

# Buenas prácticas para fomentar la interacción en las aulas universitarias

Carmen Álvarez-Álvarez y Lidia Sánchez-Ruiz

## RESUMEN

Promover la interacción del alumnado en las aulas universitarias es una preocupación frecuente del profesorado que precisa de más investigación. El objetivo de este artículo es identificar buenas prácticas que ayuden a fomentar la interacción en el aula. Para ello se realizó un estudio observacional en 90 clases de diferentes docentes de todas las áreas del conocimiento. Se identificaron 17 buenas prácticas, versátiles en cuanto a duración, tamaño del grupo y campo de aplicación, y se clasificaron en cuatro categorías. Todas las prácticas identificadas pueden ser inspiradoras para que el profesorado fomente la interacción en los diferentes campos del conocimiento de la docencia universitaria.

**Palabras clave:** educación superior, interactividad, buenas prácticas educativas, comunicación educativa, España.

### Carmen Álvarez-Álvarez

[carmen.alvarez@unican.es](mailto:carmen.alvarez@unican.es)

Española. Doctora en Pedagogía, Universidad de Oviedo, España. Profesora Titular, Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, España. Temas de investigación: relaciones teoría-práctica en la educación, dirección de centros y su gestión, animación lectora, coordinación TIC en centros educativos y la escuela rural. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8160-2286>.

### Lidia Sánchez-Ruiz

[lidia.sanchez@unican.es](mailto:lidia.sanchez@unican.es)

Española. Doctora en Administración de Empresas, Universidad de Cantabria, España. Profesora Titular, Departamento de Administración de Empresas, SANFI, Universidad de Cantabria, España. Temas de investigación: gestión y mejora continua de procesos empresariales como sostenibilidad, innovación educativa universitaria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8386-5952>.



## **Boas práticas para incentivar a interação em salas de aula universitárias**

### **RESUMO**

Promover a interação dos alunos nas salas de aula universitárias é uma preocupação frequente dos professores e que requer mais pesquisas. O objetivo deste artigo é identificar boas práticas que ajudem a promover a interação em sala de aula. Para tanto, foi realizado um estudo observacional em 90 turmas de diferentes professores de todas as áreas do conhecimento. Foram identificadas 17 boas práticas, versáteis em termos de duração, tamanho do grupo e campo de aplicação, classificadas em quatro categorias. Todas as práticas identificadas podem ser inspiradoras para que os professores estimulem a interação nos diferentes campos de conhecimento da docência universitária.

**Palavras chave:** educação superior, interatividade, boas práticas educacionais, comunicação educacional, Espanha.

## **Good Practices to Boost Student Interaction in University Classrooms**

### **ABSTRACT**

Fostering student interaction in university classrooms is a frequent concern of faculty that needs further research. The aim of this article is to identify potential good practices that help to boost interaction within the classroom. For this purpose, an observational study was carried out in 90 classes with teachers from all areas of knowledge. Seventeen good practices, all of which were flexible in terms of duration, group size and field of application, were identified and classified into four categories. All the identified practices can be inspiring for faculty to promote interaction in the different fields of knowledge of university teaching.

**Key words:** higher education, interactivity, good educational practices, educational communication, Spain.

**Recepción:** 13/05/22. **Aprobación:** 22/11/22.

## Introducción

En este estudio se entiende la interacción como el conjunto de intercambios comunicativos en los que un individuo se dirige a otro individuo o grupo de individuos recibiendo, al menos, una respuesta por parte de uno de ellos (Howe y Abedin, 2013). Promover la interacción a nivel universitario es una preocupación frecuente del profesorado porque se sabe que ella ayuda a humanizar las relaciones, profundizar en los contenidos, resolver dudas e inquietudes, involucrarse más en las materias, etcétera (Carranza, 2017; Hardman, 2016; Hernández y Álvarez-Álvarez, 2018; Jiménez Aleixandre, 2010; Mercer, 2001; Mercer y Howe, 2012; Vercellotti, 2018).

Sin embargo, aún son habituales las prácticas docentes expositivas en los diferentes niveles del sistema educativo (Hardman, 2016; Teo, 2013) y todavía son muchas las lagunas científicas que existen al respecto, siendo necesaria una mayor investigación (Jiménez Aleixandre, 2010). Una de estas lagunas es el conocimiento de las buenas prácticas que los docentes pueden desarrollar en sus clases para lograr una mayor implicación de los alumnos en el transcurso de las mismas (Carranza, 2017). Tal es el objetivo de este estudio: indagar sobre las buenas prácticas en desarrollo por parte del profesorado para promover la interacción en el aula.

Son diversos los estudios previos que se han detenido en el análisis de la interacción en la docencia (Carranza, 2017; Gillies, 2013; Hernández y Álvarez-Álvarez, 2018; Matthews *et al.*, 2018; Jiménez Aleixandre, 2010; Mercer, 2001; Micari y Pazos, 2014; Richardson y Radloff, 2014; Shea, 2019; Iglesias, 2020; Esteves Fajardo *et al.*, 2020). También han proliferado estudios en la línea de identificar buenas prácticas en la enseñanza dirigidos a temáticas diversas (Carbonaro, 2019). Igualmente hay estudios sobre buenas prácticas de interacción en formatos no presenciales (Vlachopoulos y Makri, 2019). Sin embargo, son necesarios estudios específicos sobre cómo potenciar la docencia en la enseñanza presencial.

Existen investigaciones que se han detenido en el análisis del discurso docente en el aula estudiando las expectativas docentes, sus interacciones verbales con los estudiantes y los logros en clave socio-cultural (van der Zwet *et al.*, 2014). Destacan al respecto los estudios que enfatizan en el potencial del diálogo así como del debate, haciendo hincapié en la actitud del docente y su capacidad para gestionar los turnos de palabra y moderarlo (Richardson y Radloff, 2014; Shea, 2019). También son relevantes los estudios relativos a la argumentación, la relación entre el pensamiento y el lenguaje y la justificación de las visiones personales de los estudiantes, dejando atrás una concepción memorística del aprendizaje en pro de la comprensión (Carranza, 2017; Jiménez Aleixandre, 2010; Mercer, 2001). Al respecto, el docente puede diseñar muchas estrategias de trabajo relevantes para su clase, proponiendo numerosas tareas que favorezcan la comunicación, el entendimiento, el razonamiento y el aprendizaje en el aula universitaria.

