



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**  
**PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO**

**ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA  
INTERACCIÓN CON EL DOCENTE EN CLASES DE MEDICINA**

**TESIS**  
**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**  
**DOCTOR EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:**  
**JOSÉ LUIS CRUZ GONZÁLEZ**

**TUTOR PRINCIPAL**  
**DR. EDGARDO RUIZ CARRILLO**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR**  
**DRA. PATRICIA DEL CARMEN COVARRUBIAS PAPAHIU**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

**DRA. MARÍA TERESA ANGUERA ARGILAGA**  
**UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

**DRA. ANA LUISA MÓNICA GONZÁLEZ-CELIS RANGEL**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

**DRA. MARÍA ALEJANDRA SALGUERO VELÁZQUEZ**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

**CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., MAYO 2021**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Tabla de Contenido

Agradecimientos.....	4
Resumen .....	5
Introducción.....	6
Marco Teórico .....	7
Interacción en el Aula.....	7
El Constructivismo Social y su Relación con el Aprendizaje .....	8
El Carácter Sociocultural del Aprendizaje .....	12
La Identidad como Co-construcción y Acción en el Aula .....	15
Análisis Crítico del Discurso.....	19
Análisis de la Conversación .....	21
Estudio de las Comunidades Lingüísticas .....	25
Metodología del Estudio de la Interacción en el Aula.....	28
El Discurso en el Aula y la Relación Maestro-Alumno .....	31
Investigaciones Recientes.....	44
Investigaciones Respecto a Interacción en el Aula .....	44
Investigaciones de la Interacción en el Aula en Clases de Medicina .....	57
Justificación Teórico-Metodológica.....	64
Planteamiento del Problema de Investigación.....	69
Método.....	70
Características Generales del Proyecto.....	70
Diferencia entre Diseño Multimétodo y Diseño Mixto .....	70
Metodología Observacional y la Investigación Mixta.....	71
Fases del Diseño de Investigación.....	72
Participantes .....	73
Consideraciones Éticas .....	74
Instrumentos de Recolección de Datos.....	74
Fase 1: Observación no Participante en el Aula y Sistemas de Categorías..	74
Fase 2: Inventario de Interacción Profesor-Alumno (IIP-A).....	78
Procedimiento.....	81
Contexto de la Investigación .....	84
Grupo A .....	85
Grupo B .....	86
Grupo C .....	87
Grupo D .....	90
Grupo E .....	92
Resultados.....	96
De la Muestra en General .....	96
Estadística Descriptiva del IIP-A en la Muestra Completa .....	96
Análisis de Diferencias de Grupos .....	96

Análisis de Correlación del IIP-A .....	99
Eventos Discursivos Registrados de la Muestra Completa .....	100
Secuencias de Discurso de la Muestra Completa .....	102
Comparativa entre los Intercambios Discursivos en Clases de Medicina ..	104
<b>Grupo A .....</b>	<b>107</b>
Aplicación del IIP-A en el Grupo A.....	107
Secuencias de Discurso del Grupo A .....	107
Estructuras de Intercambio Discursivo del Grupo A.....	110
Análisis del Discurso del Grupo A.....	111
<b>Grupo B .....</b>	<b>117</b>
Aplicación del IIP-A en el Grupo B.....	117
Secuencias de Discurso del Grupo B.....	117
Estructuras de Intercambio Discursivo del Grupo B.....	119
Análisis del Discurso del Grupo B.....	120
<b>Grupo C .....</b>	<b>124</b>
Aplicación del IIP-A en el Grupo C .....	124
Secuencias de Discurso del Grupo C.....	124
Estructuras de Intercambio Discursivo del Grupo C.....	126
Análisis del Discurso del Grupo C .....	127
<b>Grupo D.....</b>	<b>135</b>
Aplicación del IIP-A en el Grupo D.....	135
Secuencias de Discurso del Grupo D .....	135
Estructuras de Intercambio Discursivo del Grupo D.....	138
Análisis del Discurso del Grupo D.....	139
<b>Grupo E .....</b>	<b>143</b>
Aplicación del IIP-A en el Grupo E .....	143
Secuencias de Discurso del Grupo E.....	143
Estructuras de Intercambio Discursivo del Grupo E .....	145
Análisis del Discurso del Grupo E .....	146
<b>Discusión .....</b>	<b>151</b>
Intercambio Discursivo entre Alumnos y Profesores de Medicina. ....	151
Opiniones del Alumnado Respecto a la Interacción con el Profesor en Clases de Medicina .....	156
Relación entre las Estrategias Discursivas y la Opinión del Alumnado en Clases de Medicina. ....	158
<b>Conclusiones.....</b>	<b>167</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>170</b>
<b>Anexos:.....</b>	<b>191</b>

### **Agradecimientos**

La investigación doctoral fue apoyada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por medio de una beca nacional con número de beca 609130.

Se agradece al proyecto PAPIME con clave PE300617: "Análisis secuencial de la participación del alumno en el salón de clases empleando el software SDIS-GSEQ", y al proyecto PAPIME PE301620 "Aplicación de un taller de microenseñanza para la mejora de interacción en el aula y las estrategias de enseñanza del docente."

### Resumen

La interacción entre docente y alumno se lleva a cabo en espacios de actividad donde los significados se co-construyen durante intercambios comunicativos. Las investigaciones se han enfocado en el análisis de discurso desde el constructivismo social y la teoría de la actividad, dejando de lado la importancia de analizar los actos de habla como estructuras de intercambios discursivos que pueden facilitar o cancelar la comunicación en el aula. El objetivo de esta investigación fue identificar las estrategias discursivas llevadas a cabo por docentes y alumnos dentro de asignaturas teóricas de Medicina, así como las percepciones del alumnado respecto la interacción. Los participantes fueron 144 alumnos de cinco grupos de la carrera de medicina de una Institución Pública de Educación Superior, y los cinco profesores de cada grupo. El procedimiento consistió en la grabación, transcripción, y codificación del diálogo obtenido de las clases y el registro del inventario IIP-A, para llevar a cabo el análisis de las secuencias discursivas y su posterior contraste con las valoraciones obtenidas. Se encontró que, aunque los docentes permitían a los alumnos ser participativos, no necesariamente mejoraba la impresión de los alumnos respecto a su interacción con el docente. Era la cohesión dentro del discurso en la que había comunicación constante y equivalente entre alumno y docente lo que mejoraba su opinión. Se propone el uso de retroalimentación efectiva y la evaluación formativa en los docentes, con la intención de mejorar la cantidad de herramientas discursivas que permitan una comunicación abierta y enriquecedora con el alumnado.

*Palabras clave:* estrategias discursivas, interacción profesor-alumno, formación médica, análisis del discurso, evaluación formativa.

## **Introducción**

El indagar respecto a la interacción en el aula es un tema que permite entender los procesos formativos de profesionales de la carrera de médico cirujano a nivel universitario, consiguiendo que se ahonde en las diversas formas de comunicación en el aula, y de esta manera creando mejoras en la forma de generar conversación, dialogo y negociación de significados entre docentes y alumnos. Es a través de la interacción que los aprendizajes teóricos y prácticos de la carrera logran llegar a los futuros expertos, y su papel es tan relevante que en las evaluaciones docentes existe el apartado de evaluación formativa para poder tener un registro de como el alumno es tratado por el docente a lo largo del ciclo escolar, a sabiendas de que esto afecta directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este documento se organiza en siete capítulos para exponer la información obtenida de y para la investigación. El primer capítulo consiste en el marco teórico respecto a la interacción en el aula y el análisis del discurso, los métodos para llevarlo a cabo dentro del salón de clases, la importancia que su estudio tiene en adquirir comprensión respecto a la interacción educativa, una recolección de las investigaciones recientes referentes a interacción en el aula en general, así como en aulas de medicina, y finalmente, la justificación teórico-metodológica del proyecto. El segundo capítulo comprende el planteamiento del problema, con las preguntas de investigación y objetivos, y el tercer capítulo consiste en aclarar la metodología llevada a cabo, explicando las características generales del proyecto, diseños de investigación, participantes del estudio, e instrumentos de recolección de datos. El cuarto capítulo explica el procedimiento llevado a cabo en dos fases, mientras que el quinto contiene los resultados de la investigación, y el sexto y séptimo contienen la discusión y conclusiones respectivamente. Tras la lista de referencias se pueden encontrar los anexos con tablas de datos, así como instrumentos de registro.

## Marco Teórico

### Interacción en el Aula

La interacción en el aula ha sido un tema de investigación complejo y abundante en las últimas décadas, siendo abordado desde diferentes posturas, intereses, y metodologías. Villalta y Martinic (2009) son investigadores que han dedicado su labor académica a este fenómeno, y han documentado la existencia de tres modelos de abordaje de la interacción dentro del salón de clase:

1. Modelo de transmisión, donde la interacción comunicativa entre profesor-alumno es unidireccional y centrado en la capacidad del docente para exponer y comunicar información.
2. Modelo sistémico instruccional, donde se agrupan propuestas que apuntan a identificar y mejorar los factores clave implicados en el logro de aprendizajes, dando privilegio a los aspectos organizacionales y/o cognitivos implicados, y dejando al estudiante en el rol de aprendiz.
3. Modelo conversacional, el cual ocupa perspectivas constructivistas y socioculturales, reforzadas por la filosofía de lenguaje, para confluir en una perspectiva socio-etnográfico-lingüística de la comunicación. Este modelo contempla la interacción en el aula como prácticas que generan intenciones y significados en contextos culturalmente situados.

Este último modelo es el que se adopta para la presente investigación, al considerar la dinámica entre docente y alumno como una interacción dentro de un espacio de actividad (Cole y Engeström, 1993; en: Lin, 2007), en donde la relación y aprendizaje es situada al emplear los elementos propios del grupo cultural de pertenencia generando comunidades de



aprendizaje, y los significados se co-construyen a lo largo de los intercambios comunicativos que dan lugar por medio de actos de habla específicos del contexto escolar.

A continuación, se desglosarán a detalle cada uno de los elementos del modelo presentado, empezando con las implicaciones del constructivismo aplicado al estudio del proceso de enseñanza aprendizaje, posteriormente las características socioculturales de la enseñanza escolarizada, la co-construcción de la identidad de docente y de aprendiz en estas prácticas, y finalmente el discurso como la herramienta fundamental de negociación de tanto conocimiento como de la propia dinámica en el aula.

### ***El Constructivismo Social y su Relación con el Aprendizaje***

El constructivismo es una teoría que explica que la formación de conocimiento es una construcción intersubjetiva, en la cual la realidad deja de ser una entidad absoluta y se vuelve una co-construcción. Para Araya, Alfaro y Andonegui (2007) el constructivismo plantea que el conocimiento se forma en el interior del sujeto debido a que “construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad. De manera que el conocimiento se logra a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos. Los mecanismos cognitivos que permiten acceder al conocimiento se desarrollan también a lo largo de la vida del sujeto.” (pp.77).

En investigaciones como las realizadas por Cubero (2005) y Cubero, Santamaría, de la Mata, Ignacio, y Prados (2008), el acceder a este conocimiento implica la creación de nuevas formas de organización de la mediación semiótica en lugar de la aceptación de los mensajes tal y como son comunicados, y una acción conjunta por parte de todos los

participantes de esa dinámica, lo cual los lleva a un enfoque constructivista que denominaron *Constructivismo social*.

Este enfoque comprende a las personas como agentes activos, y a la construcción de conocimiento como un proceso social y situado en un contexto cultural e histórico (Cubero, 2005). Para Araya, Alfaro y Andonegui (2007) esta corriente tiene como objetivo el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del aprendiz, y considera los procesos de aprendizaje en el contexto de una sociedad, en una relación entre iguales y expertos, apoyándose en colectivo para cumplir metas de trabajo comunes, incentivando procesos de desarrollo del espíritu colectivo, el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica en la formación de las nuevas generaciones. Así mismo, estos autores mencionan que “los constructivistas sociales insisten en que la creación del conocimiento es más bien una experiencia compartida que individual. La interacción entre organismo y ambiente posibilita el que surjan nuevos caracteres y rasgos, lo que implica una relación recíproca y compleja entre el individuo y el contexto” (pp. 91).

Desde este enfoque es gracias a la participación en las relaciones sociales, de naturaleza intersubjetiva, que es posible construir redes simbólicas, creando así un contexto en el que las prácticas discursivas y sus significados van más allá de la propia mente individual, y en donde el conocimiento tiene un carácter situado (Cubero, 2005; Cubero et al., 2008; Serrano & Pons, 2011) al ser parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza.

En este sentido, se asume que los seres humanos se apropian de los fenómenos que les rodean de forma activa, es decir, el sujeto tiene distintas opciones semióticas en las que refleja su propia idiosincrasia, formada a partir de su interacción con el medio y los otros, y de su reconstrucción personal (Cubero, 2005). El aprendizaje es forjado a través de vivencias

compartidas entre iguales y expertos (Hernández, 2008) y al ser un proceso de co-construcción, implica un intercambio continuo de saberes y quehaceres que permiten asirse de la realidad vivida que se lleva a cabo por medio de instrumentos de mediación semiótica que modifican el funcionamiento cognitivo a través de que los participantes se involucran en un contexto de actividad específico (Cubero et al., 2008). El aprendizaje permite al sujeto aprehender la realidad de su entorno para entenderlo epistemológicamente, y afirmarlo nuevamente en la realidad con conocimientos aplicados, es una estrategia formativa que se realiza en un circuito educativo integrado por la realidad, la reflexión y la resolución; para Hernández y Díaz-Barriga (2012) éste depende de cuatro pasos principales que son: una experiencia real, un espacio para análisis y reflexión, una resolución en común de lo vivido y finalmente, una transferencia de ese saber.

Por lo tanto, el aprendizaje se refleja en la forma de responder al ambiente, a los estímulos sociales, emocionales y físicos con la finalidad de entender nueva información, e involucra la apropiación de signos culturales que permiten compartir significados entre los miembros de una comunidad dentro de un contexto determinado. Los signos culturales son artefactos sociales históricamente localizados, de manera que, desde el constructivismo, el proceso de comprensión es el resultado de una tarea cooperativa y activa entre personas que interactúan y el grado en que esa comprensión prevalece o es sostenida a través del tiempo, sujeto a las vicisitudes de los procesos sociales (Serrano & Pons, 2011).

Para Edwards, (1996) el conocimiento es dependiente de los contextos específicos de construcción, y tanto este como el significado tiene un carácter situado, esto vuelve indispensable la interpretación de la interacción al dar orden a los detalles específicos de su producción y su organización secuencial (Edwards, Potter y Middleton, 1992, y Edwards, 1997 en Cubero e Ignacio, 2011); por ende, las prácticas comunicativas que se realizan en el

aula tienen intenciones y significados ubicados dentro del contexto (Villalta y Martinic, 2009).

Villalta y Martinic (2013) declaran que durante la misma práctica pedagógica es donde se va construyendo el sentido que la constituye, definiendo los modos de relacionarse en espacios sociales concretos, y configurando a la vez conocimientos y motivaciones a la acción. Serrano y Pons (2011) ven el ambiente educativo como una comunidad de aprendizaje, es decir, un grupo de personas que aprenden y utilizan herramientas comunes en un mismo entorno; estos grupos están conformados por personas con distintos niveles de pericia, experiencia y conocimiento, que han aprendido mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, con la finalidad de ser sujetos socialmente competentes.

Coll y Miras en 1993 citan a Hargreaves (1977), quien define sub-roles básicos que todo profesor debía desempeñar en el aula: el de instructor y el de mantenedor de la disciplina. Para Hargreaves el sub-rol de instructor se relaciona con los esfuerzos por conseguir que los alumnos aprendan y se asocia con las expectativas de comportamiento vinculadas al establecimiento y desarrollo del currículum, mientras que el sub-rol de encargado de la disciplina se relaciona con la gestión de actividades, así como el control de normas y reglas de conducta. Al ser ineludibles el docente no puede abandonar alguno de ellos, sin embargo, puede prestarles importancia de forma diferente. Nassaji y Wells (2000) explican que el docente tiene un rol doble como *conocedor primario* y *manager* o *facilitador* en el salón, donde a través de mecanismos o estrategias discursivas el docente confirma el conocimiento del estudiante como correcto e incorrecto (evaluaciones), haciendo reparaciones si es necesario (retroalimentando), asignando derechos de habla (preguntando a

personas en específico o reanudando el tema) y revisando el entendimiento de los estudiantes (preguntas de sondeo o monitoreo).

Coll posteriormente (1996), menciona la hipótesis sugerida por Wertsch en 1984, quien profundiza el concepto vigotskyano de zona de desarrollo próximo (ZDP), al sugerir que el adulto y el niño que se implican conjuntamente en la ejecución de una tarea o en el desarrollo de una actividad poseen una definición de la situación intrasubjetiva, y diferente. Para que pueda generarse una intersubjetividad los dos deben compartir, aunque sea parcialmente la definición de la situación y debe de saber que la comparten, pone de ejemplo la relación que guarda el adulto con el niño en donde, aunque participen activamente en la negociación de conocimientos, su papel es asimétrico, y la actividad se encuentra ligada a objetivos y maneras de actuación compartidos por ambos participantes.

Para Wertsch, es el lenguaje, las formas de mediación semiótica, lo que permite la negociación entre los participantes y finalmente establece la definición intersubjetiva de la situación. En la situación escolar, siguiendo esta metáfora, en donde el docente o experto sería el adulto y el alumno o aprendiz el niño, deben existir intersubjetividades que guarden roles y prácticas compartidas.

### ***El Carácter Sociocultural del Aprendizaje***

Chávez y Jaramillo (2014) citan a Coll y Sánchez (2008) referente a los abordajes en el estudio de las prácticas educativas, ellos argumentan que: “Desde la perspectiva constructivista de orientación sociocultural, el aprendizaje formal se concibe como un proceso de construcción social mediado por significados en torno a los contenidos de aprendizaje, donde la enseñanza corresponde a un proceso de ayuda planificada, sistemática y sostenida acorde a dicho proceso de construcción” (Chavez y Jaramillo, 2014; pp. 163).

Estas características toman forma en la teoría de la actividad de Engüestrom (1993, en Lin, 2007), el cual define un sistema de actividad, como lo es la enseñanza escolarizada, a manera de un conjunto de formaciones socio-histórico-culturales, constituidas por personas e instituciones que evolucionan a través del tiempo, auto-reproductoras hasta que contradicciones internas (multivocidad o pluralidad de voces) generan fuerza de cambio y transformación, y se encuentran mediadas por herramientas culturales simbólicas y físicas cuyos usos son socialmente compartidos y de naturaleza colectiva.

La práctica pedagógica dentro de contexto escolar, al ser un sistema de actividad tiene sus propias estrategias comunicativas específicas con las que dialogan con los alumnos. Eso lo hace por medio de géneros discursivos, que son formas típicas de enunciar dentro de un contexto de actividad, y a palabras de Bajtín (1986) “la palabra adquiere una expresión particular típica. Los géneros corresponden a situaciones típicas de comunicación verbal, a temas típicos y, consecuentemente, también a contactos particulares entre el significado de las palabras y la realidad concreta bajo determinadas circunstancias típicas (Bajtín, 1986, en Wertsch, 1993, pág. 80), el hecho de que el género exista es debido a que pasa por un proceso de *privilegización* donde el instrumento mediador, en este caso un determinado uso de lenguaje social, es concebido como apropiado o eficaz a comparación de otros dentro de un determinado escenario socio-cultural (Wertsch, 1993).

Esto lleva a la comprensión del aprendizaje como un proceso dialógico, en el cual, citando a Villalta y Martinic (2009), “los actos, hablas, saberes y expresiones concretas de aprender del alumno y enseñar del profesor forman parte de un proceso de influencia mutua que constituye la interacción profesor-alumno en una realidad particular” (pp.63) en donde este conjunto de elementos corresponde directamente a los instrumentos mediadores privilegiados antes mencionados. En el salón de clases el docente y alumnos tienen formas

predeterminadas de interactuar que les permiten compartir conocimientos y llevar a cabo un discurso, formas que tienen legitimidad desde la institución educativa y la historia detrás de los actores participantes.

Para Cubero e Ignacio (2011), la definición constructivista y social que refieren respecto a la educación es delineada por la idea de que “el conocimiento es una construcción, acción o proceso, situado socialmente. Tanto conocimiento como significado existen en interacciones [...]Nuestras construcciones personales están forjadas a través de experiencias que son de naturaleza compartida y social - lo que implica, que son culturales” (pp.236).

Con base en esta información, el aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece (Díaz-Barriga & Hernández, 1999), por medio de procesos de intercambio y de negociación que se realizan mediante la participación guiada; esta última supone que el profesor se constituye como guía para el aprendizaje de los alumnos, a la vez que participa junto con éstos, ofreciéndoles distintos tipos de ayuda, como lo es el apoyo durante la reflexión, la valoración de sus conocimientos, y la guía hacia los requisitos de la enseñanza. La meta educativa es entonces lograr que el alumno (aprendiz) se apropie de los recursos de la cultura, a través de su participación con otros sujetos expertos en actividades conjuntas (Cubero et al., 2008) que son capaces de dirigir estas dinámicas por el prestigio adquirido durante la práctica y la valoración de su pericia en la comunidad de aprendizaje (Mackenzie, 2017).

El aprendizaje escolar es entonces un proceso de aculturación donde los alumnos pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes (Díaz-Barriga & Hernández, 1999) inmersos en un ambiente educativo. Una comunidad de aprendizaje

implica una intervención educativa, cuyo objetivo es la creación de una *mutualidad de perspectivas*, a través de la participación del alumno en las actividades educativas acompañado por expertos, los profesores; la meta final es una *versión legitimada* del conocimiento y las experiencias comunes (Edwards & Mercer, 1986) donde el alumno establezca un significado propio de los conocimientos vividos en esas experiencias tras seleccionar, organizar y transformar la información recibida (Díaz & Hernández, 1999).

### ***La Identidad como Co-construcción y Acción en el Aula***

La identidad de los participantes en la interacción ocupa un lugar relevante para alcanzar un entendimiento de cómo el proceso de enseñanza y aprendizaje toma lugar. De acuerdo a Prados, Cubero, Santamaría y Arias (2013) esta identidad dentro del contexto escolar está influenciada directamente por las características de la institución, y se construye en la interacción entre el profesor y los otros, por lo que es cambiante y co-construida a partir de significados que van negociándose.

Esta identidad es un cúmulo de sub-identidades, las cuales van tomando lugar a lo largo de la interacción en el aula. Al tiempo en que se enseña y aprende dentro del contexto escolar, la identidad de docente y de alumno están inmersas en un espacio de negociación y construcción de significados compartidos a partir de la confrontación con diferentes voces, posiciones del yo, así como argumentos respecto a las herramientas de identificación que se producen. Para Bajtín (1986) el yo no es un punto estable, sino un producto de las relaciones dialógicas de las posiciones del yo de la persona, éstas son articuladas a través de lo que se denomina *voiced position*, personalidad hablante que es construida a partir del actuar y ver el mundo. La construcción de la identidad puede verse como una materialización del dialogismo de Bajtín, al ser una forma de dar sentido a la participación de la persona en



contextos específicos. El docente y los alumnos son agentes activos y la propia construcción de su identidad es una actividad dinámica y cambiante que se construye a partir de las distintas posiciones que el yo va adoptando (Bajtín, 1986; Hermans, 1996), en donde un conjunto de significados se encuentran en un constante proceso de reconstrucción a través de diversos contextos, en los que la interacción con otros permite que se generen experiencias de reconocimiento (Falsafi y Coll, 2011) dando un sentido de pertenencia a determinados contextos de actividad y de esa manera formando lo que se conoce como identidad de aprendiz

Esto se vincula a lo expresado por Pozo (2014), quien en su estudio sobre la práctica docente encontró una tendencia de ayudar para aprender de forma similar a como el experto (docente) aprendió, haciendo relevante el analizar las concepciones sobre la docencia y herramientas que ha adquirido el docente para desempeñar esta práctica ya que las preferencias evaluativas y enfoques de aprendizaje son correlativos a la manera en que el docente enseña, como ya fue confirmado por Argos, Ezquerro, Osorio, Salvador y Castro (2013)

Para participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario usar las palabras y los recursos del discurso según las reglas de un contexto particular, los alumnos deben apropiarse de las herramientas de discurso que permitan dialogar con el docente, el cual es un proceso en donde van adquiriendo el conocimiento propio del aula vinculándolo con el propio, por medio de los apoyos (Andamiaje) que ofrece el docente, al tener el papel de cotejar los criterios respecto al conocimiento escolar. La manera en que el docente comprende y significa el currículum académico, los objetivos de su clase y su papel dentro del aula afectan directamente la apropiación de todo este conjunto de herramientas tanto mediacionales de la interacción como intelectuales para su preparación profesional.

Los alumnos aprenden un conjunto de reglas educacionales básicas implicadas en la producción del discurso educativo (ej. Turnos de habla, formas de tomar el turno, acciones posibles dentro del turno; Mercer, 1995), al tiempo que mantienen un juego de identificación propia y del docente dentro del contexto de actividad. Esto implica un proceso de intercambio de elementos que poco a poco van generando un conjunto de expectativas en cuanto a formas de reconocer y ser reconocido por el otro, así como negociaciones tanto de identidades, como del papel que cada uno ocupa dentro del aula.

### **Análisis del Discurso**

Estudios tempranos en la interacción en el aula se enfocaron en descubrir patrones de discurso a través de expresiones del docente, estos trabajos revelaron que el habla en el aula estaba estructurada (Sinclair & Coulthard, 1975), y por ello mismo podía ser categorizada, cuantificada, y analizada. En 1975 Sinclair y Coulthard publicaron un libro que influyó en demasía la lingüística social, al proponer una estructura de interacción triádica al concluir que existía al menos un entendimiento tácito entre estudiantes y maestros acerca de quién habla y cuando lo debe de hacer. Esto abrió paso a un intercambio altamente estructurado consistente en una iniciación del docente (I), a manera de una pregunta, resultando en la respuesta del alumno (R), que en turno era seguida por la *retroalimentación* por parte del docente (F). Esto llevó a que la secuencia IRF se volviera el punto de origen de diversas investigaciones, aun cuando ésta estructura fuese llamada de otras maneras: IRE por Mehan (1979), Diálogo Triádico por Lemke (1990), o guion de recitación por Tharp y Gallimore en el 1989.

Acorde a Clarà & Mauri (2013) el siguiente aporte a esta estructura fue brindado por Coulthard y Brazil (1981) quienes incorporaron otro principio explicativo que se basaba en la observación de cómo un movimiento del locutor predecía un movimiento de respuesta del interlocutor; Wells años más adelante (1999) denominó esto Prospectividad (Prospectiveness): un movimiento en el discurso que se presenta ante la obligación de proveer una respuesta para el movimiento anterior se vuelve prospectivo. Al mismo tiempo, los distinguió como dependientes o independientes con base en si su espacio de inicio se encontraba en el espacio R ó F de otro intercambio.

Durante el 2002 Hall & Walsh distinguieron entre la E y la F argumentado que los usuarios de la evaluación verían el proceso de aprendizaje como un proceso de transmisión

mientras que los que empleaba la retroalimentación valoraban las actividades de exploración, prueba de hipótesis y resolución de problemas, lo que hace del aprendiz más activo en su propio aprendizaje, a la vez que muestra que el docente desea generar actitudes y aptitudes de un “profesional reflexivo” (Shön, 1992).

DiFelice-Box (2011) Argumenta que Sinclair y Coulthard siempre mantuvieron una neutralidad ética acorde a su proceso de indagación, por lo que no tuvieron en momento alguno la intención de relacionar e interpretar la interacción vinculándola con los roles y el contexto, sin embargo, sus hallazgos fueron aprovechados por otros autores con el objetivo de entender el lenguaje del aula con metas más allá de la etiqueta descriptiva de intercambios verbales. A continuación, se presentan diversas ramas en las que se desambiguó este tipo de análisis de información.

### ***Análisis Crítico del Discurso***

Para el análisis crítico del discurso (o CDA por sus siglas en inglés) el lenguaje no comienza con el texto escrito o el habla, sino con temas políticos y sociales (Fairclough, 2001). Este análisis, visto desde una perspectiva holística según Masouleh & Jooneghani (2012), involucra el situar el aula dentro del contexto de la sociedad y ver a los procesos que ocurren dentro de la misma como moldeados por preocupaciones pedagógicas, así como otras fuerzas sociales, económicas, políticas y culturales más amplias. Un analista crítico se aproxima a la información con la intención de descubrir temas sociopolíticos que operan dentro de la cultura, para eso, los investigadores se involucran por medio de la etnografía crítica (Simon & Dippo, 1986).

La investigación en marcos teóricos de socialización del lenguaje ha dirigido su atención a problemáticas de exclusión de lenguaje o acceso desigual del aprendiz al proceso

de socialización. Investigadores críticos van un paso más allá al vincular nociones de inequidad y exclusión a fuerzas socio-políticas más grandes. Mehan en 1979 estableció que la preocupación del docente en cuanto al control social “es más un medio que un fin, siendo una postura adoptada para propósitos prácticos de alcanzar objetivos educativos” (p.81). Drew and Heritage (1992) también argumentaron años después que los docentes y alumnos orientan metas institucionales, tareas e identidades en el salón, por lo que su habla es responsiva a restricciones particulares de lo que puede ser dicho, por quién, y en qué forma.

Goffman (1981, en Waring, 2017) también generó un marco teórico de participación en donde los que están presentes durante la enunciación de algo pueden adoptar diversos roles: un escucha ratificado que es nombrado en el enunciado, un escucha ratificado que no es nombrado en el enunciado y un escucha espectador. El enunciado es dirigido a los participantes ratificados a quienes se les dirigió o no el enunciado, mientras que los espectadores son alcanzados por casualidad, esto diferencia las conversaciones dominantes de las laterales dependiendo de la ratificación que el docente da para que el alumno forme parte del discurso.

Gutiérrez y Larson en 1994 discutieron por primera vez la estructura IRF en términos de Hegemonía, o el poder ejercido por un grupo dominante sobre otros marginados (Gramsci, 1971). En su estudio, los estudiantes estaban confinados a dar respuestas cortas solamente, cuando elaboraban sus respuestas, estas podían ser interrumpidas por el maestro, esta falta de espacio interaccional de los alumnos resultaba en que los estudiantes tuvieran menores oportunidades de desarrollar las habilidades de lenguaje y de conocimiento sociocultural necesario para entrar en la comunidad académica.

Desde ese momento los investigadores buscaron formas diferentes de llevar a cabo el discurso en el aula, donde se mostrase una mayor equidad. Wells (1999) menciona en su

libro que pueden existir patrones de discurso alternativos que hagan posibles modelos de aprendizaje dialógicos basados en la discusión, Parker (2006) nombra dos estructuras discursivas, seminario y deliberación, en donde hay una variación en cuanto lo que se comparte, el porqué y el cómo; en ambas estructuras los estudiantes deben desarrollar una amistad política que les permita una cultura argumentativa en el aula, algo opuesto a la secuencia tradicional donde el docente recurrentemente intenta minimizar el argumento y conflicto, especialmente en salones de primaria.

Otra corriente prominente investiga de forma más cercana el discurso del salón por el propósito de encontrar que identidades se están negociando. Mientras la negociación de identidad se ha vuelto un punto de interés para muchos paradigmas, es algo sorprendente ver cuán pocos estudios hay que ofrezcan un análisis de habla que demuestre como la identidad es construida actualmente momento a momento en las interacciones de clase. Hruska (2007) por ejemplo encontró que los chicos tendían a involucrarse en lo que el autor refiere a discurso competitivo sobre quien había ganado o quien era más grande, mientras que las chicas optaban por el discurso romántico al discutir sobre “que compañeros de clase terminarían casándose”.

### *Análisis de la Conversación*

Los investigadores involucrándose en la orientación denominada «Análisis de la conversación» («Conversation Analysis» o CA) encuentran su origen en Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) quienes explicaron que los hablantes tienden a orientarse en unidades constructivas de turnos (TCU por sus siglas en inglés) que son contingentes interaccionalmente y que tras su término ocurre un cambio en el espacio de transición relevante (TRP) en donde se activan un juego de reglas: 1) el hablante actual selecciona al

siguiente hablante 2) el siguiente hablante se auto-selecciona o 3) el hablante actual prosigue tras una pausa. Shegloff (2007) ha explicado la estructura de los TCU, como un sistema consistente de pares adyacentes (AP) con el primer parte del par expresado por un hablante y la segunda parte por otro, y seguido, una secuencia cerrando de parte del primer hablante, remarcando semejanzas con la estructura IRE/F en el cual existen un par I-R inmediatamente seguido de uno R-E/F.

De la mano con las investigaciones de Sacks y otros (1974), Rowe (1974a, 1974b, 1978) construyó la conceptualización del tiempo de espera como una variable instruccional, trabajando en la influencia de algunas variables posiblemente efectivas a través de la observación de clases durante seis años. Su objetivo era descubrir por qué un patrón inquisicional dominaba las interacciones dentro de las clases de ciencia, apuntando a variables como el conocimiento tópico del discurso, los materiales, tamaño de la muestra, tipos de programa, edad de los estudiantes y lugares geográficos sin encontrar respuesta durante esa investigación, hasta que finalmente encontró una coincidencia: en la mayoría de los casos donde este patrón se producía el ritmo de instrucción era muy rápido.

Cuando el docente preguntaba esperaba a lo mucho menos de un segundo para una respuesta del estudiante, si el estudiante no respondía, el docente repetía, cambiaba la frase, o preguntaba algo distinto, o buscaba la respuesta en otro estudiante. Sus hallazgos mostraron que cuando el tiempo promedio de espera es mayor a tres segundos podían presentarse una amplia gama de variables consecuentes, donde los docentes exhibían mayor flexibilidad como reflejada por la ocurrencia de menores errores discursivos, el número y tipo de preguntas del docente cambiaban y las preocupaciones del docente respecto al desempeño del estudiante era calificada como una mejora relativamente lenta (Rowe, 1986).

En el microanálisis del discurso se tiene gran interés en los logros de la secuencia IRF. Hay un enfoque predominante hacia los efectos locales de la tercera parte de la secuencia (F o Feedback). Uno de los orígenes de esta importancia puede deberse a los argumentos de Shegloff et al. (1977) quienes establecían que la organización de reparación es el mecanismo autocorrectivo para la organización del lenguaje en la interacción social, al permitir localizar y lidiar con quiebres de la intersubjetividad (Shegloff, 1992). De la mano con esto, Seedhouse (2004) ha demostrado que los ciclos IRF “desempeñan diferentes labores interactivas y pedagógicas acorde al contexto donde operan” (p.63). Al observar que la F podía mostrar la preocupación del docente por evaluar la gramática del estudiante, también podía mostrar al docente manejando la corrección gramatical incidentalmente, mientras atendía el contenido de la respuesta del estudiante, llevando a más interacción, concluyó que la tercer parte podía cercar o ampliar el espacio interactivo del aprendiz. De hecho, Hellermann (2005) menciona que la respuesta y elicitaciones posteriores en el turno pueden tomar lugar en turnos subsecuentes asegurando un espacio para el habla del participante extendiéndose entonces en multi-unidades de turno, asegurando segmentos cohesivos de habla.

