



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Barbosa-Herreraa, Juan Carlos; Valdivia Barrios, Andrea; López-Pismante, Patricio;
López Cruzd, Mauricio

El papel del profesor en la interacción entre pares en una actividad extracurricular.

Estudio en una experiencia de canal de TV escolar en línea

Estudios Pedagógicos, vol. XLIII, núm. 3, 2017, pp. 27-46

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173554750002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

El papel del profesor en la interacción entre pares en una actividad extracurricular. Estudio en una experiencia de canal de TV escolar en línea*

The teacher's role in the interaction among peers in an extracurricular activity.
Study of an experience in a school channel of online TV

*Juan Carlos Barbosa-Herrera^a, Andrea Valdivia Barrios^b,
Patricio López-Pismante^c, Mauricio López Cruz^d*

^a Programa de Doctorado en Psicología, Universidad de Chile
Correo electrónico: jbarbosa@uis.edu.co

^b Instituto de Comunicación e Imagen, Universidad de Chile
Correo electrónico: andrea.valdivia@uchile.cl

^c Programa de Doctorado en Psicología, Universidad de Chile
Correo electrónico: lopezpismantepatricio@gmail.com

^d Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Correo electrónico: m.lopez@u.uchile.cl

RESUMEN

La investigación sobre la interacción en los procesos formales de aprendizaje muestra una pedagogía centrada en la figura docente, incluso en actividades colaborativas. Buscando caminos para reconfigurar el rol docente, resulta pertinente indagar sobre las instancias de interacción entre estudiantes, con la participación docente, que ocurren en la escuela en el marco de actividades educativas no formales. Utilizando estrategias de análisis conversacional, estudiamos las interacciones entre un grupo de estudiantes y un profesor durante sus reuniones de trabajo en un proyecto de producción de televisión en línea, como actividad extracurricular de participación voluntaria. Los resultados nos muestran que en esta experiencia se genera una dinámica de apertura y flexibilidad que hace posible una participación activa y crítica de los estudiantes. Pero también encontramos que en el rol docente persiste el papel de promotor de la actividad y la directividad que se muestra retado por la participación estudiantil.

Palabras clave: interacción entre pares, rol docente, aprendizaje no formal, análisis de la conversación, producción mediática.

ABSTRACT

Research on interaction in the formal learning processes shows pedagogy as centered on the teaching figure, even in collaborative activities. Looking for ways to reconfigure the role of teachers, it is pertinent to investigate the instances of interaction between students, with the participation of teachers, occurring in school within non-formal educational activities. Using conversational analysis strategies, we studied the interactions between a group of students and a teacher during their work meetings in an online television production project, as an extracurricular activity of voluntary participation. The results show that this experience generates a dynamic of openness and flexibility that makes possible the active and critical participation of students. Nevertheless, we also

* Este artículo fue posible gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) y su programa Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), así como del Programa de Doctorado en Psicología de la Universidad de Chile.

found that for the teaching figure, the role of promoter and head of the activity persists while being challenged by student participation.

Key words: peer to peer interaction, teacher role, non-formal learning, conversational analysis, media production.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la interacción didáctica en relación con procesos y prácticas educativas, y en especial en el contexto de aula, ha tenido un gran desarrollo en las últimas décadas por la relevancia que adquiere en todo proceso de aprendizaje y desarrollo (Mercer y Littleton, 2016). En términos amplios, tal como señala Villalta (2009), la interacción del sujeto con el entorno es clave en la configuración de la realidad subjetiva e intersubjetiva, y es el centro de la acción humana, por lo tanto, es la manifestación más evidente de los procesos de significación, organización y transformación de la realidad y experiencia de los sujetos, gracias a la mediación del lenguaje (Linell, 1998). La interacción como práctica discursiva, especialmente en los escenarios educativos, adquiere sentido cuando se reconoce la necesidad de abordar las prácticas sociales y culturales desde la experiencia cotidiana.

En la investigación educativa el estudio de la interacción social ha tenido gran desarrollo desde los enfoques socioculturales. En estos se reconoce que el conocimiento así como el desarrollo cognitivo no tienen solo una manifestación individual, sino también, y por sobre todo, es creado y compartido entre miembros de comunidades. De este modo, las formas que adquieran el conocimiento y los procesos cognitivos dependerán de factores históricos y culturales. A la base de esta línea de investigación está el trabajo de Vigotsky (Cazden, 1991; Coll, 2001; Colomina y Onrubia, 2001; Cubero, 2005; Edwards & Mercer, 1987; Howe & Mercer, 2007; Mercer, 1997; Wells, 2001). Todo este trabajo ha tenido como principal foco de atención el aula y el aprendizaje en contexto formal; de ahí que el discurso docente, la interacción didáctica y el rol de los recursos semióticos sean los objetos más estudiados.

1.1 LA INVESTIGACIÓN DE LA INTERACCIÓN SOCIAL EN EL AULA EN CHILE

En Chile la investigación de aula ha tenido un profuso desarrollo en los últimos diez años. El estudio de la práctica pedagógica y la interacción ha sido abordado en relación con la gestión del tiempo como problema relevante en las dinámicas y resultados educativos (Martinic y Vergara, 2007; Villalta y Martinic, 2009), con las interacciones didácticas, la generación del conocimiento escolar y los procesos cognitivos que se despliegan (Villalta, Assael y Martinic, 2013; Villalta y Martinic, 2009). En relación con lo último, diversas investigaciones han profundizado en las particularidades que tienen la práctica y el discurso docente, así como el aprendizaje que ellas promueven, en relación con dominios del conocimiento específico. Un interés central ha estado en las disciplinas que mayor atención tienen en las evaluaciones internacionales y nacionales: matemáticas (Preiss, Larraín y Valenzuela, 2011); lenguaje y comunicación (Medina, Valdivia, Gaete, y Galdames, 2015; Medina, Valdivia, y San Martín, 2014) y ciencias (Larrain, Freire, & Howe, 2014; Larrain, Howe, & Cerda, 2014; Meneses, Ruiz y Montenegro, 2016).