Asimismo, ha recibido atención por parte de la investigación la formulación de preguntas en clase. Por ejemplo, se ha verificado el potencial que tienen las preguntas abiertas como un estímulo para sondear opiniones del alumnado, diversificar las voces del aula y lograr mejoras en la competencia oral (Buma y Nyamupangedengu, 2020). Las preguntas abiertas logran provocar al alumnado, obligarlo a situarse ante las mismas circunstancias para dar una respuesta propia, elaborar y reelaborar sus planteamientos, construir y ampliar conocimiento de modo cooperativo, etcétera (Hernández y Álvarez-Álvarez, 2018; Matthews *et al.*, 2018).

También han sido objeto de estudio las actividades en parejas o grupos, porque dan la oportunidad a los alumnos de colaborar, contrastar información o concepciones, comprender mejor los requerimientos y ser más eficaces en el estudio (Gillies, 2013; Matthews *et al.*, 2018; Micari y Pazos, 2014; Swanson *et al.*, 2019). Una modalidad de trabajo en grupo estudiada es la presentación y exposición oral en el aula por parte de los alumnos (Doherty *et al.*, 2006).



De igual forma, se ha investigado la introducción de técnicas de aprendizaje cooperativo en la universidad a través de actividades como el puzle, ofreciendo positivos resultados para el aprendizaje de los estudiantes (Gömleksi'z, 2013; Yi y LuXi, 2012). Incluso se sabe que hay tendencias emergentes respecto a la implementación de prácticas de juego en las aulas para contribuir a aprender de manera amena (Hallinger *et al.*, 2020; Wright, 2002) o el desarrollo de situaciones de *role-playing* en las aulas universitarias para vivenciar situaciones propias de la vida real en un contexto de aprendizaje (Gaete-Quezada, 2011; Thomas *et al.*, 2018).

En otros estudios se ha visto a la tecnología como un aliado en el proceso formativo, pues puede ayudar a potenciar la interacción (Castaño-Muñoz *et al.*, 2020; Vlachopoulos y Makri, 2019; Wooten, 2020). El empleo de algunas webs, aplicaciones de uso docente o el comentario de vídeos en el aula pueden ser un estímulo para muchos estudiantes a los que atrae lo tecnológico.

Sin embargo, se considera que es posible que se identifiquen muchas más buenas prácticas si se examinan atentamente las prácticas docentes del profesorado, al ser importante su estudio y difusión para proveer a los docentes un abanico amplio de opciones que les ayude en su reto de fomentar la interacción para el aprendizaje. Por todo ello, este artículo tiene como objetivo identificar buenas prácticas de interacción que puedan aplicarse en la enseñanza universitaria. Para ello, se realizó un estudio observacional en aulas universitarias de todos los campos del conocimiento y así conocer de primera mano cómo los docentes están promoviendo la interacción en las aulas con sus estudiantes y entre ellos, y categorizar los resultados de tal manera que se identifiquen buenas prácticas en el fomento de la interacción.

### Metodología

El objetivo general es identificar y caracterizar buenas prácticas de interacción que se hayan empleado

en procesos de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado universitario para promover su fomento.

Se plantean las siguientes hipótesis: 1) se recabarán numerosas buenas prácticas y podrán clasificarse: a) por su área de conocimiento (algunas serán específicas y otras de implementación universal), b) por el tamaño de los grupos envueltos y c) por su duración; 2) la mayor parte de las buenas prácticas serán susceptibles de ser implementadas con ligeras o profundas adaptaciones en los diferentes campos de conocimiento.

Para conseguir el objetivo planteado, durante el curso 2018-2019 en el marco de un programa de innovación docente promovido desde la Universidad de Cantabria, se puso en marcha un proyecto que permitiría analizar el grado de interacción existente en las aulas universitarias. Específicamente, eran objetivos específicos del proyecto: 1) visitar clases de profesorado de todos los ámbitos de conocimiento; 2) recabar información sobre las buenas prácticas de interacción a través de tres agentes: el profesorado de la materia, el alumnado asistente y un miembro del equipo de investigación que actuara como observador; 3) organizar y categorizar la información cualitativa obtenida para difundirla y ayudar al profesorado a repensar sus prácticas docentes y mejorar la docencia universitaria. El equipo de investigación estaba formado por un total de 15 profesores pertenecientes a los diferentes campos de conocimiento (Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Ingeniería y Ciencias de la Salud) y a diferentes categorías profesionales (Profesor Ayudante Doctor, Profesor Contratado Doctor y Profesor Titular).

El método de investigación adoptado fue el observacional, como se ha empleado en estudios previos en la universidad y en otros niveles del sistema educativo (O'Leary, 2012; Vrikki *et al.*, 2019). El equipo investigador coincidió en que resulta imprescindible conocer de primera mano cómo se desarrollan las prácticas de interacción en las aulas universitarias y que para hacerlo se debía asistir a clases, pero no con

perfil experto, sino pidiendo la colaboración a los implicados para tener en cuenta su voz (Flutter, 2007).

La técnica de recogida de información fundamental en este estudio fue la observación participante (Aagaard y Matthiesen, 2016) y se acompañó de un triple cuestionario (Álvarez-Álvarez *et al.*, 2019) para triangular perspectivas (la del profesorado, alumnado y miembros del equipo de investigación) y dar voz a todas las personas implicadas, con especial énfasis en los alumnos (Flutter, 2007).

Finalmente, se visitaron un total de 90 clases a lo largo de todo el curso académico 2018-2019 (42 en el primer cuatrimestre y 48 en el segundo) (tabla 1). Esto supuso conseguir información de un total de 90 profesores, 90 observaciones de los evaluadores externos y 2 178 cuestionarios de los estudiantes (1 050 en el primer cuatrimestre y 1 128 en el segundo).

El cuestionario diseñado integró más de 30 preguntas, distribuidas en tres grandes bloques (Álvarez-Álvarez *et al.*, 2019):

- Bloque 1: características generales de la asignatura y del encuestado.
- Bloque 2: medición del nivel de interacción.
- Bloque 3: identificación de prácticas interactivas concretas.

La descripción completa y detallada del cuestionario, en lo que a diseño teórico se refiere, puede consultarse en el trabajo de Álvarez-Álvarez *et al.* (2019); estudio en el que también se describe con minuciosidad el procedimiento seguido en la recogida de datos. Adicionalmente, el trabajo de Álvarez-Álvarez *et al.* (2022) concluye que el cuestionario propuesto es válido y consistente tras comprobar que los ítems que lo integran son fiables y tienen buenas propiedades psicométricas. Precisamente, este estudio se presenta como una continuación de los anteriores y, teniendo en cuenta el objetivo planteado en este artículo, los resultados presentados en apartados posteriores se basan en la información recopilada en el tercer bloque. En este, se pidió a los encuestados que describieran la mejor práctica de interacción que habían identificado a lo largo de esa clase con sus propias palabras (cualitativamente).