Shegloff (1996) declaró que la contingencia es una característica indispensable del habla y puede ser ilustrada a través de pares adyacentes de invitación-aceptación/rechazo, una invitación proyecta una aceptación o rechazo como la siguiente acción relevante. Esta susceptibilidad y contingencia están entrelazadas dentro de la tela de la organización secuencial del habla (Li, 2013). Wells (1993) argumentó que "el diálogo triádico no es ni bueno ni malo; Más bien sus méritos -o deméritos- dependen de los propósitos en los que se usa para servir en ocasiones especiales y de los objetivos más amplios por los cuales se informan esos propósitos "(p.95). En otras palabras, mientras que el IRF puede ser necesario y útil en ciertos contextos, por ejemplo, con el propósito de amplificación, aclaración o



corrección de errores cuando el enfoque está en la forma y precisión, no debe ser el patrón de discurso predominante en el significado y fluidez micro-contexto ya que limita las oportunidades de aprendizaje para el alumno (Van Lier, 2000).

Waring (2008) también reveló una manera específica donde el tercer turno podía cerrar la interacción, al mostrar que un “muy bien” en el tercer turno, nombrado *valoración positiva explícita* (EPA), afirmaba una respuesta de segundo turno a una pregunta. Al tiempo que impedía cualquier interacción relacionada a un problema particular de la actividad, ya que la evaluación positiva parecía llevar el mensaje de que la respuesta correcta había sido identificada y no había necesidad de mayor discusión. Con ello reveló que las evaluaciones positivas podían afectar la participación del estudiante a través de bloquear una respuesta de mayor elaboración o preguntando a otros estudiantes.

Markee (2004) y Waring (2009) localizaron espacios en donde los maestros y alumnos se alejaban de la secuencia de tres partes, Markee les llamó las *zonas de transición terminal* (ZIT) al describirlas como momentos donde los aprendices y maestros se movían del habla entre estudiantes durante el trabajo en grupo a habla maestro-alumno. Markee asegura que las ZIT ocurren cuando un estudiante invoca a un docente a responder una pregunta que un grupo de estudiantes ha colocado durante el trabajo en equipo. La información reveló que los docentes con frecuencia insertaban una contra-pregunta para ganar de vuelta la posición inicial de la secuencia reposicionando así al alumno como aquel cuya respuesta es candidata para evaluación o feedback. De tal forma que demuestra que los salones de segunda lengua además de atender al aprendizaje de lenguaje también atienden a temas localmente contingentes como lo es la jerarquía. Waring (2009) investigó un caso en el cual un estudiante colaboraba con el docente para moverse fuera de la IRF, demostrando

que ciertos movimientos en el aula permiten cambios en la dinámica del intercambio maestro-alumno.

La noción de cambios interactivos ha probado ser un sitio rico para el estudio de interacciones. Estos cambios ocurren frecuentemente como inicios del alumno y finales de actividad. Markee (2004) denominó “esquizofrenia hábil” lo que unos alumnos llevaban a cabo durante una clase, donde atendían la clase al tiempo que uno de ellos invitaba a otro a una fiesta mientras el otro negociaba. Pese que el intercambio fuera de la tarea era sujeto a interrupción frecuente, los estudiantes usaban gestos y miradas para demostrar el estar de acuerdo en terminar las actividades, mostrando identidades múltiples como invitador/invitado a la plática informal, así como de estudiantes.

La contribución del análisis conversacional es variada, para Waring (2011) incrementa la atención a la naturaleza emergente y compleja de las interacciones del lenguaje, documenta cómo el aprendizaje ocurre a través del tiempo y tras la re-conceptualización del aprendizaje como una participación en la teoría socio-cultural, sirve a su vez para obtener más información de las prácticas interactivas que crean o inhiben las oportunidades para participación, y por extensión, las oportunidades de aprendizaje.

### ***Estudio de las Comunidades Lingüísticas***

Es una rama introducida por Ochs y Shieffelin en 1984, sus hallazgos los llevaron a argumentar que el aprendizaje de lenguaje era un proceso interactivo y sociocultural entre miembros más y menos competentes, en donde dos procesos importantes y distintos ocurrían: el lenguaje era enseñado por otros (los niños eran socializados para *usar* el lenguaje) y la cultura era enseñada también (los niños eran socializados *a través del* lenguaje). Además, se argumenta (Mercer, 1995) que estas secuencias son medios que permiten controlar el

conocimiento y la comprensión de los niños, para guiar aprendizaje al permitir la construcción de conocimiento y experiencias educativas y significativa. El maestro es tanto un "facilitador" como un "director" de la conversación en la clase (Nassaji y Wells, 2000, p.377). Mercer (2004) considera que "la perspectiva sociocultural remarca la posibilidad de que el éxito y fallo educativos pueden explicarse por la calidad del diálogo educacional, más que simplemente considerar la capacidad de estudiantes individuales o la habilidad de sus docentes" (p.139).

Los que han ocupado un marco teórico donde el lenguaje es un medio de socialización buscan rastrear el desarrollo de los aprendices de un lenguaje a medida que se mueven de novatos a usuarios más competentes del lenguaje meta, lo que guarda una relación estrecha con la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky (1978) y de andamiaje de Wood, Bruner y Ross (1976). La participación en el aula entonces debería ser construida colaborativamente (Lantolf, 2000, P.17) no como resultado de una interacción, sino en la interacción (Ellis, 2008, p 526). La naturaleza dialógica en las interacciones debería ser promovida debido a que el diálogo posee una "fuerza mediadora" (Ahmed, 1994) en la creación de intersubjetividad que el docente, como el conocedor primario, requiere para decidir como proveer, afinar o retirar los andamios.

Esto supone entonces lo que ciertos investigadores definen como competencia interaccional, (Kramsch, 1986; Hall, 1995; He y Young, 1998), que es la capacidad de tomar parte en las prácticas orales que tienen relevancia sociocultural para un grupo o una comunidad de hablantes. Respecto a esto, Cubero, Cubero, Santamarina, Saveedra y Yossef (2007) presentan un conjunto de estudios y líneas de investigación sobre la construcción del conocimiento y el papel del discurso educacional en estos procesos, donde explican que los escenarios socio culturales definen la co-construcción compartida del conocimiento relativo

a diversos dominios culturales, e implica la creación de nuevas formas de organización de la mediación semiótica y de la acción por parte de todos los participantes, en vez de la aceptación de mensajes tal como estos son comunicados. De forma que la competencia interactiva involucra ubicar la práctica oral dentro del dominio cultural, así como la adopción de diferentes rituales y prácticas conversacionales (Nunn, 2001), que en este caso involucran el rol de maestro y alumno.

Prados y Cubero (2007) mencionan las forma en que el lenguaje es utilizado en las escuelas revelan patrones distintivos que permiten hablar de un “discurso instruccional” (Cole, 1990), y a decir de las autoras tanto Bruner (1998), Edwards (1990), Mercer (1995) y Wertsch (1988) han encontrado que el aprendizaje puede considerarse un proceso de socialización en nuevos modos de discurso, donde se adquieren nuevas maneras de comprender y explicar la realidad, lo que implica a su vez la necesidad de aprender el uso de las herramientas discursivas apropiadas para cada disciplina.

Entre los hallazgos desde esta perspectiva se ha encontrado que los maestros de manera continua preguntaban cosas que ya conocían, referidas comúnmente como preguntas de exhibición. Estas preguntas colocaban al cuestionador en una posición donde evaluaban la precisión de la respuesta, dando al docente el control para guiar al novato a través de la producción de lenguaje en la secuencia IRF. El análisis de discurso evidenció que las interacciones en el salón de clases eran maniobradas ágilmente por el docente, un hallazgo frecuente a través de las investigaciones en creciente producción desde los años 90 donde se ocupa una perspectiva social y cuyo concepto clave no es el de adquisición de conocimiento, sino el de participación para negociarlo (Ellis, 1999).

### **Metodología del Estudio de la Interacción en el Aula**

En gran parte de los trabajos de investigación, los analistas de la interacción dentro del salón de clases trabajan principalmente en una recolección de relatos para describir fenómenos simples, también llevan a cabo el análisis de casos donde los recursos de trabajos pasados referentes al fenómeno y los dominios organizacionales en la interacción en el habla son incorporados para llevar a cabo la explicación de fragmentos de habla (Schegloff, 1987, p. 101).

El propósito del análisis de los casos simples permite mostrar la potencia analítica del análisis conversacional para explicar un enunciado simple, acto de habla o episodio, y desarrollar un entendimiento más rico de un fenómeno existente dentro de su contexto local, crea un punto de inicio desde donde se puede recolectar información de ese evento, y descubre un aspecto particular de la interacción que pudo ser ignorada previamente pero que al final es información relevante dentro de su contexto (Waring, 2009).

El Análisis de la conversación busca descubrir y especificar las prácticas tácitas de la interacción social (Waring, 2017) “En él se trabaja con audio o video de interacciones que ocurren de manera natural (que es opuesto a entrevistas, notas de campo, intuiciones o metodologías experimentales) junto con transcripciones de estas grabaciones, en donde se capturan una gama amplia de detalles, desde la pronunciación y el volumen hasta los solapamientos, silencios y conductas no verbales. En estos detalles es posible encontrar como las acciones sociales de petición, queja o narrativa se llevan a cabo, y el análisis se ancla de estos datos para descubrir por qué esa fracción del habla es producida en ese momento y de esa forma, con la meta de descubrir el significado de la interacción desde la perspectiva del participante” (p.30).

Goffman (1981) identificó instancias en donde se observaron des-alineamientos entre las orientaciones a la tarea tanto del docente como del estudiante. Encontró 77 casos de interacción entre el docente y los alumnos en los cuales se excluyeron aquellos en donde el docente ignorara al alumno, como, por ejemplo, mediante la risa, así como aquellos casos donde las respuestas del docente fueran menos “artísticas” como al hacer demandas directas, retrocesos inmediatos, o al rechazar o ignorar las iniciativas del alumno, de esta forma terminando en 19 ejemplos. Como resultados encontró que los docentes demostraban dos tipos de prácticas: respondían con ironía, lo que involucraba decir lo opuesto de lo que el docente pensaba o creía era cierto en un tono provocativo y de juego, o provocaban atención al aprendizaje, que involucraba redirigir el habla a la tarea en mano o al tema curricular a aprender, así mismo, encontró que podían emplearse en combinación por lo cual el uso de la ironía no era excluyente de provocar atención a la actividad.

Los autores argumentan que sus hallazgos contribuyen en la literatura respecto a cómo ciertas contribuciones inesperadas del aprendiz son manejadas a través del uso diplomático del control docente en el lenguaje del aula. Lo que recuperaron en el artículo puede ser valioso para la educación, ya que los inicios del alumno que desvían la atención al tema son inevitables, por lo cual los docentes deberían estar preparados para responder a ellos creando un ambiente que permanezca activo ante la participación y el aprendizaje.

De forma reciente ciertas investigaciones (Ruiz, Suárez y Cruz, 2016) Han empezado a emplear la metodología Observacional Sistemática (MO), tal cual ha sido definida por Anguera (1991, 1992, 1993), basada en Bakeman y Gottman (1986) y ha sido adecuada al estudio de la comunicación humana (Anguera & Izquierdo, 2006; Roustán, Izquierdo & Anguera, 2013) en este caso para el estudio del diálogo triádico.

En esencia, el análisis de discurso contempla varios elementos importantes, entre los principales se encuentran:

1. La estructura altamente estructurada IRE/F (Sinclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Lemke, 1990; Tharp y Gallimore, 1989) que está compuesta de unidades constructivas de turnos (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974),
2. La prospectividad (Wells, 1999) que hace contingentes los movimientos en medio de espacios de transición relevante (Shegloff, 2007) y evidencia su organización en pares de adyacencia, y
3. El tiempo como variable instruccional (Rowe, 1974a, 1974b, 1978).

Con estos elementos la estructura discursiva del aula puede ser recuperada por medio de técnicas de análisis secuencial, debido a que su uso “permite la obtención de medidas de contingencia entre conductas lejanas en orden (eventos secuenciales) o en tiempo (duración); y posibilita la obtención de medidas directas de ciclicidad para una única conducta (auto contingencia) o relaciones de fase entre varias (contingencia cruzada)” (Anguera, 1983; p. 137).

### **El Discurso en el Aula y la Relación Maestro-Alumno**

De acuerdo con la posición desde la que se está argumentando, es posible estudiar la construcción del conocimiento escolar en el contexto discursivo y social en el que se produce (Edwards & Mercer, 1988), debido a que a través del discurso se orientan y regulan los ejercicios que involucran el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio del discurso permite adquirir una mayor comprensión respecto de la interacción educativa, ya que los miembros de una comunidad definen la naturaleza y la verdad de los hechos con una manera particular de hablar sobre ellos, y a partir de esto constituyen su realidad.

Los trabajos sobre la naturaleza y las funciones de la comunicación realizados desde el CA son una parte fundamental de orientación teórica sobre la comprensión de la interacción educativa, y la principal herramienta en los modelos conversacionales para comprender la participación y socialización en la escuela (Villalta y Martinic, 2009), al contemplar que la realidad se construye a medida que las personas hablan o escriben sobre el mundo y se introducen en las prácticas cotidianas (Potter, 1996). Esto significa que las versiones del mundo son elaboradas en el curso de una conversación por medio de elementos que son endémicos a la interacción (Drew, 1995; Potter, 1996).

Con el CA es posible ver que finamente hilados están los turnos y las formas tan sutiles en que es posible controlar una conversación o establecer unos hechos como verdad. En el mismo ambiente educativo, existen mecanismos discursivos por parte de los profesores y/o alumnos que sirven como estructuras para describir y definir el estilo de aprendizaje que se lleva a cabo (Prados & Cubero, 2005); dicho de otra manera, cuando hablan y hacen cosas en la clase, profesores y alumnos están construyendo una historia compartida de discurso y actividad donde se establecen de manera conjunta la comprensión de los términos de



referencia, el conocimiento y las formas de conversación, así como los criterios para reconocer y resolver problemas (Edwards & Westgate, 1994).

Diversos autores (Cazden, 2001; Markee, 2000; Mehan, 1979; Nassaji & Wells, 2000; Sinclair & Coulthard, 1975; Saikko, 2007) coinciden en que existen patrones de conversación dominantes en el aula denominados diálogos triádicos o estructuras IRE, e IRF; los cuales como su nombre indica, constan de tres pasos principales: en un principio, el docente genera el inicio de la secuencia (I), el cual puede ser una instrucción del tema explicado durante la clase o una pregunta moduladora con la intención de confirmar que conocimientos ha adquirido el alumno. Después, le sigue una respuesta (R) por parte del alumno, y finalmente se puede desarrollar una evaluación (E) que apruebe o repruebe el conocimiento expuesto por el alumno, o bien, puede existir una retroalimentación (F) que aporte conocimientos adicionales que le permitan al alumno comprender de manera más extendida las dimensiones de lo expuesto durante la clase y abrir espacios de diálogo (Mercer, 1995). Cazden (2001) y Mehan (1979) denominan la estructura como IRE, también se le ha llamado Diálogo Triádico por Lemke (1990), guion de recitación por Tharp y Gallimore en el 1989, Nassaji y Wells (2000) lo retoman como IRF, para no restringir la naturaleza del tercer paso, y otros autores (Villalta, 2009, Villalta y Martinic, 2013) lo denominan IRC (Inicio-Respuesta-Cierre).

Mercer (1995) considera que los usos de determinadas secuencias de conversación permiten controlar el conocimiento y la comprensión de los niños para guiar el aprendizaje al permitir la construcción de conocimiento y experiencias educativas y significativas, por tanto, son herramientas de mediación semiótica (Cubero et al. 2008) que generan condiciones de modificación de funcionamiento cognitivo y de legitimación de prácticas, conocimientos, y experiencias dentro del aula. Coulthard y Brazil (1981) hicieron notar la manera en que un

movimiento del locutor predecía un movimiento de respuesta del interlocutor, lo que Wells años más adelante (1999) denominó esto Prospectividad (Prospectiveness). Como se mencionó previamente, en este contexto el maestro es tanto un "facilitador" como un "director" de la conversación en la clase (Nassaji y Wells, 2000, p.377), y el uso que da a estas estructuras (de aquí en adelante denominadas IRE/F), es de carácter instruccional al ser turnos de habla que dirigen la información específica, controlan las ejecuciones de los participantes y permiten evaluar el proceso de los alumnos.

Las estructuras instruccionales IRE/F se llevan a cabo bajo dos principios fundamentales, en primer lugar, al maestro se le reconoce como conocedor primario del conocimiento de la clase, por tener el conocimiento pleno de los saberes expuestos y ser capaz de proporcionárselos a los alumnos, que son en ese momento inexpertos en el tema; y en segundo lugar, también se le reconoce al maestro como el moderador del discurso, por ser quien tiene la capacidad de gestionar a través de sus acciones, las respuestas y participaciones del alumno durante la clase, de manera análoga a los conceptos de instructor/encargado de la disciplina referido previamente.

Es de esta forma que el maestro, al ser un experto respecto al conocimiento que desea enseñarse en instituciones académicas, adquiere una posición preestablecida desde la cual modera la estructura del discurso (Saikko, 2007), de acuerdo a Ventura (2016) la forma en que las personas enseñan y aprenden, así como la forma en la que interpretan su manera de aprender tanto ellos como los otros tiene una relación directa con las concepciones que se tienen de la enseñanza y el aprendizaje, lo que estaría evidenciando que la percepción de facilitador y director vienen mediadas por la propia experiencia del docente como aprendiz.

Mehan (1979) estableció que la preocupación del docente en cuanto al control social “es más un medio que un fin, siendo una postura adoptada para propósitos prácticos de

alcanzar objetivos educativos” (p.81). Drew and Heritage (1992) también argumentaron años después que, en el habla institucional (en este caso dentro del ámbito educativo), los participantes (docentes y alumnos) orientan hacia metas institucionales, tareas e identidades en el contexto institucional, por lo que su habla es responsiva a restricciones particulares de lo que puede ser dicho, por quién, y en qué forma, de manera que el papel asimétrico es evidente. Esta asimetría genera una relación marcada por diferentes niveles de estatus, también llamado prestigio, el cual otorga la habilidad de controlar las acciones de otro (Mackenzie, 2017), la influencia educativa que viene de parte de los docentes al ser los conocedores primarios/moderadores en el aula, y que es productor de este prestigio, lleva la intención de mejorar los procesos vinculados a las actividades constructivas de los alumnos, y tiene por fin generar la aproximación necesaria entre los significados que éstos construyen y los significados de los contenidos curriculares.

Villalta, Martinic y Guzmán (2011) sintetizan tanto la influencia educativa y el habla institucional cómo *saber pedagógico*, que en síntesis es “el dominio disciplinar y competencias comunicativas para construir el orden necesario y funcional para la enseñanza y aprendizaje” (pp.1140). La ayuda que el docente brinda al alumno debe permitir la acción de los estudiantes y su participación en actividades, en lugar de hacer que permanezcan de manera pasiva observando lo que se les explica (Requena, 2008) por lo que el saber pedagógico del docente y el prestigio en el aula se vuelven elementos que definen la manera en que la interacción se llevará a cabo en el aula.

Estos principios funcionan como elementos que hacen posible desarrollar los temas del grupo de una forma coordinada entre maestro y alumno, y como una herramienta que en su forma más estricta puede reducir la participación del alumno y volver a la clase monológica y llena de instrucción por parte del docente al ignorar las respuestas del alumno, o impedir

que responda, lo que le ha vuelto un punto de especial atención en varias investigaciones (Nassaji & Wells, 2000). En general, estos conceptos discursivos evidencian que el ambiente educativo es a su vez, una comunidad de práctica con procesos de legitimación sistematizados y regulados por el docente, y en donde el ideal es una retroalimentación constante con el alumno, es decir donde el alumno se involucra de forma legítima al tomar parte de la secuencia sin necesidad de ser regulado por el docente (Waring, 2009, 2011).

Jacknick (2011) aclaró que durante los intercambios con el docente pueden presentarse post-expansiones de la estructura triádica que pueden ser mínimos, es decir donde el alumno está de acuerdo con la evaluación o retroalimentación del docente, o no mínimas, donde el alumno debate respecto a ésta última, lo que también muestra un juego de poder con base en el conocimiento en donde mientras más sepa el alumno hay una mayor oportunidad de que pueda de debatir y comprender temas más profundas de la clase.

Estos autores (Jacknick, 2011; Waring, 2011) han mostrado que hay ocasiones en las cuales el alumno pregunta información esperando ser contestada por el docente, situaciones que no corresponden a la secuencia IRE/F desde el momento en donde son iniciadas por el alumno, quienes con habilidad y respetando la situación del docente como moderador y conocedor primario, buscan obtener información específica sobre los temas vistos en clase. Para Waring (2011) estas iniciativas del aprendiz son hechas para bromear, resistir, redirigir, rogar, persuadir, mostrar conocimiento, buscar y alcanzar comprensiones o importar conversaciones casuales dentro del salón, ganando con ello acceso a varias oportunidades de aprendizaje.

Al ubicar esta estructura dentro de secuencias de conversación podrían considerarse como diálogos diádicos, o PE/F, compuestos por la pregunta (P) del alumno, seguida por la

valoración del docente (E) de los conocimientos expuestos en esa pregunta, o una respuesta a la duda con la información deseada (F).

Las relaciones interactivas entre las estructuras IRE/F y PE/F generan diversas secuencias discursivas, en las cuales los participantes imponen su agencia durante el discurso. La lingüística interaccional (Villalta y Martinic, 2009) distingue 6 niveles de comunicación en la sala de clase, que son totalmente compatibles con la interpretación de las estructuras discursivas, para una mejor comprensión fueron expuestos en la siguiente tabla:

**Tabla1:**

*Niveles de comunicación en la sala de Grupo con las estructuras de discurso*

<b>Nivel</b>	<b>Explicación</b>	<b>Ejemplo</b>
<b>1</b> Suceso interactivo	Evento comunicativo entre dos o más participantes	Clase
<b>2</b> Fase de la clase	Etapas planificadas para desarrollar la enseñanza	Inicio, Desarrollo, Cierre
<b>3</b> Secuencias temáticas	Diálogo entre participantes	IRE/F, PE/F
<b>4</b> Intercambios	Pares adyacentes de actos de habla por parte de dos participantes	I-R, R-E, P-E, P-F
<b>5</b> Intervenciones	Pares adyacentes de actos de habla por parte de un mismo participante	Cadenas de inicios del docente, donde antes de ceder palabra al alumno primero desglosa la actividad, y después solicita el cumplimiento de una tarea (I-I).
<b>6</b> Actos de habla	Acción en donde se emite un enunciado con un fin concreto	I, R, F, E, P, X

Estos conjuntos de intervenciones o intercambios se encuentran conformados por pares adyacentes de actos de habla y pueden clasificarse con base en su prospectividad en diez diferentes estructuras de intercambio discursivo, que son explicadas a continuación:

1. **Monólogo de expertos:** Son secuencias en las cuales no se lleva a cabo un intercambio aprendiz-experto, debido a que el aprendiz no forma parte de la conversación y ocurre en situaciones didácticas donde hay uno o más expertos que entablan una conversación empleando sus herramientas discursivas típicas, ya sea en forma de monólogos de instrucción continua (I-I), interrumpiéndose entre ellos durante la instrucción (I-F, I-E), dando evaluaciones o retroalimentaciones una tras otra (E-E, F-F) o agregando información en una forma distinta a lo expresado previamente (E-F, F-E).
2. **Interrupciones / quiebres de las estructuras IRE/F o PE/F:** En estas secuencias los patrones IRE/F y PRE/F no son consumados debido a la interrupción por parte de uno de los participantes, lo cual ocurre cuando el alumno pregunta después de un inicio del docente en vez de responder (I-P), cuando el docente prosigue con la lección ignorando la pregunta del alumno (P-I), o en donde no da retroalimentación ni evaluación a su respuesta (R-I); cuando un alumno da una respuesta y la evaluación o retroalimentación a la misma no es dada debido a que otro alumno hizo otra pregunta (R-P) y en donde entre alumnos se ignoran y buscan imponer sus preguntas hacia el docente (P-P).
3. **Patrón terminado en evaluación:** son patrones en donde tras una acción del aprendiz si hubo una evaluación.
4. **Patrón terminado en retroalimentación:** son patrones en donde tras una acción del aprendiz si hubo una retroalimentación.
5. **Transiciones entre patrones de discurso:** son secuencias que muestran que los patrones terminaron satisfactoriamente.

6. **Interacciones entre aprendices:** que son secuencias en donde el que tiene un rol de experto no forma parte de la conversación, en ésta los aprendices responden sus dudas (P-R) o generan secuencias de respuestas (R-R).
7. **Prolongación del patrón discursivo:** son secuencias donde el patrón IRE/F y PE/F presentan una prolongación en la que tras la evaluación o retroalimentación el alumno continúa dando respuestas (E-R, F-R).
8. **No definido:** es un par adyacente que no define prospectividad, debido a que la respuesta de un par I-R puede llevar a un par R-E o R-F
9. **Follow-ups:** son pares adyacentes donde no se hace uso del rol de conocedor primario o secundario, ya sea al contar historias personales que ejemplifican la actividad, o donde el que ocupa un rol de experto en vez de imponer su turno lo cede al otro, o permite que el otro lo tome al solicitarlo, de forma que la secuencia pierde jerarquía con base en el conocimiento para mantener viva la comunicación dentro del aula.

Al Relacionar los pares adyacentes de las categorías IRE/F a partir de su relación como dialogo inicial o consecuente (Lemke,1990), con las estructuras de intercambio discursivo, se genera la tabla 2:

Tabla 2:

*Pares adyacentes de las categorías IRE/F en relación a las estructuras de intercambio discursivo*

DIÁLOGO CONSECUENTE							
	Instrucción	Pregunta	Respuesta	Evaluación	Feedback	Follow-up	
DIALOGO INICIAL	Instrucción	(1) I-I: Monólogo del experto.	(2) I-P: IRE/F interrumpido por el aprendiz desde la instrucción.	(8) I-R: Respuesta a una instrucción del experto.	(1) I-E: Instrucción evaluada por otro experto.	(1) I-F: Instrucción retroalimentada por otro experto.	(9) I-X Instrucción con devolución fuera del rol de conocedor primario-secundario.
	Pregunta	(2) P-I: PE/F interrumpido por el experto desde la pregunta.	(2) P-P: Preguntas del aprendiz sin responder continuamente.	(6) P-R: Pregunta del aprendiz respondida por otro aprendiz.	(3) P-E: Pregunta del aprendiz evaluada por el experto (secuencia P-E exitosa).	(4) P-F: Pregunta del aprendiz respondida (retroalimentada) Por el experto (secuencia P-F exitosa).	(9) P-X Pregunta Con devolución fuera del rol de conocedor primario-secundario
	Respuesta	(2) R-I: IRE reiniciado por el experto sin evaluar o retroalimentar.	(2) R-P: Respuesta ignorada por otro aprendiz a preguntar.	(6) R-R: Respuestas elaboradas entre aprendices.	(3) R-E: Secuencia IRE exitosa.	(4) R-F: Secuencia IRF exitosa.	(9) R-X Respuesta con devolución fuera del rol de conocedor primario-secundario



<b>Evaluación</b>	(5) E-I: Comienzo de una secuencia IRE/F tras una evaluación.	(5) E-P Comienzo de una secuencia PE/F tras una evaluación.	(7) E-R: El alumno continúa respondiendo tras la evaluación.	(1) E-E: Evaluación evaluada a su vez por otro experto.	(1) E-F: Evaluación retroalimentada a su vez por otro experto.	(9) E-X Evaluación con devolución fuera del rol de conocedor primario-secundario
<b>Feedback</b>	(5) F-I: Comienzo de una secuencia IRE/F tras una retroalimentación.	(5) F-P Comienzo de una secuencia PE/F tras una retroalimentación.	(7) F-R: El aprendiz continúa respondiendo tras la retroalimentación.	(1) F-E: Retroalimentación evaluada a su vez por otro experto.	(1) F-F: Retroalimentación retroalimentada a su vez por otro experto.	(9) F-X Retroalimentación con devolución fuera del rol de conocedor primario-secundario
<b>Follow-up</b>	(5) X-I Comienzo de una estructura IRE/F tras una acción fuera del rol de conocedor primario-secundario	(5) X-P Comienzo de una estructura PE/F tras una acción fuera del rol de conocedor primario-secundario	(8) X-R Tras una acción fuera del rol de conocedor primario-secundario el aprendiz responde al experto	(3) X-E Acciones fuera del rol de conocedor primario-secundario evaluadas por un experto	(4) X-F Acciones fuera del rol de conocedor primario-secundario retroalimentadas por el experto	(9) X-X Acciones entre participantes Fuera del rol aprendiz/experto

Estructuras de intercambio discursivo

1. Monólogo de expertos
2. Interrupciones / quiebres de las estructuras IRE/F o PE/F
3. Patrón terminado en evaluación
4. Patrón terminado en retroalimentación

5. Transiciones entre patrones de discurso

6. Interacciones entre aprendices
7. Prolongación del patrón discursivo
8. No definido
9. Follow-ups

Los procesos discursivos IRE durante las lecciones de clase han sido bien documentados en Cazden (2001), y Stierer y Maybin (1994), resultando inadecuados para optimizar el aprendizaje debido a que si existe un gran número de alumnos en las clases la toma de turnos se ve restringida, al ser el maestro quien asigna la mayoría de los turnos de intervención, dando lugar a pocas oportunidades para que los alumnos seleccionen el tema de la charla (Mercer, 1995).

Investigaciones más recientes (Villalta, Martinic y Guzman, 2011) han clasificado las estructuras de intercambio de información dentro del salón de clases a partir de las demandas cognitivas de llevar a cabo el acto de habla, entendiendo esta demanda como el grado de dificultad que el alumno tiene al momento de comunicar información al hacer uso de sus conocimientos previos. Esta clasificación se llevó a cabo originalmente por Wells y Mejía (2005) y se muestra a continuación (Tabla 3):

**Tabla 3:**

*Estructuras de intercambio de información dentro del aula con base en su nivel de complejidad (Wells y Mejía, 2005)*

<b>Exigencia/ Intercambio</b>	<b>Par</b>	<b>Simple</b>	<b>Complejo</b>
<b>Baja exigencia (informativo, memoria)</b>	Transmisivos: de tipo pregunta-respuesta, expositivo (P-E, I-R)	Validación: de tres intervenciones, la tercera intervención es para aceptar la segunda (I-R-E).	Co-formado: intercambios de inducción de respuesta, donde el profesor ofrece pistas. (F-R)
<b>Alta Exigencia (generalización de información)</b>	Explicativos: estructura que profundiza en elementos y detalles a partir de la pregunta del alumno (P-F)	Cooperativo, tripartito, la segunda intervención agrega o completa la primera, y la tercera el interlocutor agrega información (I-R-F).	Colaborativo: intercambio con desacuerdo entre interlocutores, se genera una simetría de poder respecto al conocimiento entre interlocutores. (F-R)

Los intercambios presentados muestran que las secuencias IRE, se encontrarían en la categoría de validación al ser de baja exigencia cognitiva y de estructura simple, lo que concuerda con Wells y Mejía (2005) al definir como recitación memorística al intercambio Inicio-Respuesta-Seguimiento (su traducción de IRE), así mismo, Stierer y Maybin (1994) describen el diálogo triádico tradicional como inadecuado para el aprendizaje y expresión de conocimiento en el aula por parte de los alumnos, y colocan a las secuencias que involucran una retroalimentación dentro de las categorías de alta exigencia, sin embargo aquellas retroalimentaciones donde el docente induzca la respuesta continuarían siendo de baja exigencia cognitiva al ser de naturaleza memorística, por lo que la información sugiere que una retroalimentación constante no necesariamente lleva a una co-construcción y reinterpretación del conocimiento por parte del alumno sino sólo aquellas que conducen a que el alumno reintegre sus conocimientos o los exponga para confrontar lo expuesto durante la clase.

Las diversas estrategias utilizadas en el discurso que se lleva a cabo dentro del aula muestran relaciones de poder instruccional donde el maestro y el alumno son partícipes, éste se manifiesta en las acciones que los hablantes pueden cumplir en esos turnos, por ejemplo, el uso de post-expansiones que pueden ser diálogos monológicos del docente al instruir o retroalimentar continuamente sin permitir la participación del alumno, o bien, diálogos continuos donde tras una pregunta del alumno resuelta por el maestro otros alumnos se unan a la actividad preguntando sus dudas (Jacknick, 2011).

Lo anterior muestra que las relaciones entre saberes, contextos y prácticas pedagógicas en el salón son interactivas e interdependientes, es decir, más que existir dentro de un participante o rol, la interpretación de la práctica se va negociando de manera fluida

entre los participantes momento a momento. La percepción de los interlocutores de su posición social relativa afecta lo que dicen y como dicen las cosas, es decir, las explicaciones del estudiante cuando el docente está frente a sus alumnos son llevadas a cabo bajo el entendimiento del estudiante respecto a sus derechos interactivos y obligaciones, por lo que la información que provean estará restringida por esa interpretación. Incluso en la discusión en el salón de clases dirigida por el docente, los estudiantes se identifican como hablantes legítimos y directores del discurso al iniciar secuencias y dar explicaciones (Jacknick, 2011), lo que vuelve relevante el observar cómo se interpretan y median estos límites al momento de comunicarse.

## **Investigaciones Recientes**

### ***Investigaciones Respecto a Interacción en el Aula***

A continuación, se muestra en breve un recuento de algunas de las investigaciones llevadas a cabo en los últimos cinco años que se enfocan en el análisis del discurso dentro del aula.

Las investigaciones han sido ordenadas por orden alfabético:

Hansun Zang Waring (2009) llevó a cabo una investigación donde cuestionaba la uniformidad de la secuencia discursiva IRF en un caso único de estudio, haciendo uso de 15 horas de grabación de la interacción de un grupo en un programa de clases de inglés como segunda lengua en adultos, expuso los extractos más relevantes en donde encontró lo que podría llamarse pregunta “rebote”. Esta pregunta, co-construida por el docente y por ende forma parte de una *secuencia pivote*, que es producida en cuanto el alumno aprovecha las oportunidades (o condiciones) secuenciales, que requieren de un “last as next bias”, y un límite que muestra el fin de la actividad, que con apoyo del docente permite apartarse de la secuencia IRE.

La autora finalmente argumenta que el salir de las secuencias IRF permite un rango más amplio de oportunidades para comprender el tema central a mayor profundidad, y a su vez permite explorar temáticas importantes que acompañan a las secuencias pero que no podrían ser notadas si sólo se dialogara por medio de éstas continuamente.

En un estudio posterior, Waring (2011) confrontó la *agencia del aprendiz* en la formación de oportunidades de aprendizaje, mediante la misma metodología que en su estudio del 2009 analizó 160 casos relevantes de interacción que fueron rescatados de 14 horas de grabación de una clase de inglés como segunda lengua. Uno de sus fundamentos fue una investigación de Ellis, quien propuso que un salón de clases es rico en adquisición cuando los aprendices tienen una oportunidad de controlar el discurso, sin embargo, la forma en la

cual abrir espacios de control discursivos continuaba con vagas aclaraciones, lo cual motivó a esa investigación. A diferencia de su metodología anterior, en esta ocupó grabaciones de siete diferentes docentes, donde el número de alumnos también variaba. La transcripción fue llevada a cabo con una notación desarrollada por Gail Jefferson (2004) con ciertas modificaciones, sobre todo para definir los que enunciaba el discurso, y se llevó a cabo el análisis conversacional para poder identificar la manera en que los alumnos participaban dentro del aula. Dividió las iniciativas de aprendizaje en 3 bloques diferentes A) cuando el alumno inicia el turno, B) cuando hay una auto-selección en donde el alumno tiene la iniciativa de responder, o C) cuando se puede explotar un turno asignado para comenzar una secuencia, los resultados mostraron que el alumno es capaz de estructurar oportunidades de aprendizaje, sin embargo al final de su artículo hizo notar que es necesario encontrar un balance donde los alumnos sean capaces de contribuir más que afectar la agenda del docente durante sus iniciativas.

