

**INTERACCIÓN Y APRENDIZAJE EN EL AULA**

David Poveda

(2001)

Versión revisada del capítulo 2 de la tesis doctoral no publicada

*Un análisis etnográfico de la interacción en el aula en relación con la alfabetización.*

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.

Dirección de contacto:

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

Campus de Cantoblanco

28049 Madrid

España

correo-e: david.poveda@uam.es

## **Introducción**

Aquello que habitualmente reconocemos como enseñanza y aprendizaje en la escuela ocurre gracias a los intercambios entre docentes y alumnos. Estos intercambios se desarrollan en patrones de interacción altamente organizados, producto de los intereses e historia personal de los participantes y las constricciones locales que se despliegan en estos encuentros cara a cara. Por tanto, comprender el funcionamiento de la interacción dentro del aula y poder establecer consideraciones sobre las implicaciones educativas que ésta tiene son objetivos que se presentan como relevantes en sí mismos.

Además, la observación y análisis de los procedimientos que despliegan las alumnas en estos encuentros también se puede considerar material útil para propósitos más habituales en la psicología del desarrollo y la educación: el análisis de las capacidades y estrategias cognitivas que los niños tienen y utilizan en cada momento de su desarrollo y aprendizaje. En parte esta premisa implica elaborar ciertas inferencias a partir de los materiales y procesos presentes en la interacción y, en consecuencia, se podría argumentar que deberían buscarse estrategias de investigación que pudieran indagar este tipo de fenómenos de un modo más directo. Sin embargo, esta objeción pasa por una serie de consideraciones en torno a la naturaleza de la interacción social, la cognición y las relaciones entre ambas. La interacción social y las capacidades de los participantes son fenómenos mutuamente constitutivos cuya separación responde más a heurísticos metodológicos que a postulados teóricos. Las acciones observables en la interacción son fenómenos cognitivos por sí mismos e incluso están entre los elementos más importantes que utilizan niñas y maestras en la co-construcción del proceso educativo.

Esto queda reflejado en la distinción ofrecida por los microanalistas de la interacción cuando se conceptualiza la comunicación en el aula desde el punto de vista del niño - y el punto de vista de la alumna va tener primacía en la organización de este manuscrito debido a la importancia analítica que tiene. Participar en la vida escolar implica para el alumno elaborar una comprensión de dos dimensiones interrelacionadas: un aspecto vinculado a la naturaleza y organización de los contenidos académicos y otro aspecto vinculado al funcionamiento de la organización social en la que estos contenidos se insertan (Mehan, 1985). Erickson (1982) proporciona la definición de esta doble dimensionalidad de la vida escolar más conocida. La

primera dimensión, la académica, se define como la “estructura de la tarea académica” (p. 153) y engloba al menos cuatro aspectos:

“a) la lógica de la secuenciación de los contenidos académicos; b) el contenido informativo de cada paso secuencial; c) las claves ‘meta-contenido’ sobre los pasos y estrategias para completar la tarea; y d) los materiales físicos que se utilizan para completar la tarea y a través de los cuales los contenidos y secuencias se manifiestan” (p. 154).

La segunda dimensión, la socio-interactiva, se define como la “estructura de participación social” (p. 153) y engloba, de modo paralelo anterior, al menos cuatro aspectos:

“a) las restricciones sociales (*social gatekeeping*) sobre el acceso a otras personas y otras fuentes de información durante la lección; b) la distribución de derechos y obligaciones comunicativas entre los diferentes participantes del evento; c) la secuenciación y temporalización de sucesivas unidades funcionales en la interacción, y d) las acciones simultáneas de todos aquellos implicados en la interacción durante una lección” (p. 155).

Que estas dimensiones son caras del mismo fenómeno queda reflejado en las discusiones en torno al formato de interacción más recurrente y comentado de la interacción en el aula: la secuencia I-R-F/I-R-E. De modo relativamente simultáneo y aparentemente independiente diversos autores durante los años setenta formularon modelos secuenciales de la estructura básica de la interacción en el aula (ej: Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1978, 1985; Cazden, 1987). A pesar de las diferencias teóricas importantes entre estos autores existe consenso en establecer que los intercambios entre docentes y alumnas con mucha frecuencia se desarrolla en una estructura de tres partes en las que:

- 1.I El docente inicia la secuencia con una pregunta, orden o petición de información.
- 2.R El alumno responde a esta iniciación.
- 3.E El docente evalúa, tanto la forma como el contenido de esta interacción.  
Explícitamente o tácitamente comienza una nueva secuencia.

Desde el marco teórico de este trabajo y los propósitos de esta discusión la formulación más útil es la propuesta por Hugh Mehan, ya que incide en su naturaleza interactiva y los múltiples mecanismos que contiene. Por ejemplo, Mehan (1985, p. 123; la transcripción original se organiza en tres columnas pero el despliegue vertical es algo diferente) plantea el siguiente ejemplo:

**Ejemplo 1: Secuencia I-R-E**

INICIACIÓN	RESPUESTA	EVALUACIÓN
<p>1I. PRO: ¿Quién sabe de quién es esta tarjeta? ((levanta una tarjeta con un nombre escrito))</p>	<p>1R. PAT: Mía CAR: ((levanta la mano))</p>	<p>1E. PRO: Ah, si soy vosotros, si es vuestra tarjeta mantener el secreto. Si...</p>
<p>2I. PRO: Vamos a ver, cogeré otra de alguien de aquí. Si es vuestra tarjeta mantener el secreto. ((Levanta una tarjeta)) ¿De quién es esta tarjeta?</p>	<p>2R. CAR: ((levanta la mano))</p>	
<p>3I. PRO: Carolina</p>	<p>3R. CAR: Patricia</p>	
<p>4I. PRO: ¿Puedes señalar a Patricia?</p>	<p>4R. CAR: ((señala a Patricia))</p>	<p>4E. PRO: Muy bien</p>
<p>5I. PRO: ¿Es esta tu tarjeta?</p>	<p>5R. PAT: ((asiente))</p>	

<p>6I. PRO: ((Levanta una tarjeta)) ¿De quién es esta tarjeta? No digáis el secreto si es vuestra, no lo digáis, dejar que otros niños la miren</p>	<p>6R. ERN: ((levantan la mano)) CAR: ((levantan la mano))</p>	<p>5E. PRO: Vale ((guarda la tarjeta))</p>
---	--	--

La tarea propuesta por la maestra se compone de una serie de acciones lógicas:

- a) La maestra presenta una tarjeta con el nombre de un alumno.
- b) Un alumno (diferente al de la tarjeta) identifica el nombre/niña de l tarjeta.
- c) La maestra pide que el alumno identificado confirme esta respuesta.
- d) El alumno identificado confirma esta respuesta.

Idealmente esta secuencia, que representa una instancia de una tarea que se puede repetir múltiples veces dentro de esta lección, se compone de dos secuencias IRE contiguas: una con el alumno que identifica la tarjeta, otra con el alumno identificado que ratifica la respuesta. Esto es lo que ocurre en el episodio entre las secuencias 2 y 5. La aparente claridad de estos intercambios, no obstante, se logra gracias a la coordinación de los participantes y la puesta en marcha de mecanismos interaccionales compartidos por todos. Mehan (1985) desglosa estas acciones en condiciones y componentes menores:

Primero, la tarea se compone de una serie de pasos condicionales que deben producirse para que se pueda desarrollar adecuadamente. Si esto no ocurre, el docente tiene poner en marcha procedimientos para reconducir (reparar; cf: McHoul, 1990) la interacción. En el ejemplo esto ocurre en la primera secuencia (1E) cuando la maestra<sup>1</sup> hace explícita una nueva restricción en la tarea: pueden contestar todos excepto el alumno cuyo nombre está en la tarjeta (restricción que, como vemos, incorpora directamente al resto de sus iniciaciones, 2I y 6I). Además, hay un formato apropiado para cada una de las acciones de los participantes, el cual la maestra exige a los alumnos para actuar (2R, 4I). En ocasiones este formato apropiado responde a principios generales sobre el funcionamiento en el aula, como favorecer respuestas

verbales (si/no) sobre no verbales (negar/asentir) (cf: Hemphill y Snow, 1996) o disponer de un procedimiento para organizar los turnos como levantar la mano (como en 2R) (cf: McHoul, 1978). Pero la relevancia del formato puede tener también un papel local, ya que en la secuencia de interacción desempeña funciones complementarias. Esto ocurre en el caso 4I donde Carolina al señalar a Patricia no sólo responde a la maestra (“cumple” su parte) sino que comienza a indicar quienes van a ser los participantes ratificados en la siguiente secuencia.

