurso, prima una función justificativa de los puntos de vista sobre lo afirmado por ellos y cuando hacen uso de conectivos argumentativos. No obstante, en estos casos no se logra alcanzar un mayor grado de estructuración de los enunciados como células argumentativas completas, como se conciben, por ejemplo, desde las tipificaciones postuladas por Tullmin o Plantin; es decir, con la inclusión de mecanismos de garantía de la tesis y de restricciones que especifiquen los límites de aplicación de la tesis.

Otro aspecto que resulta del análisis y la comparación de los casos en relación con las estrategias discursivas argumentativas tiene que ver con las formas de uso y la alusión a las fuentes, autores y referentes de autoridad que se llevan a la clase, bien sea en las acciones de enseñanza o para gestionar el proceso de aprendizaje.

Los resultados muestran que, en términos generales, algunos de los docentes apelan a las fuentes documentales como medios para fundamentar la aproximación inicial de los estudiantes a los conceptos a trabajar y, al hacerlo, despliegan unas formas discursivas de familiaridad en el manejo de esas fuentes. Otros docentes no mencionan las fuentes documentales de su conocimiento. Desde la perspectiva de los estudian-

tes, el manejo de las fuentes es un procedimiento vacilante que trasluce poca familiaridad con ellas.

Otra de las generalizaciones que resultan del ejercicio investigativo es la ausencia de formación en argumentación en la totalidad de docentes intervinientes en los casos. Derivado del análisis conversacional de las clases y de las entrevistas realizadas a los docentes, queda claro que no hay una conceptualización profunda acerca de la argumentación como un posible recurso discursivo de mediación didáctica para que los estudiantes participen en la comprensión, construcción y aplicación del nuevo conocimiento.

Desde la perspectiva de los docentes, no hay un conocimiento explícito sobre el manejo intencional, organizado y estructurado del discurso argumentativo para la gestión del aprendizaje. Todos tienen una definición superficial y limitada de la argumentación e intentan utilizarla de manera pragmática, para fines inmediatos, en la mayoría de los casos o con algún grado de profundidad (en la clase de biología), pero sin la comprensión epistemológica y procedimental de este tipo de géneros discursivos.

En atención a los niveles de formación profesional de los docentes involucrados en este proceso, con título universitario y formación posgradual a nivel de maestría, resulta un hallazgo significativo encontrar que ninguno de ellos haya asumido, en su función de sujetos que manejan diversos tipos de conocimientos en su vida profesional docente, ninguna de las posibilidades formativas de la argumentación como vía de estructuración de su conocimiento disciplinar o de las posibilidades de uso social de esos conocimientos disciplinares.

En este caso, se insiste, uno de los méritos de los estudios de caso consiste en provocar la falsación de una proposición que se consideraría convencionalmente aceptada (Flyvbjerg, 2004), por ejemplo, que la formación profesional universitaria implica el dominio explícito de la argumentación como unas de las herramientas fundamentales para estructuración de los diferentes tipos de conocimiento que pueden ponerse en circulación en las aulas universitarias.

A manera de síntesis, el análisis relacionado con las interacciones argumentativas con las cuales se gestiona el aprendizaje en las aulas universitarias en los casos analizados muestra, como ya se dijo más arriba, poca presencia de secuencias argumentativas completas en las clases. En algunas clases se encuentran elementos argumentativos diversos, aislados, como la presentación de una situación dilemática, el uso de marcadores argumentativos para respaldar una afirmación o para confirmar una tesis y, en el caso más feliz, la presencia constante de secuencias argumentativas en la clase de biología, mediante las cuales la docente desarrolla acciones puntuales que les permiten a los estudiantes gestionar la apropiación de nuevos conocimientos para comprender, ejemplificar, aplicar y argumentar esos conocimientos en situaciones específicas.

En todos los casos estudiados, los docentes asumen la perspectiva afirmativa de los conocimientos que imparten, mediante sus diferentes formas de interacción discursiva. No se registran momentos relevantes en los cuales los docentes, desde la observación de los registros sonoros de las clases, concreten el señalamiento de los límites de dominio de ese conocimiento disciplinar o de las posibilidades de cuestionamiento, desde otra perspectiva teórica, por ejemplo, de los fundamentos desde los cuales se formula ese conocimiento.

