

## Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 15, Núm. 1, 2013

### Reflexión de la práctica docente universitaria desde las estrategias discursivas

### A Reflection on University Teaching Practice from the Perspective of Discursive Strategies

Edgardo Ruiz Carrillo1  
[edgardo@servidor.unam.mx](mailto:edgardo@servidor.unam.mx)

Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Universidad Nacional Autónoma de México

Lisboa 5, Jardines de Bellavista, 54054  
Tlalnepantla, Edo. de México, México

(Recibido: 26 de julio de 2011; aceptado para su publicación: 11 de junio de 2012)

#### Resumen

Este trabajo pretende promover la reflexión del maestro acerca del uso de las estrategias discursivas. Colaboraron cuatro profesores biólogos; el método del análisis de contenido se usó para categorizar la reflexión del maestro de su práctica. Primero, se encontró la necesidad de que los cuatro maestros comprendieran los intereses del alumno relacionados con el aprendizaje, así como la intención del auto reconocimiento y el monitoreo de su propia práctica. En segundo lugar, la reflexión de tres de los cuatro maestros sobre las deficiencias contextuales del salón de clase, sobre la argumentación al instrumento en relación a su práctica y, por último, la autojustificación para no utilizar algunas estrategias promoviendo cambios discursivos en su práctica docente.

*Palabras clave:* Educación, práctica, reflexión, estrategias discursivas.

## **Abstract**

This paper aims to promote teacher reflection on the use of discursive strategies. Four biology professors participated in the study; content analysis was used to categorize each professor's reflection on his or her teaching practice. First, we found it necessary for the four teachers to understand the student's learning-related interests as well as the intention of self-recognition and the monitoring of their own practice. Secondly, we found that the reflection of three of the four professors concerned the contextual deficiencies of the classroom, their questioning of the instrument in relation to their practice and, lastly, their self-justification for not using some strategies, promoting discursive changes in their teaching practice.

*Keys words:* Education, practice, reflection, discursive strategies.

## **I. Introducción**

Es importante entender cómo la educación aporta elementos de reflexión para clarificar y definir las tareas que se pretenden hacer en el salón de clase (Pérez, 1994; Boggino y Rosekrans, 2004; Elliot, 1975; Carr, 1993; Boggino, 1993). Una de las líneas de estos autores es el discurso dominante del docente en el contexto del aula, que el maestro debe reflexionar de manera responsable para mejorar su quehacer académico.

Esta reflexión descansa en el supuesto de que el docente actúa en clase utilizando un conocimiento implícito, formado por esquemas, principios o teorías, que son difíciles de cambiar por el docente debido a su invisibilidad. Este conocimiento puede ser reconstruido mediante la reflexión.

El uso de la reflexión permite realizar interpretaciones actuales de las acciones realizadas, mediante un proceso de análisis y búsqueda de alternativas, provocado por el proceso reflexivo; es decir, externalizar lo implícito (Huberman, *et al.*, 2000).

Una estrategia poco utilizada, pero de gran valor es la narración. Lo que el maestro comunica y cuenta acerca de su clase permite comprender aspectos de la experiencia individual (Escandell y Victoria, 2005).

Así, la narrativa captura los modos en que el docente elabora el autoconocimiento y expresa significados personales. La narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana, y su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales (Connelly y Clandinin, 1995).

Desde una perspectiva educativa es necesario comprender a las personas y sus experiencias. Las situaciones escolares cobran sentido en el contexto de estas narrativas. Suministran la base para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Al basarse en la experiencia vivida y en las cualidades de vida, y educativas, se deduce que la narrativa está situada en el seno de la investigación educativa. Por otro lado, con ella se intenta devolver las emociones humanas a diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje (Cros, 2000).

Durante la reflexión se explicita paulatinamente el contenido de la representación y la actitud de la persona en relación con esa idea. Esta toma de conciencia facilita que una

representación se convierta en conocimiento, se produce un pasaje de lo implícito a lo explícito. Le permite identificar con claridad el origen de algunos de sus modos de desempeño, considerados constitutivos de su rol (Shon, 1992).