Segundo, la secuencia I-R-E esta formada por dos sucesiones de *pares adyacentes*, una estructura básica de interacción compuesta de dos partes (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974), cuya disposición contigua configura fuertemente las posibilidades de acción de los participantes dentro de la secuencia. El primer par lo forman la iniciación y la respuesta (I-R), con una lógica similar a las conversaciones cotidianas y, por tanto, no parece necesario elaborar más en ella. El segundo par lo forma la secuencia respuesta-evaluación (R-E), que configura un patrón característicamente escolar (y quizás de otros contextos institucionales como los intercambios terapeuta-paciente o médico-paciente). El fragmento anterior muestra este aspecto de la interacción, la tarea se compone de dos secuencias I-R-E pero vemos que estas no se completan hasta que cada uno de los componentes de cada par adyacente se haya presentado en los términos que espera el docente, aunque estos pudieran haberse presentado anteriormente (Mehan, 1978). Esto ocurre en 3I, donde habiendo dado la alumna una respuesta (que es, además, correcta), no se evalúa hasta que el componente R se presenta en el código no verbal esperado (4R). Como se ha dejado apuntado más arriba y veremos posteriormente, dado que la función del discurso escolar es construir y transmitir conocimientos, la evaluación se presenta como una parte esencial del proceso y su presencia parece imprescindible para poder continuar con la interacción. No obstante, esto no impide que en intercambios altamente “rutinizados” la evaluación pueda quedar en un plano tácito si todos los participantes comprenden el valor de otras claves contextuales en relación con la evaluación. El problema reside en que alumnos y docentes con frecuencia interpretan de modo divergente la *evaluación tácita*, como mostró el estudio de Ricardo Mercado (Mercado y Linaza; 1996; Jostextu Linaza, comunicación personal). Aunque por problemas técnicos no pudieron presentar ningún fragmento concreto en el trabajo final, los autores explican que en el aula estudiada encontraban con frecuencia secuencias en las que:

- I. La maestra hacía una pregunta a una alumna 1.
- II. La alumna 1 respondía a la pregunta correctamente.
- III. La maestra repetía la misma pregunta dirigiéndose a un alumno 2.
- IV. La alumna 1 modificaba su respuesta inicial proporcionando una alternativa incorrecta.

Por ejemplo (secuencia inventada):

- |     |          |   |
|-----|----------|---|
| I   | Maestra: | Ana, ¿la serpiente es un animal vertebrado? |
| II  | Ana:     | Sí  |
| III | Maestra: | Luís, ¿la serpiente es vertebrada?          |
| IV  | Ana:     | ¡Digo no, no es vertebrada!                 |

Aparentemente esta secuencia se correspondería a dos pares I-R, I-R (con dos alumnas implicadas), no obstante, los acontecimientos a partir del movimiento III probablemente sean más comprensibles si consideramos que contiene una evaluación (E) tácita. Los actos I y II se corresponden al comienzo de un intercambio prototípico, pero la maestra no termina la secuencia con una evaluación sino que recicla I dirigiéndose a otro alumno. Según los autores, esto lo hace para controlar la conducta del alumno 2 que normalmente está distraído y no parece prestar atención a estos contenidos. Así, volver a presentar la misma pregunta es una estrategia para incorporar al alumno 2 a la actividad. Además, esta incorporación no tiene porque hacerla reflexionando de nuevo sobre el contenido propuesto sino repitiendo la respuesta proporcionada por el alumno 1 (movimiento II), ya que la docente supuestamente no juzga tanto el dominio de los contenidos por parte del alumno 2 como si ha estado escuchando/prestando atención a los acontecimientos inmediatamente precedentes.

Si esta interpretación es plausible<sup>2</sup>, su puesta en marcha reside en que la maestra considera la respuesta de la alumna 1 correcta (es decir evalúa tácitamente positivamente: E+), ya que no tendría sentido pedir a un alumno 2 que repitiera una contestación que es incorrecta. El problema reside en la interpretación que hace la alumna 1 de este movimiento III: entiende que sí que ha habido una evaluación tácita por parte de la maestra pero la toma como de signo contrario, como negativa (E-). Por tanto, rectifica su respuesta original ya que la considera incorrecta a la luz de las acciones de la maestra (podemos pensar que la alumna 1 considera que el papel del alumno 2 es el de refutar-confirmar su respuesta inicial).

Esta consistencia estructural y presencia cuasi-universal en contextos escolares (por ejemplo, los fragmentos utilizados provienen de trabajos realizados en aulas de Estados Unidos y España) ha llevado a varios autores a sugerir que la secuencia IRE es la “forma no marcada” o “programa por defecto” del discurso escolar (Cazden, 1986; Hicks, 1995) y para los alumnos aprender a funcionar dentro de este marco forma parte de aprender a ir a la escuela. Como hemos visto, utilizar este “programa” implica estar familiarizado y utilizar una estructura de participación social bastante elaborada pero, dada su recurrencia en contextos escolares, también ha sido examinado su papel en relación con la transmisión de los contenidos escolares. Entre las críticas recogidas por Gordon Wells (1993) se señala que este tipo de secuencia hace a los docentes intervenir demasiado impidiendo que los alumnos puedan plantear sus propias preguntas o desarrollar textos discursivos más amplios. Además, se señala que esta secuencia es especialmente apropiada para aquellos conocimientos declarativos, poco ambiguos y memorísticos. En consecuencia la secuencia IRF en numerosas ocasiones se centra en un tipo de intercambio característico y casi exclusivo de los contextos escolares (y algunas rutinas madre-hijo): contestar a preguntas de respuesta conocida (Wells, 1993; Hicks, 1995; Mehan, 1985). Entender que esto es una actividad central en la vida escolar puede resultar problemático para ciertos alumnos (Heath, 1983) pero para las personas escolarizadas el contraste es aparente, como muestra Mehan (1985, p. 126) en estos dos ejemplos ficticios:

P1: María, ¿qué hora es?.	P1: María, ¿qué hora es?.
P2: Las dos y media.	P2: Las dos y media.
P1: ¡Muy bien, María!.	P1: Gracias.

La revisión de Wells (1993) está principalmente centrada en reexaminar y cuestionar algunas de las caracterizaciones más habituales de la secuencia IRE ya que, especialmente en cuanto a las implicaciones para el contenido, estas no son automáticamente necesarias. Tampoco se puede decir que sea el único formato de interacción presente en las aulas ya que muchas otras actividades (como las asambleas, horas de tutorías, lectura de cuentos, etc.) y tipos de agrupamiento (grupos cooperativos, tutorías individuales) muestran otro tipo de características. Sin embargo, es una forma propiamente escolar secuencialmente coherente que ilustra la complementariedad entre la organización social de la interacción y el contenido académico-cognitivo que se está desplegando. Estas características justifican que haya sido



presentada en estos términos y se dejen de examinar otras discusiones sobre sus propiedades. Durante el resto del capítulo se va a aprovechar esta doble dimensionalidad del discurso escolar como heurístico para presentar en dos grandes bloques aquellos constructos y modelos elaborados para analizar la organización social del aula o la transmisión/transformación de contenidos académicos.

### **Herramientas para la interpretación de la interacción social escolar**

La investigación ha ofrecido un gran número de modelos y constructos para describir y analizar la interacción social en el aula. Las metodologías y referencias teóricas en este proceso son igualmente variadas. Dada esta amplitud una revisión general sería una tarea demasiado extensa, por lo que en esta sección sólo se van a señalar aquellos constructos (y sus variantes) que tienen una relevancia especial en este trabajo.

Una de los primeros conceptos y descriptor más general de la interacción en el aula lo ofreció Susan Phillips (1972) con la noción de *estructura de participación* (o estructura participante) (*participant structure*) que hace referencia a las “posibles variaciones estructurales en la organización de la interacción” (p. 377), como pueden ser docente-toda la clase, docente-grupos pequeños, trabajo individual o trabajo en grupo sólo de alumnos. Este constructo se ha ampliado a otros contextos extra escolares y ha tenido una gran influencia en la investigación sobre la interacción cara a cara en general (ej: Duranti, 1997; Erickson, 1982; Au, 1980). Aunque se trata de una primera aproximación global, en el contexto escolar la noción de estructura de participación tiene una serie de características importantes. La más inmediata, que identificar esta disposición grupal (y lo primero que se puede hacer en un aula es describir las estructuras de participación presentes y su frecuencia) es pertinente porque la estructura viene acompañada por una serie de reglas de interacción y, frecuentemente, está asociada a determinadas tareas o contenidos escolares que muchas veces los alumnos conocen y pueden identificar parcialmente a través del despliegue de esta estructura.

Tomar en consideración las normas es relevante a dos niveles. Primero, porque dadas las convergencias en la organización de la escolarización en el mundo occidental podemos asociar a estas estructuras participantes algunas reglas de interacción cuasi-universales, como, por ejemplo, que en la interacción docente-toda la clase un tipo de respuesta habitual es la

“respuesta coral” (todos los alumnos responden al unísono) o que en tareas docente-grupo pequeño las alumnas suelen estar más obligados a responder a las preguntas del maestro o que en los grupos sólo de alumnos suele haber una figura responsable encargada de organizar la interacción. Segundo (y este era el interés principal de Susan Phillips), porque aunque existen estas constricciones generales también hay una gran variación de un contexto a otro y en gran medida los principios de regulación de la participación se construyen localmente en cada clase. Lo problemático es que docentes y alumnos, dadas sus diferentes trayectorias personales e historia comunicativa pueden entender y valorar culturalmente de modo diferente la organización de la participación.