Gutiérrez-Giraldo y López-Isaza (2011) a partir de un enfoque sociocultural investigaron la interactividad en el aula, indagando las interrelaciones que forman el triángulo interactivo de Coll y Solé (2001), al ser la piedra angular para generar la *influencia educativa*, que es la ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno en un proceso de ajuste constante. Se hizo observación y recolección de información de dos grupos con docentes de educación básica oficial, así como los estudiantes de ambos grupos que aceptaron voluntariamente participar, también se empleó auto-informe de los participantes respecto a los cambios en su forma de participar a lo largo del ciclo, y entrevistas semi-estructuradas antes y después de terminar.

Encontraron que los episodios de interactividad de ambos salones compartían elementos en común, como lo son la comunicación cara a cara bajo la pauta del docente en

un inicio, pero con un traslado paulatino de la participación a los alumnos; así como monólogos docentes que a visión de los autores inhiben el desarrollo del pensamiento científico, estos son diálogos triádicos predominantes en ambos cursos y que provocan que el alumno aprenda a responder sometido a estructuras de control por parte del docente (Mehan, 1979, Cazden, 2001 y Lemke,1990). También se encontraron intercambios de construcción conjunta que promovían la interacción con el conocimiento y se volvía un espacio para que no solo el docente sino entre iguales hicieran intervenciones de ajuste y reflexión de los temas.

Resaei y Mozaffari (2011), investigadores iraníes se interesaron por revisar las diversas formas en que el docente podía llevar a cabo una retroalimentación correctiva, es decir:

- Recast: reformulaciones del docente a toda o una fracción de la enunciación de un estudiante, menos el error.
- Retroalimentación explícita: es una indicación clara de la existencia de un error, así como el proporcionar información, proveyendo tanto evidencia positiva y negativa del error del alumno.
- Preguntas aclaratorias: preguntas que indican que la enunciación no fue bien formada o no entendida y que una reformulación o repetición son requeridas.
- Retroalimentación metalingüística: se provee a los estudiantes con comentarios, información, o preguntas relacionadas a la forma correcta de sus enunciaciones.
- Elicitación: motiva al aprendiz a auto-corregirse, pedir directamente, preguntar de manera abierta, o hacer una pausa estratégica con la finalidad de que el estudiante reformule una enunciación incorrecta.

- Sugerencia: donde se negocia con el alumno a hacer una reparación sin mantener la enunciación correcta.
- Repetición: es la repetición por parte del profesor o interlocutor de la expresión mal formulada del estudiante, por lo general con un cambio en la entonación.
- Traducción: reformulaciones de la docente generada en respuesta a la enunciación correcta del aprendiz en un lenguaje distinto a la del lenguaje meta.

Su meta-análisis de la retroalimentación correctiva por parte del docente reveló una escasez de publicaciones respecto a la corrección explícita, retroalimentación metalingüística y movimientos de negociación tales como clarificación y elicitación, por lo que comparar el tamaño del efecto de los tipos de retroalimentación correctiva es bastante difícil. Los autores llegan a la conclusión de que hace falta indagar los efectos de la cultura, la edad, el género y la competencia, así como los factores de aprendizaje que puede ser la prontitud, la aptitud de lenguaje, factores de personalidad, motivación y actitud hacia la corrección. Finalmente, también revisar la relevancia de la alfabetización en el procesamiento de la entrada oral de segunda lengua y la recuperación correctiva de la retroalimentación.

Zemel y Koshmann (2011) llevaron a cabo una investigación referente a las formas en que el docente buscaba una respuesta correcta al percibir que el error había sido causado por su falta de explicación, o por ignorancia del alumno. La investigación fue conducida bajo la evidencia expuesta por Mehan (1979) quien sugiere la existencia de al menos dos fuentes de asimetría entre la iniciación del docente y la respuesta del alumno, que encauzan evaluaciones, correcciones, o retroalimentaciones diferentes por parte del experto:



1. La respuesta del estudiante puede ser vista como inadecuada en virtud de fallas en el conocimiento del estudiante o entendimiento del tema preguntado (IRE con problemas en la segunda posición, o SPT) y
2. La respuesta del estudiante puede verse como inadecuada debido a un problema o falla en la pregunta hecha por el docente (IRE con un problema en la primera posición, o FPT).

El análisis se llevó a cabo examinando grabaciones de un tutorial de aprendizaje basado en problemas y los datos fueron transcritos e interpretados *Ad. Hoc*. Los resultados obtenidos muestran un caso donde el docente corrige al alumno revisando la pregunta con la que él inicio la secuencia originalmente, posteriormente preguntando una y otra vez hasta que el alumno respondiera correctamente. El autor afirma que de esta forma el tutor alcanzó una convergencia con los estudiantes al evadir evaluaciones explícitas, en vez de ello reiniciando la secuencia con nuevas cuestiones, por lo que esa acción en vez de servir para reparar la secuencia IRE era una corrección donde se consideran los problemas de competencia para llevar a cabo la tarea de responder y por eso es relevante para el aprendizaje y la instrucción, al posibilitar el entendimiento del alumno sobre las actividades llevadas a cabo.

En el año 2013 Yaqubi y Pourhaji realizaron un estudio en el cual buscaban demostrar como la práctica del docente con tiempos de espera limitados para la respuesta del alumno, afectaban la estructura del discurso en el aula, específicamente en las participaciones de los aprendices. Fundan su argumentación teórica en el campo emergente de CA-for-SLA (Análisis del discurso para la adquisición de segunda lengua), al ser un campo que intenta converger la metodología empírica de investigación que es el CA con la teoría sociocultural, y que reconoce a los participantes de la clase como compañeros de una comunidad de aprendizaje. Los autores retoman a Waring (2008) al estar de acuerdo en que dentro del marco

sociocultural en el cual el aprendizaje es conceptualizado como participación, el CA es capaz de “detallar las prácticas instruccionales que son capaces de crear o inhibir las oportunidades para participar, y por extensión, las oportunidades de aprendizaje” (Waring, 2008, p577).

El estudio lo realizaron grabando y transcribiendo 10 interacciones dentro del aula de clases de segunda lengua, todas con diferentes profesores, esta información fue transcrita usando el método de notación desarrollado por Jefferson (1983) y finalmente se seleccionaron los episodios más notables. Encontró que la mayor parte de los maestros participantes del estudio proveían de manera consistente de tiempos de espera limitados cuya implementación y asequibilidad llevaba al surgimiento de un patrón obtrusivo en las interacciones del aula, que podían distinguirse en: Auto-elaboración, auto-respuesta, turnos del docente extendidos, interrupciones del docente, terminación del turno, eco del docente, preguntas cerradas, y evaluación positiva explícita.

Los autores esperan que sus hallazgos ayuden a los docentes a desarrollar competencia interactiva en el aula (CIC), que es definida como la “habilidad para usar la interacción como una herramienta de mediación y asistencia de aprendizaje” (Walsh, 2006, P.132). Esto puede lograrse al sensibilizar a los docentes respecto a su interacción, reconociendo el impacto de prolongar los tiempos de espera para la respuesta del alumno, facilitando el espacio interaccional (el espacio comunicativo que permite el intercambio de información y conocimientos), mostrando que el docente que tiene competencias interactivas es capaz de negociar y moldear los aportes del alumno a través de andamiajes, aclaraciones y reparaciones de las respuestas del alumno.

Farangis Saeedi, en el año 2013 investigó el papel de la negociación en la adquisición de segunda lengua, bajo los supuestos propuestos por Long (1996) quien afirma que la negociación de significados, y especialmente el esfuerzo para generar acuerdos en el salón

de clase que activa los ajustes interactivos por parte del conocedor primario, es un facilitador en la adquisición de conocimientos, esto a través de revisiones de comprensión, confirmación y búsquedas de aclaración, en su estudio la retroalimentación correctiva explícita era promotora del aprendizaje. La muestra para su investigación consistió en 40 aprendices hablantes no nativos del idioma inglés en un nivel intermedio., escogidos mediante conglomerados simples y seleccionado 8 alumnos aleatoriamente en cada clase de una institución educativa, igualando la cantidad de participantes de sexo femenino y masculino.

La muestra fue dividida en dos grupos equivalentes, uno control y otro experimental, y se realizó una pre-prueba para confirmar que los estudiantes estuvieran en el mismo nivel de comprensión y manejo del idioma. El grupo control trabajó con el curso ordinario de inglés, mientras que el experimental con conversaciones interactivas, imágenes, relatos, juegos, y diferentes actividades de interacción, tras un intervalo una pos-prueba fue administrada para registrar los efectos de las actividades en su aprendizaje. Como resultados se obtuvieron que el grupo experimental tenía un mayor desempeño en la lengua de inglés, y el autor concluye que la negociación interaccional puede mejorar la adquisición de segunda lengua, sin embargo, el autor no retoma la discusión con base en las herramientas mediadoras de la negociación, sino a partir de como los participantes enriquecen su enseñanza aprovechando los nuevos espacios comunicativos generados durante estas actividades.

En otro estudio, Buchholz (2013) investigó cómo estudiantes discutían temas de interés fuera de un modelo de discusión literario, explorando el habla en el aula desde una perspectiva socio-cultural, realizó un análisis de la conversación que se llevaba a cabo durante discusiones de clase donde los estudiantes estaban al frente de la clase, lo que ofrecía una oportunidad de observar a los docentes y alumnos durante el proceso de construcción colectiva de conocimiento, los participantes fueron 57 estudiantes de edades

correspondientes a kindergarten hasta el sexto año de primaria, y dos docentes, de los cuales se obtuvieron un total de ocho discusiones que fueron grabadas y transcritas a descripción del autor *a gran detalle* al anotar énfasis, pausas, repeticiones y *comienzos falsos*.

Posteriormente estas discusiones fueron codificadas con un sistema diferente al empleado para el registro del diálogo triádico, argumentando que “no le era posible apoyar una exploración comprensiva en el tema de agencia intelectual y autoridad dentro de aulas democráticas” (Buchholz, 2013; Pp. 135). Por lo que generó un sistema de codificación que basado en un sistema elaborado por Damico y Rosaen (2009) quienes habían identificado tres tipos de prácticas de navegación del alumno consistentes en: 1) hacer preguntas, 2) expresar desacuerdo o puntos de vista en conflicto (refiriéndose directamente a otro) y 3) ofreciendo un meta-análisis. A esta codificación se integraron los códigos de Orsolini y Pontecorvo (1992) así como las seis características de habla explicatoria de Mercer (2004). El autor reestructuró los conceptos en cinco códigos referentes a las prácticas del docente:

1. Hacer preguntas.
2. Valorar y construir ideas.
3. Tratar las preguntas del estudiante e ideas como texto.
4. Incitando razonamientos explicativos.
5. Incorporando los textos en la discusión.

Esta reasignación se llevó a cabo al integrar los códigos de valorar y de incitar en “revoicing and rephrasing” y agregando los códigos de “controlando el discurso” y “evaluando y criticando ideas del estudiante” basados en la secuencia IRE.

Como resultado encontró una gran cantidad de prácticas relacionadas con el compartir información relevante y controlar el discurso por parte del estudiante, pero el autor remarcó que la frecuencia conjunta de situaciones donde se generaban acuerdos o

desacuerdos de forma explícita era mayor, por lo que los alumnos compartían ideas en mayor frecuencia que las prácticas anteriores, y en los datos respecto a los docentes encontró a su vez una ausencia de evaluaciones o crítica a las respuestas del estudiante, lo que sugería que el docente mostraba voluntad de suspender juicios con la intención de entender las ideas de los estudiantes en vez de enjuiciarlas y evaluarlas.

Houxiang Li (2013) también se interesó por las iniciativas del estudiante, al considerarlas como generadoras de contingencia en la secuencia IRF y también capaces de crear oportunidades de aprendizaje. Su investigación tiene como base los hallazgos de Waring en el año 2011 y buscaba cumplir dos propósitos en el artículo: el demostrar cómo el Análisis de la Conversación en general puede brindar luz en los momentos pedagógicamente significantes en la interacción del aula, y también el ilustrar como docentes de lenguas extranjeras y en particular docentes de lengua china en particular pueden beneficiarse de un microanálisis de sus prácticas y de las de otros. El autor considera que la acción de los aprendices al usar el lenguaje para configurar y reconfigurar patrones de participación, y de esta forma crear oportunidades de aprendizaje (Waring, 2011), está relacionada con la visión sociocultural del aprendizaje en donde el lenguaje es entendido como participación. Su estudio formó parte de un proyecto de investigación más grande que buscaba indagar las prácticas interactivas entre alumnos y maestros de una universidad norteamericana, una clase con 14 estudiantes fue grabada durante seis sesiones, de las cuales el autor se enfocó en una fracción de las mismas, que fue transcrita usando el sistema de notación desarrollado por Jefferson (2004).

En sus resultados se muestran oportunidades potenciales de aprendizaje por parte de los estudiantes cuando iniciaban una valoración de post-expansión en el cuarto turno de una secuencia IRF (I-R-F-<?>), a manera de una valoración que implicaba desacuerdo. Es decir,

los alumnos al entrar en desacuerdo con la retroalimentación del docente aclaraban su desacuerdo, y esto daba apertura a un discurso centrado al tema a aprender. Sin embargo, la manera en que valoraban, los problemas para escuchar y entender por parte del docente, la diferencia entre los estatus epistémicos institucionales y del estudiante respecto al inglés como primer o segunda lengua, la presión interaccional del docente para entrar en acuerdo o desacuerdo con la valoración, así como el ambiente interaccional desafiante fueron factores notorios que afectaban el flujo de información.

Huq & Amir (2015) llevaron a cabo una investigación referente a las “fichas de reconocimiento” (*acknowledge tokens*) que los docentes usan en el tercer turno de las secuencias IRE/F, así como remarcar como la agencia del estudiante (Jacknick, 2011) se manifestaba en el habla pedagógica. Los autores explican que las fichas de reconocimiento son empleadas tanto en ambientes institucionales como no institucionales, son breves y pueden revelar un gran número de interpretaciones, por tanto, un estudio sistemático de estas fichas en la secuencia IRF podría mostrar la funcionalidad de estos ítems durante la interacción en el aula. Su investigación aprovechó una base de datos llamada *TalkBank* la cual contiene videos de diferentes interacciones infantiles recuperadas a lo largo del mundo, tomando 14 sesiones de las mismas para llevar a cabo un análisis de la conversación entre los participantes.

En los resultados encontraron fichas de reconocimiento débiles y fuertes, las cuales invitaban a una mayor comunicación, y aceptación o reconocimiento de los contenidos del turno previo y eran presentadas en las secciones de retroalimentación. Y por otra parte había fichas de “recepción pasiva” las cuales servían para reconocer el turno del otro, pero haciendo una interferencia mínima permitiendo al hablante el continuar con su discurso. Estas fueron

definidas como fichas de reconocimiento débil o continuadores (Schegloff, 2010) y como su nombre lo indica, servían para mantener el status de *escucha*, a manera de expresiones de relleno, empleadas en caso del alumno para dar respuesta a preguntas, y en el caso de docente para mantener la escucha.

Waring, Reddington y Tardic (2016) abordaron el último punto de la investigación de Waring en el 2011, al llevar a cabo una investigación en donde recuperaron datos de dos prácticas docentes donde el control del docente se mantenía sin perder la participación y el aprendizaje en compañía de los alumnos, haciendo un recuento de investigaciones que se encargan de comprender como los docentes manejan aportes del alumno que podrían considerarse inesperadas o disruptivas al cambiar el objetivo del discurso, y con ello la temática de la clase. La investigación fue llevada cabo en clases con adultos mayores donde el docente está frente a sus alumnos, que fueron comparadas con salones de estudiantes más jóvenes donde las asimetrías tanto del conocimiento como de status entre ellos y el docente son dadas por hecho. En su investigación recuperaron 66 horas de video de 17 clases diferentes, que fueron enseñadas por 20 docentes diferentes, de la misma forma que en estudios previos baso su sistema de transcripción en el sistema de notación de Jefferson (2004) con modificaciones *ad hoc*. Encontraron muy pocos docentes que lograran tanto mantener el control como promover participación dentro del salón de clases, pero los que lo conseguían hacían uso de la ironía y de provocar que los alumnos se enfocaran en el tema a aprender; El uso de estos recursos no solo permitía mantener control en el salón de clases, también lo dejaba en servicio de la participación y el aprendizaje en compañía del alumno.

Recientemente, Carrillo, Castillo y González (2016) han buscado analizar el discurso a través de la secuencia IRE de clases de la carrera de biología mediante el uso de programas de análisis estadísticos, argumentan que los patrones rígidos de discurso son

comunes en las aulas de carácter tradicional, y tanto profesores como alumnos hablan y actúan con base en percepciones muy fijas de sus roles que pueden ser observadas mediante el análisis de las secuencias de discurso. Para ello grabaron un salón de clases de la carrera de biología con 40 alumnos y un profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México. Las grabaciones fueron transcritas y cada enunciado codificado con base en elementos de la secuencia IRE, para posteriormente hacer uso de técnicas de análisis secuencial empleando el programa SDIS-GSEQ (Bakeman & Quera, 1996) en la codificación obtenida. Como resultado observaron que el IRE cumple una función de control más que de negociación de conocimiento, al llevar a una jerarquización en el aula con base en los saberes, en lugar de ser una estructura que dirija a un conocimiento compartido; los autores concluyen que proporcionar un patrón discursivo IRF permitiría incluir elementos más abiertos de comunicación, tales como la negociación, donde el estudiante inicia e induce nuevos temas, ellos ven este patrón como un punto intermedio entre rutina discursiva y apertura al alumno a hacer variaciones.

Siguiendo esta línea de investigación, Ruiz Carrillo, Méndez García, y Cruz González (2016) documentaron las secuencias de discurso de una práctica de enfermería utilizando el software de análisis SDIS-GSEQ. Para los autores el discurso en el aula es una co-construcción que permite que de manera colaborativa se construya un aprendizaje, dando sentido y realidad al aula; es entonces que el lenguaje y la interacción se encuentran ligadas al proceso de andamiaje, y por ende a través de los intercambios discursivos en el aula es posible observar cómo se desarrolla la adquisición de roles y saberes dentro del salón de clases. Para su investigación observaron un grupo de estudio de 30 estudiantes, 5 practicantes



y una maestra, todos pertenecientes a la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Se llevaron a cabo grabaciones que posteriormente fueron transcritas utilizando una combinación de formato de campo y sistemas de categorías, diseñado a partir del trasfondo teórico de las secuencias IRE/F (Sinclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Lemke, 1990) que después fueron analizadas mediante el software SDIS-GSEQ para encontrar los diferentes patrones del discurso en el aula. Como resultado observaron dos interacciones diferentes: las primeras manejadas por la maestra y los practicantes (IRE/F) como expertos, y las segundas donde los alumnos tenían un mayor control en los temas retomados en el aula aun en su papel de aprendices (PE/F). Ambas estructuras de discurso tenían la capacidad de dirigir las intenciones de los participantes, mostrando que los practicantes y el docente guiaban el discurso a la evaluación y retroalimentación, en donde la docente permitía que los practicantes tomaran parte del papel de expertos, sirviendo como andamio a los alumnos de enfermería para comprender la temática de la clase. A su vez, cuando los alumnos tomaban control del discurso, lo llevaban a cabo a partir de preguntas que no atentaban contra la figura de moderador de la disciplina del docente, sino que abrían la oportunidad de que el docente por medio de la retroalimentación les proveyera del conocimiento faltante.

Los hallazgos de Ruiz Carrillo, Méndez García, y Cruz González (2016) exponen que el análisis secuencial del discurso puede contribuir a la identificación de estructuras de mediación de conocimiento dentro del salón de clases y en carreras relacionadas a la salud; y demuestran que tanto el docente como el alumno mantienen un acuerdo tácito de la relación experto-aprendiz y buscan dirigir el diálogo a las metas de conocimiento del currículo sin interrumpir roles dentro de este proceso, por medio de las diferentes variaciones de la estructura IRE/F y PE/F.

Con las investigaciones previas se puede observar la relevancia que mantiene el análisis de las estructuras discursivas dentro del salón de clase, al lograr documentar a partir de ellas la manera en la que docentes y alumnos coordinan sus intenciones de habla, la forma en la que los docentes contribuyen a que el alumno enriquezca su conocimiento o pueda proveer su punto de vista y opiniones en el tema abordado, y como el alumno a su vez puede manifestar su interés y deseo de participar. Estas investigaciones mantienen un tronco común para llevarse a cabo, por medio del análisis de discurso y el CA, haciendo observación directa y grabado de los eventos de habla para un análisis denso y detallado.

### ***Investigaciones de la Interacción en el Aula en Clases de Medicina***

El reto actual de la educación universitaria mexicana y específicamente el de la educación médica es generar procesos continuos y dinámicos de formación de estudiantes que propicien su desarrollo humano integral para que se conviertan en médicos humanistas, autodirigidos, creativos, con juicio crítico, reflexivos que sean capaces de tomar decisiones, mejorar e innovar su práctica profesional. En donde estos procesos sean innovados; es decir transformados mediante la incorporación de nuevos modelos curriculares, académicos y administrativos (Rodríguez Garza, Zavala Romero, Soto Aguilar, y Zermeño; 2018)

El nuevo perfil de las competencias docentes, se basa fundamentalmente en tener competencias cognitivas sobre su disciplina que faciliten el aprendizaje del alumnado; orientando esto a una perspectiva constructivista, implica el desarrollo de diversos recursos entre los cuales los más relevantes son: habilidades metacognitivas que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrítico con su propia enseñanza a fin de mejorarla; competencias comunicativas o dominio de los registros; competencias gerenciales de la enseñanza; competencias sociales que le permitan el liderazgo, la cooperación y el trabajo en equipo, y

finalmente competencias afectivas que aseguren una docencia responsable y comprometida con la formación de su alumnado.

Diversos trabajos enfocados a la enseñanza en la carrera de medicina en México (Campos Costa, 2010; Lazcano, Valenzuela, y Conget, 2013; Urrutia-Aguilar y Guevara-Guzman, 2013; Fortoul-van der Goes y Núñez-Fortoul, 2013; Domínguez, Vega, Sanabria y Restrepo, 2019) se han dedicado al estudio de las estrategias del docente durante las clases y las variaciones de consecuencias que tienen en la interacción profesor-alumno dentro del salón de clases.

Buscando elementos que permitieran revisar la formación pedagógica en el área de medicina, Campos Costa (2010) realizó entrevistas a 53 docentes universitarios de la carrera y encontró que sus competencias docentes fueron adquiridas “mediante un proceso de socialización en parte intuitiva, autodidacta, o siguiendo el modelo de aquellos que fueron considerados buenos profesores” (Pp.4), y que en algún momento todos habían experimentado dificultades relativas a la no formación en docencia. El autor concluye que la formación docente en medicina sucede como un proceso proporcionado por la práctica profesional, y por esa misma circunstancia no es sistematizado, sino es improvisado. La falta de un marco de referencia debido a esta improvisación limita la discusión y la reflexión sobre su práctica docente y restringe la posibilidad del enriquecimiento teórico con lecturas y ampliación de la visión de mundo (Campos Costa, 2010).

Esta improvisación y formación a partir de la experiencia puede reafirmarse en la investigación de Lazcano, Valenzuela, y Conget (2013) cuyo objetivo era el conocer las teorías implícitas sobre la enseñanza que tenían más predominancia en los docentes de la carrera de medicina, así como la manera en que vinculaban estas teorías a diferentes modelos pedagógicos. Para los autores la práctica pedagógica se encuentra condicionada por las

teorías implícitas sobre la enseñanza a las que se adhieren los docentes, por lo que esta puede afectar de manera directa la implementación de las estrategias propuestas durante reformas educacionales. Los autores encontraron que los docentes se adhieren en su mayoría a la teoría expresiva e interpretativa al creer que el estudiante es el centro del proceso formativo, por ende, hacen uso de modelos pedagógicos activos constructivistas.

Sin embargo, Castañeda-Sánchez y Martínez-Anota (2016) llevaron a cabo una investigación en la que aplicaron dos instrumentos evaluando la competencia docente de profesores de medicina desde el punto de vista de los alumnos residentes y los coordinadores de educación e investigación en salud, cuyos resultados mostraron que la competencia docente de estos profesionales no era satisfactoria, y no reúnen el perfil docente adecuado. Los docentes mostraron áreas de oportunidad (una forma elegante de explicar las fallas más notorias) en la falta de planeación y organización de actividades, competencia académica, comunicación, y motivación para mejorar sus actitudes, valores e intereses.

Al vincular las investigaciones de Lazcano et. al. (2013), Campos Costa (2010), así como Castañeda-Sánchez y Martínez-Anota (2016) puede concluirse que pese al deseo de llevar a cabo un modelo de enseñanza constructivista por parte de los docentes de medicina, la improvisación y aprendizaje de la docencia por la experiencia resultan un factor que afecta tanto las competencias como el perfil profesional que tiene el profesor; esto es importante porque tanto el actuar en el aula de los docentes de medicina como sus teorías implícitas se encuentran condicionadas por sus vivencias como estudiantes y profesionales, y por la capacitación docente que han recibido a través de cursos, talleres y conferencias.

Esto cobra mayor relevancia al retomar la manera en la que los alumnos de las carreras de medicina perciben su actuar y lo que prefieren llevar a cabo en el salón de clases. Diversas investigaciones exponen que el estilo predominante de estilos de aprendizaje en los

estudiantes de medicina corresponde al reflexivo (Fortoul, Varela Ruíz, Avila Costa, López Martínez & Nieto, 2006; Martínez Pérez, Carralero López, Falcón Diéguez, Guevara González y de la Cruz Peña Pérez, 2016; Rodríguez Garza, Zavala Romero, Soto Aguilar, y Zermeño; 2018) los alumnos que prefieren este modelo son observadores, analíticos, y prudentes, y como puede esperarse a partir del modelo descrito, el que tiene menor presencia es el modelo activo, donde los alumnos ocupan un papel más protagónico en el proceso de enseñanza y les gusta ser líderes y descubridores. En la investigación de Martínez Pérez et al. (2016) la población en la que analizó los estilos de aprendizaje tuvo poca preferencia por la búsqueda de información y la experimentación de nuevas actividades, lo que expone al alumno de medicina con una identidad reflexiva y pasiva, que prefiere observar y analizar el conocimiento que el docente le provee a buscarlo el mismo.

Al analizar esta información recordando que el docente en aulas de medicina al hacer uso de sus ideas implícitas para enseñar, fundamentadas en sus propias experiencias puede buscar motivar al alumno a ser un sujeto activo. Vuelve obvio que no necesariamente conseguirá que el alumno se integre al proceso de enseñanza-aprendizaje como lo desea, la primera razón es lo reportado por Castañeda-Sánchez y Martínez-Anota (2016) referente a la carencia de capacidades pedagógicas, y la segunda razón debido a que el alumno de medicina no comparte esa impresión de su acción en el aula (Rodríguez et. al., 2018)

En relación a estas preferencias en la manera de aprender de alumnos de medicina, Urrutia Aguilar y Guevara Guzmán (2013) analizaron la relación entre la opinión de los estudiantes sobre las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor en el aula y el aprovechamiento académico de los estudiantes, la intención surgió debido a que en la carrera de Médico Cirujano que se imparte en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se había reportado un alto índice de alumnos que no

acreditaban el primer año de la carrera, sobre todo en las materias del área básica, y acto seguido generaba deserción y recursamiento de alumnos en gran escala. Se llevó a cabo la aplicación de un instrumento que medía la opinión de los alumnos en tres dimensiones (estrategias de enseñanza, respeto a los estudiantes y evaluación del aprendizaje) considerando el promedio de aciertos al ingreso y egreso de cada alumno. Los investigadores encontraron que aquellos docentes con mayor cantidad de estrategias de enseñanza llevaban a un mejor aprovechamiento académico, por lo que concluyeron que, en el papel de expertos y facilitadores del aprendizaje, es necesario contar con suficiente capacitación didáctica para poder implementar estrategias de enseñanza durante la práctica educativa. Finalmente, los autores sugieren continuar el estudio de las estrategias de enseñanza con otros instrumentos, que detecten necesidades de formación docente desde la perspectiva del profesor.

Domínguez, Sanabria y Restrepo (2019) consideran que es a través del cambio de modelos de diseño instruccional que es posible vincular las humanidades y la medicina. Para estos autores es mediante el aprendizaje significativo, crítico y empático de diseños instruccionales constructivistas que se puede promover las capacidades cognitivas y metacognitivas. Estos autores llevaron a cabo un diseño de enseñanza que evaluaron después por medio de un cuestionario enfocado en las percepciones estudiantiles sobre el soporte y articulación ofrecidas para la integración de estas disciplinas durante las clases, encontrando que la estrategia que se vinculaba al enfoque constructivista tenía mejores resultados para la integración de estas áreas, sin embargo, opinaron que esa explicación requiere más análisis que permitan una mejor comprensión de las interacciones llevadas en el salón de clases.

Esto concuerda con los hallazgos de Jara-Gutiérrez, Díaz-López y Zapata-Castañeda (2015) quienes exponen que los profesores de medicina deben incluir en su perfil profesional tanto competencias científicas y metodológicas, cómo competencias específicas de la labor

docente para proporcionar una formación integral. En la actualidad es un requisito para el docente de medicina el no perder de vista las necesidades de la sociedad, en cuanto al desarrollo de la profesión y del trabajo académico. Por lo cual, si se invita al profesor a reflexionar objetivamente sobre su mejoramiento profesional y humano, su desempeño docente y el proceso de formación en el salón de clases mejorará, y con ello el ajuste a la realidad individual de cada alumno de medicina en su curso.

La manera en que el docente instruye y construye en el salón de clase, es decir, la manera en que se expresa y también se ve al otro, cobra un papel muy relevante como producto de la interacción que entre docente y alumno. El autor Ávila-Morales (2017) realizó una investigación teórica respecto a los causantes de la deshumanización en el ejercicio profesional de medicina, interpretando la deshumanización como la incapacidad de experimentar emociones humanas complejas, de compartir creencias o de actuar según los valores y las normas sociales y morales. En su artículo explica que durante la enseñanza de medicina hay factores relevantes que llevan a actitudes deshumanizadas, como lo es la observación de comportamientos poco éticos en los docentes al hacer uso de modelos de aprendizaje basados en la burla, el maltrato y la deshumanización.

Genera un argumento constructivista del aprendizaje de la práctica médica, al destacar que es mediante la palabra y el ejemplo que los principios de la ética médica, y la adquisición de conocimientos y habilidades pueden adquirirse satisfactoriamente. Y recurre a dos modelos que explican el cinismo y la deshumanización de los estudiantes de medicina: 1) el modelo de transmisión intergeneracional, según el cual el comportamiento es transmitido a los estudiantes y residentes por los docentes quienes son a su vez cínicos y abusivos; 2) el modelo de identidad profesional, en el que el cinismo se considera un subproducto temporal de los aspectos más inquietantes y abusivos de la educación médica, que corresponde con la

lucha para desarrollar una identidad profesional mientras sobrevive a los demandantes desafíos académicos y clínicos en un ambiente ético complejo y ambiguo a la vez.

Por tanto, podemos concluir que la interacción dentro del salón de clases es un proceso intersubjetivo y formado en medio de una convivencia entre docente y alumnos, donde no solo los saberes académicos se ven negociados, sino también se comparten identidades sobre como ser médicos y personas, elementos que poco a poco van apilándose como material que el alumno recupera para generar su identidad profesional y ética. Estos elementos se vuelven uno de los puntos a considerar dentro del siguiente apartado, en donde se explicará de manera más detallada la justificación detrás de este estudio.



### **Justificación Teórico-Methodológica**

Para Villalta y Martinic (2009) la lingüística interaccional y la etnografía de la comunicación han sido causales del desarrollo de investigación referente a la complejidad social de las interacciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entran en acuerdo con otros autores (Cubero, Cubero, Santamaría Santigosa, de la Mata Benítez, Carmona y Prados Gallardo, 2008) al referir que el proceso antes mencionado es tiene origen en un contexto socio cognitivo de referencia, donde la dinámica se regula a partir de significados y sentidos compartidos que se transforman en acuerdos sobre la representación del mundo y su propio papel en el discurso.

Mientras existen autores que explican que las secuencias iniciadas por el alumno se vuelven punto de partida para una mejor disposición por parte de éste a formar parte del discurso en el aula, otros argumentan que no solo depende de ello, sino de las interpretaciones que los participantes en el discurso poseen de sus papeles en el mismo, es decir, del conjunto de derechos y obligaciones, del manejo de poder instruccional que los docentes y alumnos poseen en la relación experto/conocedor primario-aprendiz.

De hecho, estudios demuestran que cuando los profesores buscan negociar preguntas, es decir que el primer paso de la estructura es una pregunta que sondea el conocimiento del alumno, este produce respuestas más largas y más complejas (Nassaji y Wells, 2000), y la tercera parte de la estructura es menos probable que tome la forma de una evaluación, mostrando que los maestros pueden cambiar la organización de la interacción con base en las necesidades de los alumnos y sus propias aproximaciones pedagógicas.

Dado el amplio conocimiento de estos procesos en el aula, así como la disponibilidad de las publicaciones llenas de ideas para alterar el patrón de diálogo IRE (Waring, 2009, 2011; Jacknick, 2011) se esperaría que los profesores emplearan un repertorio de diferentes

estrategias a lo largo de su enseñanza; sin embargo Sert y Seedhouse (2011) argumentan que una gran cantidad de aprendizaje alrededor del mundo continúa dirigido a través de formas tradicionales de enseñanza dominadas por la interacción con el docente frente a sus alumnos, y controlada por la naturaleza asimétrica de la distribución de turnos generada a partir de que el docente en sus rol de conocedor primario y moderador tiene puede argumentar o mantener un discurso constante en el salón de clase, mientras que el alumno se ve obligado por las diferentes situaciones sociales que atraviesan el salón de clases a buscar el permiso del docente para hablar, o aprender el uso de otros recursos discursivos para obtener el control de la charla dentro del aula.

Acorde a Nunn (2001), el diálogo triádico, más que ser una estructura de discurso, es un ritual cotidiano dentro del contexto escolar que da orden y coordina la relación educativa, similar a la interacción padre-hijo (Seedhouse, 2004) volviéndolo un acompañante del andamiaje en contextos educativos, junto con la estructura PE/F. Esto se suma a las observaciones de Villalta y Martinic (2013), al referir que la manera en la que los docentes dan prioridad a diferentes competencias profesionales afecta directamente los tipos de intercambios comunicativos que tiene con el alumno por lo que la estructura de diálogo puede variar por efecto directo de estas apreciaciones y la forma en la que el docente y los alumnos van construyendo su identidad y rol dentro del aula.

De manera similar, para Tronchoni (2019) los actos de dar-tomar y pedir-recibir son los principales conductores dentro del flujo discursivo y son indispensables para conseguir una cooperación dialógica, a partir de varios actos comportamentales en el caso de las clases de tipo expositivo, mientras que el compartir conocimientos y experiencias en clase cumple la función de andamiaje necesario para que el alumno pueda avanzar a representaciones más complejas de conocimiento.

Esto concuerda con los hallazgos de Park (2020) quien llevó a cabo una investigación en el aula dividiendo la forma en que el docente promovía la respuesta del alumno en dos formas: el método abierto, y el método limitante (opening up and limiting), consistentes en preguntas evaluativas llevadas a cabo a todos los alumnos o alumnos en específico. Se observó que los docentes llevaban a cabo preguntas de dificultad variable a través del método abierto, similares a poner a prueba al alumno con base en las expectativas que se tenían sobre su desempeño al momento de adquirir conocimientos en clase, y esta acción le llevó al autor a contemplar la importancia que tiene la forma de preguntar del docente para incrementar la complejidad de respuesta del alumnado, y el peso que se le da a cada rol con base en sus posibilidades discursivas dentro del aula.