Con el objetivo de que la recogida de información fuera lo más homogénea posible, se establecieron aspectos comunes a cumplir de manera obligatoria, tanto para el profesorado observado como para los observadores externos. Así, se solicitaba que tras identificar la mejor práctica de interacción se recopilara la siguiente información: temática de la clase, duración de la práctica (en minutos), número

**Tabla 1. Características y número de clases visitadas**

Nivel	clases visitadas
1º	23
2º	19
3º	24
4º	15
Posgrado	9

Fuente: elaboración propia.



de estudiantes involucrados, qué hizo el docente durante la interacción, qué hicieron los estudiantes y materiales y tecnologías utilizadas. En el caso de los estudiantes se planteó la pregunta de forma genérica. Cada participante expresó abiertamente las buenas prácticas observadas. En la elaboración de este artículo se revisaron todas las buenas prácticas para identificarlas y tratar de clasificarlas de acuerdo a las hipótesis previamente planteadas.

Tras recopilar la información, se procedió con el análisis de contenido. El trabajo se repartió equitativamente entre ambas autoras, cada una de ellas analizó el material generado en la mitad de las clases visitadas; cabe señalar que el reparto del trabajo se realizó de forma aleatoria. Posteriormente se hizo una sesión de puesta en común de los resultados, para poder dar respuesta a los objetivos planteados en este trabajo. Finalmente y como se mostrará de forma más detallada en el apartado de resultados, se identificaron un total de 17 buenas prácticas.

Sobre lo anterior cabe reiterar que para la confección de este artículo solo se consideraron las respuestas abiertas del cuestionario correspondientes a las buenas prácticas desarrolladas en clase (bloque 3), siendo todas ellas explicaciones cualitativas realizadas por profesores, estudiantes y miembros del equipo de investigación a partir de sus observaciones en las aulas.

En todo momento se trataron los datos confidencialmente y con objetividad. Los cuestionarios del alumnado fueron anónimos y los del profesorado y observadores externos fueron organizados por una persona del equipo de investigación que les asignó un código antes de ser analizados, evitando así que se pudiera identificar a la persona en concreto.

### **Análisis y resultados**

El análisis de los datos recabados permitió identificar 17 buenas prácticas de interacción en las aulas universitarias que se implementaron por el profesorado que ha colaborado en este estudio. En este apartado se dará cuenta de las mismas comentando

sus matices. Dado que se trata de 17 buenas prácticas, se organizaron atendiendo cuatro criterios: 1) aquellas se relacionan con el discurso docente; 2) con aspectos técnicos; 3) con actividades grupales o cooperativas; 4) y lúdicas.

### **Prácticas relacionadas con el discurso docente**

#### **Verificar conocimientos a través de preguntas**

En este caso el docente formula preguntas a la clase que le permitan reforzar los conocimientos adquiridos en la asignatura. Existen diversas alternativas. Una primera opción es lanzar las preguntas al comienzo de la clase. En este caso, el objetivo sería recordar lo visto en sesiones anteriores e hilarlo con el contenido a tratar en la sesión actual; despertar el interés en el tema a tratar, comprobando además el nivel previo de conocimientos que la audiencia tiene sobre determinada temática. Por otro lado, también es común realizar esta práctica durante o al finalizar la sesión para revisar lo que se está viendo o realizar repasos unos días después del abordaje de un contenido. En cualquier caso, este tipo de dinámica resulta muy útil para el docente ya que puede identificar el nivel de comprensión de los estudiantes, detectar aspectos incomprendidos y reforzarlos con nuevas explicaciones o materiales.

Los datos recabados muestran que, aunque es común que esta práctica se realice de viva voz, existen alternativas. Por ejemplo, se puede pedir a los estudiantes que redacten sus respuestas por escrito y que las entreguen al final de la clase. Si la tarea se plantea en grupo, la dinámica puede adaptarse ligeramente dándoles un tiempo para que consensuen una respuesta antes de participar. También pueden actuar los propios alumnos como docentes haciendo el resumen de la clase anterior en los primeros minutos de una nueva clase.

Desde el punto de vista de la preparación previa, esta es una actividad relativamente sencilla para el docente. Únicamente requeriría la organización de

los materiales de consulta sobre los que van a versar las preguntas y pensarlas bien para que den la oportunidad a los estudiantes de reflexionar en profundidad. Igualmente, su puesta en práctica tampoco es compleja, aunque ello no implica que haya que dejar todo a la improvisación. En tal sentido, los resultados de este estudio permiten destacar algunas recomendaciones a tener en cuenta a la hora de llevarlo a cabo. En primer lugar, la dinámica debe convertirse en un diálogo entre docente y estudiantes, y entre los propios estudiantes. Esto implica que, lejos de lanzar preguntas de forma indiscriminada e inconexa, el docente ha de tener en cuenta las aportaciones que hagan los estudiantes, parafrasearlas e, incluso, plantear nuevas preguntas en función de las respuestas de los estudiantes, alcanzando paulatinamente mayor profundidad y complejidad.

Las principales dificultades que puede encontrar el docente son: la falta de participación y la sobreintervención. Como respuesta a la primera, los resultados obtenidos mostraron dos alternativas. Por un lado, algunos profesores pedían a los estudiantes que escribieran en un cartel su nombre, esto le permitía dirigirse a ellos directamente. Si se utiliza este método, es responsabilidad del docente incentivar la participación de todos, evitando preguntar siempre a la misma persona. Por otro lado, se puede incentivar la participación premiándola, por ejemplo, asignándole un porcentaje de la calificación a la participación en el aula. En este caso hay que prestar especial atención a los requisitos para puntuar, premiando no solo el hecho de intervenir sino la calidad de la intervención.

De todo lo anterior se deduce que esta es una práctica muy versátil que puede ser utilizada para trabajar de forma individual o en un grupo. En este último caso, además, el tamaño del grupo puede ser muy heterogéneo. También es una práctica flexible en lo que a duración se refiere, dependiendo únicamente del diseño que haya planteado el docente.

### **Responder dudas**

Esta dinámica es muy similar a la anterior. La principal diferencia entre ambas es el origen. Mientras que en la práctica anterior es el profesor quien plantea las preguntas, en este caso, las preguntas e inquietudes surgen de los estudiantes y es el docente quien las responde. De forma similar a lo que ocurría en el caso anterior, pueden surgir dos problemas a la hora de gestionarlo. O bien los estudiantes no plantean dudas a lo largo de la clase o se puede producir una sobreintervención por parte de alguno de ellos.