Mientras que el concepto de estructura participante logra describir la organización general del grupo en interacción e inferir algunos principios de su funcionamiento se queda corto en otros aspectos, principalmente dos, que la investigación educativa progresivamente ha considerado relevantes. Por un lado, no incorpora los procesos mediante los cuales estas estructuras se construyen y mantienen en la interacción. Por otro lado, elabora poco la configuración de roles que se producen en encuentros cara a cara (que van más allá de hablante oyente, alumno-docente). La noción de *marco de participación* (*participant framework*) originalmente desarrollada por Goffman (1974) y posteriormente elaborada en contextos infantiles y escolares (Goodwin, 1990; O'Connor y Michaels, 1996) da respuesta a estos problemas ya que: a) con las reelaboraciones de Goffman, las identidades y papeles de los participantes se desglosan varias veces; b) sobre todo con la elaboración de Goodwin es posible ver como estas configuraciones se construyen y pueden cambiar momento a momento con cada acto de habla de los participantes. Para ilustrar esto veamos uno de los fragmentos de Marjorie Goodwin (también comentado en Duranti, 1997). Se trata de una conversación entre varios niños (varones) adolescentes y preadolescentes Afro-Americanos en la que una de las actividades centrales es la disputa verbal, que principalmente se logra rememorando episodios en los que una de las partes sale “mal parada”, como ilustra el siguiente fragmento (traducción propia<sup>3</sup>, simplificando algunos aspectos de la transcripción, organizando el relato en líneas; Goodwin, 1990, p. 243):

**Ejemplo 2: Marco de participación**

- 1 TON: y si te abro la cabeza=¿te gustaría? (0.4)  
2 CHO: no lo harás pedazo de-[eh ¿sabéis qué?  
3 JAC: [mal mal (0.4)  
4 CHO: mirar=¿sabéis qué? (0.8)  
veníamos a casa después de entrenar (0.4)  
y vinieron tres chicos (.)  
y nos pidieron dinero y Tony hizo así ((rápido)) (0.6)  
eeh ((levantando las manos)) “NO TENGO [dinero]” ((riendo))  
5 PET: [Ah hih ha ((risas))

El episodio comienza (líneas 1-2) con una disputa entre Tony y Chopper, los cuales se intercambian amenazas mientras que Jack y Peter, de momento, se mantienen como espectadores. Sin embargo, el propio Chopper cambia el curso del evento en su réplica (línea 2): la primera parte (no lo harás pedazo de) está dirigida exclusivamente a Tony, pero posteriormente se auto-interrumpe (-) y abre un relato dirigido a todos los presentes (el original “*Guess what*” no es tan claro en cuanto a la persona -2ª del plural- como en español, sin embargo, la función es la misma ya que tanto “*Guess what*” como “¿Sabéis qué?” funcionan como preámbulos a una narración). Así, Chopper cambia la actividad de una disputa diádica a un relato público, lo cual implica que Tony pierde la posibilidad de réplica a la contra-amenaza de Chopper y que el resto de los niños se insertan en la actividad. Además, dentro del relato de Chopper hay todo un proceso de alineamiento entre Chopper y Tony que se muestra en el desglose de papeles implicados. Utilizando términos de Goffman (1974) en las dos últimas líneas de su relato Chopper se posiciona como “animador”, citando textualmente a Tony que se convierte en la “figura” del relato. Disposición que es relevante ya que la forma en que se presenta esta línea, primero chillando y luego riendo, implica una evaluación negativa (ya que muestra la cobardía del personajes retratado) por parte del animador (Chopper) hacia la figura (Tony). En conclusión, dentro de este intercambio tenemos tanto cambios muy importantes en la actividad (y estructura de participación), que se producen a nivel intraturno, como relaciones entre los participantes que sobrepasan las distinciones hablante-público o hablante-protagonista referido. Estos procesos forman parte de la construcción del marco de participación.

Los dos constructos descritos hasta ahora son principalmente herramientas que se establecen desde la perspectiva del analista, que se puede situar “fuera” de la interacción para observar y describir como se sitúan todas las participantes unas respecto de otras. Sin duda, a cierto nivel estas estructuras y marcos también son reconocibles por los integrantes del episodio que los utilizan para interpretar la tarea. Aún así, es posible situarse con mayor claridad en el punto de vista de un participante y examinar qué información tiene y utiliza este para saber qué es lo que está ocurriendo a cada momento. Para desarrollar este punto de vista se van a utilizar dos constructos relacionados y originalmente planteados por John Gumperz: *claves de contextualización e inferencia conversacional*. El primero básicamente referente a la información que despliegan y utilizan los hablantes para construir el sentido de su interacción y el segundo referente a los procesos cognitivos implicados en esta interpretación.

El proceso de *contextualización* y las *claves* utilizadas para ello aluden al “uso que hacen hablantes y oyentes de señales verbales y no verbales para relacionar lo que se ha dicho en cualquier momento y lugar con conocimientos y experiencias adquiridas previamente, con el propósito de poder recuperar los supuestos que deben utilizar (los participantes) para mantener la actividad conversacional (*conversational involvement*) y evaluar el significado que cada parte intenta desplegar” (Gumperz, 1992, p. 231). En interacción los recursos principales con los que cuentan hablantes y oyentes para desplegar estas claves incluyen la prosodia, signos paralingüísticos, elección de código o uso de fórmulas rituales y selecciones léxicas. Además, estas claves sirven para señalar cambios a diversos niveles de la interacción. Un primer plano funciona a nivel intra-turno y hace referencia a los recursos expresivos con los que cuenta un hablante para organizar públicamente sus ideas (que es lo principal o nuevo, donde pone el énfasis, que perspectiva toma sobre lo dicho, etc.). Un segundo plano funciona a nivel secuencial y sirve para determinar cómo los participantes se posicionan unos con respecto a otros y como se organiza la interacción. Finalmente, un tercer plano hace referencia al marco o actividad global en la que están inmersos los participantes. Así, si volvemos al Ejemplo 2 podemos ver como “¿**Sabéis** qué?” por parte de Chopper funciona como una clave de contextualización en los tres niveles descritos.

Lo importante de estas claves es que no tienen un valor fijo establecido a priori sino que emergen en episodios concretos de interacción y su significado es interpretado conjuntamente en la medida en que todas las partes comparten historias comunicativas

similares. Esto ocurre la mayor parte de las veces, pero en muchas otras instancias no es así, lo que produce problemas comunicativos. En concreto hay dos situaciones que son especialmente salientes (y que pueden co-ocurrir) para nuestro intereses. Una son las situaciones de comunicación intercultural (uno de los intereses recurrentes de Gumperz, 1992; 1982) en las que el modo de desplegar e interpretar estas claves puede ser radicalmente diferente. Así, aunque las partes implicadas inicialmente puedan compartir objetivos generales, su despliegue interaccional e interpretación puede llevar a conclusiones muy diferentes (e.g. lo que una parte despliega con la intención de ser cortés, la otra parte la toma como un rasgo convencional de descortesía). Otra son contextos institucionales con los que las partes tienen experiencias de socialización cuantitativamente (o incluso cualitativamente) diferentes. Este segundo caso es el propio de la escolarización para las alumnas. Siguiendo la metáfora de Cazden (1988) en el aula inicialmente el único nativo es el docente y los alumnos deben descubrir, a partir de procedimientos tácitos, el modo de actuar en este contexto. Empezar a ir a la escuela implica para los niños aprender y actuar a partir de estas claves, principalmente desplegadas por los docentes (Kantor et al, 1992; Erickson, 1996b).

Dentro del contexto escolar hay un tipo especial de clave que ha recibido cierta atención y que desempeña un papel importante en la organización de la actividad en el aula. Dorr-Bremme (1990) llama a estas claves *marcadores (markers)*, los cuales hacen referencia a “conductas breves rutinariamente desplegadas por uno de los participantes (normalmente el docente) cuando cambia el contexto” (p. 388). Estos marcadores (como cambios estereotipados en la entonación o la postura de la maestra, fórmulas típicas como “muy bien”, “vale”, etc.) son especialmente visibles e importantes en la actividad escolar, ya que ésta se caracteriza por la sucesión de actividades y tareas (contextos) ritualizados y rutinarios en espacios de tiempo relativamente breves. Por ejemplo, Dorr-Bremme examinó estos marcadores en el círculo matinal de una clase de niños de 5-6 años. Durante esta actividad, que en total dura entre 15-20 minutos, se producen secuencialmente siete contextos: a) bienvenidas y anuncios, b) repaso de la actividad del día; c) distribución de los grupos de trabajo; d) hacer el calendario; e) ver quién falta; f) enseñar alguna habilidad concreta; g) contar experiencias personales. Las transiciones entre contextos se realizan eficientemente cuando aparecen marcadores como en el siguiente ejemplo (Dorr-Bremme, 1990, p. 392; traducción nuestra, símbolos de transcripción originales):

**Ejemplo 3: Marcadores (claves de contextualización)**

- 1 MAE: Arthur (0.7) venga ¡shh! es la última vez (2.1) Elaine (3.0) ((se da la vuelta a coger algo y vuelve al grupo)) **Muy bien** (4.3) ((recoloca su silla, mira el calendario, mira al grupo))  
¿alguien puede[...  
2 LAU: [Hoy es Once de Diciembre  
3 MAE: Tienes razón. ¡Muy bien, hoy es once! ¿Qué día es?  
4 ALU: ((a coro)) Miércoles.