Desde aquí, la narrativa permite capacitar a los docentes para reflexionar sobre su propia práctica, y al mismo tiempo enriquecerla; y a su vez, comprender la compleja vida mental del maestro. El lenguaje narrativo permite investigar los pensamientos, sentimientos e intenciones de las personas. Su saber es práctico, se ha desarrollado a lo largo de los años con la sabiduría de la práctica, se caracteriza por sus cualidades narrativas.

En este sentido, Grossman *et al.* (1989) presentan un componente que llaman “las creencias acerca de la materia”. Estos autores afirman que la reflexión y las opiniones de los profesores acerca de la materia que imparten, combinada con sus creencias en torno de los alumnos, las instituciones educativas, el aprendizaje y la índole de la enseñanza, “afectan fuertemente el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Es precisamente esta creencia valorativa respecto de la materia, la enseñanza, el aprendizaje y la práctica docente, la que proporciona el fundamento para comprender la naturaleza narrativa del saber pedagógico de los contenidos. Este principio básico es que las narrativas ayudan a interpretar el mundo. Los valores y narrativas son instrumentos de interpretación que constituyen una práctica, pero son también una perspectiva altamente selectiva desde la cual se ejerce la docencia y se contempla el mundo (Cros, 2005).

De ahí la importancia de proporcionar a los docentes situaciones y espacios experienciales reflexivos que les permitan reconstruir y transformar su práctica académica, tomando en cuenta que se van a encontrar ante la necesidad de reeducarse para después educar. La reflexión que se dé como resultado de esta experiencia y que debe conducir al docente a contemplar las maneras en cómo se comunica o pretende comunicarse con sus alumnos, la forma como apoya o promueve la construcción de nuevos conocimientos y la negociación de significados compartidos.

### **1.1 Las estrategias discursivas y la construcción del significado compartido**

Se denomina estrategias discursivas a determinadas formas técnicas particulares de conversación que los profesores emplean cuando intentan guiar la construcción de conocimiento de sus alumnos (Mercer, 1997 y 2001). Estas estrategias responden a la necesidad de guiar la actividad de aprendizaje de los alumnos en la dirección de las intenciones educativas (Van Dijk, 2000a).

Las formas particulares de uso del lenguaje permiten crear y transformar la comprensión compartida en una situación de comunicación entre interlocutores, parten de comprensiones o representaciones propias de aquello de lo que se habla, en especial cuando no coinciden entre sí (Edwards, 1995 y Wertsch, 1988).

Para entender las relaciones entre el uso de las estrategias discursivas y la construcción compartida del conocimiento como las propuestas por Stubbs (1984),

Cinzel y Cazden (1991), y Coll y Onrubia (2001), es necesario analizar cómo el uso de éstas define de manera diferencial el quehacer en el salón de clase hacia la construcción de significados compartidos.

El estilo de enseñar del maestro y cómo crea el conocimiento compartido y el uso del lenguaje relacionado y comprometido con una ideología, se entrelaza con la concepción del alumno, de sí mismo y de su propia práctica (Green, 1983; Kantor y Roger, 1990). Permite identificar cómo el conocimiento construido a través del uso diferencial de estrategias discursivas se apoya en las distintas creencias mantenidas durante las prácticas discursivas y reflexivas en el salón de clase (Gee, 1996).

En el aula se materializa la negociación de significados y contextos discursivos que hacen posible la comunicación y la comprensión (Cubero, 2001). El análisis del uso de estrategias discursivas en el salón de clase ha hecho contribuciones importantes en la investigación y en la práctica educativa, ha demostrado cómo el uso diferencial y particular de estrategias de enseñanza permite construir el conocimiento en forma cooperativa (Cross, 2002; Cinzel y Cazden, 1991; Bárbara, 1984).

A partir de lo señalado, se pretende entender la práctica del docente universitario desde el discurso y la reflexión del maestro con respecto a sus estrategias o maneras de enseñar que impactarán en la formación del estudiante.

El objetivo general de esta investigación es promover la reflexión del ejercicio de su práctica en maestros de la carrera de Biología al aplicar el instrumento de estrategias discursivas, ESTDI (Ruiz *et al.*, 2007).

## **II. Metodología**

Se utilizó la reflexión como medio para explorar la percepción del maestro de su propia práctica, es decir, el análisis del uso de las estrategias discursivas durante el proceso del aprendizaje.