Todas estas investigaciones comparten el foco en la enseñanza básica y la configuración de la interacción para el aprendizaje en el aula a partir de lo que hace o pone en juego el

profesor. Tal como reportan Concha y Howard (2016) y Preiss, Calcagni, Espinoza y Grau (2016) en sus trabajos analíticos de la investigación en Chile sobre la práctica pedagógica de aula, toda esta evidencia parece confirmar que en las salas de clase domina una pedagogía sostenida exclusivamente en el discurso del profesor, con una enseñanza estructurada, poco flexible, con bajo desafío cognitivo para los estudiantes y excesiva reiteración de rutina.

Cabe preguntarse, entonces, por los aprendizajes y los procesos de desarrollo que ocurren a partir de la interacción entre pares, ya sea con la mediación de un adulto promotor como el docente, o sin éste, en espacios informales educativos. A pesar de la relevancia que estas experiencias tienen, su estudio es aún escaso, al menos a nivel nacional.

1.2 APRENDIZAJE ENTRE PARES E INTERACCIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA

El aprendizaje entre pares hace parte de procesos educativos tanto formales (Fernández, 2007; Solís, 2009) como no formales (Topping, 2015). Supone que cuando personas que están bajo ciertas condiciones de igualdad (edad, experiencia, pertenencia a un rol o a un grupo) aprenden juntos, pueden apoyarse mutuamente de tal manera que se logran efectos importantes. Regularmente los estudios sobre aprendizaje entre pares se llevan a cabo en contextos donde influye la planeación de una institución o de un grupo específico y con unos propósitos muy concretos (Topping, 2005, 2015). En este sentido, la interacción está marcada, condicionada, a ocurrir con roles que están predispuestos en algún grado. En esta línea se encuentra la tradición del aprendizaje cooperativo y de la tutoría entre pares (Monereo y Durán, 2002), de gran difusión pero con ciertos cuestionamientos.

Según Howe y Mercer (2007), por ejemplo, desde una perspectiva sociocultural, no toda actividad de trabajo en grupos (base del aprendizaje entre pares en contextos educativos formales) es conducente a aprendizajes ni interacciones de calidad para cada uno de los participantes. De hecho, estos autores establecen una distancia entre, por una parte, su perspectiva sociocultural y, por otra, las tradiciones del aprendizaje cooperativo y las tutorías entre pares, pues estas últimas tendrían como foco aspectos que no necesariamente se hacen cargo de los procesos comunicativos y sociales, sino más bien tan solo de las metas, logros y patrones instruccionales. En este sentido una interacción social productiva para el aprendizaje y desarrollo es aquella que asegura una participación verbal de calidad para todos los integrantes. En este sentido Howe y Mercer (2007) enfatizan que el rol del docente es apoyar a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para comprometerse intelectualmente con otros. La cohesión del grupo y la cooperación es algo que se debe trabajar y que también condiciona la calidad de la interacción.

Tal como señalamos, las interacciones y el aprendizaje entre pares no han tenido suficiente desarrollo en la investigación de aula en Chile. Una excepción es la investigación de Grau y Whitebread (2012) quienes estudian los aspectos individuales y sociales de los procesos de autorregulación social del aprendizaje de estudiantes de primaria en actividades colaborativas de clases de ciencias. Hasta ahora, la investigación pareciera indicar que el aprendizaje entre pares sigue dependiendo en exclusiva de lo que planea el profesor.

Sin embargo, Howe y Mercer (2007) plantean que existen otros factores que inciden en la participación de los estudiantes en actividades conjuntas y que nos recuerdan el carácter situado y sociohistórico de las prácticas. En un primer nivel han identificado factores tales como el género, la clase y las relaciones sociales entre los participantes. En un segundo nivel, proponen las experiencias de interacción y diálogo extra aula de estudiantes (y

docentes), estas experiencias se convierten en un recurso que se activa y pone en acción en las interacciones de aula.

En este artículo pretendemos abordar precisamente esas instancias de interacción entre pares que ocurren en la escuela en el marco de actividades educativas extracurriculares. Esto con la idea de asumir la complejidad de los procesos de aprendizaje, reconociendo que éste ocurre más allá del aula y de lo que planee el docente. Las experiencias extracurriculares no excluyen la presencia del profesor, sino que, en muchas ocasiones, lo posiciona de manera distinta, permitiendo reconfigurar la relación de poder y control que habitualmente se da entre docente y estudiantes dentro del aula (Mercer, 2001).

1.3 UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO COLABORATIVO ENTRE PARES EN LA ESCUELA. EL CASO DE UN CANAL DE TELEVISIÓN EN LÍNEA DESARROLLADO POR ESTUDIANTES

En este artículo presentamos el estudio de una situación de interacción entre pares que ha sido captada en el marco de una investigación etnográfica realizada durante tres años en un establecimiento municipal de educación media de Santiago de Chile. Nos parece un caso que presenta ingredientes de interés relacionado con dos aspectos. En primer lugar, aunque los participantes se encuentran en un contexto institucional, el motivo de su encuentro es una actividad extracurricular de participación voluntaria. En segundo lugar, aun cuando participa un profesor, y es quien coordina las actividades en un inicio, su rol no es el del aula tradicional sino, más bien, ser el líder de un equipo de trabajo que lleva a cabo una actividad para la cual no están preestablecidas unas metas inicialmente.

El caso en el que situamos la exploración es una experiencia de producción mediática, iniciativa de un grupo de estudiantes de últimos años de educación media, quienes propusieron a un profesor organizar un canal de televisión en línea creado y producido por los estudiantes para toda la comunidad educativa. El apoyo del profesor permitió que el proyecto contara con la aprobación del liceo. Durante sus dos años de funcionamiento, el grupo ha ido perfilando sus lógicas de trabajo y organización, ha debido definir y redefinir sus principios y línea editorial, y ha generado diversas estrategias de autoaprendizaje tanto, técnicos, como estéticos y políticos. La posición del docente es particularmente interesante pues no es el responsable del funcionamiento del canal, sino que opera más bien como productor general, apoyando y asesorando al director del canal, y como gestor en la coordinación con la dirección del establecimiento y demás profesores. La responsabilidad última del funcionamiento es del director general, estudiante de último año de secundaria. A la fecha este cargo ha sido detentado por tres estudiantes que estuvieron desde el origen y gestación del canal.