El fragmento comienza en un punto de transición que la maestra esta teniendo algunas dificultades en resolver, ya que varios alumnos continúan hablando fuera de lugar. Finalmente introduce un marcador ritual (*All right*, Muy bien) que todos los alumnos reconocen como tal, paralizando su actividad de un modo notable (4.3 segundos) hasta que la maestra comienza el siguiente contexto-tarea. Cuando estos marcadores no aparecen los alumnos interpretan esto como una clave que “anuncia” que no hay una tarea predeterminada a continuación y, por tanto, pueden utilizar el espacio para cualquiera de sus intereses (p. 389). Es importante señalar que los participantes no necesariamente tienen que poder explicar explícitamente el uso de estos marcadores para explotarlos en interacción, pero su co-ocurrencia con otros fenómenos indican que tienen un valor desentrañable. Paralelamente, si se discuten directamente, como hace Dorr-Bremme mostrando vídeos y sus análisis a la propia maestra, su valor sí puede ser considerado por los participantes.

La existencia y utilidad de estas claves es posible gracias a la actividad cognitiva de los hablantes. La noción de *inferencia conversacional* intenta recoger este proceso, que Gumperz (1996) define como “los procesos interpretativos situados y delimitados por presuposiciones mediante los cuales los interlocutores evalúan lo que perciben en cualquier momento del encuentro verbal y sobre los que basan sus respuestas” (p. 375). Calsamiglia y Tusón (1999, p. 184), desglosan de un modo más detallado este proceso de interpretación de intenciones y formulación de hipótesis (esquema adaptado):

Usted me dice algo, con una intención.

Entonces, a partir de lo que usted me dice,

yo intento averiguar, con el mínimo coste de procesamiento,

qué me quiere decir, al decirme eso de esa manera

y sobre esa interpretación, realizada a través de un proceso de inferencias, basadas en mi conocimiento previo sobre usted, sobre sus valores, sobre la situación, sobre el código y la variedad que utiliza, y en los indicios contextualizadores que me proporcionan sus palabras (...), sabiendo -o creyendo saber - lo que usted sabe sobre mí, sobre mis valores, sobre la situación, sobre el código y la variedad que utiliza, sobre lo que tal vez yo he dicho antes... Establezco una hipótesis: ME HA QUERIDO DECIR X. Y sobre esa hipótesis, elaboro mi respuesta, que será sometida por usted a un proceso similar de interpretación ((vuelta al comienzo)).

Como señalan las autoras (cf. Tusón y Unamuno, 1999) y esta a la base de varios de los trabajos de Gumperz ( e.g. Gumperz, 1996) dados todos estos pasos y la información que se tiene que considerar, no es de extrañar que se produzcan malentendidos con cierta frecuencia en la comunicación entre personas. Esto que es aplicable a casi todas las situaciones comunicativas cobra mayor relevancia en contextos escolares (especialmente durante los primeros años) principalmente por dos motivos. En primer lugar, porque como se puede ver la inferencia conversacional funciona como proceso reflexivo en el que cada parte atribuye significados sobre la otra parte (e.g. “pienso que está pensando...”) e incluso de la otra sobre si misma (e.g. “pienso que está pensando que yo estoy pensando...”). Esta capacidad mental, exclusiva de los seres humanos, es bastante compleja y su desarrollo pleno en las niñas dura algo más que los años preescolares (Tomassello, Kruger y Ratner, 1993; Perner, 1988). Por tanto, es posible que en ocasiones los alumnos tengan problemas a la hora de seguir los razonamientos implícitos en las conversaciones orquestadas por los docentes - a pesar de que los buenos docentes se caracterizan por saber ajustarse al nivel de sus alumnos. En segundo lugar, porque en contextos escolares algunos intercambios comunes en la vida cotidiana cobran un sentido ritual diferente y no todas las alumnas hacen esta transposición con la misma eficacia. El ejemplo más conocido hace referencia al tipo de pregunta-respuesta señalada en la introducción (propia del intercambio I-R-F): preguntas de examen/de respuesta conocida; como ilustran Tusón y Unamuno (1999) (adaptación de la transcripción original, versión original en Catalán, traducción de las autoras):

**Ejemplo 4: Inferencias conversacionales**

- 1 MAE: ¿por qué necesitamos el alimento? (.) ¿eh? por qué nos-¿**por qué** nos alimentamos nosotros? a  
ver por qué-[XXX]
- 2 ALU: [(varios solapándose)]
- 3 JOS: por la comida
- 4 ALU: ((hablan a la vez varios))
- 5 MAE: y si no comemos ¿qué pasa?
- 6 JOS: nos morimos
- 7 MAE: nos morimos

La pregunta original de la maestra (línea 1) (surgida dentro de una unidad didáctica sobre el aparato digestivo) produce una respuesta (línea 3) que sin ser semánticamente inapropiada no responde a las expectativas de la maestra. Ella esperaba elicitar conocimientos que supone ya tienen los alumnos porque los ha estado tratando con el grupo. Por tanto, los alumnos deben responder a partir de estos conocimientos y no a partir de sus propias interpretaciones. El andamiaje propuesto por la maestra (línea 5) sirve para reconducir este marco interpretativo. Según las autoras, el problema radica en que originalmente el alumno (Jose) no reconoce la función de la pregunta, más que en la polisemia de la pregunta (¿por qué/para qué?) o el modo en que los conocimientos previos se han señalado como relevantes.

Para concluir este epígrafe es importante destacar algunas cuestiones del concepto de inferencia conversacional ya que de algún modo puede considerarse un constructo puente entre las dos dimensiones (social interactiva y de contenido académico) que se han propuesto como organizadoras de este capítulo. El uso de inferencia que se ha planteado aquí hace referencia a la interpretación que hace cada interlocutor de las acciones que las otras partes están ejecutando cuando hablan. Esta definición es la común en los estudios etnográficos de la interacción (o sociolingüística interaccional que es la etiqueta comúnmente asociada a la tradición desarrollada por Gumperz), sin embargo la inferencia comunicativa también se ha centrado en las operaciones lógicas que sobre el contenido hacen los participantes cuando interactúan en situaciones de enseñanza-aprendizaje (Frederiksen, 1981). Esta interpretación hace referencia a cómo los participantes co-construyen conocimientos en interacción a partir de sus conocimientos previos y la organización interna del dominio-problema que están resolviendo.



Al poner en primer plano este aspecto de la inferencia conversacional entramos de lleno en la definición de enseñanza-aprendizaje presentada desde una perspectiva socio-cultural y que pone en un lugar central estos intercambios cognitivos. Como han señalado repetidamente Tomasello y sus colaboradores (Tomasello, Kruger y Ratner, 1993; Kruger y Tomasello, 1996; Tomasello, 1999), en las situaciones de enseñanza-aprendizaje que son características de los seres humanos (y que surgen en torno a productos culturales específicamente humanos) los participantes no trabajan/intentan descubrir las propiedades de los objetos que manipulan sino las representaciones e intenciones que cada una de las partes tiene sobre los objetos y la naturaleza de la tarea en la que están involucrados. Siendo así las cosas, queda claro que las inferencias reflexivas que se producen sobre las acciones de las interlocutoras ocupan un lugar fundamental en el proceso educativo y, por tanto, deberían ocupar un lugar central en el estudio de la interacción en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

En el siguiente epígrafe se van a presentar algunos constructos y modelos desarrollados principalmente para dar cuenta de la transmisión de contenidos académicos. En las conclusiones se volverá a recoger la última propuesta planteada para examinar críticamente el modo en que se ha llegado a integrar la comprensión de la interacción social con la transmisión de los contenidos.

### **Herramientas para el estudio de la transmisión y construcción de contenidos académicos escolares**

Para centrarse en como la interacción social forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin duda, hay dos constructos que han servido como referentes en gran parte de la investigación. En primer lugar, el concepto madre: la *zona de desarrollo próximo* propuesta por Vygotsky (1978) que puso en primer plano dentro de la historia de la psicología la vinculación fundamental entre las competencias en desarrollo en la niñez y la ayuda del adulto. En segundo lugar, el concepto de *andamiaje* propuesto por Bruner y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976) que emergió en uno de los primeros intentos de la psicología contemporánea por dar operatividad empírica y especificidad conceptual a las ideas originales de Vygotsky.