Por esta razón, la pretensión de los investigadores de indagar acerca de las implicaciones sobre la formación del pensamiento crítico y la vigilancia epistemológica en los estudiantes no pudo ser atendida en profundidad en esta primera aproximación al problema de investigación. La mención de los términos “pensamiento crítico” fue reiterativa en el ámbito de las entrevistas a docentes en las cuales, como parte de un diálogo entre pares, se afirma la intencionalidad de formar a los estudiantes como una clara conciencia social de aplicación de los conocimientos.

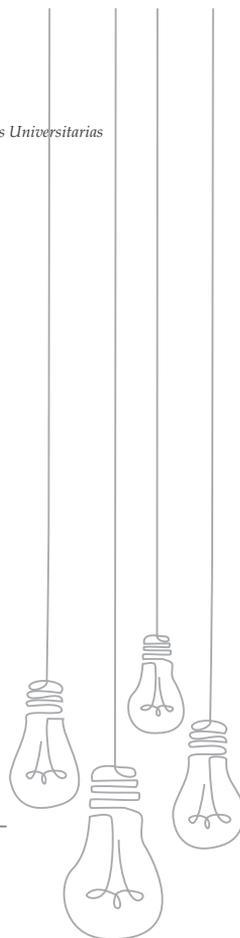
Aunque es clara la intencionalidad de los docentes para vincular su quehacer a la formación del pensamiento crítico, es evidente una distancia entre lo que pretenden hacer en sus clases y los resultados concretos del proceso de enseñanza desarrollado en el aula. En uno de los casos se pone en evidencia la dolorosa contradicción entre la pretensión

de formar críticamente al estudiante y, al final, aceptar que la formación técnica que se ofrece constituye el modelo educativo con el cual, desde la perspectiva del docente, se está en franco distanciamiento.

En ninguna de las entrevistas y a lo largo de la investigación se logró abordar un espacio específico en que se pudiera dar cuenta de la significatividad de lo que representa el pensamiento crítico, en el caso de estudiantes universitarios, y menos de entrar a detallar contenidos específicos y formas de evaluación de ese pensamiento crítico.

CAPÍTULO 5.

COMENTARIOS



CAPÍTULO 5.

COMENTARIOS FINALES

Con este capítulo, se da cierre a este texto que constituye el resultado de una experiencia investigativa que, por primera vez, se desarrolla en la Universidad de la Amazonia. Pese a una cierta renuencia de los docentes para permitir el ingreso a las aulas, se logró el compromiso de cinco docentes que de manera voluntaria se propusieron verse en su propia actividad docente. Un logro ya en sí mismo de este proyecto. Como investigadores nos encontramos con una serie de limitaciones y temas que abren posibilidades a nuevas indagaciones que pensamos deben ser conocidos por los lectores. Los presentamos a continuación:

5.1. Limitaciones de la presente investigación

A continuación, se anotan ciertas circunstancias que deben tenerse en cuenta para valorar los resultados alcanzados en la investigación.

En primer lugar, está claro que las generalizaciones mayores por comparación entre los casos y las generalizaciones menores por cada caso determinaron, en términos narrativos, un desplazamiento entre el objeto de estudio del discurso educativo del que se partió y el objeto más amplio que fue más relevante, a medida que se desarrolló la investigación. La idea de estudiar las formas de interacción argumentativa para la gestión del conocimiento, sin haber sido dejado de lado, dio lugar al estudio más amplio de las formas de interacción discursiva con que se gestiona el conocimiento en aulas universitarias.

Una segunda consideración inherente al desarrollo del proyecto tiene que ver con que la selección de casos, que se mantuvo sobre el criterio de oposición entre ciencias naturales o exactas y ciencias humanas, no muestra diferencias específicas entre las formas de interacción entre los dos campos disciplinarios.

Una tercera consideración a señalarse tiene que ver con que, las generalizaciones mayores sobre las formas de interacción discursiva con que se gestiona el conocimiento en los casos estudiados, son válidas en una mutua relación de dependencia: por un lado, como condiciones de realización de una acciones sociales concretas, en unas determinadas situaciones y con unos agentes específicos y, por otro, como actuaciones que pueden ser descritas e interpretadas desde el diálogo entre los agentes –en este caso, los docentes – y los investigadores. En la puesta en diálogo entre los diferentes interlocutores sobre la práctica didáctica, una posibilidad de desarrollo es alcanzar la producción de saber didáctico aplicable al campo de la educación superior.