Dado que el canal es una actividad extracurricular y voluntaria, no tiene un horario definido, sin embargo, los estudiantes se reúnen habitualmente dos veces a la semana, luego de clases, en la sala de artes, donde tienen un espacio para el trabajo. En estos encuentros por lo general se organizan y distribuyen las responsabilidades para la producción audiovisual, o se destinan a la formación y autoformación en temas audiovisuales. La dinámica de funcionamiento es flexible, en términos de asistencia y modos de interacción. No existe un número estable de participantes que se mantenga durante el año, ni horas de inicio y término definidas para las jornadas de trabajo. En ese sentido, el funcionamiento del canal no se juega exclusivamente en estos espacios de encuentro, de hecho, la mayoría de las coordinaciones continúan a través del grupo de *WhatsApp* y de *Facebook*.

A todas luces, estamos frente a una experiencia educativa y de aprendizaje entre pares donde la relación pedagógica propia de la cultura escolar es expandida y movilizadora. ¿Cómo es la interacción social que vehicula el proyecto de canal? ¿Qué lugar ocupa el profesor? ¿Cómo la interacción cotidiana de este equipo de trabajo se configura en un pensar y producir en conjunto? Estas son las preguntas que orientan este artículo.

2. MÉTODO

2.1 PERSPECTIVA DE ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN ENTRE PARES

Dado que el diálogo se ha configurado como la unidad central de la interacción social, y que ésta se entiende como una práctica discursiva cotidiana, los principales aportes metodológicos se han hecho desde la etnometodología (Garfinkel, 2006), el microanálisis de la interacción y el análisis de la conversación, en especial por la búsqueda y generación de modelos minuciosos de abordaje del material y corpus lingüísticos, que buscan reflejar los procesos de construcción de sentido de los participantes (Calsamiglia y Tusón, 1999; Sacks, 1992).

El análisis de la conversación ha sido una de las propuestas metodológicas para la investigación en aula (Villalta, 2009), a pesar de que la interacción verbal que ocurre en el aula se sostenga sobre un género dialogal que es algo distinto al estilo coloquial de la conversación y con una organización mucho más estructurada que la flexible interacción propia de las conversaciones (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2000). Ahora bien, para efectos de nuestro estudio, y dadas las características particulares de la actividad comunicativa que sitúa las interacciones del canal de televisión en línea, el análisis de la conversación sí resulta pertinente.

Al utilizar el análisis de la conversación suponemos, primero, una mirada inductiva en la que se privilegia lo que muestran los datos sobre las categorías ya elaboradas en estudios preliminares (Levinson, 1989). Tales categorías son incluidas en la discusión, como parte del diálogo entre las fuentes de conocimiento sobre el asunto estudiado. En segundo lugar, suponemos que estamos trabajando con fenómenos situados y sin pretensiones de generalización de los hallazgos (Tusón, 2002).

2.2 CORPUS DE ANÁLISIS Y CRITERIOS DE SELECCIÓN

Tomamos como corpus todos los registros recogidos de sesiones del trabajo del primer año de operación del Canal. Durante ese lapso se recogieron un total de 23 hr 45 min de grabaciones en audio, además de fotografías, micro videos, notas de campo y producciones del canal. Para efectos de este estudio solo se consideran los registros de audio pues son los que generan un corpus consistente y sistemático de año de trabajo del Canal y permiten aprehender de mejor forma las interacciones.

De este corpus seleccionamos grabaciones en audio de las sesiones de trabajo del 14 de abril, 15 de mayo, 9 de junio y 16 de octubre, que corresponden a 05 hr 26 min. Tuvimos en cuenta dos criterios para seleccionar estas grabaciones. El primer criterio es que tuviesen un registro de la participación activa de los miembros del grupo. Descartamos los registros en los que hay énfasis en la exposición (como en los talleres) o en los que se hace trabajo

de grabación o edición de video. El segundo criterio es que correspondiesen a diferentes momentos del 2015, con la intención de identificar cambios a medida que pasa el tiempo.

2.3 PROCEDIMIENTO

Los pasos iniciales del análisis siguen las orientaciones generales propuestas por Potter (2012). Empezamos con una transcripción básica (sin corrección y sin normas) de las 4 sesiones completas. Luego identificamos las secuencias marcando el inicio y finalización de sus intercambios, conjunto de movimientos como los llama Wells (2001) o pares adyacentes en Levinson (1989). Le asignamos un nombre que identifica el tema tratado y un número ordinal. Identificamos 89 secuencias en las 4 sesiones. Una secuencia gira en torno a un mismo hilo temático, de tal manera que, luego de integrar las secuencias identificadas con el mismo nombre, se obtiene un intercambio nuclear y los demás intercambios vinculados (Wells, 2001).

Seleccionamos para el análisis las secuencias con el nombre “Caseta 7”, nombre de uno de los programas. Para producirlo fue necesario construir una caseta de madera en la que los estudiantes del establecimiento pueden entrar para dejar respuestas a una pregunta que se les plantea. Las secuencias seleccionadas fueron los números 6 (sesión 1), 29 (sesión 2), 50 (sesión 3) y 66 y 77 (sesión 4). Presentamos un resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Sesiones, secuencias y líneas analizadas.

Sesión	abril	mayo	junio	octubre	
Secuencia seleccionada	6	29	50	66	77
Cantidad de líneas de transcripción	18	38	177	118	28

Con las secuencias seleccionadas hicimos revisión detallada de la transcripción e incorporamos los símbolos básicos de transcripción (Tabla 1, adaptados de Levinson, 1989).

Tabla 2. Símbolos utilizados en la transcripción.

Símbolo	Qué indica
(.)	Pausa breve
(0.0)	Pausa en segundos
[Superposición
::	Alargamiento de las sílabas
hh	Respiración audible
?	Entonación ascendente
.	Entonación descendente
(=)	Al final de una línea y al comienzo de la siguiente indica que el habla es continua
(xxx)	Lo dicho fue ininteligible para quien transcribe
>XX<	Habla rápida, comprimida
<XX>	Habla lenta, extendida
MAY	Mayúscula sostenida indica habla inusualmente alta

Presentamos las citas a las transcripciones en tablas que tienen como título la secuencia y, cuando es necesario, las líneas incluidas. La tabla tiene 3 columnas: la primera es la numeración de las líneas de texto, la segunda las iniciales de los hablantes y en la tercera el texto de lo hablado. Hicimos la identificación de los hablantes con P para el profesor, EH cuando es estudiante hombre y EM cuando es estudiante mujer. En algunos casos diferenciamos entre mujeres o entre hombres agregando un número a tales iniciales. Cuando citamos las líneas de la transcripción utilizamos corchetes [#], donde cada # corresponde una línea de la tabla citada (primera columna).

3. RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados en cuatro partes a partir de las cuatro características de la interacción en este grupo. En la primera sección analizamos las interrupciones a partir de las cuales inferimos una condición de apertura de la interacción. En la segunda, vemos cómo la discontinuidad en una decisión evidencia la flexibilidad. En la tercera mostramos un profesor que promueve y estudiantes que atienden y, finalmente en la cuarta, el profesor directivo y los estudiantes reactivos.

3.1 LAS INTERRUPCIONES: APERTURA

Identificamos interrupción o solapamiento del turno cuando un hablante interviene sin esperar a que el hablante actual termine o cuando corta el flujo de la intervención. Esta situación se presenta en todas las sesiones. En la Tabla 3 se presenta una conversación

que gira en torno a una decisión ya tomada sobre la construcción de la caseta por parte de un agente externo: “el señor de al lado” [4]. Podemos ver dos interrupciones notorias por su función en la interacción. La primera interrupción en [5] asociada a la decisión y la segunda en [13] para aclarar de qué se habla.

Tabla 3. Secuencia 6

1	EH:	Una pregunta (.) qué va a pasar con lo de la caseta?
2	P:	Con qué?
3	EH:	Con lo de la caseta.
4	P:	Lo de la caseta se la vamos a pedir al señor de al lado (.) al que construye las cosas? que nos haga una caseta. (.) [ya (.) luego vamos a hacer los planos.
5	EH:	[no la podemos hacer nosotros?
6	P:	ah?
7	EH:	no la vamos hacer nosotros?
8	P:	No. no la hagamos nosotros (.) porque el señor la tiene todo.
9		tiene tiene la estructura (.)
10		tiene [todo. entonces vamos a hablar (.)...
11	EH:	[Tiene la experiencia]
12	P:	[Vamos a hablar]
13	EH:	[Qué tipo de caseta?
14	P:	Una caseta donde tú te vas a meter a esa caseta (.)
15		y va a tener una cámara (afuera)
16		y como vamos a colocar un tema? y va a poder (.) los estudiantes durante el recreo van a poder (.) hablar acerca de eso. acerca del tema.

En [5] el estudiante interrumpe al profesor y establece una condición de posibilidad que cuestiona la decisión que el profesor presenta en [4], complejiza el punto de vista planteado. Le expresa al profesor el potencial del grupo para hacer la tarea: “no la podemos hacer nosotros?”. Establece una posición y al mismo tiempo indica un reconocimiento de sí mismo y de sus compañeros de poder realizar tal tarea. El profesor argumenta la decisión [8,9,10], con una manifestación de apoyo por parte de otro estudiante que lo interrumpe en [11].

En [13] hay un giro en la conversación a raíz de una interrupción que hace un estudiante quien pregunta por el “tipo de caseta” interrumpiendo al profesor. La función en este caso es obtener información que no se tiene.

Estas dos interrupciones, aun cuando diferentes en su función y consecuencias para la interacción, evidencian informalidad, flexibilidad o apertura en la dinámica de trabajo que posibilita la intervención de los estudiantes.

En la Secuencia 50 (Tabla 4) sigue el mismo ambiente informal de conversación notándose un trabajo entre estudiantes más colaborativo.

Tabla 4. Secuencia 50, líneas 29 a 34

29	EM:	Pero que no tenemos la idea de ir grabando ahí con el. (.)
30		[la caseta y dos personas conversando.
31	EM:	[si y dos personas caminando
32	EH1:	() están de acuerdo jejeje [no sé eso es como
33	EH:	[para eso tenemos que terminar la caseta.
34	EM:	Exacto

Tanto en la interrupción en [31] como en [33] se ven situaciones de construcción conjunta en donde la persona que interrumpe aporta a la idea de su compañera.

En la misma sesión, la interrupción identifica más explícitamente la informalidad de la sesión (Tabla 5).

Tabla 5. Secuencia 50, líneas 158 a 171

158	P:	yo creo que hay que sacar la caseta y ver (2.0) el terreno (.) como? (2.0) dónde colocarla. (3.0)...
159		...y qué qué hacer con la caseta? Porque...
160	EH3:	Yo respecto al tema de qué hacer con la caseta? ...
161	P:	mhm
162	EH3:	... yo había estado diciendo y::: la otra vez le dije eso de que el tema de [los...
163	EH1:	[ah ya. entendí. entendí. ((esta intervención está en un plano diferente))
164	EH3:	... que encuentro como importante que como nosotros somos un canal como que va a visualizar lo lo que pasa [dentro del Liceo?...
165	P:	[Diana.
166	EM:	qué?
167	EH3:	... que nosotros somos un canal que el objetivo es visualizar todo lo que pasa dentro del Liceo...
168	():	shshsh
169	EH3:	...la caseta podríamos usarla como estrategia para (.) justamente visualizar eso:: (.) los movimientos sociales que está pasando ahora en el Liceo. es algo que ocurre. (.) así que podría ser como una caseta de opinión respecto a eso.
170	P	Exacto

Un estudiante en [160] inicia la presentación de una reflexión, interrumpiendo la idea que está presentando el profesor. Su presentación se ve obstaculizada en [163], luego en [165, 166] hasta que alguien (no se puede precisar si es estudiante o profesor) pide hacer silencio en [168]. El estudiante puede finalmente expresar su idea completa en 169. En este caso solo la interrupción que hace el estudiante al profesor sigue la línea de las situaciones anteriores. Pero en este caso colaboran para escuchar la idea y finalmente tanto el profesor como otro estudiante manifiestan su respaldo.

En la Secuencia 66 (Tabla 6) se presentan interrupciones en varios momentos:

Tabla 6. Secuencia 66, líneas 9 a 24

9	EM2:	Pero qué? Nicol cómo que preguntas te gustaría a ti que estuvieran en la caseta 7.
10	P:	Esa es la pregunta.
11	EM2:	que sea una pregunta buenasi.
12	EM1:	bueno. [eh:::
13	EH:	[bacán.
14	EM1:	cómo les pareció (.) [que estuvo (.)
15	P:	[las alianzas.]
16	EM1:	las alianzas?
17	EH:	UUUUUU
18	P:	Yo creo que esa? esa cuestión [(.)
19	EH:	[pero los profes no más?[o en todos?
20	EH:	[fome. fome.]
21	P:	en las alianzas
22	EH:	en qué clases siempre [()
23	P:	[Qué les pareció la organización de las alianzas.
24	EH:	oi::: que las críticas van a tirar.