Gran parte de las aproximaciones al discurso en el aula centradas en la transmisión de contenidos académicos han continuado este esfuerzo de especificación conceptual y empírica de las primeras propuestas. Revisar las implicaciones y características de cada una de las alternativas existentes de nuevo resulta una tarea demasiado extensa para los objetivos de este capítulo, por ello vamos a centrar la discusión en uno solo de los modelos existentes: el marco de “interactividad e influencia educativa” propuesto por César Coll y sus colaboradores (Coll et al; 1995). Esta selección es pertinente al menos por dos motivos. Porque dentro del contexto del estado español supone uno de los modelos más elaborados y sistematizados en el campo del discurso en el aula (y su aplicabilidad va más allá del contexto escolar, e.g. Colomina, 1996). Además, porque ofrece dos mecanismos que van a ser de gran utilidad para el análisis de la enseñanza-aprendizaje en contextos escolares: el *traspaso de control* y la *construcción de significados compartidos*.

Recogiendo las aportaciones de múltiples perspectivas y orientaciones teóricas centradas en el discurso escolar (que de algún modo comparten entre sí, a pesar de las diferencias existentes, una orientación socio-cultural en sentido amplio; Onrubia, 1992) el enfoque propuesto por estos autores ofrece tres clases de herramientas: una serie de unidades/niveles de análisis, los dos constructos mencionados anteriormente y una serie de procedimientos de análisis empíricos.

#### *Unidades/Niveles de análisis*

La unidad mayor y global en el modelo se conoce como la *secuencia didáctica* (SD) que corresponde a un proceso de enseñanza-aprendizaje completo: con una serie de objetivos, contenidos, su ejecución y un final claro que puede incluir una evaluación global (Coll y Onrubia, 1994). En contextos escolares la SD normalmente lleva varios días para ser ejecutada y como han señalado varios autores (Coll et al, 1995; Wells, 1993; Gee y Green, 1998) corresponde a una de las “unidades naturales” (explícitamente reconocibles por las participantes, sobre todo el docente) de la vida escolar.

Por debajo de la SD se encuentra la *sesión* (S), que entre otras cosas puede considerarse una unidad impuesta (Coll y Onrubia, 1994, p. 112) y refleja el período continuado de enseñanza-aprendizaje que se produce cada uno de los días que ocupa la SD.

Un aspecto relevante de la organización en sesiones es que los participantes deben desplegar procedimientos que garantizan la interrelación y continuidad entre cada una de las sesiones. Entre estos procedimientos, destacan fragmentos rutinarios de apertura y cierre de la sesión en los que el docente comienza resumiendo los contenidos inmediatamente anteriores relevantes para la sesión en curso o termina avanzando qué contenidos se presentarán en la próxima sesión.

Dentro de cada sesión habitualmente se realizan de un modo secuencial y organizado varias tareas diferentes y delimitadas entre sí. Estas partes se denominan *segmentos de interactividad* (SI), que corresponden a un conjunto de acciones identificables y esperadas por los participantes (por tanto, no seguir estas expectativas produce divergencias relevantes para las personas implicadas en el segmento). Normalmente los SI se pueden etiquetar globalmente dentro de la sesión (ej: presentación de contenidos, ejercicio, corrección, repaso) y frecuentemente se ordenan de un modo predecible y rutinario en la organización de la SD, por lo que es posible hablar de *configuraciones de segmentos de interactividad* (CSI). Desde el punto de vista estructural un SI co-ocurre con cierta organización social y, por ello, Coll y Onrubia (1994) señalan que a cada SI le corresponde una estructura de participación. En la misma línea, Stodolsky (1991) identifica sus segmentos de actividad (constructo del cual se deriva el SI) tomando en consideración posibles cambios en cualquiera de los siguientes niveles: de participantes, de formato instruccional, de ubicación física, de continuidad temporal, en tópico instruccional o en los materiales (p. 43-44).

La realización de cada SD-S-SI depende de la co-construcción conjunta que desarrollen los participantes con cada una de sus acciones. El *mensaje* (M) se corresponde a esta unidad menor de carácter semiótico y que se puede considerar una unidad de información significativa por sí misma y, por tanto, indivisible en componentes menores sin que se pierda su significado. Los mensajes no tienen porque corresponderse con unidades lingüísticas convencionales (oración/enunciado), pueden incluir información verbal y no-verbal y se examinan principalmente a partir de sus propiedades pragmáticas. Debe señalarse que en interacción, aunque los mensajes sean identificables y clasificables por sí solos, tienden a estar ligados a otras unidades trans-mensaje, que por lo menos engloban la *unidad interaccional* (secuencias encadenadas tipo pregunta-res-puesta, iniciación-respuesta-evaluación) e incluso la *secuencia informativa* (secuencias de unidades interaccionales íntimamente ligadas, por

ejemplo preguntas y respuestas sobre un sólo problema o sub-tarea) (Kantor et al; 1992). Coll y Onrubia (1994) recogen esta disposición de los mensajes con la noción de *configuración de mensajes* (CM; de características similares a la CSI pero a nivel de mensaje).

*Procesos discursivos de enseñanza-aprendizaje en el aula*

Una vez señaladas las unidades sobre las que trabaja este modelo, la actividad de enseñanza-aprendizaje se conceptualiza a través de los dos constructos señalados anteriormente. El *traspaso del control* hace referencia a los dispositivos desplegados por la docente mediante los cuales logra que las alumnas progresivamente asuman mayores grados de participación y competencia en la actividad académica del aula. Como se puede observar esta definición está directamente vinculada a la nociones clásicas de ZDP y andamiaje, señaladas anteriormente, y la tradición socio-cultural que ha emergido en torno a ellas (Onrubia, 1992).

No obstante, cuando la lógica de estos constructos se traslada de situaciones diádicas de laboratorio al contexto social del aula se plantean nuevos problemas empíricos y teóricos que deben señalarse (Onrubia, 1992; Edwards y Mercer, 1994). Mientras que en el primer contexto es fácil identificar y valorar la eficacia de los mecanismos desplegados, en el aula el mayor número de participantes, las diferencias individuales y sociales entre ellos (en términos de rol: docente, alumno, principal, animador, etc.), la naturaleza tácita y cambiante de las reglas de interacción social y la diversidad de interpretaciones que cada persona implicada en la tarea construye sobre la actividad, hacen que la descripción empírica de este proceso de traspaso pueda ser mucho más complicada y cuestionable. Como se irá mostrando en la segunda parte de esta investigación y aparece en casi todos los trabajos dar cuenta de este proceso implica tomar una serie de decisiones metodológicas y teóricas explícitas que permitan conocer los términos en los cuales se establece esta cesión de responsabilidad.

La *construcción progresiva de significados compartidos* hace referencia al proceso intersubjetivo mediante el cual supuestamente alumnas y docentes construyen definiciones cada vez más cercanas de actividades y constructos culturalmente definidos (Onrubia, 1992). Como puede suponerse, habitualmente este acercamiento se entiende sobre todo como movimiento por parte del alumno hacia la concepción del profesor, ya que éste último es el

que se supone posee las definiciones finales deseadas. Pla (1987, citado en Onrubia, 1992) complementa este proceso con dos constructos importantes que inciden, recogiendo un supuesto central del constructivismo, en el peso de los conocimientos previos de los alumnos. En primer lugar, existe un marco social de referencia que alude a los conocimientos y experiencias previas que pueden aportar alumnas y maestros en virtud de tener ciertas experiencias culturales más amplias antes de entrar en la situación de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, existe un marco específico de referencia que alude a los conocimientos y experiencias que se suponen previos y pertinentes porque han sido explícitamente introducidos-señalados, normalmente por la docente, en un momento anterior del proceso de enseñanza-aprendizaje (en algún momento de la SD).

Tomando en consideración estos dos marcos cabe establecer dos observaciones. Por una parte, en forma de hipótesis, Onrubia (1992) sugiere que podemos considerar que cada uno de estos marcos va a tener un peso diferente a lo largo de una secuencia didáctica, siendo mayor al comienzo el marco social y ganando progresivo peso el marco específico. Por otra parte, considerando el peso de estos marcos y la diversidad experiencial que pueden tener las alumnas fuera del contexto escolar (e incluso dentro de la escuela aunque aparentemente estén expuestas a las mismas oportunidades) podemos suponer que muchos problemas en la actividad de enseñanza-aprendizaje pueden localizarse en los supuestos erróneos, alusiones desajustadas o transposiciones incongruentes que hacen los alumnos y docentes con estos marcos de referencia en mente.

### *Estrategias de análisis*

Para ilustrar los procedimientos de análisis empíricos que se sugieren desde el marco de la interactividad e influencia educativa tomaremos como ejemplo una parte de la investigación realizada por María José Rochera (1997) en torno a la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en un aula de educación infantil. Aunque como hemos visto este enfoque recoge aportaciones de varias disciplinas (sociolingüística, análisis del discurso, etnografía de la comunicación) el análisis de los datos responde a estrategias muy convencionales en el campo de la psicología educativa: categorizar la interacción y cuantificar/contrastar el peso de estas categorías.