Los resultados que presentamos en este libro, en virtud de un primer malentendido muy difundido en torno a los estudios de caso, serían solo aplicables a los casos estudiados. No obstante, esta restricción surge la pregunta acerca de las relaciones entre un caso y sus posibilidades de réplica o comparación con otros, por ejemplo, dependiendo de las condiciones de contexto. Esta consideración se orienta a formular una pregunta propia de la investigación cualitativa: ¿hasta qué punto los casos descritos, como parte de las prácticas de enseñanza en la Universidad de la Amazonia, reflejan una situación de las condiciones en que se ejercen la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos profesionales?

Las condiciones infraestructurales de los espacio de enseñanza y aprendizaje en que interactúan los docentes y estudiantes en la Universidad de la Amazonia, las posibilidades de hacer registros sonoros y audiovisuales de las sesiones de clase, la ampliación de registros que den cuenta de unidades de observación más amplias (secuencias didácticas completas, cursos de acción de mayor duración, etc.) y el manejo de procesamiento de datos cualitativos mediante apoyos tecnológicos de mayor alcance (software) son factores que asegurarían otros niveles de desarrollo de la investigación sobre didáctica en la educación superior. No obstante, esta investigación no contó con estas posibilidades de realización.

5.2. Nuevas preguntas

Como toda investigación cumplida, esta indagación abre nuevas opciones de búsqueda que pueden, en el futuro cercano, ahondar en el conocimiento de las relaciones entre el discurso educativo y sus posibilidades de incidencia en el desarrollo de procesos educativos a nivel universitario. A manera de ilustración se proponen preguntas que podrían ser, por un lado, motivo de indagaciones futuras y, por otro, dos preguntas relativas a otras condiciones en las que se podría hacer investigación en didáctica de la educación superior en la Universidad de la Amazonia. Esas preguntas son:

1. ¿Qué implicaciones se derivan de la implementación de procesos de formación docente dirigida a aumentar el grado de conocimiento que tienen los maestros sobre la interacción discursiva en situación de aula para gestionar la co-construcción de conocimientos con sus estudiantes?
2. ¿De qué maneras los docentes universitarios comprenden y transforman su acción educativa cuando incorporan a su saber profesional representaciones sobre la producción de conocimiento científico como un sistema social argumentativo?
3. ¿Cuáles son los resultados en relación con la vigilancia epistemológica y el pensamiento crítico alcanzados por los estudiantes en su campo disciplinar y/o profesional de conocimiento a partir de la implementación de las secuencias didácticas centradas en argumentación discursiva?
4. ¿Los docentes universitarios trabajan en procesos para hacer que los estudiantes se apropien de los usos discursivos necesarios para desenvolverse como sujetos capaces de aprender por sus propios medios?
5. ¿Cómo direccionar las acciones de enseñanza de los docentes de la Universidad de la Amazonia para potenciar los procesos de aprendizaje de los estudiantes para el desarrollo del pensamiento crítico en su campo profesional específico?
6. ¿A qué grado de calidad de resultados de investigación en el campo de la didáctica de la educación superior se podría llegar si la Universidad de la Amazonia revisara: las condiciones infraestructurales de los espacios de enseñanza y aprendizaje en que interactúan los docentes y

estudiantes; las maneras de hacer registros sonoros y audiovisuales de las sesiones de clase y el manejo de procesamiento de datos cualitativos mediante apoyos tecnológicos de mayor alcance (software especializado)?