Enfocando estos argumentos a la enseñanza en medicina, Cañizares, Sarasa y Villar (2015) llevaron a cabo una investigación referente a las competencias docentes de los profesores de las ciencias básicas biomédicas en la formación y desarrollo de las habilidades intelectuales en los estudiantes de Medicina. En su indagación teórica, encontraron pocas evaluaciones de habilidades en estudiantes de Medicina donde se contemplara el proceso de enseñanza-aprendizaje como una integración de lo microcurricular, lo metodológico y lo didáctico.

Para los autores, el microcurrículo tiene entre sus funciones anticipar la organización y estructuración de los contenidos a aprender, entendidos estos como sistemas de conocimientos, habilidades y hábitos, de relación con el mundo y experiencia de la actividad creadora, por lo cual el llevar a cabo acciones educativas donde el microcurrículo se vuelva relevante llevaría a que los alumnos adquirieran habilidades y conocimientos teóricos y éticos más cercanos a los esperables en su práctica profesional.

Esto enriquece la postura constructivista de la presente investigación, al reafirmar que en la manera con la cual se establece el discurso es como se da lugar a conflictos o coordinaciones que pueden afectar en tiempo real el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en las situaciones donde el docente está al frente de la clase, ya que en estas condiciones posee una mayor capacidad de control en la interacción (Nassaji & Wells, 2000), razón por la cual es necesario generar mayor conocimiento respecto a los diversos elementos que comprenden el diálogo docente.

Cabe recordar que durante la interacción en el aula los docentes en su labor académica se mantienen en formación constante, y a la vez motivan a que los alumnos adquieran nociones y preferencias en su actuar como profesionales, formas de enseñar y aprender conocimientos, y finalmente en maneras de interactuar con otros (Lazcano, Valenzuela, y Conget; 2013), mostrando la relación intrínseca entre la construcción de la identidad de médico por parte del alumno, y tanto el uso del conjunto de estrategias de enseñanza que tiene el docente a su disposición, como la forma en que expone su identidad de médico dentro del salón de clases.

Con esta investigación se pretende obtener información que a futuro pueda servir como material útil para el diseño de cursos de preparación docente, una necesidad que otros autores como el caso de Urrutia Aguilar y Guevara Guzmán (2013), y Domínguez, Sanabria y Restrepo (2019), han colocado sobre la mesa como una oportunidad de generar docentes de la carrera de medicina mejor preparados y con mayor número de estrategias educativas que causen efecto en el aprendizaje de alumnos de medicina.

A continuación, paso a exponer el planteamiento de este problema de investigación, describiendo tanto la pregunta como sus objetivos, y continúo con una explicación de la metodología con la cual se llegará a la recolección y análisis de los datos necesarios para

conseguir identificar la relación entre las estrategias discursivas y las consecuencias en la relación entre docentes y alumnos.

### **Planteamiento del Problema de Investigación**

Preguntas de Investigación:

Pregunta general de investigación: ¿Cuáles son las estrategias discursivas empleadas por el docente durante la interacción con los alumnos en el aula durante las clases de medicina, y cómo son percibidas por los participantes de esta interacción?

Pregunta de investigación específica 1: ¿Qué secuencias discursivas entre alumnos y profesores son llevadas a cabo en las aulas con asignaturas teóricas en Medicina?

Pregunta de investigación específica 2: ¿Qué valoración tendrán los alumnos sobre la interacción con el profesor de la clase?

Objetivos:

Objetivo general: Identificar las estrategias discursivas del docente durante su interacción con los alumnos, y la percepción del alumno con base en esta interacción, en clases teóricas de la carrera de Medicina en una Institución Pública de educación Superior (IPES).

Objetivo específico 1: Describir las estrategias de intercambio discursivo entre alumnos y profesores de asignaturas teóricas de Medicina, al analizar las estructuras IRE/F y PE/F presentadas durante las clases.

Objetivo específico 2: Analizar las valoraciones de los alumnos respecto a su interacción con el profesor de la clase observada.

## **Método**

### **Características Generales del Proyecto**

El diseño general consiste en una investigación multimétodo de tipo convergente-paralela (Creswell, 2013), que implica recolectar diversos datos cualitativos y/o cuantitativos, para posteriormente analizar los resultados de manera independiente y finalmente discutir los resultados obtenidos, llevando a cabo la recolección de la información a través de dos fases en el caso de la presente investigación que se explicarán más adelante.

### ***Diferencia entre Diseño Multimétodo y Diseño Mixto***

En este punto es necesario aclarar la diferencia entre el diseño multimétodo, y diseño mixto: mientras los estudios de diseños mixtos implican emplear métodos de investigación cuantitativos y cualitativos para garantizar la integración de esa información, los estudios multimetodológicos buscan la complementariedad de diseños y metodologías para alcanzar un objetivo de investigación común (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada, Sánchez-Algarra y Onwuegbuzie; 2018). La razón de emplear dos metodologías diferentes en el diseño de esta investigación se debe al objetivo principal de identificar la forma en que los alumnos perciben la interacción discursiva dentro del salón de clases, lo que conlleva la necesidad de ocupar estrategias diferentes y complementarias para llevar a cabo un análisis más detallado tanto de los eventos ocurridos en el aula como de los efectos de la interacción entre el docente y sus alumnos.

En este estudio, se hace uso del análisis secuencial de las estructuras de discurso para observar el flujo de discurso que se llevó a cabo entre docente y alumnos a través de registro de las estructuras de intercambio discursivo (tabla 1), y por medio del análisis de la información obtenida del Inventario de Interacción Profesor-Alumno (Ruiz, González-Celis,

Cruz, y Hernández, 2018; Anexo 1) se observa la manera en la que el alumnado percibe la comunicación dentro del salón de clases. La información diferente y complementaria da cuenta de la forma en que el discurso en el salón de clases es atravesado por las estrategias discursivas por parte del docente, su estilo de enseñanza, la manera en que generó oportunidades de participación, y cómo todas estas acciones en conjunto son apreciadas por los alumnos.

### ***Metodología Observacional y la Investigación Mixta.***

El objetivo de los estudios observacionales es el análisis de la realidad perceptible, en estudios en los cuales se respeta la espontaneidad del comportamiento y la habitualidad del contexto –que caracterizan a la observación sistemática-, y en los cuales no existe elicitación de respuesta. (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada, y Sánchez-Algarra, 2020; Pp. 52).

La metodología observacional originalmente se ubicó del lado de las metodologías cualitativas al captar narrativamente la realidad tal cual se producía, situación que a partir de los años ochenta en adelante fue acercándose a la metodología cuantitativa a través de la propuesta y creación de los diseños observacionales, la construcción de instrumentos a medida, la sistematización del registro, la obtención de parámetros, el control de calidad del dato, y el análisis cuantitativo en función del diseño adecuado en cada estudio (Anguera et. al., 2020).

En la actualidad, los investigadores que emplean estudios observacionales se encuentran de acuerdo en que la metodología observacional se conforma de macroetapas sucesivas, que originalmente son de carácter cualitativo primero durante la recuperación y transcripción del dato, así como la generación del sistema de categorización; pasando después a un plano cuantitativo al emplear instrumentos que permiten la cuantificación de los códigos



registrados, para reintegrarse finalmente en una etapa cualitativa en la que se interpretan los resultados.

Para Anguera et. al. (2020), la metodología observacional (directa e indirecta) se puede considerar como *mixed method* en sí misma, a partir de un planteamiento en donde no se combinan ni métodos ni técnicas, ni tampoco datos procedentes de diversas fuentes, sino que implica el *connecting* que permite alternar etapas cuali-cuanti-cuali, y en esa acción crea una integración total entre elementos cualitativos y cuantitativos de una sola fuente. La metodología observacional de esta manera puede integrar lo cualitativo con lo cuantitativo, al requerir de la elaboración de un instrumento *ad hoc* a partir del cual se efectuará un registro (metodología cualitativa), y éste deberá someterse a un control de calidad y un análisis adecuado (metodología cuantitativa).

Esta investigación se lleva a cabo con un diseño multimétodo dividido en fases, una de ellas corresponde a los diseños mixtos haciendo uso de la metodología observacional, y la segunda corresponde a diseños de corte cuantitativo, estos diseños se muestran a mayor detalle en el siguiente apartado.

### **Fases del Diseño de Investigación**

Fase 1: Diseño observacional de Seguimiento/Nomotético/Multidimensional (S/N/M). Este tipo de diseño corresponde a la metodología observacional, y se caracteriza por tener la disposición de varias sesiones en las que se observa a grupos de individuos que guardan un criterio de afinidad o reglas de juego a seguir entre ellos, y en donde la taxonomía con la cual se va a categorizar las conductas observadas se ramifica en diferentes variaciones de la acción de origen (Anguera, Blanco-Villaseñor y Losada, 2001).

Fase 2: Diseño descriptivo-correlacional no experimental. Diseño típico de la Metodología cuantitativa (Moreno, Martínez & Chacón, 2000) el cual describe relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado sin administrar estímulos o tratamientos/intervenciones, en este caso, primero se llevará a cabo la estadística descriptiva de la población respecto a sus respuestas en el IIP-A por medio de una prueba ANOVA de una vía, y posteriormente se llevará a cabo un análisis de la relación entre sus 4 dimensiones por medio de la prueba de correlación de Pearson.

### **Participantes**

Los participantes fueron cinco profesores (1 mujer, 4 Hombres) de la asignatura teórica “seminario de integración socio-psico-biológica I” correspondiente a la carrera de Medicina de una IPES, y los alumnos de sus grupos (n=144), los participantes fueron escogidos mediante un muestreo de sujetos-tipo, los criterios de inclusión fueron: Profesores con asignaturas teóricas correspondientes a la carrera de Medicina de la IPES seleccionada y los alumnos correspondientes a una de sus clases. La intención de esta elección de participantes es el generar mayor control de variables (el plan curricular y las variaciones en sus requisitos de evaluación de aprendizaje entre las distintas asignaturas). La tabla 4 muestra la distribución de los alumnos por grupo y semestre al que corresponden:

**Tabla 4:**

*Estadística de los participantes por grupo*

<b>Grupo</b>	<b>Muestra</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Edad</b>	<b>Semestre</b>
<b>A</b>	27	19	8	18-27	3
<b>B</b>	31	12	19	17-21	1
<b>C</b>	27	10	17	18-29	3
<b>D</b>	32	13	19	17-22	1
<b>E</b>	27	8	17	17-25	1
<b>Total</b>	144	51	93	17-29	1-3

### **Consideraciones Éticas**

El trabajo se realizó siguiendo las recomendaciones del código ético del psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2009), que indican trabajar con el consentimiento informado de los participantes, guardar su confidencialidad al usar seudónimos para evitar la identificación de la persona, e informándoles del momento en que iba a comenzar la grabación, así como de su derecho a obtener la transcripción de los datos que fueron analizados.

### **Instrumentos de Recolección de Datos**

A posteriori, se definirán los instrumentos requeridos para cumplir cada fase con base en su tipo de estudio:

#### ***Fase 1: Observación no Participante en el Aula y Sistemas de Categorías***

Con el fin de garantizar la máxima precisión en la recolección de datos, se utilizó una videocámara con un micrófono externo, colocado dentro del salón donde el docente y los alumnos tomaban clase, esta etapa de la investigación consiste en la observación indirecta (OI) del salón de clases.

La OI es un concepto reciente que integra conceptos y técnicas esparcidos en la literatura científica, y no sólo psicológica, sino también de las áreas educativas, sociología, salud, etnografía, etc. Cuyo objetivo principal es estudiar la comunicación humana mediante conducta oral, sea en la forma en que se emite o después de su transformación en texto al transcribir la información oral, mediante otro/s documento/s en cualquiera de las posibles variantes (texto y no texto), o desde el instante de su producción (Anguera, en prensa). En nuestro caso, las grabaciones dentro del salón de clases fueron transcritas a posteriori para trabajarse mediante el uso de categorías de análisis.

Para Anguera, Magnusson y Jonhson (2007), la construcción de instrumentos no-estándar es un elemento relevante durante la metodología observacional para poder “acotar” la realidad que se desea estudiar. El instrumento de registro planteado cumple la tarea de codificar las transcripciones acorde a las categorías de análisis establecidas, y en nuestro caso se trata de una combinación entre formato de campo y sistemas de categorías, generado por medio del establecimiento de un rango jerárquico de unidades de conducta (Anguera, Santoyo y Espinosa, 2003) a partir de un marco teórico fundamentado (Anguera & Izquierdo, 2006), que en este caso es la definición de los patrones IRE/F y PE/F así como las conductas que se observen en las grabaciones y requieran su modificación *ad hoc*. Esto llevó a un sistema taxonómico de categorías de registro bien definidas, con unidades de conducta totalmente operacionales.

Las unidades de conducta fueron realizadas a partir de las tres condiciones sugeridas por Anguera, Santoyo y Espinosa (2003), también llamada regla de las tres D, que consisten en: ser identificables por sí mismas, denominables y definibles, buscando llegar a la exhaustividad y la mutua exclusividad (E/ME) por cada dimensión, a fin de que exista una categoría para cada acción posible, y una acción posible para cada categoría de interés. Con la intención de identificar la estructura discursiva del hablante en turno, las características interactivas de la actividad se codificaron teniendo en cuenta las funciones sociales (habla, relación y tarea) que cumplen (Anguera & Izquierdo, 2006). Cada turno se codificó sin considerar el tiempo de duración ni latencia entre turnos, ubicando cada uno como un evento temporal simple (Bakeman & Quera, 2011).

De esta forma, la codificación generada con base en el marco teórico y las observaciones resulta en la taxonomía mostrada en la tabla 5.

**Tabla 5:**

## Categorías de la secuencia discursiva, con clave y definición

SEC.	DIMENSIÓN GENERAL	SISTEMA DE CATEGORÍAS POR DIMENSIÓN	CÓDIGO
I	<i>Instruir</i> : Acción donde un Experto (poseedor del conocimiento) da información o conocimientos referentes a un tema a algún aprendiz (en proceso de conocer el(los) tema(s).	<i>Elicitando</i> : El profesor genera una frase con la intención de que la complete el alumno.	Inseli
		<i>Explicando</i> : Exponer un saber para hacerlo más comprensible mediante el discurso.	Insexp
		<i>Orientando</i> : Dirigir al otro hacia elementos del contexto necesarios para la actividad.	Insori
		<i>Guiando</i> : Dirigir tareas referentes al tema.	Insgui
		<i>Ordenando</i> : Demandar el cumplimiento de una tarea.	Insend
I	<i>Pregunta moduladora</i> : Acción donde un Experto pregunta información o conocimientos referentes a la actividad a algún aprendiz en búsqueda del saber que poseen al respecto.	<i>Evaluando a cualquier participante</i> : determinar conocimientos y/o aptitudes de cualquier miembro de un grupo.	Preeva
		<i>Evaluando a un participante en específico</i> : Determinar conocimientos y/o aptitudes de alguien en particular.	Predeva
		<i>Sondeando</i> : conocer si existen dudas ante una explicación o retroalimentación.	Preson
P	<i>Preguntar</i> : Acción donde un aprendiz pide información, para obtener conocimientos relativos a las prácticas llevadas a cabo.	<i>Simple</i> : Sin argumentar o entrar en detalles.	Presim
		<i>Ordenando</i> : Generar una acción por parte del otro.	Preord
		<i>Orientando</i> : Señalando elementos del contexto relativos a lo que se desconoce	Preori
		<i>Explicando</i> : Exponiendo a detalle las características de la interrogante.	Preexp
R	<i>Responder</i> : Acción donde un aprendiz contesta ante una instrucción o pregunta mostrando el conocimiento adquirido	<i>Dudando</i> : Usar un conocimiento que aún no está estructurado.	Redud
		<i>Ordenando</i> : Demandar el cumplimiento de una tarea.	Reord
		<i>Confirmando</i> : Corroborar información.	Reconf
		<i>Reinterpretando</i> : Usar un conocimiento reconstruido a partir de lo enseñado.	Rereint
		<i>Simple</i> : Sin argumentar o entrar en detalles.	Resim
		<i>Explicando</i> : Exponer un saber para hacerlo más comprensible.	Reexp
		<i>Negando</i> : Reconocer la falta de un saber propio.	Reneg

		<i>Afirmando</i> : Reconocer la presencia de saber propia.	Reafi
E	<i>Evaluar</i> : Acción donde el experto calcula la validez de algún supuesto o tema expresado por el aprendiz o un igual	<i>Validando</i> : Dando como válida la información mostrada por el otro.	Evaval
		<i>Rechazando</i> : Dando como inválida la información mostrada por el otro.	Evarech
		<i>Calificando</i> : Puntuar el nivel de aceptación del conocimiento del otro con base en un juicio de valor.	Evacal
		<i>Parafraseando</i> : Reinterpretar la respuesta dada por el estudiante con el objeto de enseñarle nuevas estructuras de entendimiento.	Fpar
F	<i>Feedback</i> : Acción donde un experto proporciona información importante a los aprendices sobre sus conductas previas observadas y/o evaluadas, con la intención de que tenga oportunidades de aprendizaje y reflexión.	<i>Corrigiendo explícitamente</i> : Proporcionar la respuesta correcta.	Fcorr
		<i>Recast</i> : reacomodar la oración del alumno a la esperada por el profesor.	Frec
		<i>Explicando</i> : Proporcionar la respuesta e información adicional respecto a la misma.	Fexp
		<i>Dando claves o pistas</i> : Dar información sobre el error del estudiante, por medio de claves léxicas que él debe relacionar para alcanzar sentido y continuar con el discurso.	Fclue
		<i>Elicitando</i> : El profesor genera una pregunta o frase con la intención de que la complete el alumno.	Feli
Xn	<i>Follow up</i> : acción donde los participantes abren diálogo en una relación más simétrica (ausencia de discurso desde un rol de conocedor primario o secundario).	<i>Comentario</i> : Contribución espontánea y personal respecto a la acción previa del participante.	XA
		<i>Escucha activa</i> : Comentarios monosilábicos donde el participante corrobora el mensaje del otro sin tomar turno (ej. Aham, uhummm, entiendo).	XB
		<i>Tiempo de espera prolongado</i> : El participante solo agrega aclaraciones a los argumentos del otro, sin tomar control del tema de conversación en curso.	XC
		<i>Asignar turno de participación</i> : El participante da el turno a quien desee hablar	XD

Cada una de las categorías planteadas fue vista con una probabilidad de ocurrencia presente en cualquier participante, distinguidos con base en su relación con el conocimiento

expuesto (como aprendiz o como experto del mismo); con la finalidad de diferenciar el rol en el aula del participante que llevó a cabo la categoría, al comienzo de cada una de ellas se colocó una “M” en caso de que haya sido presentada por el maestro, y una “A” cuando fuera alguno de los alumnos (ej. Maestro instruyendo explicando: MInsexp).

### ***Fase 2: Inventario de Interacción Profesor-Alumno (IIP-A)***

Consiste en un instrumento con 31 ítems en escala tipo Likert; de 4 opciones de respuesta (Totalmente de acuerdo, De Acuerdo, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo), el inventario fue creado con la finalidad de conocer la opinión de los estudiantes respecto a su interacción con los docentes al impartir su clase, y en la investigación permitió observar el grado de acuerdo en general que los alumnos dan en relación con su interacción con el docente en 4 dimensiones (Tabla 6):

1. Estrategia metodológica (EM): Valoración del uso de recursos pedagógicos del docente, que incluyen el uso de actividades didácticas y uso de herramientas dentro del aula, que sirven para que los estudiantes puedan alcanzar los niveles de competencia que no podrían conseguir por sí solos.
2. Enseñanza colaborativa (EC): Valoración al docente sobre su forma de comunicarse, la directividad de la clase, su rol orientador y/o facilitador, su nivel de control de la clase, e imparcialidad en la evaluación de los estudiantes.
3. Oportunidad de participación (OP): Valoración de la forma en que el profesor propicia ocasiones de exposición, argumentación y discusión, promoviendo participación de los alumnos.
4. Apreciaciones positivas de la interacción (API): Opinión personal del alumno, referente a la interacción que llevó con el docente.

**Tabla 6:***Ítems del inventario de interacción profesor-alumno (IIP-A)*

Nº	Ítems	Dimensión
1	El profesor imparte los temas de la asignatura en un orden que facilita su seguimiento.	EM
2	El profesor mantiene un ritmo de exposición adecuado.	EM
3	El profesor demuestra interés por la materia que imparte.	EM
4	El profesor clarifica la importancia de los contenidos del curso.	EC
5	El profesor distribuye el tiempo entre los temas según su dificultad.	EM
6	El profesor relaciona los nuevos conceptos con otros conocidos.	EM
7	El profesor contrasta varias teorías relacionadas con la asignatura.	EM
8	El profesor relaciona los conceptos teóricos con ejemplos, ejercicios y problemas.	API
9	Las explicaciones del profesor me han ayudado a entender mejor la asignatura.	API
10	El profesor procura que los estudiantes apliquen los conceptos adquiridos en la asignatura.	API
11	El profesor genera interés por la asignatura a los alumnos	OP
12	El profesor motiva a sus alumnos a cursar materias con él	OP
13	El profesor fomenta la participación de los alumnos	OP
14	El profesor consigue que los estudiantes participen activamente en sus clases	OP
15	El profesor brinda oportunidades para participar activamente en sus clases	OP
16	El profesor introduce temas de discusión y anima a los estudiantes a participar	OP
17	El profesor hace preguntas interesantes y estimulantes en clase	OP
18	El profesor resuelve las dudas con exactitud	EM
19	El profesor procura saber si los alumnos entienden lo que explica	EC
20	El profesor busca la forma de que los estudiantes respondan sus preguntas	OP
21	El profesor adapta sus estrategias para afrontar situaciones imprevistas	OP
22	El profesor se muestra dispuesto a ayudar a los estudiantes que tienen dificultades	EM
23	El profesor proporciona la posibilidad de conocer y comentar la valoración de las evaluaciones.	EC
24	El profesor motiva a sus alumnos a trabajar al máximo.	OP
25	El profesor hace un seguimiento del aprendizaje a lo largo del curso.	API
26	El profesor se muestra accesible con sus alumnos.	EM
27	El profesor atiende correctamente las consultas en las horas de tutoría.	API
28	El profesor brinda un trato personal satisfactorio.	API
29	El profesor trata a los estudiantes de forma respetuosa.	API



30	El profesor genera confianza incluso para pedir un consejo fuera de clase.	API
31	El profesor tiene un verdadero interés por sus estudiantes.	API

Con la intención de adecuar el instrumento a la población el Ítem #27 fue omitido, debido a que los docentes no llevan a cabo tutorías individuales con los alumnos.

### Procedimiento

A continuación, se explica el procedimiento llevado a cabo en la investigación de las estructuras de discurso, así como la opinión del alumnado respecto a la interacción con el docente:

Primer fase: Tras entrar en contacto con los profesores de asignaturas teóricas en Medicina (Seminario de integración sociopsicobiológica) y explicarles las intenciones de la investigación, al estar de acuerdo en ser participantes se les pidió que firmaran una carta de consentimiento informado, posteriormente se acordó un horario de visita a su grupo, donde se explicó la investigación a los alumnos, y se les solicitó firmar una carta de consentimiento informado para la grabación de la clase, señalando que la información recuperada es estrictamente confidencial y todo rastro de su identidad se encontrará bajo resguardo. Tras obtener la firma del documento de cada uno de los participantes, se agendaron 3 sesiones de grabación, con la finalidad de conseguir suficientes eventos como para llevar a cabo el análisis correspondiente.

Al grabar las clases se buscó una observación no intrusiva, colocando la cámara en un área del salón que permitiera observar la interacción entre el docente y los alumnos, guardando silencio y evitando generar interrupciones en la práctica. Tras terminar la grabación estas grabaciones fueron transcritas para su posterior codificación.

Para codificar las transcripciones se emplearon las categorías de análisis (Tabla cinco) en cada acción discursiva realizada por los participantes, se registraron las coocurrencias de conductas en cada una de las unidades sucesivas, generando de esta manera la base de datos. Se utilizó la técnica de análisis estructural, traduciendo al lenguaje SDIS (*Sequential Data Interchange Standard*) para así poder aplicar el programa de análisis secuencial GSEQ (*Generalized Sequential Event Querier*) (Bakeman & Quera, 1996). El SDIS-GSEQ se apoya

en una técnica analítica desarrollada por Bakeman (1978), en colaboración con Gottman (Bakeman & Gottman, 1986) y por Sacket (1980, 1987), que siguen siendo de gran relevancia (Bakeman & Quera, 2011) para analizar datos secuenciales y, en la presente investigación sirve para construir los patrones IRE/F y PE/F llevados a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, al analizar los patrones secuenciales de discurso, así como las diferencias en predominancia que tienen las distintas unidades constructivas de turnos (I, R, E, F, P, X) durante la clase.

Para identificar los patrones estadísticamente significativos en el flujo de discurso se aplicaron las técnicas de análisis secuencial de retardos que son las pausas o distancia temporal entre la aparición de los elementos observados, en nuestro caso de los actos de habla, llevados a cabo con la búsqueda de contingencias secuenciales entre las categorías de análisis. La investigación se enfoca en las relaciones secuenciales en el discurso de los participantes de habla identificados, estimando su significancia a partir de un conteo de frecuencia de los pares adyacentes de habla, aplicando la Z hipergeométrica (Allison & Liker, 1982), al poseer un mejor ajuste a los requisitos de validez y confiabilidad de los resultados, y también al estar incorporada dentro del programa SDIS-GSEQ

Con la intención de considerar valores que sean estadísticamente significativos, solo fueron retomados los residuales ajustados con un valor Z superior a 1.96 y un coeficiente de correlación Phi por encima de .20. Los residuales ajustados son tomados en cuenta para medir la dependencia secuencial entre dos categorías (Bakeman, Robinson, & Quera, 1996), y tanto la Q de Yule como el Coeficiente de correlación Phi sirven para medir la probabilidad transicional (Bakeman et. al., 1997), es decir, la probabilidad de ocurrencia de la secuencia. Este tipo de datos y análisis sirven para la detección de patrones secuenciales de conducta (Quera, 1993), lo cual se lleva a cabo buscando contingencias secuenciales entre las

categorías de análisis, en nuestro caso, relaciones secuenciales en el discurso de los participantes, teorizadas a partir del principio de prospectividad de los pares adyacentes.

Segunda fase: Tras terminar la fase número 1, se les pidió a los alumnos de cada salón de clase observado que respondieran el Inventario de Interacción Profesor-Alumno (IIP-A), reiterando que la información mostrada fue tratada conforme al código ético del psicólogo de la Asociación Mexicana de Psicología (2009).

Posteriormente, los resultados del inventario fueron vertidos en una base de datos elaborada a través del Paquete Estadístico *Statistical Package for the Social Sciencies* (SPSS22), por medio del cual se llevó a cabo el análisis descriptivo de la población, en cual se reportó la media de respuestas en las dimensiones del inventario, y posteriormente se llevó a cabo un análisis de la relación entre las dimensiones, por medio de la prueba de correlación de Pearson.

### **Contexto de la Investigación**

A continuación, se llevará a cabo una descripción de las condiciones en las que se encontraron las clases observadas, así como las características propias de cada una con la finalidad de que el lector pueda elucidar las relaciones encontradas dentro de cada salón de clase.

El seminario de integración sociopsicobiológica I, es uno de los cursos que los futuros médicos cirujanos deben aprobar durante los ciclos básicos (primero a cuarto semestre) de la carrera, consistiendo en 1 hora teórica y 3 horas prácticas semanales, es de carácter obligatorio y no tiene seriación. Su objetivo general es conseguir que los alumnos valoren “los aspectos sociológicos, psicológicos, biológicos, éticos, pedagógicos y culturales indispensables en la prevención, diagnóstico, soporte vital, tratamiento y rehabilitación, mediante el análisis de problemas de salud en los sistemas cardiovascular, respiratorio y hemático.” (UNAM-FESI, 2016; pp. 23).

La materia valora la exposición, el trabajo en equipo, lecturas, prácticas, presentación de avances por grupos, recuperación de información y simulación médica en soporte vital como parte de sus actividades didácticas, y evalúa el aprendizaje a partir de exámenes parciales, trabajos y tareas, presentación de temas, participación en clase, presentación por equipos de la integración de un caso o problema de salud, resumen y portafolio de evidencias.

El seminario fue impartido en los salones de clases asignados a la carrera, las aulas contenían entre 25 a 30 butacas que apenas alcanzaban para la cantidad de alumnos asignados a los grupos, al frente de la misma se encontraba un pintarrón blanco que abarcaba toda la pared, encima del pintarrón estaba instalada una lona que en caso de exposición podían bajar y usarse en compañía de un proyector, el cual colgaba del techo. En el costado contrario a la

puerta y a un lado del pizarrón se encontraba la única mesa del aula junto con una silla sin apoyabrazos que era normalmente ocupada por el maestro en turno.

El uniforme para todos los participantes en la clase era la bata de laboratorio, y mientras los alumnos debían vestir totalmente de blanco incluyendo zapatos médicos, los profesores podían ir vestidos de manera formal, ocupando otra gama de colores debajo de la bata médica.

A continuación, se desglosará en mayor detalle las características en contexto de los grupos observados:

### **Grupo A**

Las clases del grupo A eran impartidas los días lunes de 7:00am a 9:00am, el docente fue un doctor de entre 50 a 55 años, de complexión robusta y voz grave y suave, la primera clase llevó bata médica, las dos posteriores sólo atuendo formal. De manera informal el docente informó al investigador que seguía llevando a cabo labor médica en una institución de salud pública.

Durante la primera clase se llevó a cabo una exposición con proyector referente al tema de cáncer de próstata. La exposición estuvo a cargo de un equipo de 5 integrantes (tres hombres y dos mujeres), los cuales se turnaban frente al salón de clases de manera que hubiera 2 expositores continuamente, el docente se sentaba en una butaca junto a los demás alumnos, comentando y preguntando brevemente sin abandonar su lugar, tras la exposición los alumnos se dividieron en equipos para generar preguntas respecto al tema, las cuales tras quince minutos de ponerse de acuerdo fueron revisadas una por una, con el docente de pie frente al pizarrón. Tras terminada esa actividad, el equipo expositor regresó al frente de la clase, terminando la sesión hablando del proceso de espermatogénesis.

La segunda clase consistió en una exposición de los temas con el docente al frente de la clase, explicando acerca de las diferentes fases del cáncer y el proceso de metástasis. El docente solicitaba respuesta a las preguntas respecto al tema en cuestión, y permitía a su vez que alumnos dispuestos a agregar información adicional lo hicieran. La segunda hora de clase repitió los mismos pasos de la primera clase: comenzó en una exposición respecto al tratamiento del cáncer de próstata, llevado a cabo por un nuevo grupo de expositores, donde el docente se sentó junto a los demás alumnos, comentando y preguntando en cada diapositiva. Tras la exposición se procedió a agrupar a los alumnos para generar preguntas respecto al tema, y quince minutos después fueron comentadas por todo el grupo. Al cierre de la sesión se organizaron para la exposición de la siguiente clase.

La tercer y última clase de forma similar a las clases anteriores, consistió en una exposición de un grupo de alumnos con cinco integrantes, respecto al tema del impacto familiar del cáncer de próstata en el paciente, durante esta clase el docente se sentó junto al pizarrón descansando sus brazos en la mesa del salón de clases, sin dejar de añadir información o preguntar respecto a la temática. Al final de la exposición se llevó a cabo la misma actividad de crear preguntas en equipo y posteriormente responderlas en grupo con el profesor al frente de la clase.

### **Grupo B**

Se observó al grupo B los días lunes de 1:00 pm a 3:00 pm, en donde la docente fue una doctora de entre 50 a 55 años, de vestimenta formal y durante las sesiones de observación siempre llevó bata médica, hablando con un tono de voz alto y claro. De manera informal docente informó al investigador que continuaba llevando a cabo labor médica en una institución de salud pública.

La observación de la primera clase en este grupo tuvo como tema principal el alcoholismo, en el cual la docente se colocó frente al aula, elicitando a participar al alumno mediante preguntas constantemente, y exponiendo el tema durante toda la clase. Al comenzar la observación de la segunda clase la docente pidió a los alumnos sentarse formando círculos de 5 a 6 integrantes, terminando en cinco equipos, durante la clase la docente se mantuvo frente al pizarrón, hablando acerca de los efectos del alcoholismo basándose en un caso clínico que habían pre-ensayado con el objetivo de enseñarles a integrar la patología con los aspectos sociales y psicológicos circundantes, los alumnos en equipos podían comentar entre ellos y un representante aportaba conocimiento o respondía a las preguntas de la maestra durante la sesión. Al final de la clase se llevó a cabo una representación del caso clínico antes mencionado, donde una alumna actuaba como el paciente y un alumno como médico, el objetivo era poner a prueba el conocimiento previamente impartido para poder llevar a cabo una entrevista médica satisfactoria.

La última sesión observada consistió en una exposición del tema de la psicología en el ámbito de la medicina llevada a cabo por cuatro alumnos (tres hombres y una mujer), esta se realizó sin proyector y la docente se colocó junto a los alumnos de pie a un lado del pizarrón. Durante la exposición cuando los alumnos se detenían, o dudaban de la información a explicar, eran interrumpidos por la docente quien continuaba la exposición, y también preguntaba a los alumnos que no formaban parte del equipo elementos referentes al tema. Al final de la exposición pidió a los alumnos regresar a sus lugares, y explicó información referente a un coloquio que se llevaría dentro de la universidad y del que los alumnos serían partícipes.

### **Grupo C**



La observación del grupo C se llevó a cabo los días martes de 7:00 am a 9:00 am, el docente es un doctor de entre 60 a 65 años, que usaba un atuendo formal debajo de la bata médica, su tono de voz era bajo y resonaba a lo largo del salón, de forma informal el docente informó que había trabajado la mayor parte de su vida como médico militar.

El tema a tratar fue cáncer de próstata, como en la clase A, y durante la primera observación el docente se mantuvo al frente de la clase, y era quien escogía qué alumno podía participar y aportar información o explicar el caso clínico que ejemplificaba la temática en cuestión, constantemente preguntando con la intención de evaluar el conocimiento del alumno al respecto. En la segunda sesión de observación se realizaron exposiciones con proyector por parte de los alumnos, organizándose en equipos de cuatro integrantes, divididos a partir de los aspectos biológicos, psicológicos y sociales del cáncer de próstata. El docente se sentó junto a los alumnos viendo a la pantalla en la que se proyectaba la exposición, y después de que los equipos terminaran de explicar la diapositiva, que consistía en un cartel con el que se participaría en un congreso de la universidad, el docente aportaba comentarios respecto a la información en la misma buscando mejorar el contenido o estilo del cartel. De igual manera, los alumnos espectadores levantaban la mano para llevar a cabo comentarios respecto a las diapositivas. Tras terminar la exposición se les preguntaba a los expositores respecto a cómo se sintieron trabajando en equipo durante la recogida de datos para elaborar los carteles, así como el trabajo que implicó el diseño del mismo.

Tras terminar las exposiciones, el docente empezó a comentar el siguiente tema a tratar: infecciones vaginales y tricomoniasis. De nueva cuenta al frente de la clase, preguntaba a los alumnos respecto al tema, en ocasiones interrumpía para corregir pronunciaciones, agregar conocimiento, o dar su punto de vista personal, con base en su experiencia médica. Poco antes de terminar el tiempo de la clase, el docente pasó lista, y dio

la indicación de hacer glosas de texto por equipos respecto a las patologías que estuvieran retomando durante la clase, así como un documento con una autoevaluación de cada equipo de manera semanal, con la finalidad de tener material para un trabajo de investigación.

