

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE EN LAS INTERACCIONES COMUNICATIVAS ENTRE MAESTROS(AS) Y ALUMNOS(AS)

ANA MARÍA MÁRQUEZ ROSANO / JOSÉ HERNÁNDEZ QUINTERO / SYLVIA ROJAS-DRUMMOND

Resumen:

Este trabajo analiza los efectos de un programa de acompañamiento docente en las interacciones comunicativas maestro(a)-alumnos(as) en términos de su secuencialidad temática y calidad dialógica. Participaron cuatro profesores(as) con sus grupos de dos escuelas primarias públicas de la misma zona escolar y nivel socioeconómico, asignadas al azar a dos tratamientos. Durante 15 sesiones, el grupo experimental participó en un programa de acompañamiento docente, mientras que el grupo control siguió con sus clases regulares. Se analizaron dos lecciones por maestro(a), videograbadas al inicio y final del ciclo escolar. Los resultados mostraron que en el grupo experimental las interacciones maestro(a)-alumnos(as) tuvieron mayor secuencialidad temática y cantidad y variedad de actos comunicativos dialógicos en comparación con el de control. Asimismo, las secuencias de diálogo del grupo experimental cambiaron su orientación al pasar de la gestión de las actividades hacia la construcción y profundización del aprendizaje.

Abstract:

This study analyzes the effects of a professional development program on communication between teachers and students, in terms of topical sequencing and quality of dialogue. Four teachers participated with their groups in two public elementary schools from the same school district and socioeconomic level. The two schools were randomly assigned as an experimental group and a control group. During fifteen sessions, the experimental group participated in a teacher development program, while the control group continued with its regular classes. For each teacher, two videotaped classes were analyzed: one at the beginning and another at the end of school year. The results showed that the experimental group had more topical sequencing in teacher-student interactions, and more actions of dialogue, both in number and variety, than the control group. In addition, the sequencing of the experimental group changed its orientation by moving from activity management to the construction and expansion of learning.

Palabras clave: proceso enseñanza-aprendizaje; comunicación educativa; formación de profesores; educación básica.

Keywords: educational process; educational communication; teacher training, elementary education.

Ana María Márquez Rosano: estudiante del Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Av. Universidad núm. 3004, Ciudad Universitaria, 04510, Ciudad de México, México. CE: marar54@yahoo.com / <https://orcid.org/0000-0003-0946-6555> (autora de correspondencia).

José Hernández Quintero: técnico académico asociado "A" de tiempo completo de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Ciudad de México, México. CE: joseh.quintero.mx@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2212-1829>

Sylvia Rojas-Drummond: profesora titular "C" de tiempo completo de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Ciudad de México, México. CE: silviar@unam.mx / <https://orcid.org/0000-0002-8856-2053>

Introducción

El propósito de este trabajo fue analizar los efectos de un Programa de Acompañamiento Docente (PAD) en las características de las interacciones comunicativas entre maestros(as) y alumnos(as)¹ de primaria, particularmente su secuencialidad temática y sus cualidades dialógicas. Para ello se realizó un estudio cuasi-experimental de campo con grupo control en el que participaron seis maestros y sus alumnos pertenecientes a dos escuelas públicas de la misma zona y situación socioeconómica. Los docentes del grupo experimental participaron en el PAD y los maestros y alumnos del grupo control continuaron con sus clases regulares. El propósito de este programa fue promover en los profesores estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en estilos dialógicos de interacción entre todos los participantes para fortalecer el aprendizaje de los alumnos. Se videograbaron nueve lecciones de clase, distribuidas antes, durante y después del PAD. Para el presente estudio se analizaron y compararon las interacciones comunicativas de la primera y la última lección de cuatro maestros y sus alumnos, dos del grupo control y dos del experimental (un hombre y una mujer en cada grupo), que se seleccionaron al azar.

La investigación conjuga una perspectiva sociocultural y un enfoque dialógico en los que se reconoce la naturaleza social y comunicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se hace posible principalmente por las interacciones comunicativas maestro-alumnos. De aquí la necesidad de comprender las características de estas interacciones y la manera en que un programa de acompañamiento docente puede apoyar a los maestros a enriquecer sus recursos comunicativos a fin de hacerlos más productivos cuando apoyan el aprendizaje de sus alumnos.

Antecedentes

El estudio de las interacciones comunicativas en el aula no es reciente, el trabajo pionero de Barnes (1975) hizo resaltar el papel del lenguaje para entender y dar significado a los conocimientos nuevos. Asimismo, Edwards y Mercer (1987) enfatizaron el carácter social y comunicativo de los procesos educativos. A través del análisis de múltiples videograbaciones de clases, encontraron que hay ciertos supuestos que subyacen al discurso educativo y que lo distinguen de una conversación cotidiana. Estos supuestos, que funcionan como reglas implícitas que organizan la comunicación en el aula incluyen: el maestro es el que hace las preguntas y conoce las respuestas; y

la repetición de las preguntas supone que se han dado respuestas erróneas. Los autores subrayan que la historia de conocimientos compartidos facilita el entendimiento de futuras comunicaciones y permite dar continuidad a los aprendizajes.

En otros estudios contemporáneos (Michaels y O'Connor, 2015; Resnick, Asterhan y Clarke, 2015; Howe, Hennessy, Mercer, Vrikki *et al.*, 2019) también se ha señalado la estrecha relación que existe entre la calidad del habla, el razonamiento, el aprendizaje y el rendimiento escolar. Por su parte, Alexander (2001) analizó las interacciones comunicativas en más de 100 escuelas de cinco países. Encontró que la mayoría de los intercambios entre maestros y alumnos estaban centrados en la acumulación y repetición de conocimientos y que solo el 10% de las preguntas que se hicieron a los estudiantes fueron abiertas, mientras que su participación fue muy breve. Sólo en el 11% de las aulas, los profesores estimularon el diálogo y la discusión con los alumnos. Posteriormente, Alexander (2008) resaltó la importancia de la calidad del habla en el proceso educativo, proponiendo la “enseñanza dialógica” como vía para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de enseñanza se caracteriza por aprovechar el poder del lenguaje para promover la participación de los alumnos, incrementar su motivación, estimular y extender su pensamiento, así como promover su comprensión y aprendizaje.