Rochera estudió la interactividad en torno a tres juegos diseñados para que los alumnos desarrollaran nociones básicas en torno a la numeración. Estos juegos están organizados en diferentes talleres en el aula en los que pueden trabajar unos seis alumnos (la maestra dividió la clase en grupos estables). Uno de estos juegos, que tomaremos como ejemplo, es el *descobert* en el que cada jugador/equipo tiene las primeras cinco cartas de un palo de la baraja española puestas boca arriba. Entonces cada jugador/equipo, por turnos, tira un dado con números del uno al cinco (el uno está repetido) y coloca boca abajo la carta que corresponde a su número (por lo que debe identificar la cifra y establecer la correspondencia adecuada entre el dado-número-carta). Gana el jugador/equipo que de la vuelta primero a todas sus cartas.

La puesta en práctica del juego-taller *descobert*, que supone toda una secuencia didáctica (SD), ocupó tres días de actividad (tres sesiones, S). Dentro de cada sesión se identificaron varios segmentos de interactividad (SI), algunos de los cuales se producían en todas las sesiones (ej: SI de partida) y otros que son específicos a sólo alguna sesión (al terminar la SD se rellenaba una ficha resumen, por lo que lógicamente este sólo aparece al finalizar la tercera sesión). La identificación de los SI permite su cuantificación en número y tiempo ocupado, lo que nos proporciona una primera impresión de la interactividad a lo largo de toda la secuencia. Rochera proporciona el siguiente resumen (adaptado, p. 145):

**Datos cuantitativos globales correspondientes a los SI identificados en la SD**

Sesiones.	1ª	2ª	3ª
Duración.	24m.	12m 50s	22m 42s
Número total SI.	12	6	3
<b>SI Organización/Preparación.</b>			
Número:	4	2	1
% Tiempo sesión:	19,7	25,9	2,5
<b>SI Partida.</b>			
Número:	6	3	1
% Tiempo sesión:	72,1	55	30,2
<b>SI Valoración Resultados.</b>			
Número:			1
% Tiempo sesión:			67,3
<b>SI Recapitulación.</b>			
Número:	2	1	
% Tiempo sesión:	8,2	19,1	

Tanto el número de segmentos como el tiempo que ocupan dentro de la sesión permiten hacer algunas observaciones. Por ejemplo, el número de SI de Organización/Preparación y SI Partida disminuye a lo largo de las sesiones (además covarían entre ellos porque en cierto modo cada nueva partida requiere una preparación - de las cartas y repaso de las reglas para jugar). No obstante, observando el tiempo que ocupan no vemos el mismo proceso. Mientras que el número y el tiempo en el caso de SI de Partida siguen el mismo patrón, en el caso del SI Preparación esta evolución no es tan clara. En concreto, destaca que en la segunda sesión un sólo SI de Preparación ocupara tanto tiempo, pero observando el episodio Rochera argumenta que esto se debe a que la maestra cambió la organización del juego de trabajar en parejas a jugar individualmente, lo que conlleva cierta reestructuración de la tarea.

Continuando con el análisis, dentro de cada SI es posible categorizar y analizar cada una de las acciones de los participantes (lo que correspondería al nivel mensaje: M), las cuales sólo se pueden entender en relación con las características y contexto de la tarea. Esta categorización permite dos tipos de análisis: evaluar el peso de cada acción dentro de una SI y examinar su evolución a lo largo del tiempo (tanto de una sesión como una secuencia didáctica). A modo de ilustración, examinaremos el segmento de interactividad de partida. En este SI hay una división clara de roles en: maestra (M), alumnos en situación de tirada (AT) y alumnos en situación de no tirada (ANT) que se estructuran en torno a aspectos de la tirada como: el turno, los pasos y los errores. Esquemáticamente Rochera encuentra las siguientes actuaciones:

**a) Actuaciones predominantes de la maestra:**

1. Atribución explícita del turno de tirada al alumno/equipo que le corresponde hacerlo.
2. Seguimiento explícito de la tirada acompañada eventualmente de un recordatorio de las reglas de juego.
3. Identificación y/o corrección de errores.
4. Petición a los alumnos en situación de no tirada de que identifiquen y/o corrijan posibles errores cometidos por el alumno en situación de tirada, o de que ejerzan un control sobre cualquier aspecto de la partida.

**b) Actuaciones predominantes de los alumnos en situación de tirada:**

1. Asunción espontánea del turno cuando le corresponde.
2. Asunción del turno tras el requerimiento de la maestra.
3. Asunción del turno a petición de otros alumnos.

4. Ejecución de los pasos de la tirada.
5. Anticipación explícita y espontánea de algunos pasos de la tirada o del resultado de la misma.
6. Identificación y/o corrección espontánea del error.
7. Corrección del error a petición de la maestra.
8. Corrección del error a petición de otros alumnos en situación de no tirada.

**c) Actuaciones predominantes de los alumnos en situación de no tirada:**

1. Atribución explícita y espontánea del turno de tirada al alumno/equipo que le corresponde hacerlo.
2. Intervenciones espontáneas dirigidas al control, supervisión y/o anticipación de la tirada, o de los resultados de la tirada, efectuada por el alumno en situación de tirada.
3. Identificación y/o corrección espontánea de errores cometidos por el alumno en situación de tirada
4. Identificación y/o corrección de los errores cometidos por el alumno en situación de tirada, a requerimiento de la maestra.

Lo primero que se puede observar, en relación a uno de los aspectos anteriormente señalados sobre los mensajes, es que la definición misma de las categorías es relacional. Vemos que a varias de las actuaciones de una de las partes se definen-corresponden con otras actuaciones de otros participantes (e.g. 1a→2b, 1c→3b...). Esta interrelación pone de manifiesto la relevancia que tienen para examinar uno de los procesos claves de este modelo: el traspaso del control. La interrelación entre estas actuaciones ponen de manifiesto el papel que tiene a la hora de resolver adecuadamente un turno de tirada, en el que el AT debe identificar y ejecutar (pasos de la tirada) su turno en el juego. Esto lo puede hacer con ayuda o sin ayuda de tanto la maestra como del resto de los alumnos (ANT). Además, esta ayuda puede ocurrir en dos momentos teóricamente relevantes: “a priori” cuando la ayuda se da con anterioridad a los pasos y “a posteriori” cuando la ayuda se da después de los pasos - lo que suele implicar que ha habido un error en la ejecución sobre el que se interviene. Con este marco es posible establecer una recategorización de las actuaciones y observar su evolución a lo largo de la SD, especialmente a partir de una hipótesis inicial: el control de la maestra será mayor al comienzo de la SD y habrá un mayor control de los AT al final de la misma.

En cuanto a la actividad en torno al turno de tirada Rochera encuentra la siguiente evolución: (adaptado, p. 191; \*: directiva de inicio de partida, e: error, en la tabla aparecen sólo los SI de Tirada de cada sesión organizados cronológicamente de izquierda a derecha).



**Evolución de las actuaciones en relación con el turno de tirada en los SI de partida.**

Sesiones	I	I	I	I	I	I	II	II	II	III
SI	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
M da turno	4	4	1*	1*		19	1	1		5
AT coge turno					1*	7	12 (2e)	12 (6e)	13 (2e)	7 (6e)
ANT da/coge turno							1 (1e)		1 (1e)	4 (3e)

A partir de estos resultados puede observarse un cierto grado de traspaso de control por parte de la maestra a los alumnos. Ella comienza siendo responsable y a partir del SI 5I los alumnos comienzan a coger su turno directamente. Sin embargo, este traspaso no es lineal. Las intervenciones de la maestra experimentan oscilaciones importantes y la asunción de mayor responsabilidad de los AT viene acompañada de un número importante de errores. Observando la actividad, Rochera argumenta que estas fluctuaciones se deben a los cambios tanto en número de participantes como en la organización social que propone la maestra (de jugar individualmente a jugar en parejas). En este caso, los cambios en la estructura de participación social dificulta el traspaso efectivo a los alumnos ya que estos mantienen cierta incertidumbre en torno a las expectativas del juego, dato que se ve reforzado por las intervenciones de los ANT las cuales prácticamente son efectivas y erróneas con la misma frecuencia.

En cuanto a la actividad en torno a los pasos de la tirada las características de la tarea (varios alumnos jugando a la vez, varios grupos) hizo muy complicada una identificación-cuantificación completa por lo que Rochera se limita a exponer tendencias consideradas cualitativamente. En este caso además el traspaso maestra-alumno es más claro ya que en la segunda y tercera sesión la maestra o está ausente o desempeña un papel mínimo. El cambio más notable se produce en la primera sesión que comienza con actuaciones a priori de la maestra que regulan casi todos los pasos de la tirada y termina con intervenciones donde esta regulación es mucho menor. Como muestran los fragmentos recogidos por Rochera (transcripción original, Catalán original, p. 194-195):

**Evolución de las actuaciones de la maestra sobre los pasos de la tirada:**

**SI de partida II (ver tabla anterior).**

M: Quants puntets hi ha aquí?