Al emplear la reflexión se asigna un sentido a los acontecimientos y se inviste de coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Situando eventos extraídos de las experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, también se confiere de una significación moral. El acto de contar una historia es identificarla con el sistema social que es la fuente de cualquier concepto moral que podamos imaginar.

La utilidad de este trabajo es ofrecer al maestro las posibles aportaciones del acto reflexivo de sí mismo, a su quehacer en el salón de clase con su capacidad de transformación de la realidad social, a través de la acción participativa interpretativa y reflexiva. Se pretende presentar la reflexión discursiva como un paradigma singular y distinto de la concepción del hombre y su entorno, vinculado a su práctica profesional y su propia transformación (Connelly y Clandinin, 1990 y Shon, 1992).

Usar el método de la reflexión para investigar al lado del maestro los problemas

prácticos de la educación tal y como suceden en la realidad, permite tomar decisiones eficaces para la enseñanza. Pues la narrativa es un paradigma complejo y emergente que conjuga el pensar y el hacer (Corey, 1953), y la reflexión ofrece una vía de formación permanente, dado que parte del supuesto de la posibilidad y necesidad que tiene el hombre de desarrollo a lo largo de toda su vida.

**Participantes:** En este trabajo participaron cuatro profesores biólogos, de los módulos de Biomoléculas e Historia de la biología del segundo semestre y de Diversidad animal del cuarto semestre, con una antigüedad docente de 10 a 25 años en la FES Iztacala, quien en adelante serán nominados como: D, M, H y J. En un trabajo previo, se analizaron las estrategias discursivas que emplearon los profesores al dar su clase de acuerdo con el instrumento ESTDI, (Ruiz *et al.*, 2010).

Los profesores investigadores al evaluar el uso de estrategias discursivas del maestro en su práctica con el apoyo del instrumento ESTDI (Ruiz *et al.*, 2007) recogieron y concentraron los datos obteniendo la frecuencia de uso de las estrategias discursivas. Se entregó a los profesores participantes previo a la entrevista una copia de la transcripción de su clase y la tabla de frecuencia de los resultados obtenidos al aplicar el ESTDI a su práctica, material que guió las sesiones de reflexión de los maestros sobre sus resultados. A continuación se video grabaron y transcribieron las entrevista de dos horas de duración para cada profesor, para después categorizar y analizar el proceso de reflexión.

**Instrumento y análisis:** Las categorías se generaron desde la literatura y el discurso reflexivo del maestro sobre su práctica en el salón de clase. Los investigadores construyeron algunas categorías iniciales e intercambiaron las listas.

Los relatos que aparecieron en las listas fueron contrastados, discutidos, refinados o descartados a través de acuerdos mutuos. Así los relatos originales fueron pulidos hasta que eran breves y contenían palabras claves, que se usaron para dar cuenta de las categorías identificadas. De esta manera los datos se agruparon en categorías para ser analizadas. Se identificaron varias categorías que eran significativas en los acuerdos y aparición en los relatos reflexivos de los profesores.

Se construyeron 6 categorías (ver tabla I) buscando evidencias afirmativas o contradictorias en las narrativas de los maestros acerca de la autorreflexión y retroalimentación del uso de estrategias discursivas en el salón de clase.

El proceso de interpretación, discusión y acuerdo se repitió varias veces hasta que se refinaron y se establecieron puntos temáticos categoriales.

El análisis categorial de los resultados apuntó a identificar temas relacionados con la autorreflexión y retroalimentación al maestro sobre el uso del instrumento ESTDI (ver tabla I)

Tabla I. Categorías y su frecuencia de aparición en los profesores

Categoría	Profesores			
	D	M	H	J
1) El reconocimiento de las deficiencias contextuales del salón de clase.	0	4	6	2
2) Autorreflexión y la comprensión de intereses, necesidades y aprendizaje del alumno.	7	7	4	10
3) Autorreflexión sobre la propuesta de alternativas en el uso de estrategias.	6	2	0	0
4) Monitoreo de su propia práctica y autorreflexión.	4	5	3	6
5) Argumentación del maestro al instrumento en relación a su práctica.	0	3	5	1
6) Autojustificación del maestro sobre el no uso de algunas estrategias.	0	3	5	4

El principio que se usó para identificar categorías dentro de los discursos de los maestros nos llevó a un análisis teórico temático (McEwan, 2005).