En una revisión de cuatro décadas de investigación en el campo, Howe y Abedin (2013) mostraron el creciente interés por el estudio del habla en escenarios educativos. Sin embargo, señalan que solo el 17% de dichos trabajos han analizado la estructura conversacional de las interacciones entre maestros y alumnos. Al respecto, estudios clásicos de Sinclair y Coulthard (1975) encontraron que los intercambios entre maestros y alumnos generalmente presentan una estructura Inicio-Respuesta-*Feedback* (IRF). Esto significa que el maestro inicia con una pregunta (primer movimiento), un alumno responde (segundo movimiento) y de acuerdo con la respuesta el profesor da una retroalimentación (*feedback* o *follow-up*, tercer movimiento). Cullen (2002) hizo un análisis del papel del tercer movimiento de la estructura IRF en el que se da seguimiento (*follow-up*) a la respuesta de los alumnos. El autor distingue dos maneras en que este tercer movimiento apoya el aprendizaje: *a*) en el seguimiento “evaluativo”, donde se proporciona información a los alumnos sobre su desempeño y *b*) en el seguimiento “discursivo”, en el que se parte de las respuestas de

los estudiantes para alentarlos a que elaboren o amplíen sus ideas y con ello hagan nuevas contribuciones. De esta manera, se da continuidad al intercambio y se apoya el aprendizaje.

En una línea de investigación semejante, Rojas-Drummond, Torreblanca, Pedraza, Vélez *et al.* (2013) encontraron patrones de interacción poco frecuentes en el aula a los que llamaron “IRF en espiral”, contrastándolos con patrones de “IRF cerrados”. A diferencia de estos últimos, en los IRF en espiral los intercambios maestro-alumnos se encadenan para dar seguimiento a las respuestas de los estudiantes, profundizando en la comprensión de sus ideas y en la construcción de sus conocimientos. Dichas cadenas de intercambios IRF muestran mayor secuencialidad temática que los intercambios cerrados y son más comunes en aulas en donde prevalecen los estilos dialógicos de comunicación (Rojas-Drummond, Barrera, Hernández, Alarcón *et al.*, 2020).

Recientemente, Alexander (2020) enfatiza el papel central que desempeña el tercer movimiento de seguimiento (*follow-up*) que hacen los maestros a las respuestas de los alumnos. Al respecto, el autor señala que: “...es el momento crítico de elección: el momento cuando un intercambio puede parar o continuar, cuando puede abrir el pensamiento del estudiante o cerrarlo...” (Alexander, 2020:115); propone que el movimiento de seguimiento debe ir más allá de la evaluación para expandir la secuencias IRF y dar continuidad al diálogo en beneficio de los alumnos. Wells (1999) propuso la creación de comunidades de aprendizaje en las que se compartiera el interés, la colaboración y un modo dialógico de interacción para la construcción del conocimiento. Resaltó el papel del contexto en el que se realizan las actividades educativas para entender las características del discurso, usando el término “discurso progresivo” para referirse al proceso a través del cual se comparten, cuestionan y revisan las ideas a fin de lograr un entendimiento común extendido.

Por su parte, Lefstein, Snell e Israeli (2015) señalan la importancia de abordar el estudio de las interacciones en el aula utilizando unidades de análisis que vayan más allá de los movimientos discursivos individuales y consideren la secuencia de la que forman parte. Con base en los antecedentes revisados en el presente estudio se analizaron los cambios en las interacciones comunicativas maestro-alumnos en términos de su secuencialidad temática y cualidades dialógicas después de la participación de los maestros en un programa de acompañamiento docente.

Método

Participantes y escenario

El estudio se llevó a cabo en dos escuelas primarias públicas de la ciudad de Puebla de la misma zona escolar y nivel socioeconómico, durante el ciclo escolar 2015-2016. Participaron seis docentes de 5° y 6° grado con un promedio de 28 alumnos en cada grupo. El estudio se realizó en los salones de clase, en donde se videograbaron nueve lecciones de Español por cada maestro durante el horario escolar. Las escuelas fueron asignadas al azar; la 1 fue asignada al grupo experimental y sus tres maestros participaron en el PAD; la escuela 2 participó como grupo control, continuando con sus clases regulares. Se contó con el consentimiento informado de los participantes en ambas escuelas para realizar el estudio.

Instrumentos y materiales

Sistema de Análisis para el Diálogo Educativo (versión compacta)

Para analizar las interacciones comunicativas maestro-alumnos se utilizó una versión compacta del Sistema para el Análisis del Diálogo Educativo (SEDA). Tiene como propósito valorar la calidad del diálogo a través de un conjunto de categorías que permiten identificar los actos comunicativos dialógicos. La versión compacta del SEDA cuenta con 20 categorías organizadas en cinco clústers: Expresar, elaborar y razonar; Posicionarse; Coordinar y vincular; Reflexionar; y Guiar y monitorear (ver anexo 1 para la versión compacta del SEDA, así como Hennessy, Rojas-Drummond, Higham, Márquez *et al.*, 2016 y la descripción del proyecto en la página de la Facultad de Educación de la University of Cambridge en: <http://tinyurl.com/BADialogue> para la versión extensa de este instrumento). Cada uno de los clústers resalta aspectos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje tales como la elaboración y construcción del conocimiento, la discusión de diferentes puntos de vista, la vinculación con la experiencia y conocimientos previos, la promoción de procesos reflexivos y el andamiaje del aprendizaje.

Programa de Acompañamiento Docente (PAD)

El PAD es un programa que tiene como propósito promover en los maestros la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan estilos dialógicos de interacción entre todos los participantes, así como el desarrollo de habilidades para la solución colaborativa de problemas,

el trabajo por proyectos y la alfabetización como práctica social. A través de este programa se busca enriquecer los recursos y estrategias de los docentes para la enseñanza del Español y otras asignaturas. Si bien sus contenidos son congruentes con los planteamientos curriculares y pedagógicos de la educación básica, se introduce como elemento innovador el uso del lenguaje como recurso central para promover el aprendizaje, no solo en términos de una visión conceptual sino de brindar estrategias específicas que les permitan enriquecer sus interacciones comunicativas.

El PAD consta de siete módulos distribuidos en quince sesiones semanales. En estas se abordan de manera teórico-práctica temáticas que incluyen: la figura del docente y los modelos educativos, el ambiente físico y el clima de confianza, el trabajo por proyectos, estrategias de guía y apoyo a los alumnos, estilos dialógicos de comunicación en el aula, solución colaborativa de problemas y la alfabetización como práctica social. A continuación, se incluye una breve descripción de cada uno de los módulos.

Módulo I. La figura del docente y los modelos educativos. En este módulo se busca que los docentes reflexionen sobre el rol que desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del análisis de los distintos modelos educativos. El conocimiento de estos modelos enriquece su perspectiva sobre lo que pueden hacer para favorecer el aprendizaje. Como parte de la práctica, los maestros analizan la videograbación de una de sus clases y describen sus características a la luz de los modelos educativos que revisaron.