En [14] la estudiante está articulando una respuesta a la pregunta que su compañera le hace en [9] y, antes de terminar la idea, el profesor la interrumpe para completar su oración. La interrupción del docente puede considerarse un aporte a la idea que ella estaba articulando, una acción colaborativa. Ahora bien, no es posible saber si efectivamente la idea de la estudiante era esa, pero viendo la duda que se hizo evidente con los silencios (“cómo les pareció (.) que estuvo (.)”) el profesor la apoya completando la idea. No obstante, dado que el tema de “las alianzas” no había surgido en la conversación, también podemos inferir que el docente tiene un interés particular por el tema.

Posteriormente en [19] un estudiante interrumpe al profesor para plantear una pregunta con el fin de precisar la idea propuesta. Aunque el profesor responde, el estudiante intenta elaborar otra pregunta en [22] que es interrumpida en [23] para repetir la propuesta de pregunta para la caseta, sin atender los dos cuestionamientos que el estudiante acaba de hacer.

Además, simultáneamente otro estudiante expresa su desacuerdo utilizando la expresión “fome. fome.” [20]. En este caso la función de la interrupción es la expresión del desacuerdo. Este movimiento del estudiante tampoco tiene eco sobre la conversación.

A partir de estas interpretaciones se podría inferir, en primer lugar, un ambiente propicio para la intervención de los estudiantes de tal forma que se toman los turnos a la palabra. En segundo, los estudiantes constantemente están complejizando lo que se dice o se hace. Finalmente, hay un cambio en el tipo de interrupciones a medida que pasa el tiempo indicando posibles cambios tanto en el posicionamiento de los estudiantes como del profesor. En las Sesiones 1 y 2 las interrupciones están asociadas al cuestionamiento de decisiones que el profesor presenta y la proposición de vías alternas para realizar las tareas en juego. Esto se matiza por el hecho de que tales iniciativas no son abordadas en la conversación. En las sesiones 3 y 4 se observan intercambios en los que se complementan entre estudiantes y con el profesor. Además tenemos situaciones en que se escuchan las propuestas.

3.2 DISCONTINUIDAD EN UNA DECISIÓN: FLEXIBILIDAD

Con “discontinuidad en la decisión” hacemos referencia a que una decisión ya tomada, cambia con precisiones posteriores. La situación que analizamos se refiere a la formulación de una pregunta para generar participación de los compañeros del liceo en la caseta. La situación acontece en la sesión 4 (octubre) únicamente.

En la Tabla 6 mostramos que el grupo dio inicio a la interacción sobre este asunto. En [14,15] entre una estudiante y el profesor elaboran la primera versión de la pregunta: “cómo les pareció que estuvo las alianzas”. Hay reacciones tanto de entusiasmo (“UUUUUU” en [17]) pero también de duda, de cuestionamiento (“pero los profes no más? o en todos?” en [19] y “en qué clases siempre” en [22]) y de rechazo (“fome. fome.” en [20]). Estas expresiones no son tematizadas.

En ese mismo intercambio el profesor propone la segunda redacción: “Qué les pareció la organización de las alianzas” [23], precisando la anterior, que genera entusiasmo [24].

En la Tabla 7 vemos cómo más adelante en la misma sesión proponen otro ajuste a la pregunta.

Tabla 7. Secuencia 66, líneas 82 a 90

82	P:	[pero les parece bien la pregunta? qué te pareció la la la organización de las alianzas este año. les parece no?
83		[yo creo que la gente se va a [tirar a la caseta
84	EM:	[sí]
85	EH:	[Es que yo creo que (.)
86	EM:	se van a tirar y además va a ser bueno porque paramo van a ver para ver qué dijeron? o sea (.) [yo lo vería por eso hhh]
87	P:	[Es que justamente yo creo que ellos necesitan la [evaluación?
88	EH:	[y eso está registrado lo que propusieron.
89	P:	una evaluación pública?
90	EH:	ahí la le aparece de todo. eso no ()

El profesor propone nueva redacción con algunos cambios en: “qué te pareció la organización de las alianzas este año” [82]. Podemos ver que no hay repuestas a la pregunta que lanza el profesor (“les parece no?”) sino que hacen observaciones sobre el impacto de la pregunta para los organizadores de las alianzas [86 a 90]. Estas intervenciones permiten que supongamos afirmación de los hablantes en cuanto a que la pregunta va a generar participación.

En las líneas siguientes de la misma sesión (Tabla 8) surge una nueva versión de la pregunta con un cambio que recoge lo que se viene hablando en las líneas anteriores.

Tabla 8. Secuencia 66, líneas 92 a 95

92	EH:	podría ser (.) cómo evaluarías las alianzas este año. para que sea con el contexto de que es una evaluación y no necesariamente para decir que [()
93	P:	[Para destruir al. ya. anota anota cada opción?

En [92] un estudiante toma la iniciativa y pone la palabra evaluación en lugar de pareció, retomando el término utilizado por el profesor (Tabla 7, [87]): “cómo evaluarías las alianzas este año”. Mantiene la intención y precisa la redacción.

Unos minutos más adelante (Tabla 9), nuevamente el profesor comienza a decir la pregunta y un estudiante lo apoya terminando la frase precisando **a qué año se hace referencia:** “Cómo evalúas las alianzas del 2015”.

Tabla 9. Secuencia 66, líneas 100 a 103

100	P:	la pregunta. la pregunta sería (.) cómo evalúas
101	EH:	las alianzas del 2015

Podemos ver cómo con las dos últimas intervenciones de los estudiantes han precisado la formulación de la pregunta, pasando de una expresión más coloquial (qué le parece) a un término técnico educativo (evaluar). Igualmente mejoran el contexto de la pregunta al especificar que el año 2015. Tanto profesor como estudiantes han participado activamente en la construcción.