En la tercera clase, tras esperar a que el intendente en turno limpiara el salón de clase, las exposiciones de carteles continuaron de manera idéntica a la clase anterior, el docente se mantuvo comentando o corrigiendo información de lo expuesto por los alumnos, tras las exposiciones se encargaba de aclarar las diferencias entre ensayo y trabajo de investigación, primero preguntando respecto a lo que la clase entendía sobre de que consistía cada uno, corrigiendo de forma explícita sus aportaciones. La explicación concluyó acentuando el objetivo de integrar la parte biológica con la psicología y social del padecimiento.

Posteriormente se cambió la actividad, pidiendo a los alumnos explicar, uno por uno, el caso de estudio. El docente señaló y solicitó directamente a un alumno, que no prestaba atención y hablaba en voz alta, que explicara el caso, y después de que el alumno pasó al frente de la clase, admitiendo que no había revisado el caso, el docente le indicó que regresara a su asiento, señalando y solicitando a una alumna que expusiera el caso frente a sus compañeros. Una vez la alumna dijo todo lo que pudo recordar, el docente repitió el proceso otra vez, y después de que el alumno ahondara en la explicación del caso, solicitó a cada representante de equipo que expusieran desde sus asientos la información que habían recuperado, a partir de preguntas de investigación originadas en el caso de estudio.

Durante esta última fase de la clase, el docente se mantuvo al frente de la clase, aportando o corrigiendo lo comentado por el representante de equipo, mientras los demás compañeros observaban guardando silencio y prestando atención, ocasionalmente alumnos de otros equipos comentaban respecto a lo expuesto por los representantes del equipo en turno. El alumno que no había prestado atención, participaba recurrentemente durante la

actividad haciendo uso de su celular para buscar artículos e información con la cual aclarar los huecos de conocimiento que sus compañeros no cubrieran al momento.

### **Grupo D**

El grupo D tuvo clases los días martes de 9:00 am a 11:00 am. El docente era un hombre de entre 50 a 55 años, que vestía de manera formal bajo su bata clínica, el último día de observación acudió a clase vestido de traje porque recibiría un premio por antigüedad en la facultad. Su tono de voz era claro y tendía a usar aspavientos al mover con rapidez sus manos para volver más expresivo su discurso. El docente atendía normalmente en su labor médica dentro de la IPES.

La primer clase observada consistió en la revisión de la epidemiología del cáncer de próstata y el ámbito social, mientras los alumnos que iban a exponer se preparaban cerca de la puerta, el docente se paró frente al pizarrón y llevó a cabo una breve introducción del tema. Cuando el equipo expositor estaba preparado, el docente se apoyó en la mesa del salón de clase y los expositores frente al pizarrón empezaron a describir la patología; aun cuando tenían en sus manos hojas con la información en cuestión, los participantes titubearon al explicar, y tardaban en hacerlo al leer la información. Ante esta situación, el docente retomó el control de la clase, explicando lo que es la incidencia, y la cultura y sociedad como factor para que la enfermedad evolucione.

El docente posteriormente usó su experiencia personal como médico dentro de la facultad, narrando sobre los problemas de mamas tanto en hombres como en mujeres que había diagnosticado. Después, al darse cuenta que estaba cambiando el tema, retomó el curso del tema preguntando a los jóvenes sobre su salud urinaria, y finalmente solicitó al equipo,

tras media hora desde que ellos habían hablado por última vez, aún de pie, a continuar con la explicación.

El equipo durante la explicación del docente había escrito en el pizarrón información respecto a la mortalidad por Estado de la República debido a esta enfermedad, y la probabilidad de padecerla por factores genéticos. El docente, cerca del pizarrón frente a los expositores, añadía información y recobraba el control de la clase constantemente, preguntando ocasionalmente a los alumnos espectadores y regresando a la narrativa de su experiencia y ocupando elementos de la vida diaria para ejemplificar lo descrito por los expositores, en ocasiones desviando el tema a otras comorbilidades, como por ejemplo narrando la manera en la que él resolvía prostatismo severo mediante medicina china (uso de agujas en acupuntura) sin someter a cirugía.

Posterior a la exposición pasaron a revisar lo que era una guía de práctica clínica, un nuevo equipo escribió en el pizarrón, y de forma similar al equipo pasado, empezó a exponer leyendo lo impreso en las hojas que sostenían en sus manos, el docente se mantuvo “cargando” a los expositores constantemente, también cuestionando a los alumnos espectadores, así como permitiéndoles añadir comentarios o explicaciones voluntarias.

La segunda clase inició con una exposición por medio de cartulinas, respecto a la estandarización y clasificación de tumores, el equipo, una dupla de alumno y alumna, explicó al frente del salón de clases, con una libreta en mano con la cual se apoyaban para exponer, pero de una forma muy diferente a los equipos de la clase anterior al sólo hacer repasos cuando el docente tomaba control del discurso. El docente se mantuvo a un lado de los alumnos añadiendo comentarios o explicando a fondo lo presentado por los dos compañeros.

Tras terminar esta actividad, otro equipo, de cuatro integrantes, pasó al frente a exponer, explicando el tema referente a los programas de apoyo, prevención y tratamiento

del cáncer de próstata. Este equipo recurrió constante a hojas de impresión, cuadernos, y celulares, leyendo y recitando literalmente la información. El docente se mantuvo apoyando y tomando control de forma constante durante la exposición, y algunos alumnos levantaban la mano para añadir y corroborar la información que era compartida, el docente no aprobaba ni desaprobaba los comentarios, pero buscaba forzar a los alumnos a participar más allá de lo que habían dicho, en ocasiones dejándoles perplejos y pensando que decir.

Durante la tercer y última clase, los alumnos fueron agrupados por equipos de cinco integrantes, pero ante el desorden causado por la mala organización de los equipos el docente advirtió que de no acomodarse adecuadamente se llevaría a cabo un examen. Tras reorganizarse, el docente empezó a preguntar a cada equipo sobre las causas del cáncer de próstata, el docente se mantuvo preguntando y cuando los alumnos respondían, contestaba con nuevas preguntas, haciendo a los alumnos darse cuenta del error en su respuesta y reiniciando la pregunta principal. Tras no encontrar a un alumno que respondiera correctamente empezó a explicar los factores relacionados con el padecimiento, escribiendo en el pizarrón cada una de las que eran nombradas; después de hablar de los factores predisponentes, pasaron a revisar el escenario clínico desde el punto de vista psicológico, aún en equipos, el docente explicó elementos culturales y psicológicos que rodeaban el padecimiento, tanto en la dificultad para que los afectados reportaran el padecimiento, como la renuencia al tratamiento por los temores involucrados con la pérdida de virilidad e ineficacia producida tras ser tratada esta enfermedad por el personal de salud.

### **Grupo E**

El grupo E tomaba clases los días jueves en un horario de 10:00 a 12:00, y la clase era impartida por un docente de entre 45 a 50 años, vistiendo siempre la bata médica encima de

su camisa y chaleco, entre las cuales se observaba claramente una corbata atada en estilo trébol. Siempre llegaba cinco minutos antes de la clase, y tenía un timbre de voz suave y tranquilo y una conducta y lenguaje formal hacia los alumnos.

Durante la primera clase se llevó a cabo una exposición oral por parte de un equipo de tres integrantes, cuyo tema era “el significado de ser hombre”, haciendo uso de un proyector para presentar un video descargado desde la plataforma YouTube a una memoria para este propósito. Mientras el equipo estaba colocado cerca de la mesa asignada al salón, el docente había colocado la silla sin apoyabrazos dando espalda a la mesa justo entre los expositores y el grupo de alumnos espectadores.

Los integrantes del equipo abrieron la exposición realizando preguntas sobre lo que cada alumno consideraba era el ser hombre, y los demás alumnos participaron constantemente. Cuando dejaron de levantar la mano y participar el docente tomó la palabra para explicar los elementos que entrelazados crean el concepto de ser hombre.

Se presentó el video después de este intermedio y al terminar el docente retomó la palabra cediéndola a los expositores, quienes preguntaron a la audiencia de alumnos si estaban de acuerdo con lo que vieron en la reproducción, los alumnos comenzaron a levantar la mano para después explicar sus propias interpretaciones, expresando un gran desacuerdo con el video.

Tras confirmar que ya no había alumnos que quisieran añadir algo se cambió de actividad iniciando con la de-construcción del caso clínico para poder ubicar las diferentes características alrededor del diagnóstico de cáncer de próstata en un hombre campesino de 55 años, analfabeta, y pilar económico de su casa.

Los expositores hicieron uso de diapositivas que explicaban a mayor detalle el caso a debatir, añadiendo contenido y riqueza a su exposición mediante interpretaciones propias

y elementos no integrados a la información de las viñetas. Tras terminar la presentación y preguntar sobre dudas o comentarios, el docente tomó la palabra para comentar respecto al caso clínico, y respondiendo a los alumnos de manera más específica ante dudas como estimulación sexual y disfunción eréctil causada por el padecimiento.

Tras concluir los aspectos del caso clínico, un nuevo equipo de tres integrantes se levantó y prosiguió a explicar el tratamiento, de manera similar al primer equipo, se mantuvieron preguntando a los alumnos espectadores, buscando involucrarlos en la temática; Cuando los expositores mostraban dificultades para explicar de manera médica, el docente apoyaba tomando el control del discurso y aclarando como por ejemplo se trataba mediante radiación al cáncer. Sus aportaciones usualmente eran material para que los alumnos espectadores preguntaran, a lo cual el docente explicaba de manera amplia, haciendo uso de lenguaje técnico en combinación de ejemplos para volverlo entendible a los alumnos.

Tras concluir la exposición el equipo pasó a sus lugares, y el docente llevó a cabo un cierre de la actividad, donde los alumnos levantaban la mano para aportar con comentarios personales, retomando sus diálogos para explicar los cabos sueltos no abordados por los equipos. La clase concluyó tras un pase de lista de asistencia.

Durante la segunda clase, los alumnos colocaron las referencias de artículos que habían investigado respecto a *Trichomona vaginalis* por equipos, un representante se levantaba y al frente del aula describía las características del artículo y los resultados de la investigación, haciendo uso de cuadernos, notas, celulares, o una copia del mismo artículo, como apoyo para recordar el contenido. En algún punto durante las participaciones de los representantes de cada equipo, el docente, quien estaba sentado cerca de la mesa pero del lado de los alumnos espectadores, preguntaba elementos que no le habían quedado claros esperando que entre los alumnos alguno resolviera sus dudas. Al concluir la exposición la

palabra le era devuelta la palabra al docente, quien procedía a hablar de las diversas características metodológicas y teóricas del artículo, llevando a cabo una crítica de los resultados de la investigación. Tras preguntar si existían dudas, solicitó la cooperación del siguiente equipo, repitiéndose la misma secuencia de acciones que en el primer caso.

Después de pasar el onceavo equipo, solicitó que los alumnos se integraran en equipos de 6 a 8 integrantes, y procedió a sentarse con cada equipo para preguntar y a la vez resolver dudas sobre todas las características psicosociales involucradas con la etiología de la tricomonas vaginalis presentado en el caso clínico de la unidad, solicitando a cada integrante de equipo que participara hablando del caso, y a la vez, varios de los compañeros levantaban la mano esperando su turno, el docente respondía de forma directa y personal las dudas y contribuciones de los alumnos, tomando en cuenta cada participación. Después de participar con cada uno de los equipos, concluyó la clase.

La tercer y última clase observada se llevó a cabo de forma idéntica a la clase anterior, los alumnos escribieron en el pizarrón artículos referentes a enfermedades de transmisión sexual, y un representante de cada equipo explicaba los hallazgos de la investigación. Después de pasar todos los equipos, el docente volvió a integrarlos en círculos de 6 a 8 integrantes, comenzando a trabajar en tres preguntas con base en el caso clínico de la unidad: ¿Qué se puede hacer para prevenir la enfermedad?, ¿Qué harían como médicos cuando la paciente acudiera a consulta? Y ¿Cuál sería el tratamiento? El docente de forma similar a la segunda clase observada, pasó a cada equipo, sentándose entre los integrantes, y resolviendo dudas, dando aclaraciones, y proveyendo de pistas para que los alumnos entendieran las características del caso. Tras pasar a cada círculo de alumnos dio cierre a la clase recordándoles cumplir las tareas restantes.



## Resultados

### De la Muestra en General

#### *Estadística Descriptiva del IIP-A en la Muestra Completa*

A continuación, se muestran las estadísticas descriptivas de los resultados del IIP-A en todos los grupos registrados (Tabla 7):

**Tabla 7:**

*Porcentajes de acuerdo con la interacción en el aula obtenidos por medio del IIP-A*

Grupo	Porcentaje de acuerdo con los factores del Inventario de Interacción Profesor-Alumno (IIP-A)					
	Estrategia metodológica	Enseñanza colaborativa	Oportunidad de participación	Apreciaciones positivas de la interacción	Cal. Total IIP-A	Alpha de Cronbach
<b>A</b>	83%	84.58%	85.47%	84.37%	84.47%	.953
<b>B</b>	90.5%	91.66%	89.52%	91.12%	90.45%	.859
<b>C</b>	72.75%	86.08%	71.40%	72.68%	73.60%	.836
<b>D</b>	78.91%	81%	75.95%	76.28%	77.41%	.937
<b>E</b>	94.75%	96%	94.45%	96.06%	95.11%	.898
<b>Total</b>	84%	86%	83.27%	83.18%	83.98%	.962

Se puede observar que la calificación promedio de los grupos fue de 83.98% de acuerdo con la interacción en el salón de clases, los grupos con porcentajes generales de acuerdo por encima del 90% fueron el B (90.45%) y E (95.11%), mientras que el grupo C (73.60%) y D (77.41%) tuvieron porcentajes de acuerdo con la interacción en el aula menores al 80%. El alfa de Cronbach de cada una de las aplicaciones del instrumento (una por grupo) se encontró entre .898 y .953, lo que significa que existe buena consistencia interna entre los ítems de la prueba.

#### *Análisis de Diferencias de Grupos*

Al llevar a cabo una prueba ANOVA de una vía, con la finalidad de confirmar si existen diferencias entre las medias de las respuestas en el inventario entre los grupos de medicina, se encontraron diferencias significativas respecto a las medias en las cuatro dimensiones, así como del inventario en total (Tabla 8). Esto significa que los alumnos de los 5 grupos registrados calificaron en diferente nivel la interacción que guardaron con su docente en el inventario.

**Tabla 8:**

*Puntajes de la prueba ANOVA de una vía entre los grupos de medicina*

Dimensiones	ANOVA de una vía		Homogeneidad de varianzas	
	F	Sig.	Levene	Sig.
<b>Estrategia metodológica</b>	27.353	.000	4.275	.003
<b>Enseñanza colaborativa</b>	15.534	.000	8.699	.000
<b>Oportunidad de participación</b>	22.947	.000	5.687	.000
<b>Apreciaciones positivas de la interacción</b>	26.552	.000	6.435	.000
<b>Total IIP-A</b>	29.806	.000	7.234	.000

Al encontrarse una diferencia entre las medias y varianzas significativa entre los 5 grupos, se llevó a cabo una prueba post hoc T2 de Tamhane, con la cual se determinó que los grupos A y B ( $\pm 7.178$ ,  $P=.127$ ) así como el grupo C y D ( $\pm 5.684$ ,  $P=.613$ ) no tenían diferencias significativas en sus puntajes de diferencia entre medias, tomando en cuenta los valores totales del IIP-A. En el caso del grupo E se encontró una diferencia entre medias estadísticamente significativa con todos los grupos; sin embargo, al comparar este grupo con el grupo B en cuanto a sus dimensiones individuales (Tabla 9) no se pueden observar diferencias significativas.

Esto sugiere que los grupos A y B, y C y D fueron calificados de forma similar por los alumnos, y el grupo E obtuvo una calificación total diferente a todos los grupos, pero en

cuanto a sus dimensiones individuales su evaluación fue similar al del grupo B, esto se puede confirmar con los resultados de la tabla 7 que se encuentra arriba de este bloque, en donde los grupos A y B registraron un porcentaje de acuerdo con la interacción entre ellos y el docente por encima del 85%, los grupos C y D un porcentaje por debajo del 80%, y el grupo E tuvo un porcentaje de acuerdo del 95.11%.

**Tabla 9:**

*Puntajes del análisis Post-hoc entre los grupos de medicina*

Comparación entre grupos		Diferencia de medias (Sig)				
		EM	EC	OP	API	TOTAL
<b>Grupo A</b>	Grupo B	<b>-2.692*</b> (.029)	-.852 (.150)	-1.621 (.734)	-2.013 (.222)	-7.178 (.127)
	Grupo C	<b>3.704*</b> (.008)	.926 (.182)	<b>5.630*</b> (.001)	<b>3.889*</b> (.004)	<b>14.148*</b> (.002)
	Grupo D	1.483 (.742)	.429 (.967)	<b>3.810*</b> (.031)	2.742 (.076)	8.464 (.121)
	Grupo E	<b>-4.222*</b> (.000)	-1.370* (.002)	<b>-3.593*</b> (.008)	<b>-3.593*</b> (.001)	<b>-12.778*</b> (.000)
<b>Grupo B</b>	Grupo A	<b>2.692*</b> (.029)	.852 (.150)	1.621 (.734)	2.013 (.222)	7.178 (.127)
	Grupo C	<b>6.395*</b> (.000)	<b>1.778*</b> (.000)	<b>7.251*</b> (.000)	<b>5.902*</b> (.000)	<b>21.326*</b> (.000)
	Grupo D	<b>4.174*</b> (.000)	<b>1.281*</b> (.002)	<b>5.431*</b> (.000)	<b>4.755*</b> (.000)	<b>15.642*</b> (.000)
	Grupo E	-1.530 (.167)	-.519 (.236)	-1.971 (.121)	-1.579 (.083)	<b>-5.600*</b> (.029)
<b>Grupo C</b>	Grupo A	<b>-3.704*</b> (.008)	-.926 (.182)	<b>-5.630*</b> (.001)	<b>-3.889*</b> (.004)	<b>-14.148*</b> (.002)
	Grupo B	<b>-6.395*</b> (.000)	<b>-1.778*</b> (.000)	<b>-7.251*</b> (.000)	<b>-5.902*</b> (.000)	<b>-21.326*</b> (.000)
	Grupo D	-2.221 (.203)	-.497 (.863)	-1.819 (.858)	-1.147 (.939)	-5.684 (.613)
	Grupo E	<b>-7.926*</b> (.000)	<b>-2.296*</b> (.000)	<b>-9.222*</b> (.000)	<b>-7.481*</b> (.000)	<b>-26.926*</b> (.000)
<b>Grupo D</b>	Grupo A	-1.483 (.742)	-.429 (.967)	<b>-3.810*</b> (.031)	-2.742 (.076)	-8.464 (.121)
	Grupo B	<b>-4.174*</b> (.000)	<b>-1.281*</b> (.002)	<b>-5.431*</b> (.000)	<b>-4.755*</b> (.000)	<b>-15.642*</b> (.000)
	Grupo C	2.221 (.203)	.497 (.863)	1.819 (.858)	1.147 (.939)	5.684 (.613)

	Grupo E	-5.705* (.000)	-1.800* (.000)	-7.403* (.000)	-6.334* (.000)	-21.242* (.000)
<b>Grupo E</b>	Grupo A	4.222* (.000)	1.370* (.002)	3.593* (.008)	3.593* (.001)	12.778* (.000)
	Grupo B	1.530 (.167)	.519 (.236)	1.971 (.121)	1.579 (.083)	5.600* (.029)
	Grupo C	7.926* (.000)	2.296* (.000)	9.222* (.000)	7.481* (.000)	26.926* (.000)
	Grupo D	5.705* (.000)	1.800* (.000)	7.403* (.000)	6.334* (.000)	21.242* (.000)

### *Análisis de Correlación del IIP-A*

A continuación, se muestran los puntajes obtenidos del análisis de correlación de las dimensiones del IIP-A en todos los grupos registrados (Tabla 10), el análisis reveló que existe una correlación significativamente alta entre las 4 categorías. De entre ellas, la correlación entre las dimensiones EM y API ( $r = .855$ ,  $p < .01$ ) y entre EM y OP ( $r = .852$ ,  $p < .01$ ) mostraron los valores de correlación más altos, lo que sugiere que la estrategia metodológica está relacionada con la manera en la que el alumno percibe sus oportunidades para compartir conocimiento, y también afecta su opinión directa respecto a cómo interactúa con el docente dentro del salón de clases.

**Tabla 10:**

*Puntajes obtenidos del análisis de correlación entre las dimensiones del IIP-A*

<b>Dimensión</b>	<b>Estrategia metodológica</b>	<b>Enseñanza colaborativa</b>	<b>Oportunidad de participación</b>	<b>Apreciaciones positivas de la interacción</b>
<b>Estrategia metodológica (EM)</b>	1	.786**	.852**	.855**
<b>Enseñanza colaborativa (EC)</b>	.	1	.781**	.751**
<b>Oportunidad de participación (OP)</b>	.	.	1	.844**
<b>Apreciaciones positivas de la interacción (API)</b>	.	.	.	1

---

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

---

### *Eventos Discursivos Registrados de la Muestra Completa*

Para esta investigación fueron recabadas un total de 30 horas de grabación, y posteriormente transcritas y codificadas, identificando un total de 4760 eventos de interacción en el aula, con un mínimo de 536 y un máximo de 1236 eventos por grupo, cuyas frecuencias se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 11:**

*Frecuencia de eventos discursivos registrados por grupo*

Nivel categorial		Grupos					Total
Categoría principal	Sub categoría	A	B	C	D	E	
<b>Instrucción del alumno</b>	AInsexp	41	9	22	85	90	<b>247</b>
	AInsgui	4	1	0	1	5	11
	AInsord	2	0	1	0	1	4
<b>Instrucción del maestro</b>	MInsexp	21	71	40	96	23	<b>251</b>
	MInsgui	14	18	9	16	8	65
	MInsord	33	26	47	54	21	181
	MInsori	1	0	0	0	0	1
<b>Pregunta moduladora del alumno</b>	APreeva	6	0	0	0	1	7
	APreson	2	0	1	1	10	14
<b>Pregunta moduladora del maestro</b>	MPreeva	28	35	14	91	10	178
	MPreson	31	142	113	93	70	<b>449</b>
<b>Pregunta del alumno</b>	APreexp	2	4	6	4	0	16
	APreord	1	0	1	1	0	3
	APreori	0	1	1	0	0	2
	APresim	5	9	14	5	15	48
<b>Pregunta del maestro</b>	MPreexp	0	2	2	0	0	4
	MPreord	0	1	0	0	0	1
	MPreori	0	0	1	0	0	1
	MPresim	8	15	25	4	27	79
<b>Respuesta del alumno</b>	AREafi	11	18	38	26	22	115
	AREconf	1	5	14	11	9	40
	AREdud	8	28	8	26	7	77

	AReexp	58	125	139	87	78	<b>487</b>
	AReneg	1	2	7	1	2	13
	AReord	0	1	0	0	0	1
	AREori	0	3	7	1	0	11
	ARereint	4	3	10	8	25	50
	AResim	59	234	82	144	61	<b>580</b>
<b>Respuesta del maestro</b>	MReafi	0	1	3	0	0	4
	MReconf	1	3	5	2	0	11
	MReexp	0	2	1	0	1	4
	MResim	0	1	3	0	1	5
<b>Alumno evalúa</b>	AEvaval	2	0	0	0	0	2
<b>Maestro evalúa</b>	MEvacal	0	0	1	0	0	1
	MEvarech	4	14	15	17	2	52
	MEvaval	31	116	49	56	49	<b>301</b>
<b>Alumno Retroalimenta</b>	AFcorr	0	1	0	0	1	2
	AFeli	2	0	0	0	1	3
	AFexp	1	0	2	0	3	6
<b>Maestro Retroalimenta</b>	MFclue	4	8	4	20	0	36
	MFcorr	3	20	33	22	15	93
	MFeli	14	52	9	79	23	177
	MFexp	44	92	87	65	58	<b>346</b>
	MFpar	2	7	5	6	7	27
<b>Follow-up del alumno</b>	AXA	38	10	52	17	26	143
	AXB	0	0	3	0	0	3
	AXC	0	0	0	0	5	5
	AXD	0	0	3	1	3	7
<b>Follow-up del maestro</b>	MXA	38	75	133	40	53	<b>339</b>
	MXB	0	19	8	1	0	28
	MXC	5	10	10	17	15	57
	MXD	6	52	38	60	16	172
<b>Total</b>		536	1236	1066	1158	764	4760

Se puede observar que los eventos principales registrados fueron: el Alumno instruyendo explicando (como expositor, AInsexp), Respondiendo explicando (AReexp) y también respondiendo sin entrar en detalles (AResim), y en el caso del docente: instruyendo explicando (MInsexp), preguntando si existían dudas por aclarar (MPreson), validando la

aportación del otro (MEvaval), retroalimentando a detalle (MFexp), y finalmente haciendo uso de comentarios personales (MXA).

### ***Secuencias de Discurso de la Muestra Completa***

Tras generar la tabla de frecuencias de todos los grupos, se llevó a cabo un análisis de las secuencias encontradas, en el cual se identificaron los valores de frecuencia conjunta (JNTF), residuales ajustados (ADJR), Valor probabilístico (PVAL), Coeficiente de Yule (QYULE), y Coeficiente Phi (PHI) entre eventos, lo que permitió observar la asociación de las unidades al interpretarse los residuos ajustados considerándolos como excitatorios cuando promueven la aparición de una categoría (con un valor  $Z > 1.96$ ), o inhibitorios si los residuales ajustados son negativos ( $Z > -1.96$ ), mostrando que existe una probabilidad menor de la aparición de la categoría negativa en la secuencia, así mismo se identificó la asociación entre éstas interacciones por medio del coeficiente de correlación phi, cuyo criterio de aceptación fue que el valor presentado entre las categorías fuese mayor a .20.

Estos datos se presentan en la tabla de valores de las secuencias de discurso de la muestra completa (Tabla 12). En esta tabla se puede observar que la exposición dirigida por el docente es recurrente (MInsord-AInsexp), y el alumno se mantiene exponiendo durante la clase (AInsexp-AInsexp). De la misma manera, las elicitaciones y preguntas de evaluación eran respondidas por los alumnos de manera llana (MFeli-AResim, MPreeva-AResim), y cuando los docentes preguntaban si las cosas habían quedado claras los alumnos afirmaban (MPreson-AREafi). Cuando el alumno respondía explicando, los docentes validaban la información (AREexp-MEvaval). Finalmente, el docente se mantenía en escucha activa, y los alumnos comentaban constantemente sobre experiencias personales durante la clase (MXB-MXB, AXA-AXA).

**Tabla 12:***Valores de las secuencias de discurso de la muestra completa*

<b>GIVEN</b>	<b>TARGET</b>	<b>ADJR</b>	<b>PVAL</b>
<b>Lag 1</b>			
AReexp	MEvaval	14.75	.01
MFeli	AResim	14.86	.01
MInsord	AInsexp	18.79	.01
MPreeva	AResim	15.26	.01
MPreson	AREafi	14.26	.01
<b>Lag 2</b>			
AInsexp	AInsexp	15.4	.01
AXA	AXA	17.7	.01
MXB	MXB	24.31	.01

***Resumen de análisis de las estructuras de intercambio discursivo de la muestra completa***

A continuación, se muestra la tabla con los porcentajes de presencia de estructuras de interacción discursiva (Tabla 13), en ella se puede observar que en promedio cuatro quintas partes de la comunicación en el aula eran llevadas a cabo mediante diálogos triádicos (80.24%), en ningún momento el alumno dio retroalimentaciones o evaluaciones en un rol de conocedor primario, y tampoco se presentaron actos de habla en donde el docente respondiera o preguntara en el papel de aprendiz (ej. Preguntar sobre el control del proyector o cualquier otra temática para la cual el alumno tuviera el papel de experto).

**Tabla 13:***Estructuras de intercambio discursivo de la muestra total*

<b>Todos los grupos, total de eventos= 4747</b>				
<b>Estructuras de intercambio</b>	<b>Maestro experto, alumno aprendiz</b>	<b>Maestro aprendiz, Alumno experto</b>	<b>Maestro experto, alumno experto</b>	<b>Total</b>
<b>Monólogo de expertos (I-I, I-E, I-F, E-E, E-F, F-E, F-F)</b>	373=7.85%	40=0.84%	251=5.28%	664=13.98%



<b>Interrupciones / quebres de las estructuras IRE/F o PE/F (I-P, P-I, P-P, R- I, R-P)</b>	286=6.02%	21=0.44%	93=1.95%	400=8.42%	
<b>Patrón terminado en evaluación (P-E, R-E, X-E)</b>	317=6.67%	0=0%	6=0.12%	323=6.80%	
<b>Patrón terminado en retroalimentación (P-F, R-F, X-F)</b>	514=10.82%	0=0%	19=0.40%	533=11.22%	
<b>Transiciones entre patrones de discurso (E-I, E-P, F-I, F- P, X-I, X-P)</b>	406=8.55%	57=1.20%	54=1.13%	517=10.89%	
<b>Interacciones entre aprendices (P-R, R-R)</b>	72=1.51%	3=0.06%	75=1.57%	150=3.15%	
<b>Prolongación del patrón discursivo (E-R, F-R)</b>	374=7.87%	0=0%	4=0.08%	378=7.96%	
<b>No definido (I-R, X-R)</b>	823=17.33%	1=0.02%	20=0.42%	844=17.77%	
<b>Total</b>	3165=66.67 %	122=2.57 %	522=10.99%	3809=80.24 %	
<b>Participantes</b>	<b>M-A</b>	<b>A-M</b>	<b>A-A</b>	<b>M-M</b>	<b>Total</b>
<b>Follow-ups</b>	109=2.29%	299=6.29 %	83=1.74 %	447=9.41 %	938=19.75%

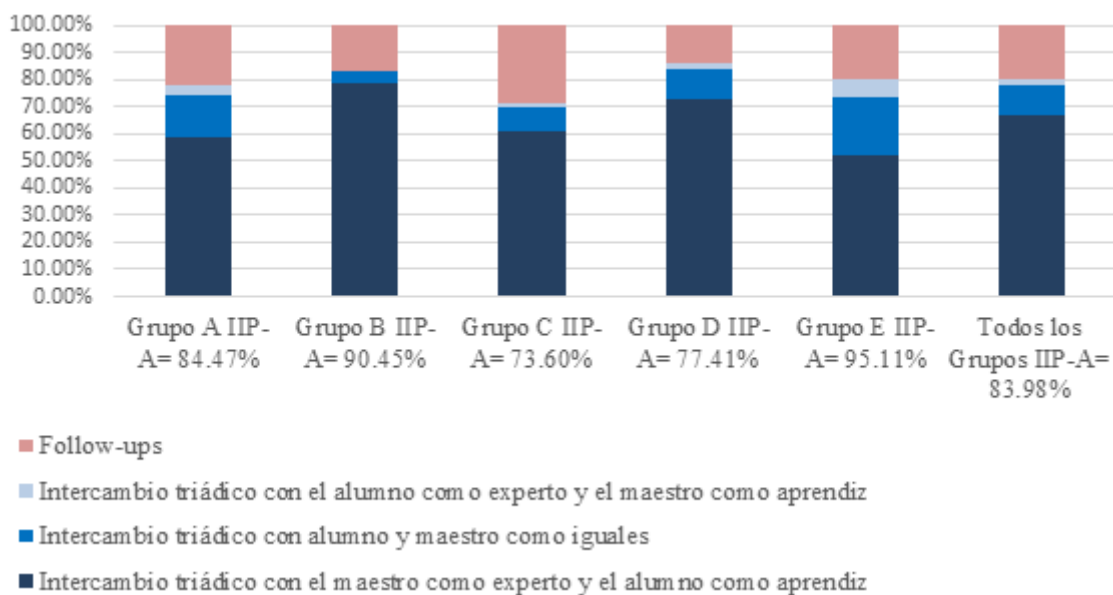
### *Comparativa entre los Intercambios Discursivos en Clases de Medicina*

A partir de los valores principales en las estructuras de intercambio, se puede elaborar una gráfica con los porcentajes de intercambios discursivos por grupo (Figura 1). En todos los casos puede observarse que más del 50% del discurso en el salón de clases se llevó a cabo con intercambios triádicos donde el docente era el experto, y en el caso de los Grupos A, B,

D y E, la estructura IRE/F-PE/F era el mayor representante de la comunicación que tuvo lugar, pese a que en los grupos A y E el alumno también podía mostrarse como un experto en el salón de clases. También se puede notar que el Grupo C tuvo el mayor porcentaje de Follow-ups en relación con la presencia de discurso triádico en el salón de clases, lo que sugiere que en este grupo había una recurrencia a la charla cotidiana y experiencia personal para mantener el flujo de discurso en el salón de clases, que no necesariamente se encontraba vinculada a la teoría y currículo de la materia.

### Figura 1:

*Gráfica de porcentajes de intercambios discursivos por grupo*



Con esta información, se llevará a cabo un resumen de los resultados obtenidos de los valores de las secuencias de discurso, y los pares adyacentes de categorías IRE/F recodificados a partir de las estructuras de intercambio discursivo descritas en la Tabla 2 (pag.29), en la base de datos que contiene todos los grupos. La información puede resumirse a:

- Interacciones totales: 4747 (533 min. - 1233 max.)
- Porcentaje general de acuerdo con la interacción por parte del alumno (IIP-A): 83.98%
- Resultados de estructuras de Intercambio: En las clases de medicina no se encontraron patrones terminados en evaluación o retroalimentación, ni prolongaciones de patrones discursivos donde el alumno fuera el experto y el docente el aprendiz. En general cuatro quintas partes del discurso en clase estaban estructuradas con base en elementos de las secuencias IRE/F-PRE/F, de la cual la mayor parte se llevó a cabo con el docente en papel de experto y el alumno como aprendiz. La última parte de la comunicación son seguimientos carentes de jerarquía de poder, la mayor parte de estas interacciones iniciaban con el maestro dando Follow-ups continuamente.
- Secuencias de discurso: Dentro de las clases de medicina se observan asociaciones significativas cuando los alumnos se respondían entre sí, y cuando el docente llevaba a cabo secuencias IRE/F, iniciadas a través de preguntas de sondeo o evaluación.
- En demora 2, se muestra una asociación significativa cada dos categorías cuando los alumnos instruían, o comentaban, lo que sugiere que durante un diálogo con otro participante el alumno que llevaba a cabo cualquiera de estas dos formas de discurso repetía la acción tras la respuesta de su interlocutor, de forma recurrente.

## **Grupo A**

### ***Aplicación del IIP-A en el Grupo A***

El grupo A calificó a la interacción con el docente en la dimensión de Estrategia Metodológica con un 83% de acuerdo, la enseñanza colaborativa con 84.58%, las oportunidades de participación con 85.47% y una apreciación positiva de la interacción de 84.37%, generando un total de acuerdo con la interacción profesor-alumno de 84.47%.