Fomentar la participación requiere que los estudiantes tengan la confianza suficiente para preguntar, es decir, es clave que perciban una buena disposición del docente a responder. En cuanto a la sobreintervención, el profesor ha de encontrar un equilibrio que le permita no interrumpir el ritmo de la clase a la vez que atiende correctamente a todos los estudiantes. En esta línea, podría ser interesante designar espacios para plantear preguntas a lo largo de la sesión y, en caso de que no sean suficientes, remitir al estudiante o estudiantes que aún tengan dudas a una tutoría fuera del horario de clase.

### **Plantear un debate**

Parece indudable que realizar un debate genera interacción en el aula. Ahora bien, lejos de ser una tarea sencilla, la efectividad del mismo dependerá ampliamente del grado de preparación del docente. Así, es recomendable que con anterioridad a la clase — quizá en sesiones previas — el profesor haya proporcionado a los estudiantes materiales de consulta que les permitan realizar una reflexión individual (lecturas, páginas web, imágenes, esquemas, entre otros). Además, y con el objetivo de que el debate sea lo más productivo posible, se recomienda plantear un tema y unas preguntas concretas a tratar. Es igualmente importante a la hora de diseñar la actividad, aunque a veces no se considera, la disposición del aula ya que puede influenciar de manera directa, positiva o negativamente, en la participación del alumnado.



Durante la realización del debate, el docente es responsable de organizar las intervenciones y de moderar. Del mismo modo, es el encargado de dinamizar el debate lanzando nuevas preguntas y de ampliar o matizar el conocimiento expuesto por los estudiantes. También es recomendable que el maestro felicite e incentive las intervenciones de calidad que se ciñen a lo esperado (contenido, forma, ajuste al tiempo, acierto en la argumentación, etcétera). Es importante tener en cuenta que, además del contenido, el debate es una oportunidad para que el estudiante trabaje otras habilidades, como las comunicativas. Por su parte, los estudiantes son responsables de documentarse y de participar en el debate con argumentos y contraargumentos. En función de lo que se haya establecido, el debate puede plantearse con intervenciones individuales o mediante la formación de pequeños grupos en los que haya un portavoz. Para finalizar la dinámica es recomendable realizar una síntesis de las principales conclusiones obtenidas a partir del debate.

Una variante de esta práctica, señalada por los participantes en el estudio, es el videofórum. En esta actividad el docente seleccionará una serie, película, o fragmento determinado, cuya temática esté relacionada con el contenido de la clase. De forma previa a la sesión, el docente tendrá que realizar un trabajo de preparación. Además de seleccionar el vídeo, es recomendable que desarrolle un guion con las preguntas o temas que quiere tratar en la clase. Los estudiantes, por su parte, tendrán que visualizar el contenido seleccionado y preparar su intervención. Dadas las características de la dinámica, se considera que para realizarla de forma adecuada se requiere, al menos, una sesión. No obstante, es cierto que a veces se pide a los estudiantes que vean el material en casa, antes de la actividad en el aula. Dado que se persigue generar debate, es una práctica interesante que se sugiere realizar con el grupo completo. Dentro de esta dinámica, una recomendación a seguir es

que las conclusiones obtenidas a partir de éste sean sintetizadas por uno o varios estudiantes, bien sea en la pizarra o usando el ordenador del profesor y proyectándolo.

### Prácticas relacionadas con aspectos técnicos

#### Caso práctico

Esta estrategia tiene diferentes fases. En primer lugar, antes de la sesión, el docente preparará los materiales del caso y las preguntas a trabajar. Como recomendación, en el caso de proporcionar lecturas, se sugiere aportar noticias de prensa actuales, serán más apropiadas las que traten problemáticas del entorno cercano de los estudiantes.

En segundo lugar, al comienzo de la clase, se proporciona el caso a los estudiantes y se les explica la tarea y su objetivo final. Después, se da tiempo para que el alumnado trabaje. Aunque puede diseñarse como una actividad individual, es típico que los estudiantes trabajen en grupos o en parejas. Para formar los grupos hay dos opciones: o bien se deja que los estudiantes formen los grupos a su voluntad o se forman grupos al azar numerando a los alumnos, por ejemplo del 1 al 5, para luego juntar a todos los estudiantes en grupos que correspondan a cada número.

Mientras analizan el caso, los grupos debaten su resolución, sintetizan sus ideas y justifican sus planteamientos en base a los contenidos teóricos tratados al comienzo de la sesión o en sesiones previas de la asignatura. Es habitual que, además, tengan que buscar información en otras fuentes (apuntes, normativa, páginas web oficiales, entre otras). Durante el trabajo de los estudiantes, estos plantean preguntas y dudas al maestro, quién las resuelve además de observar y orientar el trabajo de los grupos. En esta fase es importante que el docente recorra la clase y controle activamente que los estudiantes no se alejen del objetivo planteado ni se despisten, especialmente si están trabajando con ordenadores y/o *smartphones*.



En función de la complejidad del caso, esta actividad puede diseñarse para trabajarla en una o varias sesiones. En cualquiera de los casos, la gestión del tiempo es muy importante por lo que esta actividad es interesante de cara a que el alumnado desarrolle esta competencia.

### **Pedir un informe técnico**

El docente solicita un documento, individualmente o en pequeños grupos, para desarrollar la competencia profesional en procesos de toma de decisión. El profesor debe preparar un material objeto de estudio y una plantilla de síntesis (una tabla con ventajas e inconvenientes ante dos posibles respuestas a un mismo problema, por ejemplo) donde los estudiantes recojan el análisis que han hecho respecto a ciertos aspectos requeridos para llegar a formular una propuesta concreta de intervención lo más argumentada y reflexiva posible. Cuanto mejor definida esté la demanda y más accesible sea el material, más fácil resulta a los estudiantes su resolución. Es importante que el maestro asuma un rol activo en el aula: observando cómo trabajan los estudiantes, resolviendo dudas, planteando objeciones, etcétera.

### **Lectura/comentario de texto**

El docente aporta un texto o lectura a los estudiantes para que lo analicen. El texto puede proporcionarse antes de la clase e ilustrarse con imágenes. También es recomendable que se favorezca la comprensión del documento utilizando analogías que ayuden al estudiante a comprender el texto. Por supuesto, se recomienda hacer referencia a los contenidos teóricos tratados en sesiones previas de la asignatura.

Durante esta práctica, los estudiantes tienen que leer y analizar el texto de forma individual o por parejas; comentar las reflexiones que surjan y tomar nota de los comentarios que se hagan.