Módulo II. Ambiente físico atractivo y clima de confianza. A través de este módulo los docentes analizan el papel que desempeñan el espacio físico y el clima de trabajo en la organización del aprendizaje de los alumnos y reflexionan sobre sus prácticas. A partir de estos conocimientos y de la realidad de su institución elaboran propuestas concretas para mejorar las condiciones físicas y de convivencia que favorezcan el trabajo y la participación de sus alumnos.

Módulo III. Trabajo por proyectos y aprendizaje situado. En las sesiones de este módulo los docentes revisan las características del trabajo por proyectos y comentan la manera en que ellos lo aplican en clase. Posteriormente, se reflexiona en cómo esta propuesta puede usarse como estrategia para promover el aprendizaje activo, situado y significativo. Como parte de la práctica y con apoyo de una guía, los docentes elaboran un plan de trabajo para llevar a cabo uno de los proyectos de alfabetización que se establecen

en el programa de Español. Después lo llevan a cabo con sus alumnos y comparten sus experiencias.

Módulo IV. Estrategias de andamiaje. En este módulo los docentes reflexionan sobre las estrategias que utilizan para apoyar y guiar el aprendizaje de sus alumnos. Se revisa el concepto de “andamiaje”, sus características y cómo favorecerlo. Entre las estrategias que se revisan se encuentran la recuperación de conocimientos previos, la reflexión sobre los propósitos de las actividades y el uso de esquemas gráficos, cuestionarios y formatos que permiten la organización de la información. Como parte de la práctica, los maestros seleccionan algunas estrategias para aplicarlas en el aula y luego comentan sus experiencias con compañeros y facilitadores.

Módulo V. Estilos dialógicos de comunicación. Los temas vistos previamente se enriquecen al reflexionar sobre la importancia del diálogo en las interacciones maestro-alumnos y al analizar las características y estrategias de la “enseñanza dialógica”. En este módulo se revisan los recursos comunicativos que pueden utilizar los docentes para favorecer el diálogo y la construcción de conocimientos. En particular, se analiza la importancia de las preguntas como detonadores de la participación y reflexión de los alumnos, así como la manera en que los maestros pueden dar seguimiento a sus respuestas a fin de ampliar y profundizar en su aprendizaje. En la parte aplicada, revisan videos en los que se ejemplifican las interacciones dialógicas y después diseñan y realizan actividades con sus alumnos en las que se promueven este tipo de interacciones. Posteriormente, comparten sus experiencias y videos con el propósito de clarificar los conceptos y enriquecer sus estrategias.

Módulo VI. Trabajo colaborativo. Durante las sesiones de este módulo los docentes discuten sobre el concepto de trabajo colaborativo y sobre las ventajas y desventajas de utilizarlo en el aula. Además, reflexionan sobre la calidad del diálogo y las estrategias que favorecen que este tipo de trabajo sea productivo. En la parte práctica, los docentes organizan actividades de trabajo colaborativo con sus alumnos y comparten sus experiencias y videos a fin de superar las dificultades y mejorar los recursos que apoyen el aprendizaje de sus estudiantes.

Módulo VII. Procesos de comprensión y producción de textos. Al inicio, los docentes reflexionan sobre sus prácticas de alfabetización en el aula. Posteriormente se revisan los procesos de lectura y escritura desde una perspectiva funcional y considerando las prácticas sociales

en las que estas habilidades se ponen en juego. Se retoma el concepto de aprendizaje situado y se analiza la importancia de que los alumnos conozcan la función, características y estructura de los textos. Asimismo, se pone énfasis en el conocimiento de las estrategias de lectura y escritura, así como en la utilización de guías o formatos que apoyen a los alumnos durante el proceso de escribir, y no solo al final, cuando han concluido su texto. Como parte de la práctica, los maestros hacen la lectura de un texto y elaboran un resumen sobre su contenido. Los resúmenes se utilizan como ejemplos para que los docentes analicen las estrategias involucradas en los procesos de comprensión y escritura. Al concluir el módulo, seleccionan algunas de las estrategias que quieren aplicar con los alumnos en clase y después comparten sus experiencias y resultados.

Sesión de cierre. Reflexión sobre lo aprendido y sus aplicaciones en el aula. El PAD concluye con una sesión de reflexión sobre lo que los maestros aprendieron a lo largo de las sesiones, sobre las experiencias que tuvieron en el aula y los retos que enfrentaron para realizar las actividades de práctica. También se les piden sugerencias para mejorar el programa de acompañamiento considerando su contenido, las actividades de práctica en el aula y la conducción de las sesiones.

En cada módulo se definen estrategias de enseñanza-aprendizaje específicas que se promueven a través de cuatro actividades permanentes: *a)* la reflexión de los docentes sobre su práctica y el conocimiento de nuevas estrategias; *b)* la generación de propuestas para su aplicación en el aula; *c)* el compartir y recibir retroalimentación de los pares y facilitadores a las prácticas realizadas en el aula y la observación de sus videograbaciones; y *d)* la reflexión de los docentes sobre lo que aprendieron y la construcción colectiva de nuevas propuestas para trabajar en el aula. Con estas actividades se busca generar ciclos iterativos de acción-acompañamiento-reflexión que promuevan la transformación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y de manera central, cambios en los patrones de interacción y comunicación hacia formas más dialógicas (Schön, 1983; Rojas-Drummond, Márquez, Pedraza, Ríos *et al.*, 2016).

Diseño

Se utilizó un diseño cuasi-experimental de campo con grupo control (Kerlinger y Lee, 2002). La variable independiente fue “tratamiento”, con

dos niveles: grupo experimental (con participación en el PAD) y grupo control (sin participación). La asignación de las escuelas a cada condición experimental fue al azar. La variable dependiente estuvo definida por las interacciones comunicativas de maestros y alumnos, analizadas al inicio y al final del ciclo escolar considerando varios indicadores, los cuales se describen en el apartado de análisis de datos.

Procedimiento

Recolección de datos

Durante 15 semanas, los docentes del grupo experimental participaron en el PAD, mientras que los del control solo siguieron con sus actividades regulares. Los datos se recolectaron en las dos escuelas tomando en cuenta tres etapas: antes, durante y después de la aplicación del PAD. Para cada una se videograbaron tres lecciones de una hora aproximadamente (9 lecciones en total para cada maestro). La conducción de todas las lecciones en el aula estuvo a cargo de los profesores. De manera complementaria se tomaron notas de campo para contextualizar las actividades realizadas.

Análisis de datos

Para analizar los efectos del PAD en las interacciones comunicativas entre docentes y alumnos, del total de las videograbaciones, en el presente estudio se seleccionaron la primera y la última lección de cada maestro (total = 8 lecciones).