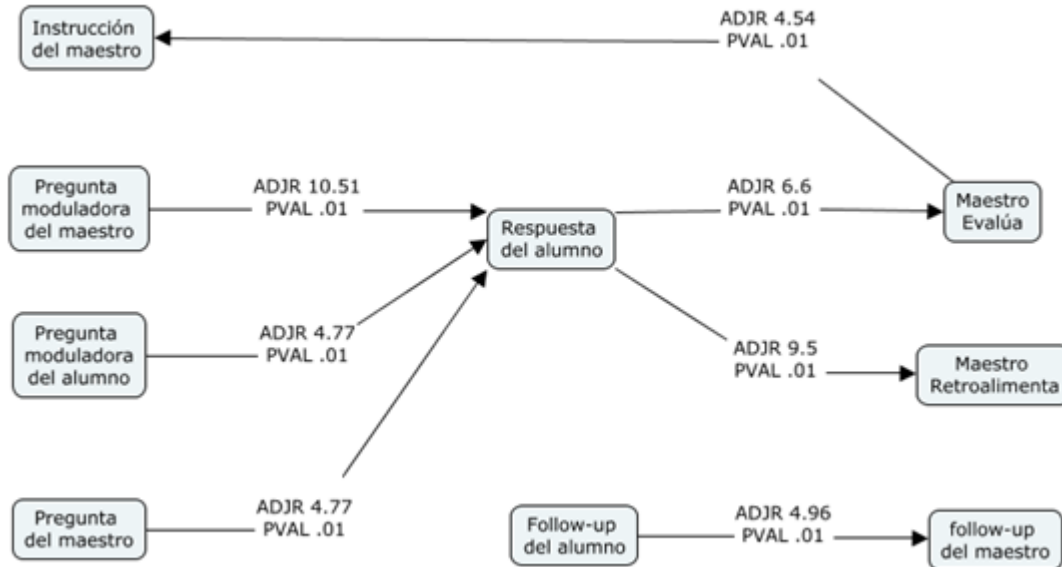
En el grupo A se puede observar que, aunque en la mayor parte de las preguntas los alumnos calificaron con acuerdo o totalmente de acuerdo las acciones del docente, en algunas respuestas (anexo 2) los alumnos no están conformes (1 totalmente en desacuerdo y 13 en desacuerdo) con la forma en que el profesor genera interés por la asignatura a los alumnos (IIP-A11), mientras que de cuatro a seis alumnos no se encuentran de acuerdo en la manera en que distribuye el tiempo para cada tema (IIP-A5), la forma en que contrasta teorías durante la clase (IIP-A7), la forma en que resuelve las dudas de los alumnos (IIP-A18), y opinan que el profesor no genera confianza para buscarlos fuera de clase para pedir consejo (IIP-A30).

### ***Secuencias de Discurso del Grupo A***

La figura 2 muestra el diagrama de flujo de los patrones discursivos del grupo A en su primer nivel categorial (instrucción, pregunta moduladora, respuesta, evaluación, retroalimentación, pregunta, y follow-up), en el diagrama se puede observar que las preguntas moduladoras del maestro y alumno, así como las preguntas del maestro en papel de aprendiz llevan a que el alumno pueda responder, estas respuestas elicitán que el docente, en rol de experto retroalimente o evalúe, y en el último caso reinicie las secuencias IRE por medio de una instrucción. Por otra parte, el alumno puede iniciar seguimientos a los que el docente responde de la misma forma.

**Figura 2:**

*Diagrama de flujo de los intercambios discursivos del grupo A*



Tras realizar las relaciones entre las categorías de discurso en su primer nivel, se repitió el mismo procedimiento, ahora usando el nivel subcategorial, lo que dió como resultado la Tabla 14. En ella se pueden observar diferentes interacciones en el salón de clase entre el docente y sus alumnos, las primeras son secuencias cuyo objetivo es dar soporte y orden a la clase como, por ejemplo, si el docente preguntaba sobre la existencia de dudas los alumnos afirmaban que había quedado clara la lección, tras lo cual el docente procedía a explicar la siguiente actividad (MPreson-Areafi-Minsgui). De la misma forma, hubo una relación recíproca entre las explicaciones de maestro y alumno, por lo que se muestra que las clases fueron expositivas de manera continua, cuando el alumno exponía en el grupo como conocedor primario al haber preparado la exposición el docente continuaba el discurso del alumno explicando elementos que no se hubieran abarcado (AInsexp-MInsexp).

Otro conjunto de secuencias tiene que ver con diálogos triádicos completos, los cuales comenzaban de tres maneras diferentes: a través de la demanda del docente para cumplir actividades en la clase (MInsord), preguntas con la finalidad de evaluar el conocimiento del alumno (MPreeva), y preguntas simples respecto a cosas que no había entendido el docente (MPresim). Tanto MInsord como MPreeva llevaban se evaluara validando la acción del alumno, llevando a cabo estructuras de intercambio de baja exigencia cognitiva, de tipo validativas. Sin embargo, si durante la pregunta evaluando el alumno respondía sin entrar en detalles el docente retroalimentaba explicando para expandir los conceptos usados por el alumno en su respuesta (MEvaval-AResim-MFexp), lo mismo ocurría si la docente había elicitado respuestas pero aun así el alumno no había respondido a detalle (MFeli-AResim-MFexp), de esta manera llevándose a cabo intercambios de alta exigencia cognitiva de tipo cooperativo en donde no había una expansión de los aportes del alumnado.

Finalmente, se puede observar una interacción menos jerárquica entre alumno y docente por medio de comentarios, donde hacían uso de sus experiencias para ejemplificar los temas abordados durante la clase (MXA-AXA), los comentarios entre los participantes eran constantes, y en este caso eran propiciados por el alumno, al ser en la demora dos quien tuviera relación con la misma categoría (AXA-AXA).

**Tabla 14:**

*Valores de las secuencias de discurso del grupo A*

GIVEN	TARGET	ADJR	PVAL
Lag 1			
AInsexp	MInsexp	4.51	.01
APreeva	AResim	5.69	.01
AREafi	MInsgui	5.18	.01
AREexp	MEvaval	6.93	.01
AResim	MFexp	4.6	.01
AXA	MXA	5.44	.01
MEvaval	MPreeva	5.43	.01

MFeli	AResim	5.58	.01
MInsexp	AInsexp	4.51	.01
MInsord	AREexp	5.45	.01
MPreeva	ARedud	7.33	.01
MPreeva	AREexp	4.97	.01
MPreeva	AResim	5.52	.01
MPresim	AResim	6.96	.01
MPreson	AREafi	5.69	.01
MXA	AXA	4.78	.01
<b>Lag 2</b>			
AInsexp	AInsexp	7.85	.01
AXA	AXA	7.40	.01
MPreeva	MFcorr	3.97	.01
MXC	MXA	4.62	.01
<b>Lag 3</b>			
MPreson	MXD	4.65	.01

### *Estructuras de Intercambio Discursivo del Grupo A*

A continuación, se presentan las estrategias de Intercambio discursivo mostradas por el Grupo A (Tabla 15). Como puede observarse, el docente mantuvo un discurso basado en estructuras triádicas el 78.23% de las ocasiones, de ese porcentaje en el 58% de esa interacción el docente cumplió el papel de experto y los alumnos como aprendiz, el 15.19% en una relación de iguales ante el conocimiento a adquirir, y un 4.31% con los alumnos tomando el mando de la clase. El 21.76% de discurso restante se llevó a cabo mediante Follow-ups.

**Tabla 15:**

### *Estructuras de intercambio discursivo del grupo A*

<b>Grupo A, total de eventos= 533</b>				
<b>Estructuras de intercambio</b>	<b>Maestro experto, alumno aprendiz.</b>	<b>Maestro aprendiz, Alumno experto.</b>	<b>Maestro experto, alumno experto. Alumno aprendiz, maestro aprendiz.</b>	<b>Total</b>
<b>Monólogo de expertos</b>	32=6%	12=2.25%	35=6.56%	79=14.82%

<b>Interrupciones / quebres de las estructuras IRE/F o PE/F</b>	35=6.56%	1=0.18%		12=2.25%	48=9%
<b>Patrón terminado en evaluación</b>	27=5.06%	0=0%		2=0.37%	29=5.44%
<b>Patrón terminado en retroalimentación</b>	54=10.13%	0=0%		2=0.37%	56=10.50%
<b>Transiciones entre patrones de discurso</b>	47=8.81%	10=1.87%		11=2.06%	68=12.75%
<b>Interacciones entre aprendices</b>	4=0.75%	0=0%		10=1.87	14=2.62%
<b>Prolongación del patrón discursivo</b>	31=5.81%	0=0%		1=0.18%	32= 6%
<b>No definido</b>	83=15.57%	0=0%		8=1.50%	91=17.07%
<b>Total</b>	313=58.72%	23=4.31%		81=15.19%	417=78,23%
<b>Participantes</b>	<b>M-A</b>	<b>A-M</b>	<b>A-A</b>	<b>M-M</b>	<b>Total</b>
<b>Follow-ups</b>	24=4.50%	36=6.75%	26=4.87%	30=5.62%	116=21.76%

### *Análisis del Discurso del Grupo A*

El Grupo A tuvo un uso constante de secuencias triádicas IRE/F, y la dinámica del grupo A fue expositiva. En este grupo las preguntas moduladoras de docentes y alumnos, así como las aportaciones de tipo informal del docente motivaron la participación del alumnado, y sus respuestas fueron en su mayoría retroalimentadas, en caso de ser evaluadas el docente lo hacía con la intención de reanudar la instrucción. Se presentaba situaciones en donde las participaciones casuales del alumno eran respondidas en el mismo nivel anecdótico y cotidiano por el docente, llevando la situación en el aula a una plática informal en la cual el docente respondía haciendo uso de comentarios a los alumnos y ellos tomaban control del discurso hablando desde su experiencia:

*Docente del Grupo A:* Fíjate que, perdón, perdón, pero esto que pones que si impacta a toda familia es una de las enfermedades que, si impacta, si tú sabes que tu papá tiene



catarro dah, o tiene diarrea pues no hay, no hay ningún problema no, pero no es lo mismo, que digan esos diagnósticos a que tiene cáncer ¿no?

*Alumno:* Como lo dijo Alejandra, es una enfermedad que lo primero que te viene a la mente es: tienes cáncer te vas a morir no hay cura, que no hay esperanza

*Docente del Grupo A:* Y es muy muy común esto no, que que empiece la negación de los familiares niegan que tenga ese, ese problema su familiar

*Expositor:* Tenemos que va a ver una adaptación a la nueva situación, este cáncer va a mandar, como a delimitar, una nueva etapa en la vida de los de la familia. esto va a tener repercusiones por que las rutinas que estaban ya previamente establecidas van a cambiar drásticamente y más si el familiar, si el enfermo, era el sostén de la familia, él va dejar de estar en su trabajo los horarios que se va a emplear para su tratamiento, por ejemplo tiene un horario delimitado de lunes a viernes para ir a trabajar, entonces el miércoles o el jueves puede faltar estos días y esto se va ver este reflejado en la economía, los ingresos ya no van a ser los mismos y sobre todo las cuentas van a ser más costosas porque el tratamiento es muy caro para este cáncer y más, más si el cáncer es diagnosticado más tardíamente que es la mayoría de las veces, eh las actividades cotidianas se va a desequilibrar por ejemplo, si él era el cuidador de la casa, o era en caso de que sea un adulto mayor el que cuidaba los hijos, todo esto se va a cambiar porque los padres van a tener que cambiar su rutina para trabajar más y ganar más para poder solventar las cuentas. Los cambios radicales que va tener la familia van a ser la alteración en la función, por ejemplo, un niño va tener ahora, es posible que tenga el rol de cuidador, mientras que él debía ser cuidado. entonces va a ver este cambios también en el dinero de la repartición, porque muchas veces van a decir “es que por qué a mí no me puedes comprar unas cosa y todo esto se está yendo

a él, si el nunca a echo nada por ti”, ósea entran estos conflictos familiares de que “si el nunca a echo nada por mí, porque yo voy a hacerlo por el” y porque voy a gastar mi dinero en algo que él no haría ósea son ideas no, van a tener arreglos en la vivienda por ejemplo el paciente ya no va poder caminar en caso de que haya metástasis en huesos de la pelvis, él no va poder caminar entonces va tener que tener un área establecida que le bajen su cama abajo, que le bajen su cama y para que pueda dormir para que no tenga la necesidad de subir o inclusive que lo tengan que estar cargando o llevando al baño en caso de que sea ya más grave, y las actividades diarias se van a ver igual comprometidas por qué no van a ser las mismas para el cuidado del paciente con cáncer

*Docente del Grupo A:* Eso de los arreglos, de los arreglos de vivienda pues muchas veces la única persona que arregla la vivienda es la mamá y todos los demás, empezando por los estudiantes de medicina ¿sí?, entonces no, no cooperan si, entonces sí, si la familia está acostumbrada a que todo mundo coopere entonces pues no va a ver tanto, tanto problema...

*Expositor:* Aja... yo a lo que me refiero más que nada es que la infraestructura de la casa va a cambiar, no de las tareas de la casa, por ejemplo, las escaleras ya no se van poder subir o se tiene que bajar todo lo que él tenía para que no tenga que esforzarse

*Docente del Grupo A:* Generalmente eh las recamaras en México las tenemos casi siempre las recamaras arriba, entonces como dijo su compañero, “hay que bajar hacia abajo el paciente” (Se ríen los alumnos) ¿sí?, suele pasar, hizo énfasis en eso... hasta el infierno yo creo

*Expositor:* Bien el papel de la familia y los amigos en el cáncer de próstata es fundamental también para un correcto seguimiento, tenemos que el familiar o el

amigo del paciente con cáncer puede ser una ayuda o un estorbo, tenemos que va, puede fungir como ayuda al momento que le pregunta sobre cómo le puede, pues este ayudar al paciente por ejemplo “le puede decir yo no tengo tanto tiempo disponible para, para cuidarte como tal pero puedo hacer unos espacios para poder estar contigo para poderte ayudar en otras cosas”, cuando el paciente ya está como más que nada solo, cuando ya no tiene a cargo un cuidador en especial, puede también la familia de los amigos hacerlo sentir amado y querido esto es también como muy importante porque muchos pacientes con cáncer de próstata tienden al suicidio o tienen ideas suicidas eh entonces el hacerlo sentir amado lo va como a proteger de que no caiga en depresión y posteriormente se rinda, también es súper... a no sé qué decir (risas), que no se tenga que sobreproteger o descuidar, aquí discrepo un poco, porque pues si se tiene , el artículo decía no tienes que sobreprotegerlo ni descuidarlo pero yo digo que tienes que mantenerlo lo más cuidado posible para que no haya una recaída y que no intente el suicidio, esto yo lo diría más que nada para el papel del médico entonces tenemos que , tenemos que entender que el paciente va tener sentimientos negativos ... ¿Qué paso Karen?

*Alumna:* Bueno es que yo digo que lo de sobreproteger se iba más en el torno de que el paciente puede, puede hacerse dependiente del familiar y por eso no debes de cuidarlo tanto porque si no solo va a estar dependiendo de ti y pues ya no va ser como más...

En este grupo se puede observar que la forma en que el docente lleva a cabo la dinámica en el salón de clases aún mantiene un orden con él en el papel de conocedor primario, pero en este fragmento también se muestra la apertura que tiene para que los alumnos sean capaces de participar haciendo uso de ejemplos de aquello que conocen o

consideran de su vida cotidiana, las interpretaciones del alumno expositor respecto a los pensamientos que pueden tener los familiares de pacientes con diagnóstico de cáncer al recibir la noticia e impresiones respecto a las dificultades que podrían generarse tras este evento son aceptadas por el docente, quien al prestar atención a sus comentarios provee sus propias impresiones a la narrativa de los estudiantes.

Esta comunicación se lleva a cabo sin apartarse del tema principal de la clase debido a que el comentario inicial del docente orienta a que el alumno argumente y tome consciencia del impacto que el cáncer tiene no solo en el paciente sino en su familia, por lo cual el seguimiento a los comentarios del alumnado orientados a los objetivos curriculares resulta efectivo para que los estudiantes sean capaces de integrar el tema a sus propios conocimientos y experiencias.

Retomando a Rodríguez Garza, Zavala Romero, Soto Aguilar, y Zermeño (2018), los alumnos de medicina prefieren observar y analizar con prudencia, sin embargo, lo que este fragmento y el discurso de este grupo muestra es que los alumnos pueden ocupar un papel protagónico en el discurso si se hace uso de sus experiencias y conocimientos, y como en este caso, el docente no necesariamente tiene que abandonar el papel de conocedor primario y coordinador para que el alumno sea más activo, puede llevar a cabo la dinámica estando a cargo al considerar y retomar los aportes del alumnado.

El Resumen de los datos del grupo A es el siguiente:

- Interacciones: 533
- Porcentaje de acuerdo con la interacción por parte del alumno: 84.47%
- Resultados de estructuras de intercambio del grupo A: tuvo los porcentajes más altos de monólogo de expertos donde el alumno cumplía este papel (2.25%), en patrones

no definidos entre iguales (1.50%), y en transiciones entre secuencias de discurso, de forma global (12.75%). A su vez, el grupo A mostró una mayor cantidad de interacciones no dirigidas bajo una idea de jerarquía de conocimiento. En Follow-ups tanto las interacciones maestro-alumno (4.50%) como alumno-alumno (4.87%) fueron los más altos entre todos grupos.

- Secuencias de discurso del grupo A: muestran un uso constante de la secuencia IRF, producida por una pregunta evaluativa o de sondeo tanto del Alumno como del Docente al estar en un papel de conocedor primario. Si el docente evaluaba la respuesta del alumno, procedía a seguir instruyendo en la clase. A su vez, mostró una asociación en Follow-ups, donde alumno y docente presentaban interacciones ajenas al rol de conocedor primario al hacer comentarios personales frecuentemente durante la clase.

Con la información previa se puede concluir que la dinámica del grupo A fue expositiva y los participantes se enfocaban en que las secuencias IRE/F y PE/F se llevaran a cabo satisfactoriamente, y el docente iniciaba los Follow-up, pero los alumnos eran los que terminaban abusando de esa categoría.

## **Grupo B**

### ***Aplicación del IIP-A en el Grupo B***

El grupo B calificó la interacción con el docente en la dimensión de Estrategia Metodológica con un 90.5% de acuerdo, la enseñanza colaborativa con 91.66%, las oportunidades de participación con 89.52% y una apreciación positiva de la interacción de 91.12%, generando un total de acuerdo con la interacción de 90.45%.

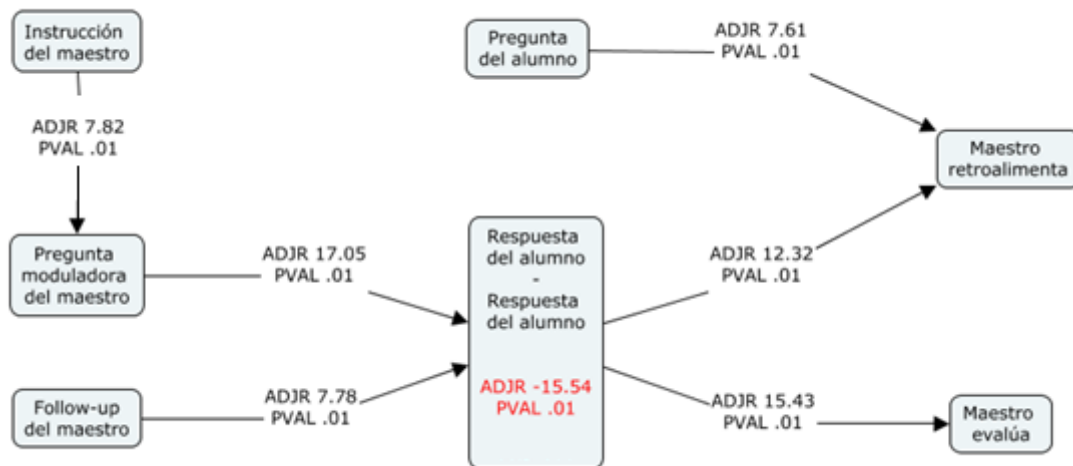
Los alumnos estuvieron en acuerdo con gran parte de las afirmaciones del instrumento (Anexo 3), aquellas en las que se encontraron en desacuerdo fueron donde el profesor distribuye el tiempo entre los temas según su dificultad (IIP-A5, con tres personas en desacuerdo y una totalmente en desacuerdo), contrasta varias teorías relacionadas con la asignatura (IIP-A7, con tres personas en desacuerdo), resuelve las dudas con exactitud (IIP-A18, con seis personas en desacuerdo), y genera confianza incluso para pedir un consejo fuera de clase (IIP-A30, con cinco personas en desacuerdo). La afirmación con la que los alumnos estuvieron en mayor desacuerdo fue respecto a si el docente generaba interés por la asignatura (IIP-A11) con 14 personas en desacuerdo y una en total desacuerdo.

### ***Secuencias de Discurso del Grupo B***

El diagrama de flujo de los patrones discursivos del grupo B (Figura 3) muestra que el maestro instruye y de inmediato lleva a cabo preguntas moduladoras para provocar la respuesta del alumno, o puede ocupar follow-ups para la misma consecuencia. Tanto las preguntas como las respuestas del alumno suscitan que el maestro retroalimente, pero estas últimas tienen una posibilidad de que el maestro las evalúe llanamente.

### **Figura 3:**

*Diagrama de flujo de los intercambios discursivos del grupo B*



Los valores de las secuencias discursivas del Grupo B (Tabla 16) muestran una mayor búsqueda de participación del alumno en las actividades de clase, esto se observa en las secuencias donde la docente solicitaba como actividad que los alumnos aprendieran entre ellos llevando a cabo exposiciones (Minsord-AInsexp), y cuando se presentaban participaciones, el docente llevaba a cabo una escucha activa (MXB) solo comentando monosilábicamente para que no se cortara la argumentación (ej. Ajá, uhum). De la misma forma, los alumnos podían formular preguntas que eran resueltas a fondo por el docente (APresim-MFexp) siendo esta una estructura de intercambio de alta exigencia cognitiva de tipo explicativa (los conocimientos se profundizan a partir de las preguntas del alumno).

Tras la retroalimentación, el docente sondeaba el conocimiento de los alumnos (MFexp-MPreson), y si los conceptos eran descritos de manera simple y llana (MPreson-AResim) daba como válido ese conocimiento (AResim-MEaval). Lo mismo podía ocurrir si el docente tras alguna respuesta había elicitado información y el alumno respondía llanamente (MFeli-AResim-Meaval), siendo estos intercambios de baja exigencia cognitiva de tipo transmisivo y validativo. Una vez se concluía la validación del conocimiento del

alumno el docente continuaba explicando (MEvaval-MInsexp). Y en caso de que el conocimiento del alumno fuera rechazado se ofrecía una retroalimentación explicando los errores conceptuales que hubiese tenido el alumno (MEvarech-MFexp).

**Tabla 16:**

*Valores de las secuencias de discurso del grupo B*

<b>GIVEN</b>	<b>TARGET</b>	<b>ADJR</b>	<b>PVAL</b>
<b>Lag 1</b>			
APresim	MFexp	8.06	.01
AREexp	MEvaval	7.83	.01
AResim	MEvaval	9.7	.01
MEvarec	MFexp	7.11	.01
MEvaval	MInsexp	7.34	.01
MFeli	AResim	6.91	.01
MFexp	MPreson	8.96	.01
MInsord	AInsexp	8.87	.01
MPreson	AResim	10.32	.01
<b>Lag 2</b>			
MPreson	MEvaval	6.95	.01
MXB	MXB	18.2	.01

### ***Estructuras de Intercambio Discursivo del Grupo B***

Las estructuras de intercambio del grupo B (Tabla 17) muestran que el docente mantuvo un discurso enfocado en diálogos triádicos durante más de cuatro quintas partes del tiempo (83.29), y en donde el mantuvo un rol protagónico, al ocupar el rol de experto (78.75%), mientras que en el 16.70% de discurso restante consiste en Follow ups. El docente de igual forma protagonizaba el discurso al comentar una y otra vez sin compartir el diálogo al alumno (M-M=9.97%).

**Tabla 17:**

*Estructuras de intercambio discursivo del grupo B*

---

**Grupo B, total de eventos= 1233**

---



<b>Estructuras de intercambio</b>	<b>Maestro experto, alumno aprendiz.</b>	<b>Maestro aprendiz, Alumno experto.</b>	<b>Maestro experto, alumno experto. Alumno aprendiz, maestro aprendiz.</b>	<b>Total</b>	
<b>Monólogo de expertos</b>	89=7.21%	3=0.24%	12=0.97%	104=19.51%	
<b>Interrupciones / quiebres de las estructuras IRE/F o PE/F</b>	70=5.67%	0=0%	12=0.97%	82=6.65%	
<b>Patrón terminado en evaluación</b>	123=9.97%	0=0%	2=0.16%	125=10.13%	
<b>Patrón terminado en retroalimentación</b>	148=12%	0=0	3=0.24%	151=12.24%	
<b>Transiciones entre patrones de discurso</b>	135=10.94%	1=0.08%	5=0.40%	141=11.43%	
<b>Interacciones entre aprendices</b>	22=1.78%	3=0.24%	13=1.05%	38=3.08%	
<b>Prolongación del patrón discursivo</b>	105=8.51%	0=0%	1=0.08%	106=8.59%	
<b>No definido</b>	279=22.62%	0=0%	1=0.08%	280=22.70%	
<b>Total</b>	971=78.75%	7=0.56%	49=3.97%	1027=83.29%	
<b>Participantes</b>	<b>M-A</b>	<b>A-M</b>	<b>A-A</b>	<b>M-M</b>	<b>Total</b>
<b>Follow-ups</b>	10=0.81%	73=5.92%	0=0%	123=9.97%	206=16.70%

### *Análisis del Discurso del Grupo B*

El grupo B expresó problemas con la manera en que el docente distribuía el tiempo de cada tema, contrastaba teorías, y resolvía dudas con exactitud, el docente fomentaba la exposición en el salón de clases, y mostraba una preferencia a respuestas llanas de si/no por parte de los alumnos para declarar si los conceptos habían sido adquiridos, mostrando un rol constante como conocedor primario y colocando al alumno en una posición de aprendiz. Esto habla de un grupo conducido a través de estructuras tradicionales de interacción:

*Alumno:* En el entorno ambiental, bueno también con respecto al entorno es más pre disponible que se lleve una persona a desarrollar alcoholismo en un entorno violento.

*Docente del Grupo B:* Okey en medio ambiente violento, podemos hacer un círculo y puede ser predisponente también ¿no?

*Alumno:* Pero también puede ser por estrés...

*Docente del Grupo B:* ¿Pero el estrés tiene que ver con lo ambiental?

*Alumnos:* No.

*Docente del Grupo B:* El estrés es evidentemente personal (repiten varios alumnos, una alumna levanta la mano) Si, Karla.

*Alumna:* Dentro del estrés yo leí un artículo que encontraba cierto nivel de ansiedad y que es la ansiedad la que te lleva más a ciertas vías de escape porque el estrés es algo que se puede llegar a controlar más, o sea crónico llega a hacerse más largo, la ansiedad es más como...

*Docente del Grupo B:* Más que lo llegues a controlar el estrés podría ser una respuesta fisiológica, se acuerdan cuando les hablaba yo de una respuesta metabólica al trauma, eso es estrés tiene que ver con neurotransmisores y ansiedad tiene que ver personal totalmente individual, yo les puedo decir si yo veo una araña a mí no me provoca nada y si alguien ve una araña, a lo mejor grita o alguien que tiene miedo a las alturas o a estar encerrado, yo voy en un elevador y si se apaga la luz, se para o tiembla pues espero pero yo si he estado con personas que les da ansiedad, que le tienen temor, terror y entonces se ponen como si se estuvieran muriendo en ese momento. Entonces eso es, podemos decir que es un mayor nivel de estrés que nos lleva a la ansiedad ¿sí?

En el grupo B se presenta un discurso triádico dirigido por el docente, quien se mantiene coordinando a los alumnos y recuperando sus aportaciones, al mismo tiempo que corrige sus interpretaciones respecto a conceptos, como en este caso lo lleva a cabo al explicar

cómo desde la medicina ellos entienden lo que es estrés y ansiedad, brindando una corrección tras haber escuchado las distintas respuestas del alumnado.

En este fragmento se puede observar como el diálogo triádico IRE/F coordinado por el docente genera un orden y dirección al discurso académico, y es un ejemplo ideal de como las preguntas de exhibición (Ellis, 1999) al ser usadas de forma precisa orientando la atención a elementos específicos de la actividad pueden motivar a que el alumno comente y co-construya los conceptos que son necesarios comprender para la carrera, lo que se promueve aún más cuando el docente genera una retroalimentación extensa, situada y ajustada al conocimiento que presenta el estudiante.

Cuando ella ejemplifica la respuesta de control de estrés con la forma en que personas que conoce reaccionan al ver una araña, no solo corrige y explica con conceptos científico-técnicos al mencionar al principio la respuesta metabólica al trauma, también está integrando elementos experienciales que vuelven más accesible la negociación de significados. Esta retroalimentación correctiva y explícita no solo es promotor del aprendizaje (Farangis, 2013), en esencia está generando condiciones idóneas para mantener intercambios de información de naturaleza cooperativa (Wells y Mejía, 2005), de alta exigencia cognitiva y por ello mismo promotores de una reestructuración de conocimientos estable y enriquecedora para el alumnado.

De la información anterior podemos resumir que las interacciones en el grupo B:

- Fueron un total de 1233 eventos discursivos
- Generaron un porcentaje de acuerdo con la interacción por parte del alumno: 90.45%
- En este grupo el maestro se presentó como experto en el salón de clases, llevando a cabo interacciones discursivas IRE/F-PE/F satisfactorias. Tuvo los porcentajes más

altos de manera global en patrones terminados en evaluación (10.13%) y retroalimentación (12.24%), prolongaciones de patrones discursivos (8.59%) y Estructuras no definidas (22.62). En las estructuras de intercambio mencionadas, así como en transiciones entre patrones de discurso (10.94%), también fueron los que tuvieron el mayor porcentaje de uso, donde el Maestro era el experto y el alumno era el aprendiz, lo que a su vez fue el mayor porcentaje de discurso manejado por el docente entre los cinco grupos (78.75%).

- Las secuencias de discurso en el salón de clases muestran un uso equivalente de evaluaciones y retroalimentaciones, donde el docente primero instruye al alumno y después pregunta evaluando o sondeando, a lo cual el alumno responde. Los follow-ups del docente también permitían que el alumno respondiera como aprendiz. Las preguntas del alumno en busca de conocimientos en clase fueron recurrentes y terminaban en retroalimentaciones.

En el grupo B el docente tuvo una presencia constante como conocedor primario y era quien dirigía dentro del salón de clases. Durante la clase se presentaban estructuras IRE/F y PE/F constantes que concluían exitosamente. En este grupo el alumno actuó constantemente como un conocedor secundario, un aprendiz que está comprendiendo las dimensiones del conocimiento que tiene que empezar a adquirir para su futuro rol de médico.

## **Grupo C**

### ***Aplicación del IIP-A en el Grupo C***

El grupo C fue uno de los dos grupos cuyo porcentaje de acuerdo total respecto a la interacción con el docente fue menor a 80% (Total IIP-A= 73.60%), los porcentajes de acuerdo en las dimensiones del instrumento muestran a la Estrategia Metodológica con un 72.75% de acuerdo, la enseñanza colaborativa con 86.08%, las oportunidades de participación con 71.40% y una apreciación positiva de la interacción de 72.68%.

De este grupo, la única afirmación donde hubo acuerdo por parte de todos los alumnos fue en la que el profesor demostraba interés por la materia impartida, con 13 alumnos de acuerdo y 14 totalmente en acuerdo (véase anexo 4); y los ítems con menor acuerdo fueron en las que el profesor motivaba a los alumnos a cursar materias con él (IIP-A 12, con una frecuencia de 16 alumnos respondiendo en desacuerdo y dos en total desacuerdo), conseguía que los alumnos participaran de manera activa en sus clases (IIP-A14, con 11 alumnos en desacuerdo y uno en total desacuerdo), resuelve las dudas con exactitud (IIP-A18, con 13 alumnos en desacuerdo y uno en total desacuerdo), adapta sus estrategias para afrontar situaciones imprevistas (IIP-A21 con 14 alumnos en desacuerdo) o generaba confianza incluso para pedir un consejo fuera de clase (IIP-A30, con 14 alumnos en desacuerdo y dos totalmente en desacuerdo)

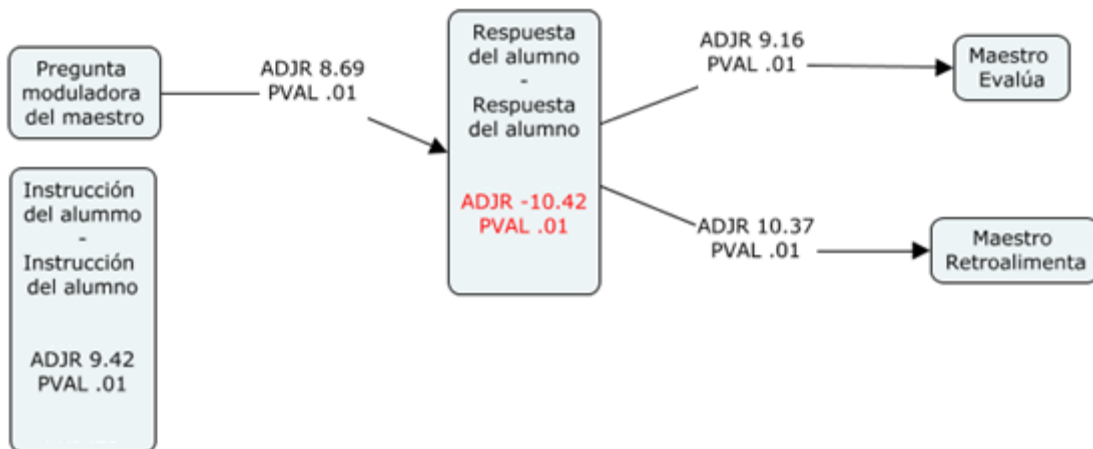
### ***Secuencias de Discurso del Grupo C***

En el diagrama de flujo de los intercambios discursivos del grupo C en el primer nivel categorial (Figura 4) se puede observar una secuencia IRE/F en donde el docente lleva a cabo preguntas moduladoras para provocar la respuesta del alumno y que esta sea evaluada o

retroalimentada; y en otro flujo diferente, al alumno instruyendo recurrentemente sin asociarse con otras categorías.

**Figura 4:**

*Diagrama de flujo de los intercambios discursivos del grupo C*



Esto se detalla en la tabla con los valores de las secuencias discursivas del Grupo C en el nivel subcategorial (Tabla 18), en ella se muestra al alumno como expositor sin presencia del docente durante la exposición (AInsexp-AInsexp), si había una solicitud de acciones del alumnado durante la clase, éstas iban dirigidas a que le señalaran donde se encontraban los elementos de interés durante las exposiciones (MInsord-AREori). Cuando el docente retomaba el control de la clase, se mantenía asignando turnos de participación (el alumno levantaba la mano), donde los alumnos respondían explicando, y el docente validaba sus aportaciones (MXD-Areexp-MEvaval).

Por otro lado, si el docente elicita respuestas éstas en su mayoría se llevaban a cabo de manera simple por el alumnado, el docente persistía en su elicitación y de no encontrar la respuesta esperada corregía explícitamente (MFeli-AResim-MFcorr), tras lo cual el alumno confirmaba si había comprendido adecuadamente (MFcorr-AREconf). La clase también daba

apertura a que los alumnos pudieran hacer comentarios personales continuamente (AXA-AXA).