### **Corregir actividades previas**

Una actividad sencilla pero muy potente es la

corrección de actividades solicitadas previamente. Básicamente consiste en revisar con los estudiantes una actividad que estos hayan realizado previamente. Les permite reforzar los conocimientos que han aprendido y corregir aquellos que no han comprendido completamente. En el desarrollo de la corrección surgen comentarios, dudas, observaciones, matices y reflexiones de interés que conllevan a un mayor, más completo y complejo aprendizaje.

### **Análisis de imágenes**

Existen diversas variantes de esta dinámica. Todas ellas, por supuesto, tienen las imágenes como elemento clave. Una primera opción es que el docente muestre el fragmento incompleto de una imagen y pida a los estudiantes que traten de adivinar qué contiene la imagen entera. A medida que surgen intervenciones, puede ir mostrando nuevos fragmentos hasta que se muestre la imagen completa. Este tipo de actividad es muy útil al comienzo de la clase para romper el hielo y captar el interés de los estudiantes. Por lo general, la participación de los estudiantes está garantizada ya que les parece una actividad lúdica que activa su curiosidad.

Otra opción es mostrar imágenes completas y pedir a los estudiantes que hagan un análisis exhaustivo de las mismas en base a los conocimientos adquiridos en sesiones anteriores. Y, por último, también es viable presentar dos o más imágenes que los estudiantes tengan que comparar.

A la hora de presentar las imágenes se puede optar por mostrarlas directamente en el proyector para toda la clase o darlas en papel para un análisis individual o en pequeños grupos, para después trasladar el análisis a toda la clase.

Durante la actividad, es importante dar tiempo suficiente a los estudiantes para que analicen la imagen y respondan. Además, es responsabilidad del profesor fomentar la participación de toda la clase y evitar que un estudiante o un grupo pequeño sobreintervengan.



### Completar documentos

En esta práctica el maestro pide a los estudiantes que completen un documento que se les presenta inconcluso. Es una dinámica comúnmente aplicada en el aprendizaje de idiomas, pero también puede ser empleada en otros contextos. Por ejemplo, si se persigue que los estudiantes trabajen de forma concienzuda un texto o que focalicen su atención en determinadas partes del mismo, o en determinados conceptos o vocabulario que se considera clave.

La preparación de esta dinámica requiere que el docente seleccione el texto y elimine ciertas partes, que después completarán los estudiantes. Según el nivel de complejidad, las partes eliminadas pueden mostrarse a los estudiantes y ellos solo tendrán que insertarlas en el apartado correspondiente del texto o pueden no mostrarse, requiriendo un mayor esfuerzo por parte de los estudiantes.

Al terminar de completar el texto, la corrección de la actividad puede realizarse individualmente o de forma común con todo el grupo. Además, esta práctica puede completarse con el planteamiento de preguntas. A través de ellas, el profesor puede incentivar la participación del estudiante y conseguir que se llegue a un nivel de detalle mayor.

### Prácticas relacionadas con actividades grupales o cooperativas

#### Proponer ejercicios prácticos complejos

En este caso, el maestro propone una actividad a resolver en el tiempo de clase. Mientras los estudiantes resuelven el ejercicio, individualmente o en grupo, el docente observa cómo trabajan y les orienta. Los estudiantes, cuyo objetivo es resolver la actividad planteada por el profesor, interactúan con este y con sus compañeros. Habitualmente, al tener que enfrentarse a la resolución de un problema, los estudiantes se implican más y son más proclives a plantear preguntas e interactuar. En caso de que, al resolver el ejercicio, los estudiantes hayan cometido algún error se aconseja que el maestro plantee

preguntas específicas para que sean los propios estudiantes quienes lo detecten y resuelvan.

Como alternativa a lo anterior, o como complemento, el docente puede resolver el ejercicio de forma conjunta con los estudiantes en la pizarra. Para ello, a medida que el ejercicio avanza, el profesor planteará preguntas para que los estudiantes vayan deduciendo cuáles son los pasos a seguir en la resolución.

La tipología de ejercicios a utilizar es muy variada. Pueden ser actividades de repaso de contenido, de ampliación, de diseño de herramientas profesionales, entre otras, cuanto más compleja es la actividad más aconsejable es que no sea individual.

Un aspecto clave en esta dinámica es que los estudiantes dispongan del tiempo suficiente para resolver el ejercicio. Si no se cuenta con el tiempo necesario en la sesión, podría plantearse la siguiente secuencia: 1) el maestro pide a los estudiantes que resuelvan un ejercicio en casa; 2) al comienzo de la siguiente sesión, el docente comprueba cómo han planteado los ejercicios y les da retroalimentación individual, además, les anima a corregirlo dándoles unas pautas; 3) escoge a uno de los estudiantes para que resuelva el ejercicio en la pizarra y, mientras lo resuelve, el profesor comenta y explica los conceptos asociados; 4) tras la clase, pone a disposición de los estudiantes en el aula virtual la resolución completa de los ejercicios.

Esta práctica admite variaciones, por ejemplo, cuando la temática requiere del empleo de varias clases seguidas porque el reto es destacado se puede considerar un taller. Asimismo, esta práctica se puede complementar con la dinámica “estudiante como docente” si, además de resolver el ejercicio, se pide a un estudiante o varios que salgan a la pizarra a resolverlo y a explicar cómo lo han hecho.

### Pedir a los estudiantes que hagan de docente

En esta actividad, el docente pide a uno o varios estudiantes que salgan a la pizarra a resolver un ejercicio,

una actividad o hacer un repaso. Por su parte, estos estudiantes enseñan mientras que los demás colaboran con el desarrollo de la clase.

En función de la complejidad del contenido, la dinámica puede ser planificada y estar asignada con anterioridad de la sesión o puede tratarse de una actividad improvisada en la que se requieran voluntarios.

Es una práctica versátil en lo que a tamaño del grupo se refiere y se recomienda que sea breve, que no se abuse de ello durante toda una sesión.

### Preparar exposiciones y realizarlas (los estudiantes)

Una práctica similar a la anterior en cuanto a estructura es la preparación y realización de exposiciones por parte de los estudiantes. A diferencia de los ejercicios prácticos, en este caso, se pide a los estudiantes que elaboren un trabajo sobre una temática dada y que la expongan en clase.