¿Qué implicaciones tendría para la calidad de los programas curriculares que ofrece la Universidad de la Amazonia invertir recursos o gestionar su consecución para sustentar procesos de investigación en cuanto a la relación discurso educativo y prácticas didácticas en áreas profesionales específicas?.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1995). "Hacia una definición de la secuencia argumentativa". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, Barcelona: Infancia y Aprendizaje, pp. 9–22.
- Arandia L., M. y Alonso O., M. J. (2008). *La metodología dialógica en las aulas universitarias*. Universidad del País Vasco, Bilbao.
- Arnoux, E. y Alvarado, M. (1998). "El registro de las modalidades en los apuntes de un texto fuente argumentativo". *Signo y Señal* 8, pp. 287-316.
- Avecedo Gamboa, F. E. y Díaz Álvarez, J. C. (2011). "Leer y escribir, principales tareas en la cultura académica de la formación profesional en enfermería". *Revista de enfermería*, 11 (2). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, p. 107 - 127.
- Baker, M. (2009). "Argumentative interactions and the Social Construction of Knowledge". Mirza, N.M. y Perret-Clermontt, A. N. (Eds.) *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices*. Berlin: Springer Verlag, Disponible en: <http://ses.telecom-paristech.fr/baker/publications/ArticlesBakerPDF/2009/2009-b.pdf> Recuperado: 3 marzo de 2012.
- Bazerman, C. (1988) *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Articles in Science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., Little, J.; Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Blair Anthony y Johnson R.H. (1980). *Informal logic*. The First Internacional Symposium. California: Edgepress.
- Bojacá, B. L. y Morales, R. D. (2001). "Aproximaciones a una propuesta de análisis del discurso dialógico en el aula". *Enunciación*. Vol. 6, Núm. 1: El papel del lenguaje en los procesos de la representación, la interacción social y la recreación de la realidad, Bogotá D.C: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica. Revista el departamento de sociología*. 5 (2). Disponible en: <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo S. A.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Editorial Desclée de Brouwer S.A.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Trad. Eduardo Sinnot. Buenos Aires: Amorrortu, 238 p.

- Candela (1996) "La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de la ciencia". En Coll, C. y Edwards, D. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Camps, A. (1995). "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita". *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 51-63.
- Camps, Anna y Ribas, T. (1993). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castaño, L. D. y Molina Alvin, D. (2008). *La argumentación como ejercicio de poder en los docentes universitarios: un estudio de caso*". Universidad Tecnológica de Pereira.
- Castro, M.C.; Hernández, L.A. & Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En G. Parodi Sweis (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp.49-70). Chile: Ariel.
- Cazden, Courtney B. (1991). *El discurso en el aula*. Trad. Gonzalo Hernández. Barcelona: Paidós.
- Ceballos-Herrera, F. A. (2009). "El informe de investigación con estudios de caso" *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. Vol. 1, 2. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, p. 113 – 123.
- Chevallard I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: Aique.
- Cole, M. (1993). Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural. En Moll, L. (comp.) *Vigotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la Educación* (pp. 109 – 134). Trad. Miguel Wald y Eduarado Sinnot. 2ª. Ed. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1995) "El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, enero-marzo, 1995, pp. 4-19.
- Comenius J.A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Cros, A. (1995). "El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26. Barcelona: Infancia y Aprendizaje, pp. 95-106.
- Cubero P., R., Cubero P., M., Santamaría S., A., de la Mata B., M., Ignacio C., M. J. y Prados G., M. M. (2008) "La educación a través de su discurso. Prácticas edu-

- cativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula". *Revista de Educación*, 346, Madrid: MEC, pp. 71 – 104. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re346/re346_03.pdf. Recuperado el 21 de febrero de 2014.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Trad. Jordi Claramonte. Barcelona: Paidós, 403 p.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (1995). "La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y postgrado". *Actas del Simposio Internacional Catedra UNESCO: La enseñanza de la argumentación*, Buenos Aires, 1995. Disponible en: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/linguistica/pdf/laargumentacion/simposio_unesco.pdf
- Díaz, D. H. (1999). "La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2. pp.107-116.
- Dolz, J. (1993). "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, Barcelona: Infancia y Aprendizaje, pp. 65-77.
- Driver, Newton y Osborne. (2000). "Establishing the Norms of Scientific Argumentation in Classroom". *Science Education*. New Jersey, v. 84, n. 3, pp. 287-312.
- Erduran, S. (2006) "Promoting ideas, evidence and argument in initial science teacher training". *School Science Review*, 87 (321), June. <http://www.intermedia.uio.no/kol/readings/core-literature/erduran-ssr06.pdf>. Recuperado: 4 marzo de 2014.
- Fajardo V., M. y Arango U., M. d. R. (2008). Las funciones de la composición escrita en la formación del docente universitario. En Narváez C., S. y Cadena, C., Sonia (2008). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la Educación Superior: caminos posibles* (pp.353 - 376). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Flyvbjerg, B. (2004). "Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso". Trad. María Teresa Casado. *REIS –Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 106, abril-junio, pp. 33-62. Disponible en: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_106_041167998142322.pdf. Recuperado: 25 mayo de 2016.
- Guerrero A., B. E. (2008). Construcción de la argumentación en un artículo periodístico. En Narváez C., S. y Cadena, C., Sonia (2008). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la Educación Superior: caminos posibles* (pp. 431-457). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