**Tabla 18:**

*Valores de las secuencias de discurso del grupo C*

GIVEN	TARGET	ADJR	PVAL
<b>Lag 1</b>			
AInsexp	AInsexp	9.9	.01
AReexp	MEvaval	7.2	.01
AResim	MFcorr	8.25	.01
AResim	MFeli	6.66	.01
MFcorr	AReconf	8.63	.01
MFeli	AResim	6.66	.01
MInsord	AReori	8.65	.01
MXD	AReexp	10.31	.01
<b>Lag 2</b>			
AXA	AXA	10.17	.01
<b>Lag 3</b>			
AInsexp	AInsexp	6.85	.01

### *Estructuras de Intercambio Discursivo del Grupo C*

Al revisar la tabla de estructuras de intercambio del grupo C (Tabla 19) se puede observar que poco menos de tres cuartas partes del discurso en el salón de clases llevado a cabo consistió en estructuras triádicas (71.11%), sin embargo, el profesor mantuvo el control de estas estructuras bajo un rol de experto gran parte de las ocasiones en que se presentaban (61.05%). De los 1063 eventos presentados en este grupo, 307 fueron Follow ups, lo que equivale al 28.88% de la conversación total, la mitad de estos comentarios eran protagonizados por el docente (M-M=14.58%).

**Tabla 19:**

*Estructuras de intercambio discursivo del grupo C*

---

**Grupo C, total de eventos= 1063**

---

<b>Estructuras de intercambio</b>	<b>Maestro experto, alumno aprendiz</b>	<b>Maestro aprendiz, Alumno experto</b>	<b>Maestro experto, alumno experto. Alumno aprendiz, maestro aprendiz</b>	<b>Total</b>	
<b>Monólogo de expertos</b>	61=5.73%	7=0.65%	19=1.78%	87=8.18%	
<b>Interrupciones / quiebres de las estructuras IRE/F o PE/F</b>	77=7.24%	4=0.37%	29=2.72%	110=10.34%	
<b>Patrón terminado en evaluación</b>	58=5.45%	0=0%	1=0.09%	59=5.55%	
<b>Patrón terminado en retroalimentación</b>	101=9.50%	0=0%	10=0.94%	111=10.44%	
<b>Transiciones entre patrones de discurso</b>	72=6.77%	2=0.18%	6=0.56%	80=7.52%	
<b>Interacciones entre aprendices</b>	19=1.78%	0=0%	26=2.44%	45=4.23%	
<b>Prolongación del patrón discursivo</b>	81=7.61%	0=0%	1=0.09%	82=7.71%	
<b>No definido</b>	180=16.93%	0=0%	2=0.18%	182=17.12%	
<b>Total</b>	649=61.05%	13=1.22%	94=8.84%	756=71.11%	
<b>Participantes</b>	<b>M-A</b>	<b>A-M</b>	<b>A-A</b>	<b>M-M</b>	<b>Total</b>
<b>Follow-ups</b>	39=3.66%	86=8.09%	27=2.53%	155=14.58%	307=28.88%

### *Análisis del Discurso del Grupo C*

En el grupo C, aún si los alumnos registraron que el docente demostraba interés por la materia impartida, no motivaba al alumnado a tomar materias con él o a que participaran en el salón de clases, tampoco resolvía dudas con exactitud ni modificaba sus estrategias de enseñanza. En este grupo el alumno se mantuvo exponiendo de manera constante, pero el docente se mostró ausente durante las exposiciones, participando mediante la interrupción constante cuando la respuesta del alumno no era la deseada buscando que el u otro participante respondieran lo que él consideraba la respuesta correcta:



*Docente del Grupo C:* ¿Algún comentario? ¿Algo más? ¿La siguiente pregunta?  
(Espera y escucha a la siguiente alumna)

*Alumna:* ¿Por qué no hay tantas campañas contra el cáncer en México? no hay muchas que lleven un diagnóstico oportuno y dedicación en los recursos, a diferencia del cáncer de mama por ejemplo, el cáncer de próstata de le ha dedicado muchos de los esfuerzos sabemos que hay barreras tanto de cultura como políticas y sus capacidades... por lo que se hace un llamado para que se reconozca su impacto con la población masculina y sea considerado un problema de salud pública, así lo refiere la directora de la Asociación Mexicana contra el Cáncer.

*Docente del Grupo C:* ¿Tú qué piensas de esto? (Dirigiéndose a la alumna)

*Alumna:* Pues efectivamente tiene mucha razón porque como ya hemos estado viendo, una de las principales barreras para que se haga un diagnóstico primero es la cultural, ¿no?, por todos esos comentarios... (La interrumpe el docente)

*Docente del Grupo C:* Estas hablando de propaganda, de eso estás hablando, ¿no?

*Alumna:* Las barreras... (Vuelve a ser interrumpida)

*Docente del Grupo C:* Tú dijiste... a ver... cuál es la pregunta.

*Alumna:* ¿Por qué no hay tantas campañas del cáncer de... ah sí, entonces de próstata en México...

*Docente del Grupo C:* Es una propaganda, ¿no?... ¿Por qué?

*Alumna:* Pues también puede ser por eso, por el mismo desinterés pues como también decía ahí... (Vuelve a ser interrumpida)

*Docente del Grupo C:* Yo no diría interés... a ver... ¿están de acuerdo con lo que dice su compañera, que no hay interés por el sexo masculino... en el sector salud?  
(Dirigiéndose a todo el grupo, persiste un silencio de quince segundos) Habría que

discutirlo mucho, ¿no? Porque en realidad todavía hay muchos hombres que les importa su salud, entonces sí hay interés por esto...

*Alumna:* A diferencia por ejemplo en el caso de las mujeres se preocupan un poco más por su salud, yo creo que también es porque ellas exigen

*Docente del Grupo C:* Tú hablas ahí del factor político... ¿Cuál sería?

*Alumna:* Las... (Otro alumno empieza a decir algo, pero no se escucha)

*Docente del Grupo C:* Ya dijimos que no... (Se dirige a este otro alumno que comenzó a hablar).

En este fragmento de discurso se puede observar una considerable cantidad de interrupciones por parte del docente durante un discurso tradicional, el docente busca la opinión del alumnado respecto a las campañas contra el cáncer en México por medio de preguntas de sondeo, pero cuando la idea de la alumna no es la esperada por el docente comienza a interrumpir y forzar la dirección del diálogo a lo que desea. Inclusive al final del ejemplo puede observarse en un punto en que la alumna sigue buscando la respuesta esperada por el docente, y el en vez de retroalimentar o corregir, evalúa rechazando, sin proveer información adicional que permita la coordinación y reorganización de ideas.

El docente tiene una versión legitimada de conocimiento que no está dispuesto a negociar con el estudiante, y hace uso de los sub-roles de conocedor primario y moderador para controlar el discurso de forma que el alumno se ajuste y acople a su manera de entender por qué no hay campañas contra el cáncer de próstata en México. Como Mehan (1979) y Gutiérrez y Larson (1994) mencionan el docente de este grupo hace uso de sus privilegios para sus propósitos prácticos más que para alcanzar los objetivos educativos, y genera un discurso hegemónico en donde los alumnos tienen menos oportunidades de cooperación y

colaboración para el aprendizaje ante la constante interrupción de sus intentos para coordinarse con el docente.

Por otro lado, cuando la situación se prestaba a hacer uso de ejemplos cotidianos el docente empezaba a llevar a cabo follow-ups en compañía de los alumnos, olvidando integrar ese saber a los objetivos del curso:

*Alumno:* ¿Se refiere al de la familia?

*Docente del Grupo C:* Si

*Alumno:* Ah bueno, aquí en otro artículo, decía que era por la liberación femenina, pero por ejemplo vi que, o sea si tiene que ver, todo es un conjunto de cosas, no.

*Docente del Grupo C:* Claro, claro, qué nos ha permitido, a ver qué piensa usted y luego los demás que piensan ¿qué es lo que ha propiciado que haya ese tipo de liberaciones, en las cuales este tanto el hombre como la mujer tienen mayor libertad, tienden más a idear la tutela de los padres?

*Alumno:* Mmm los medios de comunicación

*Docente del Grupo C:* Claro, claro los medios de comunicación son muy importantes, es decir, el hecho de que cada vez haya mayor este, difusión y aspectos con los cuales los padres no están de acuerdo, los padres son de la antigua, cada vez se va deteriorando eso por qué, porque programa de televisión, donde se permite que haya mucha relajación en el estado de México, mucha aceptación ¿sí o no? Entonces por qué piensas tu que no, que no este, que no ha sucedido eso.

*Alumno:* No, o sea le dije que al principio hay una base en la que está cayendo en la familia tradicional pero no creo que este del todo cierto que este súper, muy relacionada con la transmisión de enfermedades sexuales por lo mismo de que antes yo, yo, eso es lo que yo quería decir, que antes como estaban tan encapsulados las

personas tendían a salirse más de esa capsula para vivir, para tratar de hacer todo lo que les impedían hacer.

*Docente del Grupo C:* Pero que cosas no podían, costaba más trabajo, a mí me costaba mucho más trabajo por ejemplo hacer lo que cuando estaba de la edad de ustedes, lo de ustedes porque obviamente no me dejaban. Entonces te digo este no podemos comparar las generaciones iguales, había un poquito más de aceptación que antes no, satisfacción social porque a lo mejor sus padres lo hacían a escondidas pero los hijos ahora lo hacen un poquito más liberalmente. Ahora, también aquí hay que ver que es importante de dónde es el artículo.

*Alumno:* De Colombia.

*Docente del Grupo C:* Colombia, es un poquito México en la antigua.

*Alumno:* Si nos había dicho que era más...

*Docente del Grupo C:* Sudamérica en realidad es un poquito como México en lo que se refiere a la media hispana, en costumbres y dentro de más pues es más conservadora que México, México ya está en una etapa superior. Brasil, por ejemplo, que no es español tiene un poquito más de liberalidad, por ejemplo, ustedes cuando han visto el carnaval del rio, hay una cantidad de tesoros y demás porque es otra cultura, no es la misma, aunque sea de origen hispano-portugués y tienen un mismo origen España y Portugal aun así es más liberal allá, como que se aisló un poquito más Brasil del resto de américa. Cuando ustedes viajen por América del sur ¿alguno ha viajado por ahí alguna vez? Se van a dar cuenta que es un país muy tradicional, por ejemplo, este, los países que no tienen frontera al mar, van más allá, a pesar de, no si Uruguay o Paraguay, este implementó la mariguana para fines médicos

*Alumno:* Uruguay.

*Docente del Grupo C:* ¿Uruguay? Uruguay es un país mucho muy adelantado relacionado con la medicina, están pegados, lo que divide es Argentina y Uruguay por una, un río, pero están pegados, los pasa de un lado para otro entonces Uruguay es un país al cual tiene mayor cultura a pesar de que Argentina tiene mayor extensión, intervienen muchas cosas. Uruguay tiene, es una sociedad más intelectual que Argentina. Como contraste, el país más religioso de la iglesia católica de América latina son ellos, cosa curiosa que uno no imagina que pasa en Brasil, ustedes van a Brasil y más que cualquier otro país de habla hispana, los fines de semana la gente va a misa pero cantidades grandes por qué, ahí hay muchos porqués pero o sea inclusive los brasileños les molestó mucho que hubiera un papa argentino y no brasileño, son cosas que uno aprende viajando, yo casi nunca he ido pero tengo un hijo que es supervisor de América latina y toda América latina y me comentaba cosas que son muy interesantes, yo conozco otros países de América del sur, no les puedo decir que todos pero he estado en Argentina, he estado en Chile, en Venezuela, en Perú y este, se parecen mucho. Entonces, qué iba a comentarnos algo, qué opinan de eso que está diciendo Alan.

*Alumno:* Mande.

*Docente del Grupo C:* ¿Cómo lo viven ustedes?, a ver...

En este fragmento se puede observar que el alumno está explicando su respuesta al docente, referente a la relación entre el tipo de familia (tradicional o no) y las enfermedades sexuales en México. El docente empieza a hablar anecdóticamente, pero lleva la temática a cómo se vive en otros países, alejando el foco de discusión original finalizando en un diálogo de saberes cotidianos o al menos desvinculados al tema principal. Se observa al final del diálogo que el docente promueve que el alumno participe, sin embargo, la dirección y

enfoque del tema ya está difuminado por lo que sus anécdotas habían provisto sin integrarlas al tema principal.

El docente tiene un entendimiento claro de sus privilegios dentro del aula (Mehan,1979; Gutiérrez y Larson, 1994) y es capaz de dirigir la conversación a placer, sin embargo, al observar ambos ejemplos se puede observar que su saber pedagógico (Villalta, Martinic y Guzmán, 2011), el conjunto de competencias comunicativas docentes para construir condiciones idóneas de aprendizaje, es insuficiente debido a que el docente no generó una comunicación estable y empática, y cuando se abrió a la participación del alumnado no integró las aportaciones al tema central de la clase.

Con los datos previos se puede resumir que el grupo C:

- Tuvo 1063 Interacciones, las cuales fueron valoradas por el alumnado mediante el IIP-A con un 73.60% de acuerdo.
- Fue el grupo que presentó el mayor porcentaje de quiebres entre las estructuras IRE/F-PE/F de todos los grupos (10.34%), y donde el docente fuese el experto y el alumno el aprendiz (7.24%). En Follow ups mostró el mayor porcentaje de estructuras de intercambio Alumno-Maestro (8.09%) y Maestro-Maestro (14.58%) entre los grupos (porcentaje de Follow ups en general =28.88% de la charla en clase) lo que sugiere que el docente presenta situaciones en donde la charla abandona su propósito académico volviéndose cotidiano.
- Las secuencias de discurso muestran al alumno instruyendo de forma continua, respondiendo o comentando entre ellos. Las categorías donde el docente está involucrado sólo ocurren cuando es él quien pregunta evaluando o por sondeo, llevando a una secuencia IRE-F.

El grupo C fue el más caótico entre los grupos observados en cuanto al uso de diálogo triádico o diádico, el maestro interrumpía de manera recurrente las secuencias IRE/F-PE/F, y los alumnos motivaban al docente a llevar a seguimientos no jerárquicos, que terminaban con el docente usando en demasía los follow-up.

## **Grupo D**

### ***Aplicación del IIP-A en el Grupo D***

El grupo D es el segundo grupo que calificó la interacción con el docente con un acuerdo menor al 80% (77.41), opinando de sus Estrategias Metodológicas con un 78.91% de acuerdo, de la enseñanza colaborativa con 81%, de las oportunidades de participación con 75.95% y una apreciación positiva de la interacción de 77.41%.

Los alumnos estuvieron de acuerdo (Anexo 5) con las afirmaciones donde el profesor demuestra interés por la materia que imparte ( IIP-A3, con 12 alumnos de acuerdo y 20 totalmente de acuerdo), clarifica la importancia de los contenidos del curso (IIP-A4, con 12 alumnos de acuerdo y 20 totalmente de acuerdo), relaciona los nuevos conceptos con otros conocidos (IIP-A6, con 14 alumnos de acuerdo y 16 totalmente de acuerdo), relaciona los conceptos teóricos con ejemplos, ejercicios y problemas (IIP-A8, con 15 alumnos de acuerdo y 17 totalmente de acuerdo), y donde procura saber si los alumnos entienden lo que explica (IIP-A19 con 13 alumnos de acuerdo, y 14 totalmente de acuerdo).

Por otro lado, los ítems con menor acuerdo fueron donde el profesor motiva a sus alumnos a cursar materias con él (IIP-A12, con 16 alumnos en desacuerdo y 2 totalmente en desacuerdo), consigue que los estudiantes participen activamente en sus clases (IIP-A14, con 11 alumnos en desacuerdo y uno totalmente en desacuerdo), resuelve las dudas con exactitud (IIP-A18, con 13 alumnos en desacuerdo y uno en acuerdo), adapta sus estrategias para afrontar situaciones imprevistas (IIP-A21, con 14 alumnos en desacuerdo), o genera confianza incluso para pedir un consejo fuera de clase (IIP-A30, con 14 alumnos en desacuerdo y 2 en total desacuerdo)

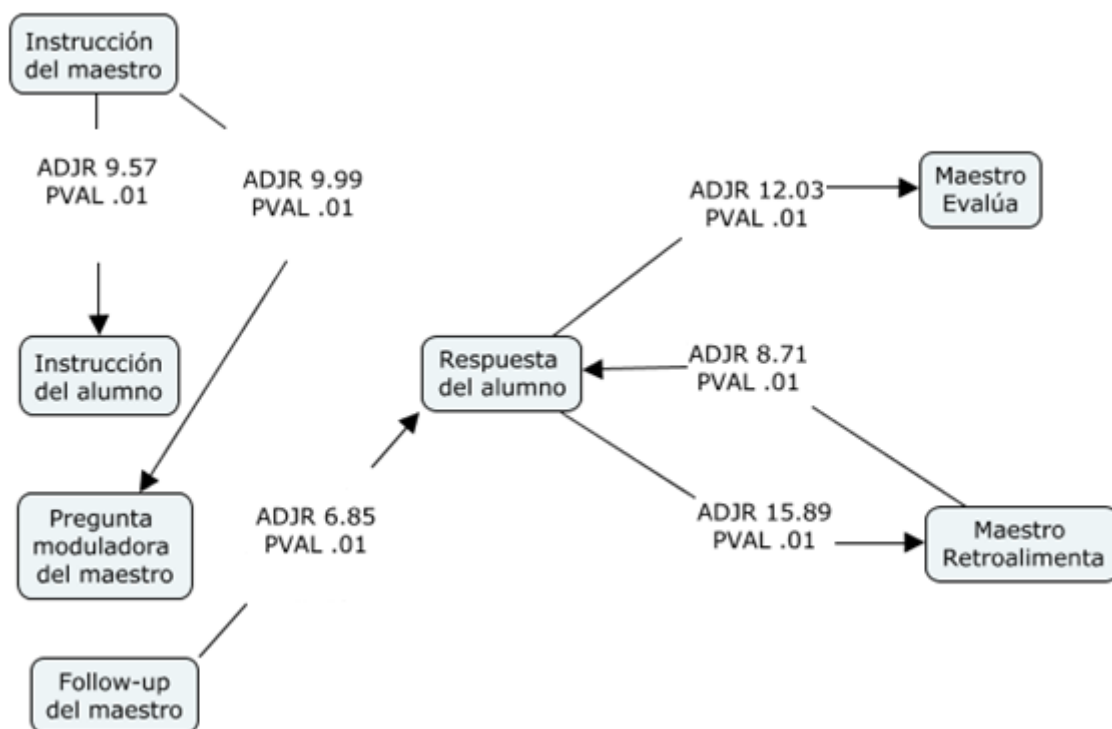
### ***Secuencias de Discurso del Grupo D***



En la figura 4 se puede observar el diagrama de flujo correspondiente al grupo D, donde la instrucción docente puede contribuir a que el alumno instruya, o puede llevar a que el profesor genere preguntas moduladoras, lo interesante es que es a través del follow-up que el docente provoca de manera significativa las respuestas del alumno, y ante esta respuesta el docente al retroalimentar genera ciclos donde tanto la retroalimentación docente como respuesta del alumno se vuelven recurrentes, también hay una relación significativa entre la respuesta del alumno y la evaluación por parte del docente, pero esta no conduce a otra categoría significativamente.

**Figura 5:**

*Diagrama de flujo de los intercambios discursivos del grupo D*



En la tabla con los valores de las secuencias de discurso del Grupo D a nivel subcategorial (Tabla 20), se muestra al docente solicitando que el alumno instruyera a los alumnos, llevando a cabo exposiciones (Minsord-AInsexp), en las cuales el docente se

mantenía en escucha activa sólo agregando monosílabos denotando atención. Si el docente explicaba en el salón de clases, al concluir sondeaba si las cosas habían quedado claras, los alumnos afirmaban (Minsexp-MPreson-AReafi).

Si el docente preguntaba evaluando, o elicitando la respuesta correcta, o haciendo uso de pistas (MPreeva, MFeli, MFclue), el alumno respondía de manera llana, a lo cual el docente en respuesta elicitaba constantemente hasta que el alumno explicara (AResim-MFeli-AReexp), las respuestas de mayor exposición eran validadas lo que llevaba a que el docente reiniciara sus explicaciones (AReexp-MEvaval-MInsexp), o también podía llevar a cabo una retroalimentación más detallada de elementos que no hubiera expuesto el alumno (AReexp-MFexp). Si se le asignaba turno de participación a los alumnos, estos respondían haciendo uso simultáneo de sus conocimientos teóricos como de sus experiencias personales (ARereint).

**Tabla 20:**

*Valores de las secuencias de discurso del Grupo D*

GIVEN	TARGET	ADJR	PVAL
<b>Lag 1</b>			
AInsexp	MXC	7.26	.01
AReexp	MEvaval	6.64	.01
AReexp	MFexp	6.83	.01
AResim	MEvaval	7.48	.01
AResim	MFeli	6.76	.01
MEvaval	MInsexp	7.23	.01
MFclue	AResim	8.54	.01
MFeli	AReexp	6.65	.01
MFeli	AResim	7.82	.01
MInsexp	MPreson	12.35	.01
MInsord	AInsexp	18.37	.01
MPreeva	AResim	10.14	.01
MPreson	AReafi	12.33	.01
MXD	ARerein	7.33	.01
<b>Lag 2</b>			
AXA	AXA	9.63	.01

Minsexp	AReafi	8.50	.01
MPreeva	MFclue	7.88	.01

### *Estructuras de Intercambio Discursivo del Grupo D*

A partir de la tabla de estructuras de intercambio del grupo D (Tabla 21) se puede observar que la comunicación casi en su totalidad consistió en diálogos triádicos (86.24%), y en su mayoría el docente ocupó el papel de experto en la interacción (72.40%). El porcentaje restante de intercambios fueron llevados a cabo mediante Follow-ups (14.61%) donde la mitad de estas ocasiones eran protagonizadas por el docente (7.95%).

**Tabla 21:**

#### *Estructuras de intercambio discursivo del grupo D*

<b>Grupo D, total de eventos= 1156</b>				
<b>Estructuras de intercambio</b>	<b>Maestro experto, alumno aprendiz</b>	<b>Maestro aprendiz, Alumno experto</b>	<b>Maestro experto, alumno experto. Alumno aprendiz, maestro aprendiz.</b>	<b>Total</b>
<b>Monólogo de expertos</b>	141=12.19%	5=0.43%	109=9.42%	255=22.05%
<b>Interrupciones / quiebres de las estructuras IRE/F o PE/F</b>	74=6.40%	0=0%	10=0.86%	84=7.26%
<b>Patrón terminado en evaluación</b>	67=5.79%	0=0%	1=0.08%	68=5.88%
<b>Patrón terminado en retroalimentación</b>	145=12.54%	0=0%	1=0.08%	146=12.62%
<b>Transiciones entre patrones de discurso</b>	109=9.42%	20=1.73%	10=0.86%	139=12.02%
<b>Interacciones entre aprendices</b>	4=0.34%	0=0%	3=0.25%	7=0.60%
<b>Prolongación del patrón discursivo</b>	101=8.73%	0=0%	0=0%	101=8.73%
<b>No definido</b>	196=16.95%	0=0%	1=0.08%	197=17.04%
<b>Total</b>	<b>837=72.40%</b>	<b>25=2.16%</b>	<b>135=11.67%</b>	<b>997=86.24%</b>

<b>Participantes</b>	<b>M-A</b>	<b>A-M</b>	<b>A-A</b>	<b>M-M</b>	<b>Total</b>
<b>Follow-ups</b>	16=1.38%	48=4.15%	3=0.25%	92=7.95%	169=14.61%

### *Análisis del Discurso del Grupo D*

El grupo D reportó a través del IIP-A que el docente no motivaba a los alumnos a tomar clases con él o participar activamente en la clase, tampoco resolvía dudas con claridad ni readaptaba sus estrategias de enseñanza. El docente fomentaba que el alumno fuera el expositor dentro del aula, y se enfocaba en atender al alumno en este papel por encima de los alumnos que se encontraran viendo la exposición, llevando a que el monólogo entre expertos (docente/conocedor primario y alumno expositor/conocedor primario de los temas abarcados en la clase) fuera una quinta parte de la interacción dentro del salón de clases:

*Docente del Grupo D:* Pero no dijiste del tumor dijiste equis y cero, pero ¿qué es eso?

*Expositor:* Ah, es que la equis es cuando está el tumor, pero no se ve, no puedes clasificar un tumor primario.

*Expositor:* No puedes clasificar, no puede ser evaluado un tumor primario.

*Docente del Grupo D:* Entonces ¿cómo lo entenderíamos? Como si no hubiera tumor, como si hubiera algún factor genético, genético no tal cual, pero ahí está el tumor y necesita lo que habíamos dicho la vez pasada un factor, un detonante para que se manifieste, pero no lo voy a detectar ni microscópicamente, ni con marcadores ni con nada, ese es el TX. ¿El T0?

*Expositor:* Es cuando no hay evidencia de cáncer en la próstata.

*Docente del Grupo D:* Cuando no hay evidencia de cáncer, evidencia macroscópica. Sabemos que ya hay cáncer, una alteración, pero sería determinarlo microscópicamente, pero ahí no hay evidencias, no sabemos ni nos imaginamos que tenga cáncer acuérdense lo primero es hiperplasia e hipertrofia ¿si queda? ¿El t1?

*Expositor:* El T1 es cuando está el tumor, no se siente, pero con las imágenes que se toman ahí está.

*Docente del Grupo D:* Entonces aquí ya radiológicamente, ultrasonográficamente por tomografía, por resonancia lo puedo ver, en imagenología ¿sí? En el anterior está el microscópico no se ve nada, pero en el t1 ya se ve con ayuda de imagen, mj ¿El T2?

*Expositor:* El T2 es cuando ya sé que el tumor esta específicamente en la próstata.

*Docente del Grupo D:* Pero ¿cómo se sabe?

*Expositor:* Eh pues (varios alumnos mencionan algo, el docente les ignora y mantiene su atención en el expositor).

*Docente del Grupo D:* A ver el T3 para que tú lo entiendas.

*Expositor:* Es cuando el tumor ha crecido a través de la próstata.

*Docente del Grupo D:* Okey ¿Cómo atenderíamos el T1? (varios alumnos mencionan algo) pero a ver, no el T1, ah no el T2, perdón. Sí (le da la palabra a E).

*Expositor:* Que ya se puede palpar.

*Docente del Grupo D:* Que ya se puede palpar, se acuerdan que dijimos, que ya lo teníamos si se ve la próstata rugosa, lo palpo pero la próstata no está del tamaño aceptable o de límites aceptables, yo palpo ahí algo duro, algo aumentado de tamaño ¿sí? Ese es el T2. ¿El T3? El T3.

*Expositor:* Ya es cuando el tumor ha crecido a través de la próstata.

*Docente del Grupo D:* El tumor ha crecido fuera de la próstata, ya se ve rugoso, ya se ve, palpo la próstata y ya se ve que palpo un chichón en la próstata ¿y el T4?

*Expositor:* El T4 es cuando ya se expande.

*Docente del Grupo D:* Cuando invadió órganos continuos, aquí se debe considerar metástasis, eh por continuidad, pero ya está en los datos continuos, en el recto, en el periné, en los músculos, en los órganos, entonces ¿si queda? Okey ¿Ene?

*Expositor:* Ah bueno es que aquí también encontré, bueno encontré dos: es el clínico y el patológico, pero es que son lo mismo ¿no? Nada más en la patología empieza a medirse desde que ya se ve

*Docente del Grupo D:* Aja, seria MT0 o MT1 ¿aja? Okey. Más que nada a lo que se refiere la clínica cuando yo tengo ya lo estadifico, pero ahí en esa estadificación no necesariamente estoy pensando en cáncer, pero ya está ahí ¿si me explico?

*Alumnos:* Si.

*Docente del Grupo D:* Okey.

En este fragmento se muestra un diálogo triádico en donde el docente se encarga de coordinar el actuar de los expositores (no coordinando en compañía de ellos), y los alumnos que están prestando atención a la exposición son invisibilizados en el discurso. Durante toda la dinámica el docente ofrece retroalimentación y corrección a los expositores, es hasta el último momento previo a reiniciar la exposición que el docente pregunta si él se había explicado frente a los demás alumnos, a lo que ellos responden llanamente que sí. Esta dinámica es interesante, debido a que el docente presenta una actitud similar a lo encontrado por Lazcano, Valenzuela, y Conget (2013) donde los docentes se apegaban a la teoría expresiva e interpretativa, y al considerar al estudiante como el centro del proceso formativo buscaba que tuvieran mayor presencia en el aula por medio de los expositores, pero en este ejemplo la presencia del alumno se mantiene bajo su control, disfrazando un aprendizaje tradicional como colaborativo.

En este diálogo se presenta un monólogo entre expertos, debido a que los expositores ya tienen cierto conocimiento respecto a lo que se va a revisar en la clase. Y en esta situación los aprendices, los demás alumnos de medicina, no reciben retroalimentación o atención directa por lo que sus dudas y comentarios son resueltos indirectamente sólo si son tocados en algún momento por lo comentado entre el docente y el expositor. Esta interacción expone fallas en la comunicación entre docente y alumnos, así como de competencias docentes y estrategias de discurso que permitan que todos los participantes ocupen un papel activo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta información se puede concluir que el grupo D:

- Tuvo un total de 1156 interacciones discursivas, y su actuar frente al aula llevo a que los alumnos opinaran un 76.28% de acuerdo con la interacción Profesor-Alumno

- Presentó una gran cantidad de monólogos entre expertos, y se llevó a cabo una dinámica donde el docente era el experto y el alumno el aprendiz. Presentó el mayor porcentaje de estructuras de intercambio en cuanto a monólogo de expertos (22.05% de la comunicación en clase), donde el docente era el experto (12.19%) o tanto él como un alumno en papel de expositor instruían a los demás alumnos (9.42%). De la misma forma, entre los demás grupos fue el que tuvo el mayor porcentaje de patrones terminados en retroalimentación (12.62%) y prolongaciones del patrón discursivo (8.73%). El grupo no hizo uso recurrente de estructuras de intercambio fuera de una jerarquía de conocimiento, al presentar la mayor proporción de estructuras de intercambio relacionadas a estructuras triádicas y diádicas (86.24 de su comunicación en clase fue llevada por medio de I, P, R, E y F).
- Las secuencias de discurso muestran al docente y al alumno generando cadenas de instrucción constantemente, por otro lado, los Follow-ups del docente llevaban a que el alumno respondiera con base en la clase, tras lo cual era evaluado por el docente, o mantenía una constante devolución de respuestas y retroalimentaciones.

El grupo D fue principalmente expositivo, de manera similar al grupo A, pero fue mucho más monológico (durante cuatro quintas partes de la interacción el docente mantuvo un papel de experto, o la comunicación se basó en monólogos entre expertos donde sólo había intercambio de palabras con los expositores), dejando de lado a los participantes que se colocaran en una postura de aprendices. El grupo estaba centrado en la tarea a seguir, y cuando se abandonaba el monólogo y se cumplían las secuencias IRE/F y PE/F éstas conducían a intercambios cooperativos y colaborativos entre docente y alumno.

## **Grupo E**

### ***Aplicación del IIP-A en el Grupo E***

El grupo E calificó la interacción con el docente en la dimensión de Estrategia Metodológica con un 94.75% de acuerdo, la enseñanza colaborativa con 96%, las oportunidades de participación con 94.45% y una apreciación positiva de la interacción de 96.06%, generando el total de acuerdo más grande entre los cinco grupos, siendo de 95.11%.

Las afirmaciones con mayor frecuencia de acuerdo (Anexo 6) fueron donde el profesor demuestra interés por la materia que imparte (IIP-A3, con un alumno de acuerdo y 26 totalmente de acuerdo), clarifica la importancia de los contenidos del curso (IIP-A4, con dos alumnos de acuerdo y 25 totalmente de acuerdo), trata a los estudiantes de forma respetuosa (IIP-A29, con dos alumnos de acuerdo y 25 totalmente de acuerdo) y tiene un verdadero interés por sus estudiantes (IIP-A31, con una persona de acuerdo y 26 totalmente de acuerdo con la afirmación).

En las afirmaciones donde el profesor relaciona los nuevos conceptos con otros conocidos (IIP-A6), contrasta varias teorías relacionadas con la asignatura (IIP-A7), motiva a sus alumnos a cursar materias con él (IIP-A12), y consigue que los estudiantes participen activamente en sus clases (IIP-A14), sólo dos de los 27 alumnos del grupo estuvieron en desacuerdo con la afirmación.

### ***Secuencias de Discurso del Grupo E***

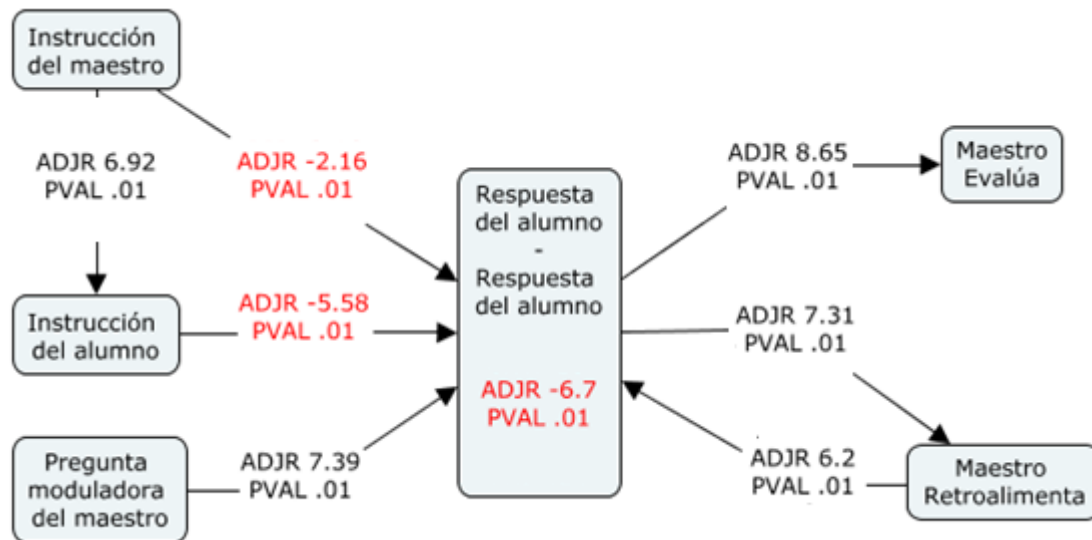
En el diagrama de flujo del Grupo E (Figura 5) se puede observar una asociación significativa y positiva entre la instrucción del docente y la posterior instrucción del alumno, y una asociación significativa y negativa entre la aparición de ambas instrucciones y la respuesta del alumno. Es a través de que el docente lleva a cabo preguntas moduladoras que se provoca



al alumno a responder, y de forma similar al Grupo D, el docente tras retroalimentar motiva a que se mantenga la participación recurrentemente, y en caso de que las respuestas se evalúen, esta acción no conduce a otra categoría de forma significativa.

**Figura 6:**

*Diagrama de flujo de los intercambios discursivos del grupo E*



En las relaciones entre categorías de discurso del Grupo E (Tabla 22) en su segundo nivel categorial, se puede observar a mayor detalle cómo el docente solicitaba que el alumno expusiera en clase, solo dando comentarios monosilábicos (MInsord-AInsexp-MXC). En Lag 1 no se pueden observar secuencias rígidas IRE/F, sin embargo, se observa que cuando el docente evaluaba validando iniciaba una nueva secuencia instruyendo explicando (MEvaval-MInsexp). Además, cuando elicitaba o preguntaba de manera llana, los alumnos también respondían llanamente (MFeli-AResim, MPresim-AResim), y si el docente retroalimentaba explicando, los alumnos corroboraban si habían entendido correctamente (MFexp-Areconf). Las relaciones en Lag 2 muestran que tanto en las exposiciones y explicaciones del alumno, como en las retroalimentaciones del docente había una devolución

constante de la otra parte. Y en Lag 3 tanto la Respuesta reinterpreta conocimientos por parte del alumno, como la instrucción explicando del docente durante la clase formaban parte de estructuras triádicas constantes (Minsexp-¿?-¿?-MInsexp, ARereint-¿?-¿?-ARereint).