Se transcribieron las videograbaciones siguiendo las convenciones de Edwards y Mercer (1987). Se analizaron los intercambios entre maestros y alumnos definiendo su estructura conversacional a partir de los movimientos de IRF. Siguiendo a Cullen (2002), se identificaron dos tipos de secuencias: evaluativas y discursivas, de acuerdo con la función del movimiento de seguimiento. En las evaluativas o “cerradas” el intercambio IRF se cierra con una evaluación de la respuesta. En contraste, en las discursivas, cada movimiento de seguimiento enlaza a dos o más intercambios IRF para formar una *secuencia encadenada*. Al analizar la estructura conversacional de cada lección fue posible cuantificar: *a)* el número total de turnos de habla y su distribución entre maestro y alumnos; *b)* el número total de intercambios IRF; *c)* el número y porcentaje de secuencias cerradas y encadenadas; y *d)* la longitud de las secuencias encadenadas.

Por último, se identificaron las características dialógicas de los turnos de habla utilizando la versión compacta del SEDA. Dos investigadores codificaron las lecciones de manera independiente y se calculó el porcentaje de acuerdos entre jueces, obteniéndose un valor de 0.863%. A partir de esta codificación se determinó el tipo y frecuencia de los actos comunicativos dialógicos en cada una de las lecciones. Asimismo, se analizaron las secuencias encadenadas con respecto a sus cualidades dialógicas. Esto permitió identificar tres subtipos de secuencias encadenadas de acuerdo con los propósitos del docente: *a) secuencias operativas*, orientadas a la gestión de la actividad; *b) reiterativas*, en donde una misma pregunta se contesta por diferentes alumnos, y *c) constructivas*, encauzadas a promover la ampliación y profundización del conocimiento. Estas últimas se analizaron más a fondo dada su relevancia educativa. A la luz de estos análisis se determinó el tipo y frecuencia de: *a) las secuencias encadenadas: operativas, reiterativas y constructivas* y *b) de los actos comunicativos dialógicos asociados a los movimientos de seguimiento, particularmente en las secuencias constructivas.*

Resultados

Los resultados se presentan en tres apartados. En el primero se reporta el tipo de intercambios IRF que presentaron las interacciones comunicativas en los grupos control y experimental antes y después de la aplicación del PAD. En el segundo se describe la manera en que se encadenaron los intercambios IRF para formar secuencias operativas, reiterativas o constructivas. Finalmente, en el tercero se detalla el tipo de actos comunicativos dialógicos que se observaron en los docentes de ambos grupos al dar seguimiento a las respuestas de sus alumnos en las secuencias *constructivas*.

Tipo de intercambios en las interacciones maestro-alumnos

Número de turnos de habla y su distribución

El grupo control tuvo en promedio 218.5 turnos de habla en la lección videograbada al inicio del ciclo escolar que se elevó a 418 en la lección final; el experimental inició con 256 turnos y concluyó con 535, en promedio. Estos datos muestran que ambos incrementaron en casi el doble el promedio de turnos de habla entre el inicio y el final del ciclo escolar.

Respecto de la distribución de turnos entre maestros y alumnos, el porcentaje se mantuvo constante en ambos al inicio y final del año escolar (alrededor de 50-50%). Si bien a nivel cuantitativo la cantidad de turnos y su distribución fueron equivalentes tanto en el grupo experimental como en el control, se encontraron diferencias importantes en la calidad de las interacciones comunicativas entre ambos.

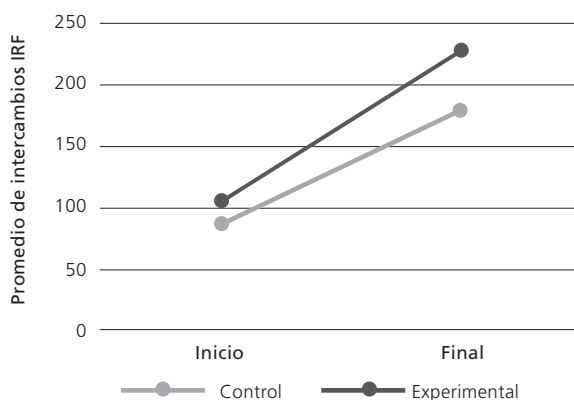
Número de intercambios IRF

y su distribución en secuencias cerradas y encadenadas

Como se observa en la figura 1 el promedio de intercambios IRF entre maestros-alumnos se duplicó en ambos grupos al finalizar el ciclo escolar en comparación con el principio. Sin embargo, se encontraron diferencias en la distribución de estos intercambios.

FIGURA 1

Promedio de intercambios al inicio y final del ciclo escolar



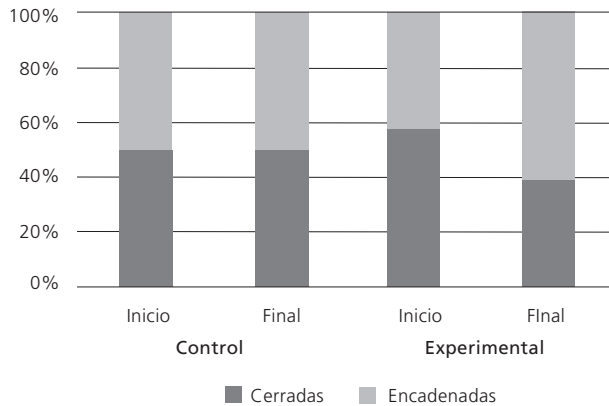
Fuente: elaboración propia.

La figura 2 muestra el porcentaje de secuencias cerradas *versus* encadenadas que se observaron en las interacciones maestro-alumnos en los grupos control y experimental al principio y final del ciclo escolar. En el grupo control este porcentaje se mantuvo en una proporción de 50-50 tanto al inicio como al final del ciclo escolar. En contraste, en el experimental

este patrón se revirtió en este mismo periodo después de su participación en el PAD. Los porcentajes de secuencias cerradas disminuyeron de 57.7 a 38.8%, mientras que las encadenadas aumentaron de 43.3 a 61.2 por ciento.

FIGURA 2

Porcentaje de secuencias cerradas y encadenadas al inicio y final del ciclo escolar

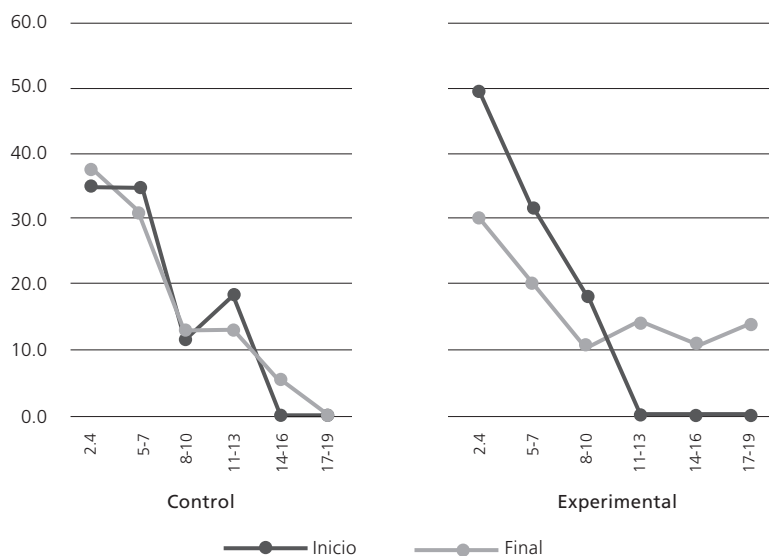


Fuente: elaboración propia.