- Havelock, E. (2013). La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna. En Olson, D. R. y Torrance, N. *Cultura escrita y oralidad* (pp. 25 – 47). Trad. Gloria Vitale. Barcelona: Gedisa.
- Hernández-Infante, R. C. e Infante-Miranda, M. E. (2017). “La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. *Educación y Educadores*, 20(1), 27-40. DOI: 10.5294/edu.2017.20.1.2
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social interactions in academic writing*. Londres: Longman.
- Ibarra R., O. A., Martínez de D., E. y Vargas de A., M. (2000). *Formación de profesores de la Educación Superior. Programa Nacional*. Bogotá: ICFES, 187 p.
- Izquierdo Magaldi, M. B. (2011). *Estrategias Discursivas de Interacción en el Aula. Construcción de textos expositivos y narrativos en grupos colaborativos*. Departamento de Psicopedagogía y Educación Física, Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares.
- Jarpa A., M. y Salas, V., M. (2011). “Representaciones sociales del género académico ensayo en la Licenciatura en Historia”. *Boletín de Lingüística*: vol, 23, 35-36. Caracas: Universidad Central de Venezuela, pp. 80 -100. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oe?id=34723240005>. Recuperado el 16 de marzo de 2014.
- Jiménez Aleixandre, M. P. y Díaz de B., J. (2003). “Discurso en el aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas.” *Enseñanza de las ciencias*, 21 (3), pp.359-370.
- Kalman, J. (2002). “La importancia del contexto en la alfabetización”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 3, 11-28.
- Kalman, J. (2003). “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, enero-abril, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Kalman J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 46, pp. 107-134
- Kuhn, D. (1993). "Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking". *Science Education*, 77 (3), pp.319 - 337.
- Kuhn, D. (2010). "Teaching and Learning Science as Argument". *Science Education*, 94 (5), 810 - 824. Disponible en Wiley Online Library.
- Larraín, A. y Freire, P. (2012). “El uso argumentativo en la enseñanza de las ciencias: Un estudio exploratorio”. *Estudios Pedagógicos*. vol. XXXVIII, Universidad Austral de Chile. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art09.pdf>

- Recuperado: 7 agosto 2013.
- Leitão, S. (2001). Analyzing changes in view during argumentation: A quest for method [54 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(3), Art. 12, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0103123>. Recuperado: 16 junio 2012.
- Leitão, S. (2007). "Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco". *Pro-Posições*. V. 18, n. 3 (54) - set./dez. <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/54-dossie-leitaos.pdf>. Recuperado: 6 mayo 2011.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Lerner, D. (2004). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. Recuperado en: http://xn--ensearlapatagonia-ixb.com.ar/sites/default/files/Lerner_Ense%C3%B1anza_Aprendizaje.pdf
- Litwin E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin E. (1998) "La didáctica: una construcción desde la perceptiva de la investigación en el aula universitaria". *Educación*, vol. VII, N° 13, Lima.
- Londoño Orozco, G. (Ed.) (2010). *Prácticas docentes en el ámbito universitario*. Bogotá: Universidad de La Salle, 374 p.
- Malaver, R. (2012) Argumentación para la educación. En Soler Castillo, S. C. (2012) *Lenguaje y Educación: aproximación desde las prácticas pedagógicas* (pp. 23-48). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 141 p.
- Martínez, M. C. (comp.) (1999). Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación (pp. 31-56). En *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura 1995-1999. Cali: Universidad de Buenos Aires, Universidad del Valle y Universidad de Valparaíso.
- Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Martínez, M. C., Álvarez, D., Hernández, F., Zapata, F. y Castillo, C. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Catedra UNESCO Vol. 4. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. et al. (2005). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Cali: Artes Gráficas Universidad del Valle.
- Melero Z., M. Á. y Fernández B., P. (1995). El aprendizaje entre iguales. El estado de la cuestión en los Estados Unidos. (pp. 35-98) En Fernández B., P. y Melero Z., M. A. (Eds.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. México: Siglo XXI.
- Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula (pp. 3-21). En Coll, C. y Edwards, D. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