Los discursos de cada maestro se recogieron formando patrones relacionados con la autorreflexión y retroalimentación al maestro en el uso del instrumento ESTDI (Ruiz *et al.* 2007). Los temas emergentes se juntaron para formar representaciones inclusivas de las actitudes combinadas y creencias del maestro.

En cada categoría se identificaron argumentos por inclusión que fueron construidos o rechazados. Cuando la identificación de temas y evidencias alcanzó un 70% de acuerdo de los investigadores, el tema se ubicó en una categoría.

### III. Resultados del análisis categorial

La intención de las sesiones de reflexión con los profesores participantes en el estudio, tenía como meta darles a conocer el resultado de la aplicación del instrumento ESTDI (Ruiz *et al.*, 2007) bajo el cual fue valorada su práctica docente, estableciendo un intercambio discursivo y evocando la reflexión conjunta construyendo las siguientes categorías.

1. La autorreflexión y la comprensión de intereses, necesidades y aprendizaje del alumno.

La segunda categoría (ver tabla I) fue la que presentó la frecuencia más alta en los 4 profesores y se representa con el siguiente episodio del maestro H, cuando dice:

...si mucho de esto es una cátedra, hubo experiencias con estudiantes en las que hemos probado que ellos incluso preparen las clases, participen así en pláticas, vayan a los cursos, pero algunos cursos están tan fuera del contexto, están tan fuera del conocimiento que se tiene que enseñar que a veces el profesor tratando de que participen este... se pierde tiempo, explican mal, balbucean, una serie de términos que no conocen y eso causa problemas, hemos tratado de que los estudiantes participen,

pero es difícil cuando menos en nuestra área es muy complicado que se quite la cátedra como tal ¿sí? es algo necesario...

La entonación del maestro sobre la preocupación de que los alumnos aprendan y entiendan a través de la cátedra está relacionada con la estrategia intencional argumentaria (Ruiz *et al.*, 2007) que es la forma particular de orientación explicativa y argumentativa del maestro que se manifiesta en el uso de estrategias para facilitar la adquisición, la elaboración y comprensión de conocimientos que tienden a influir en las actitudes del alumno sobre la interpretación y el significado de lo que se enseña.

## 2. El auto reconocimiento y el monitoreo de su propia práctica.

La cuarta categoría (ver tabla I) presenta también la frecuencia más alta en los 4 profesores y se representa cuando dice el maestro J:

Manejar la sistemática para ver los niveles taxonómicos que se les tenga que explicar a los muchachos y si ellos no traen ningún conocimiento para nosotros la materia es bastante difícil de impartir desde ahí tenemos una problemática, luego, otra de las situaciones, no tienen los muchachos hábitos de estudio, no tienen hábitos de la lectura, entonces propiamente todo el conocimiento se lo tenemos que vomitar y lo triste del asunto es que como se concibió el plan de estudios es para llevar una dinámica completamente diferente en la cual se les tendría que dar la lectura a los muchachos, que leyeran y llegáramos y discutiéramos con relación a la lectura, pero esto no es tan fácil.

La reflexión lleva al maestro a manifestar su práctica como una justificación no propositiva y alejada de él, centra en la institución parte del problema al hablar sobre los problemas del plan de estudios y por tanto en la curricula, pues al fusionar dos materias ya complicadas en lo individual se incrementó su nivel de dificultad, remitiendo al docente a ser un emisor de información “todo el conocimiento se lo tenemos que vomitar” y no tomar en cuenta el aprendizaje negociado y la corresponsabilidad del alumno en su formación profesional.

## 3. El reconocimiento de las deficiencias contextuales del salón de clase

La primera categoría (ver tabla I) presenta una frecuencia intermedia en 3 profesores y se representa con el episodio del maestro M en la clase de Biomoléculas cuando dice:

...hay muchos profesores, en este módulo damos a 11 grupos y hay muchos tomando teoría simultáneamente y solo hay 2 cañones y se matan por el cañón, hay muchos que no saben dar clase si no tienen cañón, sobre todo los nuevos profesores no, porque no es fácil sin cañón estar haciendo la presentación dado que el nivel técnico es complejo y es muy difícil la visualización de las estructuras abstractas no...