La figura 3 muestra los rangos en que se agruparon las secuencias encadenadas según su longitud y los porcentajes que tuvieron los grupos en cada uno de estos rangos al principio y al final del ciclo escolar. Comparando las tendencias entre ambos grupos se observan diferencias en la longitud de las secuencias en particular después de la aplicación del PAD. En el grupo control el patrón se mantuvo constante durante el año, con los porcentajes más altos en las secuencias más cortas (2-4 y 5-7) y la longitud máxima de sus secuencias encadenadas entre 13 y 16 intercambios. En contraste, aunque el grupo experimental mostró un patrón muy semejante al del control al inicio del año (con porcentajes más altos en las secuencias más cortas y la longitud máxima de sus secuencias llegando a 10 intercambios), este patrón se revirtió después de su participación en el PAD, disminuyendo los porcentajes de las secuencias más cortas e incrementando de manera importante los de las más largas (entre 11 y 19 intercambios).

FIGURA 3

Distribución de los porcentajes según la longitud de las secuencias encadenadas al inicio y final del ciclo escolar



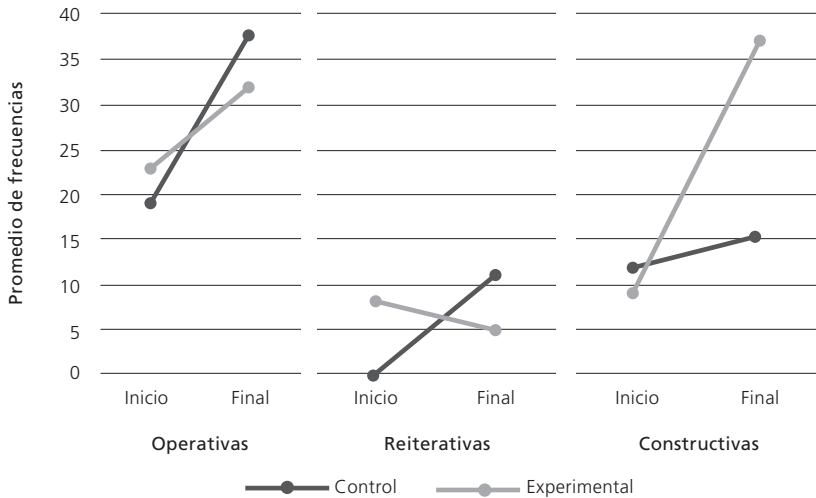
Fuente: elaboración propia.

Tipo y distribución de las secuencias encadenadas

La figura 4 muestra el promedio de frecuencias observadas en el grupo experimental y control para cada tipo de secuencia encadenada (operativas, reiterativas y constructivas) al inicio y al final del ciclo escolar. El de control duplicó el número de secuencias operativas al final y fue el tipo de secuencia que presentó la frecuencia más alta. En contraste, en el grupo experimental, aunque también incrementó las secuencias operativas, esta tendencia fue menor. Las secuencias reiterativas en el grupo control aumentaron de cero a 11, mientras que en el experimental disminuyeron de 8 a 5 al final del año. Por último, para las secuencias constructivas, el grupo control casi no mostró cambios entre el inicio y final del año (de 12 a 15) mientras que el experimental incrementó cuatro veces su frecuencia después de su participación en el PAD (de 9 a 37). La diferencia en las secuencias constructivas fue el cambio más notable entre ambos grupos.

FIGURA 4

Tipo y distribución de las secuencias encadenadas al inicio y final del ciclo escolar



Fuente: elaboración propia.

Características dialógicas de las secuencias constructivas

La tabla 1 presenta el tipo y la frecuencia de los actos comunicativos dialógicos que se identificaron en los turnos de habla en las lecciones al principio y final del año para cada grupo; mientras que la tabla 2 reporta aquellos que se asociaron a los movimientos de seguimiento (F) que los docentes dieron a las respuestas de sus alumnos en las secuencias encadenadas constructivas, de especial interés para este estudio.

Como se observa en la tabla 1, tanto en el grupo control como en el experimental se incrementó de manera importante el número total de actos comunicativos dialógicos al final del ciclo escolar en comparación con su nivel inicial, sobre todo para los clústers “Expresar, elaborar y razonar” y “Guiar y monitorear”, que presentaron las frecuencias más altas. Sin embargo, en el grupo experimental este aumento fue mayor para los actos del clúster de “Guiar y monitorear”. Adicionalmente, para este grupo los tipos de actos comunicativos dialógicos al final del ciclo escolar presentaron una mayor variedad.

TABLA 1

*Tipo y frecuencia de los actos comunicativos dialógicos
al inicio y final del ciclo escolar*

Clúster	Código	Control		Experimental	
		<i>Inicio</i>	<i>Final</i>	<i>Inicio</i>	<i>Final</i>
Expresar, elaborar y razonar	I-REO-O	49	132	101	188
	I-REO-E	10	6	9	53
	I-REO-R	5	9	2	24
	R	6	7	4	14
	E	5	18	14	30
	O	82	257	105	249
Subtotal		157	429	235	558
Posicionarse	I-P	0	0	0	1
	PA	0	0	0	2
	PD	0	0	0	6
Subtotal		0	0	0	9
Coordinar y vincular	I-CL	3	0	2	0
	C	0	0	2	2
	L	1	4	2	10
Subtotal		4	4	6	12
Reflexionar	I-REF	0	2	7	6
	RA	1	0	7	15
	RD	0	1	0	1
Subtotal		1	3	14	22
Guiar y monitorear	G-SD	2	1	0	12
	G-AC	12	12	19	16
	G-AP	0	0	0	0
	G-IF	21	39	37	76
	G-FM	1	9	2	31
Subtotal		36	61	58	135
Total		198	497	313	736

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2

Tipo y frecuencia de actos comunicativos dialógicos asociados a las secuencias constructivas para cada grupo al inicio y final del ciclo escolar