Luego de este punto, conversan 13 minutos sobre otros temas antes que vuelvan sobre la cuestión de la pregunta para la caseta. Esto acontece en la Secuencia 77 (Tabla 10).

Tabla 10. Secuencia 77

3	P:	piensa en algo (2.0) <transgresor>.
4		que tú puedas hacer en en una hora de patio con y te te pasan una cámara.
5		o sea (.) tú vas con con micrófono así (ficticio) (.) y te pasamos una cámara.
6		algo que:::: piensa en algo?
7		((11.0 voces simultáneas))
8	EM:	igual sería bueno que eso de la pregunta lo de la caseta lo haga él? pregunta (.)
9		así se atreve más.
10	P:	también.
11	EM:	porque cuando uno como que dice >ya ya ya la cámara la cámara<
12	P:	es que. buena idea? (.) también es buena idea.
13	EM:	porque hablaron más cuando hicimos la pregunta nosotros? (.) a que cuando () pero (1.0)
14	P:	ya. tú te haces cargo de eso
15	EH:	de qué?
16	P:	qué te parecieron las alianzas e este año.
17	EH1:	pero lo vamos a hacer en la caseta o lo vamos a ir preguntando por persona
18	EH:	te van a quitar el micrófono y van a empezar a decir el su discurso ahí todos criticando.
19	EH:	chan chan chan
20	EH:	no van a soltar.
21	P:	Yo creo que (.) es más efectivo hacer la entrevista.
22	EH:	[ya.
23	EH1:	[ya. de la caseta qué vamos a poner?

A raíz de una solicitud que le hace el profesor a un estudiante ([3 a 6]) de proponer una actividad, en [8] una compañera propone que la pregunta, hasta ahora definida para la caseta, sea asignada a él: “sería bueno que eso de la pregunta lo de la caseta lo haga él?”. El profesor explícitamente acepta la propuesta: “también” [10], “también es buena idea” [12] y “ya. tu te haces cargo de eso” [14].

En [17] otro estudiante cuestiona este cambio de rumbo. Los estudiantes que le siguen en el turno expresan “te van a quitar el micrófono” [18] y “no van a soltar” [20], lo que en principio puede ser una manifestación de que sería mejor mantener la actividad en la caseta. Sin embargo, cuando el profesor en [21] dice “es más efectivo hacer la entrevista” no solo aprueba la propuesta sino que nos indica que las expresiones en [18] y [20] indican que se va a lograr más participación, propósito de la actividad. El estudiante que inició el cuestionamiento, hace ver en [23] el vacío que se ha generado, asunto queda sin resolver.

Hemos visto cómo luego de 5 versiones de una pregunta pensada para ser realizada en la caseta, con colaboración en la redacción de la pregunta y aportes de todos para precisar el sentido y alcance de la actividad, con una iniciativa de una estudiante se modifica la intención inicial. Esta aparente divagación muestra un ambiente flexible ante el cambio de rumbo gracias a los aportes colectivos. Pero también muestra tensión, no sólo sobre la intención del profesor, sino sobre los acuerdos generados en el grupo. Esto se complementa con la categoría inicial pues la flexibilidad y la apertura van de la mano en este grupo.

3.3 PROFESOR PROMUEVE / ESTUDIANTES ATIENDEN

A lo largo de las secuencias analizadas se registra una relación particular entre profesor y estudiantes respecto de los lugares en la interacción y en relación con las tareas realizadas.

Tabla 11. Secuencia 29

1	P:	Tenemos esa cuestión que está acá (2.0)
2		que hay que terminar. si ya?...
3	EH:	eh hhh [hhh]
4	P:	...[hay que pintar eso.
5		yo tengo algunas imágenes (.) no sé si ustedes tienen alguna mira yo
6		yo tengo algunas imágenes pero me gustaría que ustedes trajeran más imágenes, porque tenemos, mira
7		una cara dos tres caras (.) pa pintar.
8	EH:	imágenes pueden ser cualquier imagene (.) verda?
9	P:	IMÁGENES
10	EH:	[algo específico?]
11	EH:	[por qué no pintamos] con diversas imágenes pequeñas que esté relacionada con el (interrogante) que hagamos?...
12		...si no puede ser alguien sacándose la corbata y [que
13	P:	[Lo que pasa que los programas van cambiando
14	EH:	o al menos para relacionarlo con los diversos temas que se tocan
15	P:	eh::::: pérate
16	EH:	me tincaría que la caseta podría ser así por afuera pintada de blanco?
17		y que invitáramos a cada uno de los alumnos de acá (.) los que quieran...
18	P:	mhm
19	EH:	...que pusieran su huella ahí de diferente color (.) para que este como::::: caracterizado por todo el liceo.
20		para que [cada uno diseñe (así como)

21	P:	[buena idea]
22	EH:	muy buena.
23	P:	alguna otra idea? para el diseño (de acá)
24	EH:	o sea tenía otra idea para la la tipografía del canal que podría...
25		...ha visto o ustedes conocen el canal 13 del cable verdad?...
26	EH:	(nnee)
27		...conocen la tipografía? Pudiera ser algo parecido, así con (.) con papel, con una hoja de cuaderno escrita.
28	EH:	también
29	P:	también. (1.0)
30	P:	alguna idea? (.)para el diseño de eso? (1.0)
31		mira tenemos la cortina (.) tenemos las cajas de huevo (.) tenemos está todo.
32		si la cuestión es que (.) hay que (.) esto? tiene que estar funcionando ya la próxima semana (.) en el patio (.) y tenemos que [que...
33	EH:	[yo creo que tiene que estar funcionando cuando tengamos algún video subido.
34	P:	No pero (.) yo me refiero a que tener material guar guardado (.) osea. Esto hay que tirarlo la próxima semana (.) y a partir [de
35	EH:	[a dónde al patio?
36	P:	al patio
37	EH:	patio, patio
38	EH:	pero que vamos a dar a conocer el canal y no vamos a tener...

En esta secuencia el lugar del profesor es quien promueve de la actividad ya sea en las tareas [2,6,23,30], en los plazos [32] o en el cronograma [34]. También podría inferirse su rol de control sobre el rumbo de la actividad dada su clara referencia al orden en el tiempo o a la urgencia de realizar las cosas.