Si bien es cierto que podría diseñarse como una actividad individual, es habitual que los estudiantes trabajen en grupo. La duración de la dinámica es bastante flexible. Así, si se dispone de tiempo suficiente se puede permitir que los estudiantes preparen la exposición en el aula; mientras que, si el tiempo es escaso, la exposición se hace en el aula, pero la preparación se hace previamente. La gran ventaja de permitir que los estudiantes preparen la exposición en el aula es que, mientras trabajan, el docente puede pasar por los diferentes grupos resolviendo dudas y orientando el trabajo. En este caso, es necesario que se disponga en el aula de todo el material necesario: lecturas, material de referencia, ordenadores personales, etcétera.

Durante la exposición, el profesor es responsable de controlar los tiempos y, al terminar, puede plantear preguntas y realizar críticas constructivas. Es altamente recomendable que se pongan en valor los aspectos positivos de la exposición.

### Desarrollar una dinámica 1, 2, 4

Esta actividad se desarrolla en varias fases. En primer lugar, el maestro lanza una pregunta a la clase e invita a los estudiantes a que traten de responderla de forma individual en un tiempo dado, por ejemplo, 3 minutos. Después de ese tiempo, se invita a que los alumnos trabajen por parejas, comentando lo que concluyeron de forma individual, durante otro breve periodo de tiempo. Tras haber trabajado en parejas, los estudiantes ponen en común sus ideas en un grupo de mayor tamaño y, por último, exponen sus mejores propuestas a toda la clase.

### Técnica puzle

Otra de las dinámicas observadas durante el proyecto es la ya conocida técnica puzle (*jigsaw*). Puesto que es una técnica conocida y estudiada, se remite al lector a consultar la bibliografía específica sobre esta técnica. (Aronson, 2002; De Miguel *et al.*, 2019).

### Prácticas lúdicas

#### Preparar un juego

En este caso el docente diseña una actividad que, de forma lúdica, permita a los estudiantes ejercitarse o repasar contenidos vistos en clase. Por su parte, el alumnado juega mientras aprende y supera retos, en ocasiones, compitiendo con otros compañeros.

Esta actividad requiere bastante preparación previa por parte del profesor ya que debe diseñar un juego sin olvidar el objetivo principal, el aprendizaje del alumnado. Como recomendación para facilitar esta fase, se sugiere seguir las instrucciones y las dinámicas de un juego ya conocido, por ejemplo, el pasapalabra o el trivial. Existen páginas web que ponen dinámicas ya diseñadas a disposición de los maestros a las que únicamente hay que añadir el contenido.

### Desarrollar un *role-playing*

El docente plantea una situación inicial de partida e invita a uno o varios estudiantes a que la representen ante la clase. A partir de la información inicial



y de las indicaciones del profesor, los alumnos explican cómo reaccionarían si se encontraran en esa situación. Se entiende que, a la hora de tomar las decisiones, los estudiantes podrán recurrir a los conocimientos que adquirieron en las sesiones de clase.

A lo largo de la dinámica, el maestro puede plantear las condiciones de partida, obligando a los alumnos a adaptarse y a tomar nuevas decisiones. Por supuesto, también se pueden plantear preguntas.

### Emplear apps

A lo largo del proyecto fueron varias las sesiones en las que se identificaron prácticas de interacción potenciadas con el uso de aplicaciones móviles.

En este tipo de dinámicas, el docente lanza preguntas al aula mediante una aplicación y da un tiempo para responder; terminado el tiempo, revisa las respuestas de los estudiantes para, finalmente, hacer las aclaraciones que estime oportunas. Los alumnos, por su parte, se limitan a responder las preguntas haciendo uso de su *Smartphone* o de su dispositivo portátil, y luego analizan y comentan con el profesor los resultados obtenidos. Algunos ejemplos de aplicaciones de este tipo identificados a lo largo del proyecto fueron: *Kahoot*, *Socrative* o *Edukrir*.

Esta dinámica es una variación de la primera práctica “Verificación del conocimiento a través de preguntas”, con la principal diferencia del uso de la tecnología y el cariz lúdico que esta aporta, en contraste. Desde el punto de vista del maestro, esta dinámica requiere mayor tiempo de preparación, ya que es necesario que se familiarice con la aplicación en cuestión y genere las preguntas con antelación a la sesión. Una práctica que utilizan algunos docentes para paliar, al menos en parte, la dificultad de generación de nuevas preguntas, es solicitar a los propios estudiantes que ellos las formulen para incorporarlas a la actividad.

Una ventaja del uso de este tipo de aplicaciones frente a realizar la actividad a viva voz, es que los alumnos más tímidos son más proclives a participar y

también se reduce la sobreintervención, ya que todos han de seguir los mismos pasos. No obstante, pueden surgir inconvenientes como el hecho de que algún estudiante no tenga dispositivo móvil para participar, aunque la realidad muestra que este es un problema minoritario (prácticamente inexistente) en las aulas universitarias.

### Discusión y conclusiones

La importancia de la interacción en las aulas ha sido destacada tanto en el marco teórico como en la diversidad de prácticas recogidas en los resultados (Carranza, 2017; Hardman, 2016; Hernández y Álvarez-Álvarez, 2018; Jiménez Aleixandre, 2010; Mercer, 2001; Mercer y Howe, 2012; Vercellotti, 2018). Sin embargo, estudios previos muestran que las prácticas expositivas monológicas son aún predominantes en los distintos niveles educativos (Hardman, 2016; Teo, 2013). Esto puede deberse, al menos parcialmente, a que los docentes no conocen buenas prácticas que pueden desarrollar en sus clases. Por ello, el objetivo de este estudio fue identificar y describir buenas prácticas de interacción utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado universitario. Los resultados obtenidos, descritos en detalle en el apartado anterior, muestran un amplio abanico de opciones a disposición de los docentes. Se considera que esa es la contribución más relevante que realiza este trabajo, ya que es una guía para los docentes que no saben cómo incentivar la participación de sus estudiantes.

Nuestra hipótesis inicial se verifica parcialmente: se pudieron identificar 17 buenas prácticas, pero nos resultó imposible clasificar las prácticas de acuerdo a los tres criterios que se habían planteado: a) por su área de conocimiento, b) por el tamaño de los grupos envueltos y c) por su duración. Sin embargo, sí fue posible organizarlas atendiendo a cuatro grandes categorías:

1. Relacionadas con el discurso docente: verificar conocimiento a través de preguntas, responder

dudas y plantear debates (Carranza, 2017; Buma y Nyamupangedengu, 2020; Hernández y Álvarez-Álvarez, 2018; Jiménez Aleixandre, 2010; Matthews *et al.*, 2018; Mercer, 2001; Richardson y Radloff, 2014; Shea, 2019; van der Zwet *et al.*, 2014).