Clúster	Código	Control		Experimental	
		<i>Inicio</i>	<i>Final</i>	<i>Inicio</i>	<i>Final</i>
Expresar, elaborar y razonar	I-REO -O	15	27	23	120
	I-REO-E	10	1	4	38
	I-REO-R	0	4	2	20
	R	0	0	1	2
	E	0	1	0	8
	O	0	0	0	0
Subtotal		25	33	30	188
Posicionarse	I-P	0	0	0	0
	PA	0	0	0	0
	PD	0	0	0	0
Subtotal		0	0	0	0
Coordinando y vinculando	I-CL	1	0	1	0
	C	0	0	1	1
	L	0	0	1	3
Subtotal		1	0	3	4
Reflexionar	I-R	0	0	0	3
	RA	0	0	1	4
	RD	0	0	0	1
Subtotal		0	0	1	8
Guiando y Monitoreando	G-SD	2	0	0	5
	G-AC	0	0	0	1
	G-AP	0	0	0	0
	G-IF	6	5	7	40
	G-FM	0	1	0	12
Subtotal		8	6	7	58
Total		34	39	41	258

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, al analizar específicamente los movimientos de seguimiento de los docentes en las secuencias constructivas se encontró que, mientras que el grupo control tuvo solo un ligero incremento de actos comunicativos dialógicos entre el principio y final del año (de 34 a 39), en el experimental este incremento fue mucho mayor, sextuplicándose dicho número en el mismo periodo (de 41 a 248).

Al identificar el tipo de actos de cada clúster se observó que en el grupo experimental las frecuencias de los correspondientes a “Expresar, elaborar y razonar” y “Guiar y monitorear” aumentaron de manera significativa después de su participación en el PAD, mientras que en el grupo control dichas frecuencias tuvieron un incremento mucho menor o se mantuvieron casi iguales. En particular, para el clúster “Expresar, elaborar y razonar”, este último grupo solo incrementó (de 15 a 27) la frecuencia del acto comunicativo en el que se solicita una opinión o información relevante (I-REO-O), que es el más común y menos sofisticado, mientras que el resto de los actos comunicativos de este clúster tuvieron frecuencias muy bajas. En contraste, el grupo experimental tuvo un incremento importante (de 23 a 120) no solo en las invitaciones a opinar (I-REO-O), sino también en las peticiones de elaboración (I-REO-E) y de razonamiento (I-REO-R), así como en las elaboraciones (E). Esto mostró un uso más variado y sofisticado de los recursos comunicativos dialógicos a fin de dar seguimiento a las respuestas de los alumnos en los docentes que participaron en el PAD.

En cuanto al clúster “Guiar y monitorear”, la tabla 2 muestra que también hubo diferencias muy importantes entre ambos grupos. En el control los actos de este clúster casi no se observaron ni al inicio ni al final del ciclo escolar, a excepción del acto en que se da información relevante para guiar el desempeño del alumno (G-IF) que, si bien se observó de manera incipiente, no mostró cambios entre estos dos momentos del año (de 6 a 5). Estas tendencias contrastan con los cambios que se observaron en el grupo experimental. Por un lado, en los docentes que participaron en el PAD se incrementaron la mayoría de los actos comunicativos de este clúster, en particular en los que se da información relevante para guiar el desempeño del alumno (G-IF) y en los que se resalta algún aspecto importante del tema o actividad (G-FM). Asimismo, al final del año se observaron nuevos actos no presentes al inicio como aquellos que favorecen el intercambio y apoyo entre los estudiantes

(G-SD). Finalmente, al concluir el año escolar en las secuencias constructivas del grupo experimental emergieron nuevos actos comunicativos que no se habían observado al inicio, aunque todavía con frecuencias bajas, incluyendo hacer vínculos con conocimientos previos (L), invitar a reflexionar (I-REF), y reflexionar sobre la actividad que se realiza (RA).

En resumen, los resultados expuestos mostraron diferencias importantes en distintos indicadores entre el grupo de docentes y alumnos que participaron en el PAD en comparación con aquellos que no lo hicieron. Por un lado, el grupo experimental al finalizar el ciclo escolar incrementó el porcentaje de secuencias encadenadas y disminuyó la proporción de cerradas, a diferencia del control en donde esta se mantuvo constante. Al mismo tiempo, a diferencia del grupo control, en el experimental aumentó el porcentaje de secuencias encadenadas con mayor longitud después de su participación en el PAD. También se encontró que este grupo tuvo las frecuencias más altas en las secuencias encadenadas constructivas, orientadas a dar secuencialidad temática y profundizar en los conocimientos, mientras que en el control predominaron las secuencias operativas, enfocadas a la gestión de la actividad.

Por otro lado, se observó que en las lecciones al final del año el grupo experimental tuvo un número mayor de actos comunicativos dialógicos, en particular en el clúster de “Guiar y monitorear”. Adicionalmente, se encontró que, a diferencia del grupo control, en los docentes del experimental después de su participación en el PAD se incrementó no solo la frecuencia sino también la variedad de actos comunicativos dialógicos asociados a los movimientos de seguimiento en las secuencias encadenadas constructivas, centrales para brindar secuencialidad temática y continuidad a los aprendizajes. Por último, se encontró que en las secuencias constructivas los docentes del grupo experimental, a diferencia de los del control, incrementaron tanto la frecuencia como la variedad de las peticiones que hicieron al dar seguimiento de las respuestas de sus alumnos, solicitando no solo contribuciones u opiniones, sino también elaboraciones de ideas y razonamientos, esenciales para ampliar y profundizar en los conocimientos.

Discusión

El presente estudio tuvo la finalidad de analizar los efectos de un programa de acompañamiento docente sobre las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos en términos de la secuencialidad temática y la calidad

dialógica. Con este fin se compararon cuatro grupos, dos que participaron en el programa contra dos que no lo hicieron. Los datos reportados mostraron que los intercambios IRF entre maestros y alumnos se duplicaron tanto en el grupo que participó en el PAD como en el que no lo hizo. Sin embargo, la proporción entre las secuencias cerradas *versus* encadenadas tuvo diferencias importantes entre los grupos. Mientras en el de control esta proporción no tuvo cambios, en el experimental se incrementaron las secuencias encadenadas en casi un 20%, al mismo tiempo que disminuyó la de las cerradas. Asimismo, al final del ciclo escolar el porcentaje de secuencias encadenadas largas fue mayor en el grupo experimental que en el control. Esto representa un cambio importante en la dinámica conversacional en los docentes después de su participación en el PAD, en el que dejaron de lado el énfasis inicial en las preguntas, las respuestas y su evaluación local para dar prioridad a la continuidad en el diálogo a través de intercambios que se extienden para formar cadenas con mayor secuencialidad temática, de acuerdo con distintos propósitos pedagógicos. Este cambio sugiere que a través del PAD los docentes tuvieron la posibilidad de ampliar sus recursos comunicativos para favorecer el diálogo con sus alumnos y apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Edwards y Mercer, 1987; Michaels y O'Connor, 2015; Resnick, Asterhan y Clarke, 2015; Howe *et al.*, 2019).