Por su parte, los estudiantes responden a estas indicaciones, siguiendo la línea del profesor, ya sea preguntando sobre la tarea [8,10] o proponiendo ideas para su ejecución [11,16,19,24].

Algunas intervenciones de los estudiantes son validadas por el profesor, pero no profundizan en las mismas (por ejemplo, en [19 a 23]). Otras son omitidas o evadidas, como sucede en [11,12,14] donde el estudiante hace una propuesta y el profesor desvía la atención con “eh::: pérate” [15]. Esta idea no se vuelve a tocar más adelante, lo que pareciera indicar que es el profesor quien toma la iniciativa para abordarlas.

Proponemos que aquí hay una distinción entre el lugar del profesor y el de los estudiantes respecto al inicio y clausura de los pares adyacentes. Supusimos que el papel docente se inclina hacia inaugurar [1,30] y cerrar [15,23] los intercambios comunicativos. Esto nos llevó a hacer una revisión detallada de las 4 sesiones encontrando que más del

60% de los pares adyacentes registrados son iniciados por los estudiantes tanto en las sesiones iniciales como en las finales. Es así que en la Secuencia 6 (Tabla 3) hay tres pares adyacentes, todos iniciados por estudiantes en [1,5,13]; en la Secuencia 29 (Tabla 11) hay cinco, tres iniciados por estudiantes en [11,16,24]; en la 66 (Tablas 6, 7, 8 y 9) hay cinco iniciados por el profesor y cinco por estudiantes.

A diferencia de otros extractos, en el siguiente extracto (Tabla 12) el grupo de estudiantes tienen un papel protagónico, invirtiendo el papel antes mencionado.

Tabla 12. Secuencia 50, líneas 35 a 55

35	P:	a qué se (.) quién tiene una idea como de de intro
36	EM:	yo....
37	EM:	Hicimos un guion
38	EH:	[...teletubis.
39	P:	[Hicieron un guion. ahhh
40	EH1:	Los teletubbies por qué::?
41		La cosa es que somos un Liceo sí sí sería chistoso pero.
42	P:	cómo? cómo?
45	EM:	Pero para eso implica tener la caseta afuera y aún no está lista.
46	EH:	No. porque el video se publica después.
47		No importa que no salga la caseta en el video.
48	EH1:	Por qué no hacemos una animación sería más rápido. o sea sería má
49	EM:	Sería distinto.
50	EH1:	Una animación (.)
51		creo creo que podemos encontrar la manera de poner una cámara en movimiento los videos, podemos hacer (.) podemos hacer el video así el (mono) interactuando así como
52		((una persona silva en el fondo))
53	P:	Tíralo. Tráelo.
54	EH:	okey
55	P:	[Tráela

El profesor pide ideas en [35], una estudiante responde con propuesta [36,37]. Luego surge otra opción [48], lo cual da pie a una discusión entre ellos sobre cuál de ellas elegir. Finalmente el profesor admite que un estudiante lleve su propuesta [53]. Como se puede observar, la conversación gira en torno a tareas operativas en las cuales participan y proponen el grupo de estudiantes.

Así, en general, el lugar del docente está marcado por la coordinación de las actividades, gran parte de ellas operativas en estas secuencias. Recordemos que este es un proyecto nuevo para todos, incluso para el profesor, y que sólo hay un estudiante que tiene experiencia previa en el asunto. En contraposición, el grupo responde a las tareas señaladas por el profesor. Frente a la coordinación de actividades, podemos sugerir un papel más pasivo, de escucha ante al profesor, aunque proponiendo ideas dentro del marco de la planificación docente, en particular, en las tareas más operativas.

3.4 PROFESOR DIRECTIVO / ESTUDIANTES REACTIVOS

En la Secuencia 6 (Tabla 3) vimos que la decisión sobre quien construye la caseta es tomada por el profesor [4]. Podemos ver además que hay argumentación de parte del profesor (lo que se refuerza con el turno de habla más largo en [4] y [5]) frente a la ausencia de argumentación de parte del grupo de estudiantes para la propuesta que uno de ellos presenta. Es un intercambio en que los estudiantes preguntan y acatan, y el profesor responde y decide.

En la Secuencia 29 (Tabla 11), hay un pasaje que muestra otro aspecto. Recordemos que un estudiante presenta una propuesta alterna en [11]. El profesor argumenta su propuesta interrumpiendo al estudiante en [13], luego el estudiante insiste con otro argumento en [14] y el profesor suspende el tratamiento del asunto con “pérate” [15]. Ni acoge la nueva propuesta, ni la contrasta con la suya.

En esa misma secuencia, el discurso del profesor se manifiesta más informal de lo habitual (uso de “cuestión” en [1]) y da un rodeo lingüístico para indicar una tarea evitando el uso del imperativo directo enfocado a alguno de los estudiantes [4]: “hay que pintar eso”. A lo anterior, se suma el uso del pronombre de la primera persona en plural para dar cuenta de las tareas que involucran al grupo [1].

También en el análisis en la sección 3.1., en casos concretos la intervención del profesor puede entenderse como el de impulsar la actividad y colaborar en el planteamiento de ideas. Pero en varios momentos también omite el abordaje de ideas propuestas, especialmente las que contradicen la línea elegida (como podemos ver en [19,22,23] de la misma secuencia). Algo similar sucede con el “pérate” señalado.

Podemos inferir la oposición entre el discurso docente y el estudiantil. Son constantes los llamados del profesor a aportar a lo que se está trabajando y, por tanto, con la espera a que el grupo de estudiantes actúe al respecto. Un papel directivo manifiesto del docente versus el papel reactivo de los estudiantes, lo cual se muestra en el juego pregunta-respuesta en la interacción. Por último, el discurso docente está enfocado en la tarea, a la que vuelve varias veces, mientras que los estudiantes tienden a mostrarse más atentos a qué hacer.

De otro lado, notamos manifestaciones de resistencia en [3] (“eh hhh hhh”) y [37] (“patio, patio”) de la Secuencia 29 (Tabla 11) y en [20] de la secuencia 66 (“fome. fome.”, Tabla 6), en donde los estudiantes realizan intervenciones en tono de burla o aparentemente sin sentido.