2. Relacionadas con aspectos técnicos: resolver un caso práctico, pedir un informe técnico, lectura/comentario de texto, corregir actividades previas, análisis de imágenes y completar documentos. Pueden compaginarse con actividades relacionadas con el discurso docente y ser realizadas grupalmente.
3. Relacionadas con actividades grupales o cooperativas: proponer ejercicios prácticos complejos, pedir a los estudiantes que hagan de docente, solicitar a los estudiantes preparar y realizar exposiciones, desarrollar una dinámica 1,2,4 y emplear la técnica puzzle (Doherty *et al.*, 2006; Gillies, 2013; Gömleksiz, 2013; Matthews *et al.*, 2018; Micari & Pazos, 2014; Swanson *et al.*, 2019; Yi & LuXi, 2012).
4. Lúdicas: preparar un juego, desarrollar un *role-playing* y emplear apps.

Las diferentes prácticas recogidas constituyen dinámicas transversales que pueden utilizarse y, de hecho, se utilizan en las cinco grandes ramas del conocimiento, con grupos numerosos y reducidos y con duraciones muy variables. Por tanto, una conclusión que se deduce del análisis realizado es la versatilidad de las dinámicas identificadas a la hora de llevarlas a cabo. Así, la mayoría de las actividades pueden diseñarse y adaptarse para diferentes duraciones, ocupando una parte de la sesión o varias sesiones, verificándose nuestra segunda hipótesis. Del mismo modo, la totalidad de buenas prácticas permite trabajar con grupos grandes y pequeños. Esto debería ser un incentivo para el profesorado que, a menudo, considera que el gran tamaño de los grupos es un obstáculo para apostar por prácticas interactivas. Por último, si bien

es cierto que algunas actividades parecen más idóneas para un determinado tipo de materias, en opinión de los autores, todas ellas pueden ser adaptadas y útiles en las diversas ramas de conocimiento.

Otro aspecto clave, fruto del amplio trabajo de observación docente, es que las buenas prácticas presentadas son sencillas por lo que no requieren una formación previa especializada del profesorado, aunque indudablemente algunas sí requieren tiempo de diseño y/o preparación previa, como cuando se emplea una app o algún material concreto. En este sentido una conclusión a destacar es que el uso de la tecnología es una opción, pero no una obligación (Castaño-Muñoz *et al.*, 2020; Vlachopoulos y Makri, 2019; Wooten, 2020). En un mundo considerablemente digitalizado, muchos docentes pueden sentirse abrumados e inseguros de introducir las nuevas tecnologías en sus aulas. Se considera que los resultados mostrados son de interés para este colectivo de profesorado que puede encontrar en nuestra investigación una fuente de inspiración.

Asimismo, tras el análisis, se considera que es posible realizar una serie de recomendaciones generales que se identificaron:

1. Tratar de involucrar a los estudiantes y darles la palabra durante toda la clase. No suelen intervenir al final de la clase cuando se les pide que formulen dudas si durante el transcurso de la misma permanecieron callados.
2. Si la clase es muy numerosa, dado que a los estudiantes les cuesta más intervenir, tratar de proponer un trabajo en parejas o grupos previo a su intervención ante todo el grupo.
3. Controlar el nivel de ruido del aula cuando se trabaja en grupo y evitar que los alumnos se distraigan empleando tecnología inadecuadamente en el aula.
4. Dar tiempo para pensar las respuestas a las preguntas que se formulan, para realizar los ejercicios propuestos, etcétera.



5. El sentido del humor y la gamificación suelen ser bien valorados por los estudiantes, gestionarlos correctamente sin abusar de ello.
6. Conocer el nombre de los estudiantes (trato más personal) o pedirles que pongan un cartel con su nombre, esto permite dirigirse a ellos más fácilmente.
7. El nivel de los estudiantes a la hora de utilizar nuevas tecnologías y aplicaciones puede ser muy diferente, es importante conocerlo para gestionar bien el tiempo de la clase.

Los resultados de este estudio muestran que es posible promover la interacción en las aulas universitarias de formas muy diversas, en todos los campos de conocimiento, con grupos de todos los tamaños, etcétera, siempre y cuando los docentes aprecien su potencial y estén dispuestos a implicarse. Se espera con este artículo haber contribuido a hacer aportes relevantes en la formación del profesorado universitario para facilitar el conocimiento de prácticas de interacción a su disposición para abordar su tarea docente. ■

## Referencias

- Aagaard, J. y N. Matthiesen (2016), "Methods of materiality: participant observation and qualitative research in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, vol. 13, núm. 1, pp. 33-46, DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2015.1090510>.
- Alvarez-Álvarez, C., L. Sanchez-Ruiz y J. Montoya (2019), "Proposal of a questionnaire to measure the level of interaction in the university classrooms: version for teachers, students and observers", *Working papers on Operations Management*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-28, DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/wpom.v10i1.112545>.
- Alvarez-Álvarez, C., L. Sanchez-Ruiz, C. Sarabia-Cobo, y J. Montoya (2022), "Validación de un cuestionario para la evaluación de la interacción en la Enseñanza Universitaria", *Revista de docencia Universitaria*, vol. 20, núm. 1, pp. 145-160, DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2022.15918>.
- Aronson, Elliot (2002), "Building empathy, compassion, and achievement in the jigsaw classroom. In Improving academic achievement in the Jigsaw Classroom", en Joshua Aronson (ed.), *Improving Academic Achievement*, Academic Press, pp. 209-225, DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50013-0>.
- Buma, A. y E. Nyamupangedengu (2020), "Investigating Teacher Talk Moves in Lessons on Basic Genetics Concepts in a Teacher Education Classroom", *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, núm. 7295, DOI: <https://doi.org/10.1080/18117295.2020.1731647>.
- Carbonaro, A. (2019), "Good practices to influence engagement and learning outcomes on a traditional introductory programming course", *Interactive Learning Environments*, vol. 27, núm. 7, pp. 919-926. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1504307>.
- Castaño-Muñoz, J., T. Sancho-Vinuesa y J. Duart (2020), "Interaction in Higher Education: Is There Evidence of Diminishing Returns?", *International Review of Research in Open and Distributed Learning Online*, vol. 14, núm. 5, pp. 240-257.
- Carranza, M. P. (2017), *Construcción social de conocimiento: la interacción discursiva en el aula*, México, UPN.
- De Miguel, T., S. Tomé, P. Veiga-Crespo, L. Feijoo-Siota,