Ja: Cuatro

M: Quatre. Quina és la carta del número quatre?

Ja: ((Señala la carta 4))

M: Doncs, la ....taparem ((tapa la carta))

**SI de partida 3I (ver tabla anterior).**

M: Tira ((a Jonathan))

Jo: ((Tira el dado y le sale un 2))

M: Quin és?

((La maestra ya no interviene de nuevo en esta tirada)).

Para resumir los hallazgos generales en cuanto al traspaso del control dentro de los segmentos de interactividad de partida a partir de estos análisis y otros no discutidos aquí<sup>4</sup>, Rochera presenta un cuadro general en el que intenta resaltar tanto el control de la maestra (y si es “a priori” o “a posteriori”) como de los alumnos (adaptado, p. 217, #: a priori, %: a posteriori, +: control alumnos)

**Evolución del control y los dispositivos de ayuda en los SI de partida**

Sesiones	I	I	I	I	I	I	II	II	II	III
SI	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
Control Maestra.	##%	##%	##%	%	%	##%				##%
Control Alumnos				+	+		+	+	+	+

Aunque existen transiciones marcadas (por ejemplo, la maestra se retira completamente durante la segunda sesión por lo que todo el control recae sobre los alumnos) y variaciones específicas (como las discutidas anteriormente) Rochera considera que hay un patrón identificable en el que la secuencia didáctica comienza con un gran control, principalmente “a priori”, por parte de la maestra que va disminuyendo a lo largo de la SD en la medida en que los alumnos adquieren mayor responsabilidad, y se va sustituyendo por andamiajes “a posteriori” que responden a la corrección de errores. Este interjuego entre

dispositivos “a priori” y “a posteriori” en relación con la actividad de los alumnos puede ser calificada como una estrategia de desafío interactivo: "se produce un traspaso del control y la retirada del andamio 'a priori' que, si funciona, permite progresar en el aprendizaje; en caso de que el desafío no tenga éxito, se retoma el control mediante un dispositivo 'a posteriori'" (Rochera, 1997, p. 218).

Además, Rochera señala que este traspaso no es lineal y argumenta, como ya se ha apuntado, que esto se debe principalmente a las características de la tarea (su grado de estructuración, carácter procedimental, elementos visuales) pero sobre todo a los cambios en la organización social de la actividad que se producen a lo largo de la secuencia didáctica. Así, establece cierta vinculación entre los mecanismos de traspaso de control y los dos elementos originalmente propuestos por Erickson (1982): la estructura de la tarea académica y la estructura de participación social.

El modelo de interactividad e influencia educativa se ha tomado como ejemplo de esfuerzos dirigidos principalmente a comprender los procesos de transmisión y construcción de contenidos académicos en el aula. Objetivos que se han contrastado con aquellas contribuciones, discutidas en el epígrafe anterior, dirigidas a comprender la organización social de la comunicación en el aula. Esta división se ha tomado tradicionalmente como válida en el campo del discurso en el aula y, sin duda, ha sido analíticamente fructífera, pero como se ha podido ver estas dimensiones no representan aspectos completamente separados y es difícil entender una cara sin tomar en consideración la otra (como se refleja en la discusión de Rochera o Dorr-Bremme, por ejemplo). De modo más importante aún, para tener una visión global del discurso en el aula, la enseñanza-aprendizaje en la escuela y el carácter mutuamente constitutivo de la actividad social y la actividad académica es necesario examinar explícitamente su interrelación. De estas cuestiones se ocupa la discusión final de este capítulo.

### **Conclusiones**

En la actualidad existen múltiples aproximaciones al estudio del discurso en el aula (e.g. Hymes y Farr, 1982; Coll y Edwards, 1996; Stodolsky, 1991; Weinstein, 1991; Kantor et al; 1992). Estas aproximaciones difieren entre sí (en cuestiones menores y también

epistemológicas importantes) en relación con aspectos como la definición de las unidades de estudio, la metodología de trabajo y los procedimientos de análisis de los datos. Igualmente, aunque convergen en un interés por estudiar la interrelación entre procesos comunicativos en el aula-aprendizaje de las alumnas-enseñanza del maestro-organización social escolar, muchas de estas aproximaciones comienzan por elaborar argumentos complejos sobre el papel del lenguaje o la cognición en la educación, la posición investigadora que toman y qué aspectos problematizan o dan por supuestos (e.g. Coll et al; 1995; Stubbs, 1986, Edwards y Mercer, 1994; Lin, 1994; Green y Bloome, 1997). En parte, esta diversidad y disparidad analítica refleja tanto la complejidad del campo, en el que se entremezclan aspectos sociales, cognitivos y lingüísticos, como la diversidad de disciplinas que han contribuido a las investigaciones sobre el discurso en el aula.

Así, de algún modo volvemos a las cuestiones planteadas originalmente por Erickson (1982), recogidas al comienzo del manuscrito, quien señalaba, en primer lugar, la doble dimensionalidad (estructura social-estructura académica) y en, segundo lugar, la división disciplinar que se ha hecho del campo: del aspecto académico se han ocupado psicólogas y pedagogas y de los aspectos sociales se han ocupado sociolingüistas y antropólogas - división que queda patente en este capítulo, primero porque se ha utilizado como organizador explícito y segundo porque la gran parte de los autores citados en el segundo epígrafe son antropólogos y sociolingüistas, mientras que en el tercer epígrafe son psicólogos en su mayoría. Erickson hizo estas observaciones no para mantener las divisiones sino precisamente porque pensaba que era necesario superar esta separación (principalmente teórica-analítica pero igualmente disciplinar) ya, que como hemos ido apuntando en diversas ocasiones, son aspectos mutuamente constitutivos. Aunque probablemente la mayoría de los investigadores estuvieran de acuerdo con las afirmaciones de Erickson no está tan claro hasta que punto se ha logrado realizar la integración que proponía. Aunque ya existe cierta convergencia sobre el carácter interdisciplinar del campo, parece pertinente discutir que constructos se han desarrollado en las últimas décadas que puedan considerarse candidatos para establecer puentes entre la cara social y la cara académica del discurso escolar. Más que resolver la cuestión vamos a dejar planteado el problema y señalar un candidato al que se le ha prestado cierta atención en años recientes: la intertextualidad.

*Intertextualidad* es un concepto difuso y definido de múltiples formas cuyo origen se encuentra en la teoría literaria (Kristeva, 1981; Bakhtin, 1981). Esquemáticamente intenta plasmar una cualidad básica del discurso humano y el significado: “todo texto, el discurso en todas las ocasiones, adquiere sus significados en relación con otros textos y los discursos de otras ocasiones” (Lemke, 1992, p. 257). Partiendo de este rasgo, convertir la noción de intertextualidad en un constructo válido implica identificar y justificar qué yuxtaposiciones de todas las posibles de hecho de manifiestan y llevan a cabo en cada evento comunicativo (Lemke, 1992; Hicks, 1995; Gee y Green, 1998). Análisis que puede realizarse a partir de múltiples criterios dependiendo del marco teórico de referencia: a partir de la perspectiva estricta de los participantes (Edwards, 1996a), a partir de los instrumentos del analista (Fairclough, 1992) o una combinación de ambos u otras variantes.

Un primer rasgo que debe señalarse sobre la intertextualidad es que, si así lo quisiéramos, podría tomarse como metaconstructo para conceptualizar gran parte de las ideas y nociones que se han desarrolladas en el análisis de la comunicación y la educación. La intertextualidad podría introducirse para estudiar temáticas de investigación como las relaciones entre eventos entre la familia y la escuela, las relaciones temporales entre eventos, las relaciones entre estructuras de participación, el desarrollo de una unidad y los referentes conversacionales de los participantes, etc. Igualmente, podría ser un instrumento reflexivo (Hammersley y Atkinson, 1994) del propio procedimiento analítico y desentrañar las yuxtaposiciones entre grabaciones en audio/vídeo y transcripciones, entrevistas y notas de campo, texto de investigación y recepción de los participantes, etc. En consecuencia los rasgos y cualidades pertinentes en torno a la idea de intertextualidad tendrían que matizarse e incluso es probable que se produjera alguna elaboración original. No obstante, esta opción no se va a llevar a cabo y restringiremos la discusión al problema planteado: establecer vínculos entre lo social y lo académico.

Dentro de las relaciones intertextuales se ha resaltado un tipo de interconexión más intensa y pertinente denominada *intertexto* (Lemke, 1992). Varios discursos se configuran como intertextos el uno del otro cuando convergen en múltiples niveles de su organización (Lemke parte de la gramática funcional de Halliday y señala tres niveles: tema/contenido, actitud/relación, género/organización textual - correspondientes a las metafunciones ideacional, interpersonal y textual de Halliday respectivamente). Así, no se trata de que sea

posible establecer una relación entre varios textos a partir de algunas claves (e.g. cada una de estas metafunciones/niveles por separado) sino de que la interpretación de un texto es imposible sin referirse a su intertexto. Esto implica que el significado se está construyendo a partir de claves diversas pero mutuamente constitutivas.