El énfasis de la maestra en la dependencia del uso de la tecnología como auxiliar didáctico en el salón de clase y la limitación de ésta, pone en evidencia la necesidad de en los maestros construir y compartir el aprendizaje usando diversas herramientas propias del contexto como parte de los estilos didácticos al momento de transmitir sus experiencias. Observándose una necesidad del uso del recurso extralingüístico

inmediato propuesto en el instrumento ESTDI (Ruiz *et al.*, 2007) es decir aquellos elementos que emplea el docente, dibujos, esquemas, maquetas, modelos, etc., como referencia compartida en la construcción de sistemas de significados compartidos

#### 4. La argumentación del maestro al instrumento en relación a su práctica.

La quinta categoría (ver tabla I) presenta también una frecuencia intermedia en 3 profesores y se representa con el episodio del maestro H cuando dice:

...entonces no pueden aprender con lo que ya traen, les va a costar más trabajo a los que lo traen muy endeble, pero si nosotros buscamos la manera y yo creo que en este caso un instrumento de este tipo ayuda mucho, es valioso.

El instrumento puede parecer sencillo, o puede... ¡ah qué bárbaro pues esto si lo hago, esto nunca lo he hecho! llevar a la reflexión y después decir podemos adecuar mis estrategias de enseñanza...

El docente plantea suficientes argumentos derivados de la aplicación del instrumento; lo que le permitirá el mejoramiento de su actividad, para beneficiar el aprendizaje comprometido del alumno, así mismo reconoce las bondades del instrumento ESTDI (Ruiz *et al.*, 2007) para mejorar sus estrategias de enseñanza fomentando el diálogo con sus alumnos.

#### 5. Autojustificación del maestro sobre el no uso de algunas estrategias.

La sexta categoría presenta también una frecuencia intermedia en 3 profesores y puede observarse en los siguientes episodios ubicados en la transcripción de las reflexiones del maestro H quién comenta:

...o sea la participación del alumno no siempre va dirigida hacia el conocimiento, a veces confunden, a veces distraen, y se pierden, entonces para nosotros si es complicado ajustarnos a los métodos pedagógicos y propuestas del instrumento por lo complejo de los conocimientos que se manejan y desgraciadamente nuestra área avanza muy rápido, los libros que hace dos años se trabajaron, ya no sirven porque ya avanzo la ciencia, las verdades ya son mentiras y cosas de ese estilo, y a veces los diseños de estas estrategias pues van rezagando una respecto a la otra, y eso todavía complica más por qué los equipos de laboratorio que ahora se manejan en el área de nosotros, son bastante complejos y desgraciadamente a los estudiantes no se les puede negar su manejo participativo en el aparato, -a ver ahí está el clitómetro de flujo y a ver ¿Cómo lo manejas?...

En este episodio el profesor justifica el no emplear las estrategias propuestas en el instrumento ESTDI (Ruiz *et al.*, 2007) como la participación del alumno, pues su materia implica un grado de abstracción que el alumno aún no tiene, basa este argumento en el avance de la ciencia y el uso de un vocabulario científico poco manejado por los alumnos además en el aspecto de laboratorio el alumno requiere de una capacitación mayor en el manejo del equipo que va más allá de la previa demostración del docente.

## IV. Discusión y conclusión



Se presenta a la reflexión como un método viable para que el docente valore su práctica a la luz de la aplicación del instrumento de estrategias discursivas a su práctica. Así como la construcción temática categorial para sistematizar el discurso reflexivo del maestro de su práctica (Jørgensen y Louise, 2002).