- Meza Guzmán, P. (2008) *Las interacciones argumentativas orales en la sala de clases: un análisis didáctico y retórico*. Valparaíso: Universidad Politécnica Católica de Valparaíso. Disponible en: https://www.academia.edu/10377489/Tesis_magister
- Moreno Olivos, T. (2011). "Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI". *Perspectiva Educativa*, 50 (2), pp. 26-54. Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/educacional/article/view/45> Recuperado: 20 junio de 2017.
- Morin E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: editorial Gedisa.
- Mota de C., C. (2010) "Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo. Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura". *Revista Entrelenguas*, 15, pp. 11 -23, Mérida: Universidad de los Andes, dic. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32629/1/articulo1.pdf> Recuperado: enero 27 de 2013
- Murillo F., M. E. (2010). *La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la Universidad*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Muller de Ceballos, I. (1995). *Los orígenes de la universidad investigativa*. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Nassaji, H. y Wells, G. (2000) "What's the use of 'triadic dialogue'? An investigation teacher-students interaction". *Applied Linguistic*, 21, pp. 376 – 406. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/aafc/9c1a7c3e15e164cfd7dc42d50282d5c3777c.pdf> Recuperado: junio 2 de 2017.
- Nonnon, E. (1996) "Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles: le dialogue comme espace d'exploration". En: *Langue Française*, 112, pp. 67-87. Disponible en: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1996_num_112_1_5361 Recuperado: marzo 7 de 2012.
- Obando V., L. (s.f). *El texto argumentativo en la vida universitaria: aproximación pedagógica*. Universidad Pedagógica, Bogotá.
- Olaizola, A. (2011). "El ensayo como herramienta en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica". *Revista Reflexión Académica en Diseño & Comunicación*, Vol 16, Buenos Aires: Universidad de Palermo, 2011, p. 61-66. http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=6480&id_libro=270. Recuperado el 12 de febrero de 2014.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Trad. Patricia Willson. Barcelona: Gedisa, 349 p.

- Padilla, C. (2012). "Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales". *Magis*, vol. 5, 10, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2012, p. 31-57
- Padilla, C; Douglas, S. y López, E. (2010) "Argumentative Skills in Academic Literacy". En *@tic. Revista d'innovació educativa*. N° 4, 2010. Valencia: Universitat de Valencia.
- Pardo N., A. (2006). La clase: un dispositivo de la cultura escolar académica para la formación (pp. 125-180). En Santos C., D. A. et al (Eds.). *Prácticas Pedagógicas Universitarias: aproximaciones para su comprensión*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Paul, R. (1981). "Teaching Critical Thinking in the "Strong" Sense: A Focus On Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis". In *Informal Logic. Reasoning and Argumentation in Theory and Practice*. 4 (2). Disponible en: http://ojs.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/informal_logic/issue/view/329
- Plantin, C. (1996). "Le Trilogue argumentatif. Presentation de modéle, analyse de cas." En *Langue Francaise*, 112, pp. 8-30. Disponible en: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1996_num_112_1_5358 Recuperado: 18 agosto de 2103.
- Plantin, Christian. (1998). "La interacción argumentativa" *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*. 17-18, ene.-dic. pp.23-49
- Plantin, C. (2011). *La Argumentación*. Trad. Amparo Tusón Valls. Barcelona: Ariel, 159 p.
- Plantin, C. (2012) Argumentar y manipular para probar. En Soler C., S. (comp.) *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp. 105-130.
- Prados G, M., Cubero P., M. y de la Mata B., M. L. (2010). "¿Mediante qué estructuras interactivas se relacionan profesorado y alumnado en las aulas universitarias?" *Electronical Journal of Research in Educational Psychology -EJREP*, pp. 163-194. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/Contadorarticulo.php.400>
- Perelman C. (1997). *El Imperio Retórico*. Santafé de Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Pomerantz, A. y Fehr, J. B. (2001) Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido (pp. 101-139). En van Dijk, T. SA. (comp.) *El discurso como interacción social*. Barcelona. Gedisa.
- Rey, A. (2000). *La Argumentación en el discurso del maestro*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas e IDEP.
- Rivera, O. (2000). "La gestión del conocimiento en el mundo académico: ¿Cómo es la universidad en la era del conocimiento?" *AECA-Revista de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas*, 51. Disponible en: www.gestiondelconocimiento.com/documentos2/olga/universidad.pdf Recuperado: mayo 20 de 2013.
- Rizo García, M. (2007). "Interacción y comunicación en entornos educativos:

- Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas". *e-compós. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 8. Disponible en: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144> Recuperado: junio 20 de 2014.
- Rodríguez León, D. M., & Valencia Leguizamón, L. M. (2013). "Análisis pragmático dialéctico en la argumentación oral formal de estudiantes universitarios". *Revista Sophia*, 9, pp.180-195.
- Rosenblatt, L. M. (2002) *La Literatura como exploración*. Trad. Victoria Schussheim. México: F. C. E., 357 p.
- Rosental, M. M. y Iudin, P. F. (1997). *Diccionario Filosófico*. Bogotá: Ediciones Nacionales.
- Rothblatt, S. y Wittrock, B. (comp). (1996) *La universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la universidad moderna*. Madrid: Pomares.
- Ruiz, E.; Villuendas, M. D., y Bretones, A. (2003): "La práctica del profesorado universitario desde el análisis estratégico del discurso". *Investigación en la Escuela*, 40, pp.89-101.
- Salazar P., J. (2008). "Estrategias de cortesía verbal en interacciones argumentativas ocurridas en contexto escolar". *Alpha*, 27, dic. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012008000200006 Recuperado: abril 14 de 2014
- Sánchez, L., González A., J. y García M., Á. (2013). "La argumentación en la enseñanza de las ciencias". *Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9 (1), Manizales: Universidad de Caldas, pp. 11-28. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/1341/134129372002.pdf Recuperado: octubre 1 de 2015.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje*, 58, Barcelona, pp. 43-64.
- Schegloff, E. A. (1990). "On the organization of sequences as a source of 'coherence' in talk-in-interaction" (pp. 51-77). In Dorval, B. (comp.) *Conversational Organization and its Development*. Norwood, NJ: Ablex.
- Stake, R. (2005) *Investigación con estudios de caso*. Trad. Roc Filella. Madrid: Morata.
- Sutton, C. (2003). "Los profesores de ciencias como profesores de lenguaje". *Enseñanza de las Ciencias, Revista de investigación y experiencias didácticas*. 21 (1), pp. 21 -25. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tamayo A., O. E., Zona L., J. R. y Loaiza Z., Y. *Pensamiento crítico en el aula de Ciencias*. Manizales: Universidad de Caldas, 2014, 314 p.
- Tarabay F., F. y León S., A. (2004). "La argumentación en la clase magistral". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 4, pp. 37 - 45. México: Universidad Autónoma del Estado de México - UAEM, dic. <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200903.pdf>. Recuperado: febrero 7 de 2012
- Todorov, T. (2013). *Mijail Bajtin: el principio dialógico*. Trad. Mateo Cardona. Bogotá: Caro y Cuervo.

- Van Dijk, T. A. (2000). El estudio del discurso. Introducción. En van Dijk, T. A. (comp.) *El discurso como estructura y proceso* (pp. 21-65). Barcelona: Gedisa.
- Vayer, P., Duval, A. y Roncin, Ch. (1993). *Una ecología de la escuela. La dinámica de las estructuras materiales*. Trad. Alberto Magnet Ferrero. Barcelona: Paidós, 203 p.
- Voloshinov, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del Lenguaje*. Trad. Tatiana Buvnova. Madrid: Alianza, 209 p.
- Wartofsky, M. (1979). *Models, representation and scientific understanding*. Boston: Reidel.
- Wells, G. (2001) *La indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Trad. Genís Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós, 374 p.
- Wells, G. y Mejía Arauz, R. (2005). "Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación" Trad. Lurdes Asian. *Sinéctica*, 26, pp. 1-19. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/viewFile/261/254> Recuperado: 20 octubre de 2014.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid:Visor
- Wittrock B., (1996), "Las tres transformaciones de la universidad moderna", en S. Rothblatt y B. Wittrock (comps.), *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Wood J. y Walton, D.N. (1989), *Fallacies*. Selected Papers (1972-1982), Berlín-Dordrecht: De Gruyter-Foris.
- Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. En Green, Judith L. (Ed); Camilli, Gregory (Ed); Elmore, Patricia B. (Ed), (2006). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. (pp. 111-122). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zabalza Beraza, M. (2007). "La didáctica universitaria". Revista: *Bordón*, 59. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: Dialnet-LaDidacticaUniversitaria-2553099 Recuperado: junio 20 de 2017.