Hemos visto como en las secuencias analizadas se observa un discurso docente similar al que esperaríamos en el aula, especialmente orientado a la coordinación de las actividades. Esto, en consecuencia, hace ver el papel del grupo de estudiantes como los que se apropian de dichas tareas y las realizan. Sin embargo, en estas cuatro categorías analizadas vemos cómo la intervención constante de las estudiantes también es una característica notoria, que además se ve evidenciada por las frecuentes intervenciones en oposición a lo que se está hablando.

4. DISCUSIÓN

El análisis presentado en este trabajo nos ha permitido proponer una primera caracterización de la interacción que lleva a cabo un grupo de estudiantes, con el apoyo de un profesor, en una actividad extracurricular de producción de un canal de televisión en línea. Pudimos identificar cómo, en este escenario, se da una condición de apertura que genera impulso a la intervención del grupo de estudiantes. Esto, a su vez, permite que constantemente estén complejizando lo que se dice y se hace con sus preguntas y propuestas y cómo se va pasando en las primeras sesiones de unas intervenciones tensionadas por las ideas no atendidas a unas sesiones posteriores donde se deja registro de construcción colaborativa y escucha.

La situación analizada ha permitido contrastar los estudios centrados en lo que sucede en el aula (Concha y Howard, 2016; Preiss *et al.*, 2016). Por un lado, aunque el profesor en esta experiencia muestra directividad, se ve interpelado por un grupo de estudiantes con constantes intervenciones que no solamente acatan sus indicaciones.

Como se pudo ver, la flexibilidad que caracteriza este espacio logra que los participantes se ubiquen en lugares de enunciación diferentes, lo que posibilita intervenciones estudiantiles que interpelan el papel del profesor. Igualmente, no podemos afirmar que hubo reconfiguración el rol docente, como lo visualiza Mercer (2001), pero sí quedan indicios tanto del potencial de este tipo de espacios como ambiente propicio para la participación crítica del estudiantado y para promover tal reconfiguración.

Nos queda la pregunta por qué pasa posteriormente en este grupo pues los resultados permiten inferir que en la medida que el grupo consolida sus aprendizajes en producción mediática, las características de su interacción y los lugares que ocupan se van transformando. Se acercan cada vez más a una interacción entre pares (incluyendo al profesor) de tal manera que se superan los roles habituales de aula.

El estudio de este tipo de espacios nos puede mostrar, no sólo cómo potenciar su presencia en las instituciones escolares (como actividades no formales dentro de la escuela) sino especialmente para reconocer cómo promueven el aprendizaje en los demás espacios escolares.

Con todo, los resultados nos muestran que en esta experiencia se genera una dinámica de apertura y flexibilidad que hace posible una participación activa y crítica de los estudiantes. Pero también encontramos que en el rol docente persiste el papel de promotor de la actividad y la directividad que se muestra retado por la participación estudiantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación (2). Psicología de la educación escolar* (pp. 387–413). Madrid: Alianza Editorial.

- Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: La interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (2). *Psicología de la educación escolar* (pp. 415-435). Madrid: Alianza Editorial.
- Concha, S. y Howard, S. (2016). Interacciones verbales en el aula y desarrollo del pensamiento: Análisis de la situación en nuestro país y propuestas formativas. En J. Manzi y M. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes*. (pp. 125-152). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: GRAO.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. London: Routledge.
- Fernández, F. (2007). *La tutoría entre compañeros en la universidad* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperada de https://www.researchgate.net/publication/46590164_La_tutoria_entre_companeros_en_la_Universidad
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Grau, V., & Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*, 22(6), 401-412. Recuperado el 25 de febrero de 2017 desde <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.03.003>
- Howe, C., & Mercer, N. (2007). *Children's social development, peer interaction and classroom learning* (Research Survey 2/1b). Recuperado a partir del sitio web de The Cambridge Primary Review Trust: www.primaryreview.org.uk
- Larrain, A., Freire, P., & Howe, C. (2014). Science teaching and argumentation: One-sided versus dialectical argumentation in Chilean middle-school science lessons. *International Journal of Science Education*, 36(6), 1017-1036. <http://doi.org/10.1080/09500693.2013.832005>
- Larrain, A., Howe, C., & Cerda, J. (2014). Argumentation in whole-class teaching and science learning. *Psykhé*, 23(2), 1-15. <http://doi.org/10.7764/psykhe.23.2.712>
- Levinson, S. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: Benjamins.
- Martinic, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 3-16.
- Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R. y Galdames, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 183-198. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100011>
- Medina, L., Valdivia, A. y San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé*, 23(2), 1-13. <http://doi.org/10.7764/psykhe.23.2.734>
- Meneses, A., Ruiz, M. y Montenegro, M. (2016). Actividades de aprendizaje en ciencias: ¿Cómo interactúan contenidos, procesos cognitivos y participación verbal? En J. Manzi y M. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 293-316). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. y Littleton, K. (2016). ¿Cómo promueve la interacción el aprendizaje y el desarrollo? En J. Manzi & M. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 33-58). Santiago de Chile: Ediciones UC.

- Monereo, C. y Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Potter, J. (2012). Discursive psychology and discourse analysis. En J. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 104–119). London: Routledge.
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A. y Grau, V. (2016). ¿Cómo se enseña el lenguaje y las matemáticas en las salas de primer y segundo ciclo básico en Chile? Principales hallazgos de una serie de estudios observacionales en clases de lenguaje y matemáticas. En J. Manzi y M. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 153–184). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Preiss, D., Larraín, A. y Valenzuela, S. (2011). Discurso y pensamiento en el aula matemática chilena. *Psykhé*, 20(2), 131–146. <http://doi.org/10.4067/S0718-22282011000200011>
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation. Volume I, II*. Massachusetts: Blackwell Publishing. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Solís, M. (2009). *Tutoría entre iguales en las universidades públicas de México* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. <http://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Topping, K. (2015). Tutoría entre iguales: Método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 1–29. <http://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- Tusón, A. (2002). Análisis de la conversación, entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 133–153. Recuperado el 25 de septiembre de 2016 a partir de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/70676>
- Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación: Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 221–238. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100013>
- Villalta, M., Assael, C. y Martinic, S. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. *Perfiles Educativos*, 35(141), 84–96. [http://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71836-1](http://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71836-1)
- Villalta, M. y Martinic, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Investigacion y Postgrado*, 24(2), 61–76. Recuperado el 20 de febrero de 2017 a partir de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/920>
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.