- L. Blasco y T.G. Villa (2009), “Aplicación de la técnica de aprendizaje cooperativo Puzzle de Aronson a las prácticas de microbiología”, *Edusfarm, revista d’educació superior en Farmàcia*, núm. 5, pp. 1-10, <<http://www.publicacions.ub.edu/revistes/edusfarm5/documentos/630.pdf>>.
- Doherty, C., M. Kettle, L. May, y C. Emma (2006), “Talking the talk: Oracy demands in first year university assessment tasks”, *Assessment in Education Principles Policy and Practice Policy & Practice*, vol. 21, núm. 6, pp. 27-39.
- Esteves Fajardo, Z.I., M. Chávez Rocha y L.M. Baque Pibaque (2020), “Métodos efectivos de enseñanza en la educación superior”, *Publicaciones*, vol. 5, núm. 2, pp. 59-71, DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13943>.
- Flutter, J. (2007), “Teacher development and pupil voice”, *Curriculum Journal*, vol. 18, núm. 3, pp. 343-354, DOI: <https://doi.org/10.1080/09585170701589983>.
- Gaete-Quezada, R. (2011), “El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios”, *Educación y Educadores*, vol. 14, núm. 2, pp. 289-307.
- Gillies, R. (2013), “Developments in classroom-based talk”, *International Journal of Educational Research*, núm. 63, pp. 63-68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.002>.
- Gömleksi’z, M. N. (2013), “European Journal of Engineering Education”, *European Journal of Engineering Education*, vol. 38, núm. 6, pp. 700-702, DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2013.864156>.
- Hallinger, P., R. Wang, C. Chatpinyakoop, V.T. Nguyen y U.P. Nguyen (2020), “A bibliometric review of research on simulations and serious games used in educating for sustainability, 1997-019”, *Journal of Cleaner Production*, núm. 256, pp. 120358, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120358>.
- Hardman, J. (2016), “Tutor-student interaction in seminar teaching: Implications for professional development”, *Active Learning in Higher Education*, vol. 17, núm. 1, pp. 63-76, DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787415616728>.
- Hernández, G. y C. Álvarez-Álvarez (2018), “Improving interaction in the classroom through collaborative action research”, *Bordon, Revista de Pedagogía*, vol. 70, núm. 4, pp. 73-87, DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.60079>.
- Howe, C. y M. Abedin (2013), “Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 43, núm. 3, pp. 325-356, DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>.
- Iglesias, M. (2020), “La enseñanza universitaria: el aburrimiento en las aulas”, *Publicaciones*, vol. 50, núm. 3, pp. 93-108, DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.15160>.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (2010), *10 Ideas Clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*, Barcelona, Graó.
- Matthews, K., A. Dwyer, L. Hine. y J. Turner (2018), “Conceptions of students as partners”, *Higher Education*, vol. 76, núm. 6, pp. 957-971, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0257-y>.
- Mercer, M. (2001), *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Mercer, N. y C. Howe (2012), “Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory”, *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 1, núm. 1, pp. 12-21, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>.
- Micari, M. y P. Pazos (2014), “Worrying about what others think: A social-comparison concern intervention in small learning groups”, *Active Learning in Higher Education*, vol. 15, núm. 3, pp. 249-262, DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787414544874>.
- O’Leary, M. (2012), “Exploring the role of lesson observation in the English education system: A review of methods, models and meanings”, *Professional Development in Education*, vol. 38, núm. 5, pp. 791-810, DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.693119>.
- Richardson, S. y A. Radloff (2014), “Allies in learning: Critical insights into the importance of staff-student interactions in university education”, *Teaching in Higher Education*, vol. 19, núm. 6, pp. 603-615, DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901960>.



- Shea, D. (2019), "Trying to teach dialogically: The good, the bad, and the misguided", *Language Teaching Research*, vol. 23, núm. 6, pp. 787-804, DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168818768982>.
- Swanson, E., L. McCulley, D. Osman, N. Scammacca Lewis y M. Solis (2019), "The effect of team-based learning on content knowledge: A meta-analysis", *Active Learning in Higher Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 39-50, DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787417731201>.
- Teo, P. (2013), "Stretch your answers: Opening the dialogic space in teaching and learning", *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 2, núm. 2, pp. 91-101, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.02.002>.
- Thomas, V., S. Magnotta, H. Chang y E. Steffes (2018), "Role-Playing in a Consumption Context: An Experiential Learning Activity Focused on the Consumer Decision-Making Process", *Marketing Education Review*, vol. 28, núm. 2, pp. 89-97, DOI: <https://doi.org/10.1080/10528008.2018.1431051>.
- Van der Zwet, J., T. Dornan, P.W. Teunissen, L.P.J.W.M. de Jonge y A.J.J.A. Scherpbier (2014), "Making sense of how physician preceptors interact with medical students: Discourses of dialogue, good medical practice, and relationship trajectories", *Advances in Health Sciences Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 85-98, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-013-9465-5>.
- Vercellotti, M. L. (2018), "Do interactive learning spaces increase student achievement? A comparison of classroom context", *Active Learning in Higher Education*, vol. 19, núm. 3, pp. 197-210, DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787417735606>.
- Vlachopoulos, D. y A. Makri (2019), "Online communication and interaction in distance higher education: A framework study of good practice", *International Review of Education*, vol. 65, núm. 4, pp. 605-632, DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09792-3>.
- Vrikki, M., R. Kershner, E. Calcagni, S. Hennessy, L. Lee, F. Hernández, N. Estrada y F. Ahmed (2019), "The teacher scheme for educational dialogue analysis (T-SEDA): developing a research-based observation tool for supporting teacher inquiry into pupils' participation in classroom dialogue", *International Journal of Research and Method in Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 185-203, DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1467890>.
- Wooten, J. (2020), "Integrating discussion and digital media to increase classroom interaction", *International Review of Economics Education*, vol. 33, núm. July 2019, pp. 100174, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iree.2020.100174>.
- Wright, G. (2002), "Game theory, game theorists, university students, role-playing and forecasting ability", *International Journal of Forecasting*, vol. 18, núm. 3, pp. 383-387, DOI: [https://doi.org/10.1016/S0169-2070\(02\)00028-6](https://doi.org/10.1016/S0169-2070(02)00028-6).
- Yi, Z. y Z. LuXi (2012), "Implementing a cooperative learning model in universities", *Educational Studies*, vol. 38, núm. 2, pp. 165-173, DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.598687>.

**Cómo citar este artículo:**

Sánchez-Ruiz, Lidia y Carmen Álvarez-Álvarez (2024), "Buenas prácticas para fomentar la interacción en las aulas universitarias", *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. xv, núm. 43, pp. 89-104, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.43.1294> [Consulta: fecha de última consulta].