BIOGRAFÍA DE LOS AUTORES

Hermínsul Jiménez Mahecha

Nacido en Pasto (1960). Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño (1982); magíster en Etnoliteratura, por convenio entre las Universidades de la Amazonia y de Nariño (1996) y doctor en ciencias pedagógicas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de La Habana, Cuba (2005). Profesor de cátedra de la Universidad de Nariño (1982-1985) y profesor de planta de la Universidad de la Amazonia (1986-2024). Las labores desarrolladas durante la carrera docente siempre estuvieron ligadas a la enseñanza de la literatura (latinoamericana, colombiana); las actividades de investigación se orientaron a estudiar las relaciones entre prácticas de escritura, formación profesional de profesores de lengua castellana y literatura, estudios del discurso y sus conexiones con la práctica pedagógica a nivel universitario.

ORCID: 0000-0002-5735-0445.

Correo institucional: h.jimenez@udla.edu.co

Guillermina Rojas Noriega

Nacida en Florencia Caquetá (1959). Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Lingüística y Literatura (1985) y doctora en Ciencias Pedagógicas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de la Habana, Cuba (2005). Profesora titular de tiempo completo de la Universidad de la Amazonia en el área de la lengua castellana, desde 1990 hasta la fecha. En el área administrativa de la Universidad de la Amazonia ha ocupado cargos en la coordinación de programa de Lengua Castellana y Literatura, en diferentes periodos. Directora del Departamento de Pedagogía (2001), Directora de la Maestría en Ciencias de la Educación (hoy, Maestría en Educación) (2007-2010), Directora del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental (2018-2019), Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación (2017-2019). Las actividades de investigación y producción de material académico y artículos como productos de investigación se inscriben en intereses relacionados con la formación de docentes (pedagogía y lengua castellana), lectura y escritura académicas, estudios del discurso, interacciones discursivas y prácticas pedagógicas en el ámbito universitario.

Correo electrónico institucional: gu.rojas@udla.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0102-7435>

Ana Milé Ramos Melchor

Nacida en Manizales (1992). Profesional en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas (2014); Especialista en Informática para el aprendizaje en red de la Fundación Universitaria Los Libertadores (2024); con estudios de la maestría en

Filosofía de la Universidad de Caldas (en curso). Profesora ocasional tiempo completo de la Universidad de la Amazonia, desde 2017 hasta la fecha. Mis intereses profesionales están relacionados con la investigación de las prácticas de lectura y escritura, Filosofía del lenguaje y la enseñanza de la Lengua castellana.

ORCID: 0009-0005-9044-9104.

Correo institucional: ana.ramos@udla.edu.co

Clara Aidé Ortiz Poveda

Nací en La Montañita, Caquetá (1967). Licenciada en la Enseñanza de la Literatura y Lengua Castellana (2004). Especialista en Didáctica de Lectura y la Escritura en Lengua Castellana (2006) y, Magíster en Ciencias de la Educación (2010) de la Universidad de la Amazonia, Florencia Caquetá. Profesora catedrática de la Universidad de la Amazonia desde 2006 y profesora de la Secretaría de Educación del Caquetá desde 1997; ubicada por traslado en la Escuela Normal superior de Florencia desde 2004; Como profesora de Investigación, comunicación y práctica pedagógica tanto en la Universidad de la Amazonia como en el Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior orienta sus propósitos de investigación al desarrollo de intereses y habilidades en lectura, escritura tanto la formación inicial de profesores como de niños, niñas y jóvenes de diferentes instituciones y contextos sociales – marginales de Florencia.

Correo electrónico institucional: cl.ortiz@udla.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7341-8358>

Rober Nelson Castillo Betancourt

Nacido en el municipio de Garzón (1974) departamento del Huila. Licenciado en Lingüística y Literatura (1997); Magíster en Ciencias de la Educación (2010) de la Universidad de la Amazonia, Florencia Caquetá. Docente adscrito a la Secretaría de Educación Municipal de Florencia desde 1997 hasta la fecha. Profesor catedrático de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de la Amazonia desde el 2009. En el campo directivo ha ocupado cargos como Rector del Instituto Paulo Freire (2003-2023), Tutor del programa “PTA” Programa para la Transformación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación Nacional (2013-2017) y Coordinador académico y de convivencia de la Institución Educativa Barrios Unidos del Sur (2018-2019). Su trayectoria laboral y profesional, ha estado centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana y la literatura en los diversos niveles y contextos de la educación formal.

ORCID: 0009-0005-4551-3963.

Correo Institucional: r.castillo@udla.edu.co