El análisis del relato del maestro apoya las siguientes conclusiones, primero, la intención del docente por la comprensión de las necesidades relacionadas con el aprendizaje del alumno y la necesidad del maestro del autoreconocimiento y el monitoreo de su propia práctica. Desde su discurso y con base en el instrumento de estrategias discursivas, ESTDI (Ruiz *et al.*, 2007) el maestro se pregunta cómo el uso de estas, le compromete hacia la construcción particular de supuestos relacionados con los conocimientos de la disciplina e interacción con sus alumnos. En este sentido el uso del lenguaje hablado y escrito de los participantes desempeña un papel fundamental por sus características psicológicas y culturales en la negociación de significados. Por tal motivo existe un interés creciente de entender desde el relato del maestro cómo usan las estrategias discursivas que utilizan tanto profesores como alumnos durante la interacción en ambientes educativos (Coll, 2001, Íñiguez, 2003)).

Segundo, el reconocimiento de las deficiencias contextuales del salón de clase, la argumentación del maestro al instrumento en relación a su práctica y por último la autojustificación del maestro sobre el no uso de algunas estrategias (ver tabla 1). La intención del maestro de argumentar y justificar el uso de estrategias surge como una forma particular de orientación explicativa que se manifiesta en la reflexión de cómo facilitar la adquisición, elaboración y comprensión del conocimiento por parte de los alumnos, también en relación con la interpretación y el significado de lo que se enseña. Aquí se evidencia como el acto reflexivo sobre la práctica en el aula, genera modos de interpretación de los contenidos curriculares, es decir el aprendizaje puede entenderse como la socialización de los alumnos en nuevas formas de habla y modo de discurso, que son específicos de contextos situados histórica y culturalmente (Edwards, 1995). Las formas dialogales que median la negociación de los significados son los instrumentos culturales que hacen posible el aprendizaje de los contenidos disciplinares.

Por último, mencionaremos que a partir del ejercicio reflexivo que realizaron los profesores que participaron en este estudio, se logró propiciar en ellos una disposición a realizar cambios en sus estrategias educativas para promover un aprendizaje significativo en sus alumnos.

## Referencias

Rogoff, B. y Lave, J. (Eds.) (1984). *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Buenos Aires: HomoSapiens.

Boggino, N. (1993). *El taller de educadores. Un analizador de la práctica educativa*.

*Revista Aula Abierta*, 12.

Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, España: Díada.

Cinzel y Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

Carter, C. (1992). Well remembered event. En H. Mc Ewan y K Egan. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. El conocimiento compartido*. Buenos Aires: Amorrortu.

Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en el aula*, 45, 21-31.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5).

Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practice*. Nueva York: Columbia University.

Cross, A. (2000). El discurso docente: entre la proximidad y la distancia. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2(1), 55-76.

Cross, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y Educación*, 14(1), 81-97.

Cross, A. (2005). La argumentación oral. En M. Vilà i Santasusana (Coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 57-75). Barcelona: Graó.

Cubero, R. (2001). Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Investigación en el Aula*, 45, 7-19.

Edwards, V. (1995). Las formas de conocimiento en el aula. En E. Rockwell (Coord.). *La escuela cotidiana* (pp. 145-172.). México: Fondo de Cultura Económica.

Elliot, J. (1975). Developing hypothesis about classroom from teachers practical constructs. *Interchange*, 7(2).

Gee, J. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology and discourses*. Londres: Falmer.

Green, J. (1983). Exploring classroom discourse: linguistic perspectives on teaching learning-processes. *Educational Psychologist*, 18, 180-199.

Huberman, M. *et al.* (2000). Trabajando con narrativas biográficas, en H. McEwan y E.

Kieran (Comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Kantor, R. y Roger, T. (1990). Exploring the complexity of language and learning in the classroom. En B. Jones y L. Idol (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implication for reform*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Grossman, P. L., Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. En M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press.

Íñiguez, L. (Coord.) (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Jørgensen, M. y Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Londres: Sage.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Buenos Aires: Paidós.

McEwan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Pérez, G. (1994). *La Investigación cualitativa retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Ruiz, E., Sánchez, R., Meraz, S. Suárez, P. y (2007). Valoración del instrumento ESTDI: Análisis de la práctica del docente en el salón de clase. *Revista de Psicología y Ciencia Social*, 2(7), 42.

Ruiz, E., Sánchez, R., Meraz, S. y Suárez, P. (2010). Análisis de la práctica docente en el aula, desde la aplicación del instrumento de Estrategias Discursivas (ESTDI). *Revista de la Educación Superior*, 39(2).

Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel.

Shon, D. (1992). *Los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. (Coord.) (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.