El análisis más detallado de las secuencias encadenadas permitió identificar tres subtipos de secuencias: operativas, reiterativas y constructivas, que responden a propósitos distintos. Los resultados mostraron un papel predominante de las secuencias operativas en el grupo control tanto al inicio como al final del ciclo escolar; este predominio sugiere que la orientación de los docentes se enfocó sobre todo en la gestión de las actividades. En contraste, después de su participación en el PAD, la orientación de los maestros del grupo experimental cambió radicalmente para enfocarse mucho más en las secuencias constructivas. Este ajuste apunta a que el propósito de los docentes cambió de la gestión de la actividad a dar mayor importancia a la ampliación y profundización del conocimiento en los alumnos (Cullen, 2002; Alexander, 2020). Las secuencias encadenadas constructivas guardan una relación estrecha con las secuencias IRF en espiral identificadas por Rojas-Drummond *et al.* (2020) y con el *discurso progresivo* investigado por Wells (1999). En este sentido, los datos aquí presentados confirman los resultados reportados por estos autores y muestran la importancia de incorporar este tipo de interacciones en las prácticas educativas.

Por otra parte, el empleo de la versión compacta del SEDA permitió analizar con detalle la calidad dialógica de las secuencias constructivas a fin de determinar las estrategias comunicativas que utilizaron los docentes para promover un diálogo orientado a la ampliación y profundización del aprendizaje. El clúster de “Expresar, elaborar y razonar” resalta las características dialógicas para un manejo de la información que favorezca la construcción de conocimientos; en este se encontraron diferencias importantes entre ambos grupos en la cantidad y variedad de actos comunicativos que emplearon los docentes en sus movimientos de seguimiento. Mientras que los maestros del grupo control se centraron en la solicitud de contribuciones y opiniones, los del experimental utilizaron estas aportaciones como punto de partida para solicitar ampliaciones, elaboraciones o explicaciones, fomentando en los alumnos una mayor comprensión y aprendizaje (Wells, 1999; Alexander, 2020).

Por su parte, el clúster de “Guiar y monitorear” enfatiza las cualidades dialógicas del apoyo y andamiaje a los alumnos. Los docentes del grupo control utilizaron pocos actos de este clúster, enfocándose casi exclusivamente en dar información relevante para retroalimentar el desempeño de sus alumnos. En contraste, los del grupo experimental, además de dar información relevante para retroalimentar el desempeño, también utilizaron otros actos clave como el resaltar un aspecto importante del tema para orientar la atención de los alumnos y actos para favorecer el intercambio y apoyo entre los estudiantes. Esto supone mayor riqueza en las estrategias de andamiaje y el reconocimiento de que los alumnos también son capaces de contribuir al aprendizaje de otros (Rojas-Drummond *et al.*, 2013; Howe *et al.*, 2019).

Con respecto a los actos de los clústers de “Coordinar y vincular” y de “Reflexionar”, que se orientan hacia la vinculación de conocimientos previos y los procesos de reflexión metacognitiva, en el grupo control estuvieron ausentes durante el ciclo escolar, mientras que en el experimental empezaron a emerger algunos de estos actos, después de que los docentes participaron en el PAD. En particular, se observó un leve incremento en aquellos que establecen vínculos entre el conocimiento actual y experiencias o conocimientos previos, y los que invitan a reflexionar a los alumnos sobre lo aprendido y sobre los propósitos y características de la actividad. Esto sugiere un intento por parte de los maestros por incluir estrategias que promuevan procesos sofisticados que den sentido al aprendizaje y a las

actividades que se realizan en clase (Hennesy *et al.*, 2016). Sin embargo, los datos indican que se requeriría de mayor tiempo para que dichas estrategias se incorporen de manera sistemática en las prácticas cotidianas.

Los resultados presentados mostraron patrones de interacción comunicativa distintos entre los docentes y alumnos que no participaron en el PAD *versus* los que sí lo hicieron, que ponen de manifiesto orientaciones diferentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por un lado, las interacciones comunicativas del grupo control se caracterizaron por un gran número de secuencias cerradas cuyo propósito fue la evaluación local a las respuestas de los alumnos y secuencias encadenadas cortas orientadas a la gestión de las actividades. En cuanto al propósito del aprendizaje, en sus secuencias constructivas predominaron los actos dialógicos en los que se solicita información relevante. Todo esto supone una visión del proceso educativo en donde el rol del maestro es preguntar, evaluar y gestionar, a fin de concluir las actividades de acuerdo con los tiempos determinados por el programa de estudios.

En contraste, después de participar en el PAD las interacciones comunicativas del grupo experimental cambiaron de manera importante. En primer lugar, predominaron las secuencias encadenadas constructivas, cuya longitud tuvo un incremento notorio y su propósito se enfocó principalmente en proveer continuidad y secuencialidad temática a las discusiones para la construcción conjunta del conocimiento. Esto se expresó en las características dialógicas de los movimientos de seguimiento en los que se enfatizó la elaboración, ampliación y razonamiento de la información, así como en la variedad de recursos para dar andamiaje a los alumnos. Asimismo, se observó un intento por incluir procesos de reflexión y vinculación de conocimientos previos. Lo anterior sugiere un cambio de perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el rol del maestro es preguntar y aprovechar la respuesta del alumno no solo para evaluar sino para ampliar y profundizar en la construcción de sus conocimientos, así como de ser un gestor no únicamente en términos del cumplimiento de las actividades sino de proveer de información y apoyos para guiar, monitorear y fortalecer la comprensión y el aprendizaje. Este cambio de enfoque en las interacciones comunicativas del grupo experimental sugiere que es posible transformar las prácticas discursivas en el aula, particularmente las formas en que los maestros dan seguimiento a las respuestas de los alumnos y proveen continuidad a los aprendizajes (Rojas-Drummond *et al.*, 2013).

Los cambios en la secuencialidad y calidad dialógica de las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos que presentó el grupo experimental tienen correspondencia con los propósitos y contenidos del PAD, en particular con los aspectos relacionados con las estrategias de andamiaje, los estilos dialógicos de comunicación y el papel que desempeña el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el PAD resultó ser una herramienta efectiva para favorecer formas más productivas de comunicación que abonen a la construcción de los aprendizajes (Alexander, 2020; Rojas-Drummond *et al.*, 2016).