Fairclough (1992) defiende como estrategia general para el análisis del discurso desarrollar análisis intertextuales que sean capaces de vincular forma y contenido (ambos relevantes pero habitualmente estudiados de modo independiente) en la actividad discursiva. En el ámbito del discurso escolar esta separación problemática se corresponde a la dualidad que hemos venido señalando entre estructura de participación social y estructura de la tarea académica. Ambas son relevantes pero se han estudiado habitualmente por separado, estableciendo conexiones locales cuando estas son especialmente visibles gracias a alguna convergencia entre componentes de cada una de ellas (ej: que determinadas partes de una unidad didáctica covaríen con determinadas estructuras participantes: la presentación con toda la clase, el trabajo con organización en grupos, la evaluación con diadas, etc.). No obstante, es posible hipotetizar que en ocasiones la interrelación sea más intensa, que ambas estructuras formen un intertexto. Bajo estas condiciones la tarea obligatoria del análisis es establecer esta construcción intertextual para lo cual existen algunas herramientas analíticas (Fairclough, 1992; Floriani, 1993).

Este manuscrito ha intentado presentar algunas de las herramientas disponibles en el estudio del discurso escolar así como algunas de las controversias teóricas y empíricas más importantes dentro del campo. La revisión ha sido bastante selectiva, dejando de lado puntos como una descripción más amplia de cada una de las aproximaciones disponibles, una discusión de cómo se vinculan (de que modo suponen una crítica a la perspectiva etnográfica o cómo ésta resuelve limitaciones entre las otras) e incluso una perspectiva histórica sobre la aproximación elegida dentro del campo de la investigación educativa. No obstante, muestran la complejidad de los procesos aparentemente más cotidianos de la vida en el aula.

### **Notas**

1. Desconocemos el género del docente en estos episodios por lo que iré alterando el género adscrito a este participante. Esta decisión debe contrastarse con la mayor probabilidad de que

de hecho sea una mujer la docente y con el conocimiento particular de que en muchas de las transcripciones y episodios documentados por Hugh Mehan, la anónima *teacher* es de hecho Courtney Cazden.

2. Debe señalarse que este no es el análisis que desarrollan Mercado y Linaza (entre otras cosas porque la temática del trabajo no es examinar las propiedades de la secuencia IRE). En el trabajo señalan la secuencia y el carácter de control conductual que parece tener el movimiento III para luego dirigir la discusión en otra dirección. La interpretación en torno a las características de la secuencia IRE es propia.

3. En este caso los niños hablan el Vernacular Negro Americano (BEV) con muchos giros y juegos verbales, de difícil comprensión y traducción para quien no “se ha criado en las calles de Philadelphia”.

4. M<sup>a</sup> José Rochera analiza la interactividad durante la tirada, los pasos de tirada y hace un análisis de errores tanto global como de cada uno de los alumnos del grupo. Por cuestiones de espacio (y el propósito ilustrativo de este ejemplo) la discusión se limita a los dos primeros aspectos, aunque la discusión de los resultados recoge conclusiones que la autora elabora a partir de todo este conjunto de datos.

### Referencias

- Au, K. (1980). Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of a culturally appropriate instructional event. *Anthropology and Education Quarterly*, 11, 91-115.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the Novel. En M. Holquist (comp.), *The Dialogic Imagination (Four Essays by Mikhail Bakhtin)* (pp. 259-422). Austin: University of Texas Press.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cazden, C. (1986). Classroom discourse. En M. Wittrock (coord.), *Handbook of research on teaching* (pp. 432-463). Nueva York: McMillan Publishing.
- Cazden, C. (1987). Language in the classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 7, 18-33.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Coll, C; Colomina, R; Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández y M.A. Melero (coords.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C. y Edwards, D. (coords.), (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1994). Temporal dimension and interactive processes in teaching-learning activities: a theoretical and methodological challenge. En N. Mercer y C. Coll (coords.), *Teaching, learning and interaction* (pp. 107-122). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Colomina, R. (1996). *Interacció social i influència educativa en el context familiar*. Tesis doctoral, Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- Dorr-Bremme, D. (1990). Contextualization cues in the classroom: Discourse regulation and social control functions. *Language in Society*, 19, 379-402.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Edwards, D. (1996a). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En C. Coll y D. Edwards (coords.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 35-52). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationship between academic task structure and social participation structure in lessons. En L.C. Wilkinson (coord.), *Communicating in the classroom* (pp. 153-181). Nueva York: Academic Press.
- Erickson, F. (1996b). Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. En D. Hicks (coord.), *Discourse, learning and schooling* (pp. 29-62). Nueva York: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and text: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and Society*, 3, 193-217.
- Floriani, A. (1993). Negotiating what counts: roles and relationships, texts and contexts, content and meaning. *Linguistics and Education*, 5, 241-274.
- Frederiksen, C. (1981). Inference in preschool children's conversations-a cognitive perspective. En J. Green y C. Wallat (coords.), *Ethnography and language in educational settings* (pp. 303-350). Norwood: Ablex.
- Gee, J. y Green, J. (1998). Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study. *Review of Research on Education*, 23, 119-169.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. Middlesex: Penguin Books.
- Goodwin, M. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Green, J. y Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. En J. Flood y S.B. Heath (coords.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 181-202). Nueva York: McMillan
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1992). Contextualization and understanding. En A. Duranti y C. Goodwin (coords.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 229-252). Nueva York: Cambridge University Press.

- Gumperz, J. (1996). The linguistic and cultural relativity of conversational inference. En J. Gumperz y S. Levinson (coords.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 374-406). Nueva York: Cambridge University Press.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hemphill, L. y Snow, C. (1996). Language and literacy development: Discontinuities and differences. En D. Olson y N. Torrance (coords.), *The handbook of education and human development* (pp. 173-213). Oxford: Blackwell.
- Hicks, D. (1995). Discourse, learning and teaching. *Review of Research in Education*, 21, 49-95.
- Hymes, D. y Farr, M. (1982). *Ethnolinguistic study of classroom discourse: Final report*. Washington D.C: National Institute of Education (ERIC Document nº: ED 217 710).
- Kantor, R; Green, J; Bradley, M. y Lin, L. (1992). The construction of schooled discourse repertoires: An interactional sociolinguistic perspective on learning to talk in preschool. *Linguistics and Education*, 4, 131-172.
- Kristeva, J. (1981). *Semiotica 2*. Madrid: Espiral.
- Kruger, A. C. y Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning Culture. En D.R. Olson y N. Torrance (coords.), *The handbook of education and human development* (pp. 369-387). Cambridge: Blackwell Publishers.
- Lemke, J. (1992). Intertextuality and Educational Research. *Linguistics and Education*, 4, 257-267.
- Lin, L. (1994). Language of and in the classroom: Constructing the patterns of social life. *Linguistics and Education*, 5, 367-409.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183-213.
- McHoul, A. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19, 349-377.
- Mehan, H. (1978). Structuring school structure. *Harvard Educational Review*, 48, 32-64.
- Mehan, H. (1984). Language and schooling. *Sociology of Education*, 57, 174-183.
- Mehan, H. (1985). The structure of classroom discourse. En T. van Dijk (coord.), *Handbook*

- of discourse analysis: Discourse and dialogue (vol. 3)* (pp. 119-131). Nueva York: Academic Press.
- Mercado, R. y Linaza, J. (1996). El discurso educativo como medio de enseñanza y modo de aprendizaje. En A. Gordo y J. Linaza (coords.), *Psicologías, discursos y poder (PDP)* (pp. 195-216). Madrid: Visor.
- O'Connor, M. y Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. En D. Hicks (coord.), *Discourse, learning and schooling* (pp. 63-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- Onrubia, J. (1992). *Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos*. Tesis doctoral, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Perner, J. (1988). Higher-order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction. En J. Astington, P. Harris y D. Olson (coords.), *Developing theories of mind* (pp. 271-294). Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom. En C. Cazden, V. John, D. Hymes (coords.), *Functions of language in the classroom* (pp. 370-394). Nueva York: Teachers College Press.
- Rochera, M.J. (1997). *Interactividad e influencia educativa: Análisis de algunas actividades de enseñanza y aprendizaje de los primeros números de la serie natural en educación infantil*. Tesis doctoral, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Sacks, H; Schegloff, E. and Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 30, 696-735.
- Sinclair, J. y Coulthard, R. (1975). *Toward an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza: Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stubbs, M. (1986). *Educational linguistics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Tomasello, M. (1999). The human adaptation for culture. *Annual Review of Anthropology*, 28, 509-529.
- Tomasello, M; Kruger, A.C. y Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.

- Tusón, A. y Unamuno, V. (1999). ¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar. *Discuso y Sociedad*, 1, (1), 19-34.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weinstein, C. (1991). The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology*, 42, 493-525.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5, 1-37.
- Wood, D; Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.