Consideraciones finales

En congruencia con la literatura contemporánea, el presente estudio resalta el papel central que tienen las interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Edwards y Mercer, 1987; Alexander, 2001; Michaels y O'Connor, 2015; Howe *et al.*, 2019). Además, pone de manifiesto la importancia del movimiento de seguimiento para dar continuidad y secuencialidad temática al diálogo a fin de lograr los propósitos educativos.

Por otra parte, los procedimientos e instrumentos utilizados para el análisis de las interacciones comunicativas representan herramientas valiosas para el estudio minucioso del diálogo educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En particular, la metodología utilizada permitió trascender los análisis centrados en cada turno o movimiento específico de los participantes, para enfocarse en secuencias de diálogo que ofrecen una interpretación más comprehensiva de la comunicación en el aula (Lefstein, Snell e Israeli, 2015).

Por último, los resultados del estudio mostraron que la participación de los maestros del grupo experimental en el PAD contribuyó a enriquecer el repertorio de estrategias dialógicas y a modificar los patrones de interacción comunicativa maestro-alumnos. Sin embargo, se encontró que hay estrategias dialógicas sofisticadas que aparecen solo de manera incipiente, por lo que se requeriría de programas más amplios, comprehensivos y continuos para fomentar su consolidación a más largo plazo (Alexander, 2020; Rojas-Drummond *et al.*, 2016).

Agradecimientos y financiamiento

Este trabajo ha recibido financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) a través del proyecto A1-S-28106 “El papel de

las interacciones dialógicas entre pares en el desarrollo de la educación multimodal a lo largo de la educación primaria” y de la beca de doctorado número 297971 para la primera autora. Asimismo, agradecemos el apoyo financiero recibido por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México-Dirección General de Asuntos del Personal Académico, por medio del proyecto PAPIIT-IT300319 “Innovando en la educación básica a través de un programa digital de acompañamiento docente”. Ambos proyectos fueron un apoyo invaluable para el desarrollo de la presente investigación.

ANEXO 1

Versión compacta del Sistema de Análisis para el Diálogo Educativo

Categoría	Acto comunicativo			
		Invitación		Contribución
Expresar, elaborar y razonar	I-REO-O	Invitar a opinar	O	Dar una opinión o hacer una contribución relevante
	I-REO-E	Invitar a elaborar	E	Elaborar o clarificar
	I-REO-R	Invitar a razonar	R	Hacer explícito el razonamiento
Posicionarse	I-P	Invitar a tomar un posicionamiento	PA	Acuerdo
			PD	Desacuerdo / cuestionamiento
Coordinar y vincular	I-CL	Invitar a coordinación y vinculación de ideas	C	Coordinar
			L	Vincular
Reflexionar	I-REF	Invitar a reflexión	RA	Reflexionar sobre la actividad / contenido
			RD	Reflexionar sobre el diálogo / lenguaje / actividad / artefacto
Guiar y monitorear	G-SD	Promover diálogo entre estudiantes		
	G-AC	Proponer curso de acción		
	G-AP	Introducir perspectiva autoritativa		
	G-IF	Proveer retroalimentación informativa		
	G-FM	Enfocar, monitorear y revisar		
Total de categorías: 5	Total de actos comunicativos: 20			

Fuente: elaboración propia.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Alexander, Robin (2001). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*, Oxford/Malden: Blackwell.
- Alexander, Robin (2008). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk*, York: Dialogos.
- Alexander, Robin (2020). *A dialogic teaching companion*, Londres/Nueva York: Routledge.
- Barnes, Douglas (1975). *From communication to curriculum*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Cullen, Richard (2002). "Supportive teacher talk: the importance of the F-move", *ELT Journal*, vol. 56, núm. 2, pp. 117-127.
- Edwards, Derek y Mercer, Neil (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*, Nueva York: Methuen.
- Hennessy, Sara; Rojas-Drummond, Sylvia; Higham, Rupert; Márquez, Ana María; Maine, Fiona; Ríos, Rosa María; García-Carrión, Rocío; Torreblanca, Omar y Barrera, María José (2016). "Developing an analytic coding scheme for classroom dialogue across educational contexts", *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 9, pp. 16-44.
- Howe, Christine y Abedin, Manzoorul (2013). "Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research", *Cambridge Journal of Education*, vol. 43, núm. 3, pp. 325-356.
- Howe, Christine; Hennessy, Sara; Mercer, Neil; Vrikki, Maria y Wheatley, Lisa (2019). "Teacher-student dialogue during classroom teaching: does it really impact on student outcomes?", *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 28, núms. 4-5, pp. 462-512.
- Kerlinger, Fred y Lee, Howard (2002). *Investigación del comportamiento*, 4ª ed., Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Lefstein, A.; Snell, J. y Israeli, M. (2015). "From moves to sequences: Expanding the unit of analysis in the study of classroom discourse", *British Educational Research Journal*, vol. 41, núm. 5, pp. 866-885.
- Michaels, Sarah y O'Connor, Catherine (2015). "Conceptualizing talk moves as tools: professional development approaches for academically productive discussions", en L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan y S. N. Clarke (eds.). *Socializing Intelligence through academic talk and dialogue*, Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 347-362.
- Resnick, Lauren B.; Asterhan, Christa S. C. y Clarke, Sherice N. (2015). "Introduction: talk, learning, and teaching", en L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan y S. N. Clarke (eds.). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*, Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 1-12.

- Rojas-Drummond, Sylvia; Torreblanca, Omar; Pedraza, Haydée; Vélez, Maricela y Guzmán, Kissy (2013). "Dialogical scaffolding: Enhancing learning and understanding in collaborative contexts", *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 2, núm. 1, pp. 11-21.
- Rojas-Drummond, Sylvia; Márquez, Ana María; Pedraza, Haydée; Ríos, Rosa María; Vélez Maricela y Hernández, José (2016). "Innovando en el aula a través de un programa de formación docente en la práctica", en J. Manzi y R. García (eds.), *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes*, Santiago, Chile: Ediciones UC, pp. 615-646.
- Rojas-Drummond, Sylvia; Barrera, María José; Hernández, Ivonne; Alarcón, Mariana; Hernández, José y Márquez, Ana María (2020). "Exploring the 'black box': what happens in a dialogic classroom?", *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 43, núm. 1, pp. 47-67.
- Schön, Donald (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós.
- Sinclair, John y Coulthard, Malcolm (1975). *Towards an analysis of discourse*, Oxford: Oxford University Press.
- Wells, Gordon (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*, Cambridge: Cambridge University Press.

Artículo recibido: 9 de febrero de 2021

Dictaminado: 23 de agosto de 2021

Segunda versión: 23 de septiembre de 2021

Aceptado: 13 de octubre de 2021