**Tabla 22:**

*Valores de las secuencias de discurso del grupo E*

GIVEN	TARGET	ADJR	PVAL
<b>Lag 1</b>			
AInsexp	MXC	6.64	.01
MEvaval	MInsexp	5.62	.01
MFeli	AResim	6.43	.01
MFexp	AReconf	5.51	.01
Minsord	AInsexp	9.39	.01
MPresim	AResim	7.18	.01
MXC	AInsexp	7.56	.01
<b>Lag 2</b>			
AInsexp	AInsexp	6.5	.01
AReexp	AReexp	6.68	.01
MFexp	MFexp	8.10	.01
<b>Lag 3</b>			
ARereint	ARereint	5.88	.01
MInsexp	MInsexp	5.45	.01

### *Estructuras de Intercambio Discursivo del Grupo E*

El grupo E presentó cuatro quintas partes de los intercambios discursivos en una configuración triádica (80.28%; Tabla 23), durante la mitad de los intercambios en el aula el docente era el experto (51.77), mientras que en una quinta parte tanto alumno como docente entablaban una conversación de iguales frente al conocimiento en el aula (21.41%). El resto de la conversación se mediaba a partir de Follow-ups (19.71), la mayor parte de las veces abiertos por el alumno hacia el docente (7.35%).

**Tabla 23:**

*Estructuras de intercambio discursivo del grupo E*

**Grupo E, total de eventos= 761**

<b>Estructuras de intercambio</b>	<b>Maestro experto, alumno aprendiz.</b>	<b>Maestro aprendiz, Alumno experto.</b>	<b>Maestro experto, alumno experto.</b>	<b>Maestro Aprendiz, alumno Aprendiz</b>	<b>Total</b>
<b>Monólogo de expertos</b>	49=6.43%	13=1.70%		76=9.98%	138=18.13%
<b>Interrupciones / quiebres de las estructuras IRE/F o PE/F</b>	30=3.94%	16=2.10%		30=3.94%	76=9.98%
<b>Patrón terminado en evaluación</b>	42=5.51%	0=0%		0=0%	42=5.51%
<b>Patrón terminado en retroalimentación</b>	66=8.67%	0=0%		3=0.39%	69=9.06%
<b>Transiciones entre patrones de discurso</b>	43=5.65%	24=3.15%		22=2.89%	89=11.69%
<b>Interacciones entre aprendices</b>	23=3.02%	0=0%		23=3.02%	46=6.04%
<b>Prolongación del patrón discursivo</b>	56=7.35%	0=0%		1=0.13%	57=7.49%
<b>No definido</b>	85=11.16%	1=0.13%		8=1.05%	94=12.35%
<b>Total</b>	394=51.77%	54=7.09%		163=21.41%	611=80.28%
<b>Participantes</b>	<b>M-A</b>	<b>A-M</b>	<b>A-A</b>	<b>M-M</b>	<b>Total</b>
<b>Follow-ups</b>	20=2.62%	56=7.35%	27=3.54%	47=6.17%	150=19.71%

***Análisis del Discurso del Grupo E***

El grupo E tuvo tanto el mayor grado de acuerdo con la interacción profesor-alumno acorde al IIP-A, y la mayor cantidad de estructuras de intercambio con el alumno tomando control del discurso dentro del salón de clases, durante la mitad de las aportaciones en el salón de clases el alumno ocupaba el papel de experto, mostrando que el docente delegaba control y poder instruccional dentro del salón de clases. El docente era capaz de regular su actuar como conecedor primario y de permitir la colaboración con el alumnado.

*(Durante esta actividad los expositores presentaron un video respecto a la identidad de género explicada por diferentes hombres que fueron entrevistados, la presentación había terminado y se encontraban en la fase de preguntas y comentarios.)*

*Docente del Grupo E:* Pues vean qué difícil es definirla ¿no? Quizá si se tratara de algún... si quieres ser mujer pasaría algo similar he.

*Alumno:* De hecho, chicos le estaba diciendo a sus compañeros que esa página de cód. está en YouTube por si lo quieren checar tiene muchas cosas muy interesantes no solamente de hombre y mujer también a veces definen los géneros identidad e incluso la belleza y otros términos bastante ambiguos para la sociedad

*Alumno:* Ya le están pidiendo los datos...

*Expositor:* Bueno entonces ahora que ya escucharon todas las definiciones ¿Están de acuerdo con todas?

*Alumnos:* No.

*Expositor:* ¿Alguna que les llamó la atención?

*Alumno:* Es que yo... pues... no se chance como que siempre nos complicamos mucho la vida y la existencia. O no sé si sea muy necesario, pero chance... bueno, a mi punto de vista personal diría que, si tan solo viéramos personas más allá de ver un género, y ya, simplemente ver personas.

*Docente del Grupo E:* Yo pienso como Álvaro (ríen) que todos tienen un poco de razón porque al final de cuentas son términos si ambiguos todos tienen un poco un poco de razón al final de cuentas cada quien habla de sus experiencias o de sus enseñanzas por lo que vi en el video o más o menos calculando la edad de los hombres que hablaron eh las definiciones fueron parecidas de manera generacional. Nos está

dando a entender era ser fuerte hacerte cargo ser que un proveedor porque al final de cuentas eso les enseñaron y las más jóvenes que pasaron eran como ofensivos, este... las mujeres pues no muy fuertes eh... o sea todo ese tipo de cuestiones de ya no hablar como de un género, sino que todos pueden ser, ser igual ¿no? y que los hombres también deben aceptarlo. Entonces al final de cuentas las cosas se van a ir dando conforme la sociedad vaya moldeando esos términos no y conforme a las necesidades de lo que hay en esas etapas. no es lo mismo los hombres que vivieron hace 40 años que tenían que ser muy fuertes para soportar he... los problemas sociales que había no? antes ni siquiera había comida en la mesa o sea tenían que sacar o poner mucho empeño y ahorita tenemos muchas cosas que antes no y por eso nos ha permitido abrimos más emocionalmente O sea no es que sean... bueno yo no lo veo así que sean duros, rígidos o cerrados simplemente así fue cómo les tocó vivir y ahorita se está viviendo otra etapa diferente...

*Docente del Grupo E:* Había por ahí otros...

*Alumno:* ¿Bueno yo quería comentar igual que la pregunta fue si estamos de acuerdo con las las... respuestas de otros caballeros y bueno si hay muchas respuestas que yo encuentro igual que mis compañeros como muy confusas o muy en desacuerdo Porque igual las mujeres toman decisiones igual tienen que ser fuertes, Igual tienen que afrontan dificultades y etc. no? Entonces... igual que Daniel Yo pienso que cada quien da su, su término o su significado en base a sus experiencias ¿no? o en base a como la sociedad te lo ha inculcado.

*Alumno:* Bueno yo note como que algo... peculiar de que, la mayoría era... bueno, niños, adolescentes adultos o ancianos usaban el término de ser fuerte o sea son como que... las respuestas a todo ser fuerte no sentí como que la palabra distinta. En los

niños ser fuerte a lo mejor como músculos o cosas física y en los viejos se notó como fuerza de que en su aspecto no en su esfuerzo físico Bueno yo creo que así es.

*Alumno:* Bueno es que algo del video que también lo toman como ofendido o de estúpido y es como porque te vas a sentir ofendido o Estúpido por lo que eres o sea las cosas que relacionen contigo no te van marcar como persona. Entones es como que... porque lo generalizan tanto.

*Expositor:* Bueno Amy, yo creo que no se refería a ser hombre es ser estúpido yo creo que a la pregunta era lo que se refería...

*Alumno:* ¿Cuándo respondía? Ha...

*Docente del Grupo E:* Entones el video le vamos a... (ríen todos)

*Expositor:* Pero aun así cuando decían ofendido o sea...

*Expositor:* Yo siento que se referían al ofensivo a quien por ejemplo en los niños sí mostraban debilidades o algo así los mayores le decían que fueran... que fueran hombres ¿no? O sea que inhibieran todos sus sentimientos y siempre se comportaron como machitos por así decirlo (ríen todos) pues si o sea es algo como que... pues difícil ¿no? también tienen derechos sociales y algunos se referían como que al estudio, porque bueno, el valor o sea ser valientes no nada más es de hombres sino también de mujeres y de cualquier género.

Como puede observarse, el docente permitió que los alumnos expositores mantuvieran control del discurso a lo largo de la clase al poder ocupar el papel de expertos al preguntar y coordinar las actividades, en este ejemplo indagando si había opiniones diferentes a lo presentado en el video y organizando a los compañeros que quisieran participar. Esta actividad se llevó a cabo en compañía del docente, que sin abandonarles o tomar control de la dinámica se mantuvo opinando y llevando a cabo argumentos que servían

de reflexión, retomando las aportaciones de los alumnos que estaban prestando atención a las exposiciones para integrar sus participaciones a la temática de la clase.

De igual forma se presenta una comunicación fluida, en donde no existen interrupciones a las aportaciones de los participantes, y en donde los alumnos son colaborativos, dispuestos a expresar su conocimiento o dudas sin temor a alguna consecuencia adversa o a ser ignorados. Cada aporte de los alumnos que están viendo la presentación termina retomado por los expositores y el docente lo que a su vez permite que la interacción discursiva se mantenga en movimiento constante.

Con esta información se concluye que el grupo E:

- Tuvo un total de 761 interacciones, y obtuvo el mayor porcentaje de acuerdo con la interacción por parte del alumno, con un 96.06% de acuerdo.
- Muestra una interacción donde el alumno tiene a comparación de los demás grupos un mayor control, donde el docente ocupaba un papel de aprendiz más recurrentemente. Tuvo el mayor porcentaje de discurso entre los grupos registrados donde el alumno era el experto y el maestro el aprendiz (7.09%), y tanto el maestro como el aprendiz ocupaban papeles de experto o de aprendiz simultáneamente (9.98%). El grupo presentó los porcentajes más grandes de interrupciones o quiebres de las estructuras IRE/F-PE/F (2.10%), así como de transiciones entre patrones de discurso (3.94%) donde el alumno estuviera en papel de experto. Tanto en situaciones donde el maestro era el experto o tanto él como el alumno eran aprendices, mostró el mayor porcentaje de interacciones entre aprendices (3.02% en cada una).

- El alumno crea de manera constante cadenas de respuestas, y el docente forma secuencias IRE/F a partir de las cuales el alumno es capaz de dar seguimiento a las retroalimentaciones brindadas por el docente de manera repetitiva.

El grupo E presenta un 51.77% de discurso donde el docente es un experto, esto significa que la mitad de las veces el alumno podía compartir los privilegios de conocedor primario y moderador de la disciplina. Las aportaciones del alumno eran más relevantes durante la clase, y el docente podía colocarse en una posición de iguales con ellos para conducir el tema en el aula.

### **Discusión**

La investigación tuvo como objetivo identificar los efectos de las estrategias discursivas presentadas durante las clases de medicina de una IPES, describiendo en el proceso las estrategias de intercambio discursivo (en forma de las diferentes configuraciones en las que docente y alumno Intervienen, Preguntan, Responden, Retroalimentan o Evalúan entre ellos) y comparando estos resultados con la valoración que los alumnos tienen de esa interacción con el docente en la clase.

Este objetivo fue distribuido en dos fases diferentes por medio del diseño multimétodo de tipo convergente-paralelo, recolectando y analizando información con diseños y metodologías distintas. El objetivo final fue la complementariedad de los datos, y es por ello que se abordarán los objetivos específicos de la investigación de forma individual para posteriormente converger en un punto intermedio donde podamos dar cuenta de cómo las estructuras de intercambio se presentaron en el salón de clases y que efecto tuvo en la opinión del alumnado.

### **Intercambio Discursivo entre Alumnos y Profesores de Medicina.**



Las estrategias de intercambio discursivo observadas en los cinco grupos fueron diversas, mostrando distintos tipos de interacciones entre docente y alumno en el que se exponen tanto sus posturas respecto a la enseñanza tradicional y constructivista, como su nivel de competencias docentes. La evidencia recolectada y analizada en la sección de resultados, referente a los eventos principales registrados en las 5 clases muestra que las interacciones discursivas corresponden al diálogo triádico completamente, debido a que en general los docentes instruían explicando o preguntaban dudas de la actividad (I), los alumnos respondían de forma compleja o simple (R) y esto en consecuencia era evaluado o retroalimentado (E/F), al analizar los pares adyacentes de habla, se puede observar que la instrucción dirigida por el docente y alumnos expositores era constante, lo que guarda sentido con Tronchoni, (2019) quien encontró en sus investigaciones que en el salón de clases predomina el carácter tradicional a partir del esquema “el profesor habla y los estudiantes escuchan” (Pp. 172), Lazcano, Valenzuela, y Conget (2013), encontraron que los docentes de medicina se adhieren a modelos pedagógicos y constructivistas, de los cinco grupos que formaron parte de la investigación, dos de ellos llevaron a cabo modelos tradicionales donde el docente estaba frente al aula, mientras que los tres restantes si llevaron a cabo interacciones donde el alumno tomaba un papel más activo y colaboraban en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se observa a partir de la tabla de frecuencia de eventos registrados por grupo que los discursos con mayor ocurrencia corresponden a estructuras IRE/F, el docente llevaba a cabo instrucciones, evaluaciones y retroalimentaciones, y comentarios personales complementarios; por otro lado, el alumno también era capaz de instruir a manera de expositor. En los cinco grupos de medicina que formaron parte de la investigación, el alumno no mostró su propia agencia (se reportó una baja presencia de preguntas por parte del alumno

hacia el docente en búsqueda de información). En cuanto a interacciones, la mayor parte partió de una jerarquía de conocimiento en la cual el docente llevó un papel de experto y el alumno de aprendiz.

De hecho, a partir de las estructuras de intercambio de Wells y Mejía (2005) se observa que la mayor parte de los grupos se centró en llevar a cabo intercambios comunicativos de baja exigencia cognitiva, de tipos transmisivos, validativos y conformativos, a fin de cuentas son memorísticos e informativos, mientras que de los intercambios de alta exigencia cognitiva un grupo llevó intercambios explicativos y tres restantes de tipo cooperativo, ninguno de los grupos llevó a cabo intercambios colaborativos donde se entrara en debate como igual ante un profesor.

Esto implica una ausencia de espontaneidad y un apego firme a estructuras de enseñanza tradicionales y reproductivas de saber, lo cual implica una merma en la motivación del alumnado a aprender y formar parte activa de las conversaciones dentro del salón de clases. Jaquinet, Rivero y Garnache (2016) indagaron acerca de las implicaciones que tiene la motivación de los alumnos de medicina en el proceso de enseñanza aprendizaje, concluyendo que ante la falta de tareas que promuevan la curiosidad de los estudiantes, de reconocer las respuestas del alumnado o fomentar al debate de ideas, y uso de métodos de enseñanza donde de manera llana solo se replica el conocimiento, se alejaba poco a poco al alumno del proceso de co-construcción de conocimiento tan indispensable para poder integrar la teoría con la práctica de su profesión.

Para los autores es a través de la motivación que los alumnos pueden tomar conciencia del motivo y la necesidad de aprender, y con los datos de la presente investigación podemos observar que la base de estructuras de interacción en el salón de clase continúa siendo una estructura convencional de Intervención-Respuesta-Evaluación, y que el prestigio o estatus

generado en el aula (Mackenzie, 2017) aún se mantiene en el docente, al ser quien tiene la mayor parte del tiempo control sobre el alumno, así como sobre lo que puede decirse y como debe hacerse. Este estado también es generado por las preferencias en estilos de aprendizaje del alumno (Fortoul, Varela Ruíz, Avila Costa, López Martínez & Nieto, 2006; Martínez Pérez, Carralero López, Falcón Diéguez, Guevara González y de la Cruz Peña Pérez, 2016; Rodríguez Garza, Zavala Romero, Soto Aguilar, y Zermeño; 2018) al estar cómodos en un estilo pasivo-reflexivo, en donde el docente sea quien mantiene una dirección constante.

Esto conlleva a que las estrategias de intercambio discursivo en el aula que están orientadas a la evaluación, retroalimentación, y dirección de la clase sean consolidadas y favorecidas, estabilizando la presencia de los dos roles del profesor como conocedor primario y moderador del discurso. Sin embargo, el uso de diferentes estrategias de enseñanza genera diferencias sutiles basadas en jerarquías de conocimiento que separaron las interacciones dentro de los grupos observados de lo que podría presentarse en una educación tradicional, muy similar a los hallazgos en clases de enfermería de Ruiz et. al. (2016).

La primera diferencia entre los grupos de Medicina observados de un ambiente estrictamente tradicional, es que los alumnos podían ocupar el papel de expositor frente al aula, sin dejar de ser dirigidos por el docente, y fue una interacción que se presentó constantemente. Esto a partir de la teoría de la actividad de Engestrom (1993, en Lin, 2007) implica que el alumno que expone tiene una posición diferente al alumno que está atendiendo a la exposición y esto cambia la forma en la que se llevan a cabo los intercambios comunicativos, ya que el expositor posee conocimientos que el otro no tiene; en esta situación la relación entre alumnos ya no es equivalente por jerarquía de conocimiento, y también genera una interacción donde se está llevando a cabo un andamiaje entre “iguales”. Se podría esperar que ante la mayor similitud entre los agentes involucrados (ambos alumnos) esto

podría abrir nuevas oportunidades de reestructurar la interacción, sin embargo, como pudo observarse el alumno respondía llanamente la mayor parte de las veces y continuó ocupando un rol pasivo.

Una explicación probable viene de los sub-roles que ocupa un docente que no fueron llevados a cabo por el expositor y que han sido mencionados previamente, los alumnos que exponían podían abarcar el sub-rol definido por Hargreaves (1977, en Coll y Miras, 1993) correspondiente al de *instructor* o conocedor primario, sin embargo, los expositores continuaban a dirección del docente, aún tenía control completo del rol de moderador de la disciplina, o también nombrado *manager o facilitador del salón*, por lo cual la estructura de interacción era decidida por él, de la misma manera en que lo haría sin ceder el lugar al frente de la clase, los alumnos siguieron escuchando y el docente hablando al dirigir al alumno expositor; una acción bastante negativa debido a que al mantener a los alumnos en el rol de oyentes se volvió ineficaz el proceso de enseñanza para llevar a cabo una construcción de significados compartidos (Tronchoni, 2019).

Este argumento se fortalece al revisar de manera individual las secuencias discursivas de cada grupo, los flujos de intercambio discursivo de los grupos C y D presentan dos secuencias de discurso independientes, el primero corresponde perfectamente a la estructura IRE/F, y el segundo es un segmento puramente instruccional entre expertos, volviéndose una estructura monológica en donde los alumnos que no se encuentran al frente de la clase exponiendo no participan. Esta situación no se observa en los Grupos A, B y E, que tienen flujos IRE/F estructurados y consolidados, es decir, los docentes durante estas clases no segmentan su discurso con los alumnos, y tampoco generan espacios vacíos que impidan que se mantenga una comunicación con el otro, lo que expone flujos discursivos en donde se

puede llevar a cabo el diálogo triádico sin caer en lo puramente instruccional y en la cual el alumno puede ser partícipe, aun desde estructuras rígidas IRE.

Con este análisis se puede considerar cumplido el primer objetivo de investigación, al encontrar en primer lugar eventos discursivos correspondientes a las estructuras IRE/F, al poder ubicar las diferencias en cohesión y estructura de los flujos de intercambio de cada grupo, y notando la presencia de estructuras de intercambio monológicas/instruccionales en algunos de ellos, pero para debatir la opinión del alumnado a estas diferencias se requiere del siguiente apartado, en donde se revisará con mayor detalle lo obtenido en la última fase del estudio.

### **Opiniones del Alumnado Respecto a la Interacción con el Profesor en Clases de Medicina**

Recuperando los resultados a través del IIP-A, se pudo observar que los grupos A, B y E tuvieron los mejores porcentajes de acuerdo con interacción profesor-alumno, mientras que los grupos C y D tuvieron porcentajes menores a 80% de acuerdo. A partir de las pruebas post hoc del ANOVA de una vía se pudo confirmar que las diferencias de evaluación en el inventario entre los grupos A y B, y C y D no eran significativas, y la opinión de los alumnos del grupo E respecto a la interacción con su docente es excepcionalmente positiva.

Revisando a detalle los reactivos con mayor desacuerdo en los grupos A, B, C y D, se puede identificar que los alumnos compartían un desacuerdo común respecto a la claridad con la que el docente resolvía sus dudas, y tampoco se sentían con la confianza de pedirles consejo fuera de clase (IIP-A 18 y 30). Los ítems con mayor desacuerdo característicos de los grupos C y D fueron referentes a la motivación generada por el docente a cursar su materia o participar en su clase, tampoco se encontraron de acuerdo con sus estrategias para afrontar

situaciones imprevistas (12, 14 y 21); por otro lado, los ítems con mayor desacuerdo característicos de los grupos A y B consisten principalmente en la generación de interés por la asignatura, distribución de tiempo y contrastación de teorías por parte del docente durante la clase (IIP-A 11, 5 y 7).

Esto concuerda con los hallazgos de Castañeda-Sánchez y Martínez-Anota (2016), al mostrar que la competencia docente de docentes de medicina no es satisfactoria, y coincide en las áreas de oportunidad planteadas como lo son la planeación y organización de actividades. Sin embargo, es notable que los grupos con valoraciones más bajas enfocan su desacuerdo a la motivación promovida por el docente y su carencia de estrategias para afrontar situaciones de aprendizaje distintas, lo que prueba la importancia de promover profesionales reflexivos y autocríticos que puedan adaptarse y entender su propio lugar dentro del salón de clase.

De la misma forma, muestra las consecuencias de una formación pedagógica guiada sólo por la experiencia profesional (Campos Costa, 2010), hasta para los grupos A y B que presentaron valoraciones positivas por los alumnos sus alumnos identifican la necesidad de mejorar sus planificaciones, así como habilidades para integrar los conocimientos de la materia. La pedagogía intuitiva, improvisada y autodidacta del docente no es suficiente para satisfacer las necesidades del alumnado y esto permea directamente en el nivel de apertura y de coordinación con el que pueden llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También refleja la percepción del alumno de medicina dentro de la clase, sus necesidades van orientadas a docentes que puedan integrar y organizar el conocimiento por lo cual se muestra muy evidente el estilo de aprendizaje reflexivo-pasivo (Fortoul, Varela Ruíz, Avila Costa, López Martínez & Nieto, 2006; Martínez Pérez, Carralero López, Falcón Diéguez, Guevara González y de la Cruz Peña Pérez, 2016; Rodríguez Garza, Zavala

Romero, Soto Aguilar, y Zermeño; 2018), estos resultados obtenidos por medio del inventario confirman que los docentes no pueden adaptarse al estilo de aprendizaje de los alumnos y esto afecta el ánimo y motivación para se presente una participación constante durante su materia.

A partir de estos hallazgos y su discusión se cumple el segundo objetivo de investigación, los alumnos de los cinco grupos evaluaron a los docentes con base en su experiencia profesional y conocimientos, identificando las fallas en sus competencias y mostrando que el mayor desacuerdo es generado a partir de la incapacidad del docente para adaptarse a situaciones nuevas de enseñanza o a las preferencias didácticas del alumnado.

La discusión de la primera fase mostró coincidentemente que los mismos grupos con calificaciones bajas en el inventario IIP-A también presentaban fallas en la cohesión y estructura de su discurso, con presencia de discursos monológicos en donde los alumnos no podía ser partícipes; pero para entender las implicaciones de ambos hallazgos es necesario generar la discusión final, afin de entender como estas evidencias se complementan y pueden dar cuenta de cómo el discurso en el aula y la opinión de los alumnos se encuentra relacionado.

### **Relación entre las Estrategias Discursivas y la Opinión del Alumnado en Clases de Medicina.**

Los 5 grupos observados muestran organización y coordinación de actividades educativas adaptadas a sus propias dinámicas y preferencias. Tal y como exponen Cubero, Santamaría, de la Mata, Ignacio, y Prados (2008) docentes y alumnos son agentes activos situados en un proceso social dentro de un contexto cultural e histórico, que en este caso los ubica como estudiantes de la licenciatura de médico cirujano, en una universidad pública de educación

superior, y aunque todos pertenecían a la misma asignatura y tenían el mismo plan curricular, la forma en la que estos conocimientos eran compartidos dependía directamente de la forma en la que los participantes interpretaran su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No se debe olvidar que los docentes están motivados desde un nivel institucional a generar un aprendizaje de conceptos clave en el alumnado, es decir, se fomenta el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica en la formación, en donde hay un discurso privilegiado (Bajtín, 1986, en Wertsch, 1993) el cual es el acervo de conocimientos y conceptos de la carrera de medicina. Sin embargo, son las competencias del docente que fueron adquiridas “mediante un proceso de socialización en parte intuitiva, autodidacta, o siguiendo el modelo de aquellos que fueron considerados buenos profesores” (Campos Costa, 2010; Pp.4) las que dan dirección y orden a la comunicación en el aula en sus propias formas, que van desde una enseñanza estrictamente tradicional hasta el proponer una comunicación más abierta y constructivista con los alumnos (Ávila-Morales, 2017).

Con los fragmentos mostrados en apartados previos se muestra que los docentes de los grupos E y C se alejaban de un control total dentro del salón de clases, buscando que el alumno compartiera sus experiencias o demostrara conocimiento al ser un expositor, lo que involucra los resultados de Lazcano, Valenzuela, y Conget (2013) quienes encontraron a docentes que se adherían a modelos pedagógicos activos y constructivistas, y abrían espacios donde el alumno pudiera mostrar su propia agencia al iniciar turnos de participación, autoselección y explotación de sus turnos participativos (Waring, 2011), o en los raros casos de la investigación de Tronchoni (2019), en donde al generar una interacción participativa de alteridad (hablar para el otro) y colaboración (hablar a favor del otro) llevaban a dinámicas más enriquecedoras para los alumnos.



En contraste, los docentes y alumnos en rol de expertos dentro de los grupos A, B y D buscaban mantener una posición de conocedores primarios, lo que a partir de los hallazgos de Gutiérrez-Giraldo y López-Isaza (2011) podrían generar episodios monológicos donde se podría inhibir el aprendizaje. En el discurso institucional o diálogo triádico, el docente tiene un prestigio por encima del alumno (Drew and Heritage, 1992) al ser la voz de la institución educativa, esto se refleja en los roles de conocedor primario y moderador de la disciplina con los que son capaces de actuar en el salón de clases (Hargreaves, 1977) e influir en la negociación de significados en compañía de los alumnos.

El juego de estos subroles entonces funge como una herramienta que afecta tanto el proceso dialógico como la forma en la que se genera la versión legitimada de conocimiento (Edwards & Mercer, 1986): un docente que genere una enseñanza tradicional en la que el subrol de moderador sea más acentuado solo causará que el conocimiento adquirido y considerado como legítimo sea el que él ha provisto, mientras que un docente cuyo papel sea más constructivista generará un proceso dialógico más flexible en el que las aportaciones del alumno formaran una parte activa de su desarrollo.

Todo apuntaría que los alumnos siendo acoplados a un esquema tradicional en el que mantienen un papel pasivo identificarían esta interacción como aversiva o negativa. Sin embargo, la ejecución de los docentes en los grupos A, E y B fue mucho mejor recibida por los alumnos que los de los grupos C y D, aun cuando sus modelos pedagógicos eran contrarios (el grupo C tiene un modelo abierto a que el alumno tome control de la clase solo interrumpiendo cuando la dirección a la que iba la clase no era la deseada, mientras que en el grupo D el docente se presenta constantemente al frente de la clase) y esto dirige hacia las estrategias que los docentes mostraban durante la clase, y el nivel de competencia con el que las llevaban a cabo.

Si el docente carece del saber pedagógico, es decir del dominio disciplinar y competencias comunicativas, esto puede impedir la acción de los estudiantes y participación en actividades, afectando directamente en su enseñanza (Villalta, Martinic y Guzmán, 2011) así como la comunicación que tengan con el grupo. La evidente falta de competencias docentes en la enseñanza de medicina puede afectar directamente la forma en que el docente desarrolla la interacción en el aula, y esto se puede evidenciar en la flexibilidad con la que el docente lleva cabo su habla explicatoria (Mercer, 2004), busca la respuesta correcta en el alumno (Zemel y Koshman) y espera a que responda (Yaqubi y Pourhaji, 2013), hace uso de la retroalimentación (Resaei y Mozaffari, 2011), muestran atención por medio de fichas de reconocimiento no intrusivas (Huq & Amir, 2015) o si permiten que los alumnos tomen un papel activo e inesperado en del discurso (Waring, 2011; Waring, Reddington y Tardic, 2016).

De hecho, los alumnos de grupos C y D, con una calificación en el IIP-A inferior a 80%, opinaron que sus docentes carecían de adaptabilidad a diferentes situaciones, a partir de su capacidad para cambiar sus estrategias de enseñanza, esto va de la mano con los resultados de Urrutia Aguilar y Guevara Guzmán (2013), mientras que los autores registraron que aquellos profesores con mayor cantidad de estrategias docentes llevaban a un mejor aprovechamiento académico, en este estudio los alumnos fueron capaces de identificar las carencias en estrategias docentes que en consecuencia causaron un ambiente negativo de interacción en el aula.

Acorde con lo mencionado por Requena (2008), los docentes de los grupos C y D no llevan la clase con base en su saber pedagógico, al no involucrarse de la mano con sus alumnos, lo cual se ve a través de su valoración en el IIP-A así como en las estructuras discursivas, en el caso del grupo C es visible a través del ejemplo como en una actuación

tradicional interrumpía constantemente a los alumnos, impidiendo una expresión libre de sus ideas y dudas, y cuando se abría a la anécdota y comentario personal no integraba estos elementos a la temática principal a abordar. Por otro lado, el grupo D buscaba una mayor presencia de los alumnos en el aula, pero al enfocarse en el expositor solo invisibilizaba los intentos de participar de los otros alumnos, estos son ejemplos de una falta de estrategias docentes que permitan un dialogo abierto, respetuoso, y coherente entre profesor y alumno.

El saber pedagógico, reflejado en el conjunto de estrategias docentes, afecta directamente la actitud emocional positiva hacia la tarea de aprender, y es una actividad del profesor que sólo puede llevar a cabo con los procedimientos metodológicos adecuados para elevar el rendimiento académico (Jaquinet, Rivero y Garnache, 2016), y permitir la adquisición de la ética médica, conocimientos y habilidades profesionales.

Al los subroles de conocedor primario y moderador de la disciplina se añade el hecho de que el docente de medicina comparte una identidad de Médico, que ha ido desarrollando a lo largo de su carrera profesional y que puede articularse o desarticularse a la posición del yo (Bajtín, 1986) que busque ocupar el docente de medicina durante su enseñanza: si su saber profesional, adquirido por la experiencia y manifestación de sus logros como médico son más relevantes para él que los conocimientos curriculares al momento de enseñar, el docente ocupará el papel de conocedor primario no como la voz de la institución educativa, sino como la voz de su institución profesional, de lo que él ha desarrollado y cultivado a lo largo de los años como médico, volviéndose una enseñanza anecdótica, de relato, de narración de sus propias experiencias, y distanciada de lo que el alumno podría encontrar en los libros de texto, o documentos curriculares y por ende de los conocimientos científico-técnicos que pretende fomentar la institución educativa.

La importancia e influencia de estas muestras de identidad de médico se añaden a lo que Ávila-Morales (2017) menciona, ya que entre las circunstancias que afectan la acción ética en los médicos se encuentran las conductas inapropiadas de tutores y docentes, mensajes de currículo “oculto”, objetividad “científica” y valores del modelo biomédico, representación social e imagen del médico (pp. 222), elementos que guardan estrecho sentido con los hallazgos de Pozo (2014) y Argos, Ezquerro, Osorio, Salvador y Castro (2013), quienes argumentan que durante la enseñanza no solo se realiza el aprendizaje de las tareas, también se adquieren maneras de actuar, pensar y concebir la practica directamente del experto como un agente de la cultura de origen, en el caso de los estudiantes de medicina, de la identidad de médico. Por ende, el papel que ocupa el docente en su rol formador afectará no sólo la motivación que el alumno pueda tener para formar parte activa de la clase, también incidirá en la manera en que, una vez graduado y trabajando como profesional de la salud, se comportará frente a sus pacientes, siendo el un ejemplo potencial de todo tipo de interacciones y prácticas.

Con este trasfondo teórico podemos ver algunas consecuencias del actuar de los docentes dentro del aula. Mientras el docente del grupo E colaboraba con los alumnos en la construcción del conocimiento, tanto en el grupo A como en el grupo C el docente dejaba que el conocimiento fuera construido sólo entre alumnos, o se saturara de los conocimientos que los alumnos obtenían de sus experiencias sociales sin ligarlas a saberes académicos; en éstos grupos el docente abandonaba el rol de conocedor primario sin coordinarlo con sus alumnos, lo que causó una presencia abundante de Follow-ups, a manera de comentarios personales, anécdotas, que si bien podían ilustrar los temas de la clase, en exceso no los acercaban a la tarea final de la materia la cual era la comprensión de la teoría (el Grupo C tuvo el mayor porcentaje de follow-ups de entre todos los grupos).

El follow-up llevado a cabo en esta situación, donde se aísla del discurso instruccional (Cole, 1990) mostrado en las estructuras IRE/F- PE/F, puede considerarse un abandono de los rituales y prácticas conversacionales (Nunn, 2001) necesarias para el proceso de andamiaje dentro del salón de clases. La recurrencia a la anécdota, sin una vinculación con la teoría y práctica que son objetivos curriculares de la asignatura, vuelve a ésta una herramienta carente de la fuerza mediadora necesaria para que el alumno pueda vincular su propia experiencia y conocimientos a los demostrados dentro del curso, y entonces se deduce a su vez que su uso durante la clase, llevado a cabo de forma automática y no reflexiva, cubre un bloque dentro del flujo discursivo, pero su utilidad como herramienta de mediación o de mera continuidad discursiva depende de la pericia de quien la ocupa.

Algo más importante es que en esta investigación los alumnos fueron capaces de identificar el grado de pericia de sus docentes en cuanto a los Follow-up, como puede observarse en los alumnos del grupo C, quienes en las respuestas del IIP-A manifestaron que el docente tenía una falta de adaptación en sus estrategias para afrontar situaciones imprevistas, dejando que los Follow-ups se presentaran arbitrariamente. De esto podemos concluir que los alumnos prefieren una colaboración y co-construcción de conocimiento en donde el docente mantenga un rol activo en su compañía, y donde el tema a conocer y comprender esté de manera constante, evitando que se llene el aula de anécdotas y saber popular, usando este recurso solo en situaciones donde pueda ligarse esta conversación a los temas del currículo.

Por otro lado, mientras que los docentes de los grupos B y D siempre fueron conocedores primarios, en el grupo B los patrones IRE/F, PE/F se llevaron a cabo satisfactoriamente, ante una respuesta o pregunta él brindaba información adicional que permitía incluso que estos patrones se prologaran por medio de más respuestas y

retroalimentaciones. En el grupo D el profesor se enfocó en el alumno que exponía, lo cual llevó a que la dinámica de grupo se centrara en observar las evaluaciones y retroalimentaciones al participante que estuviera al frente y los otros alumnos se difuminaran dentro de la interacción del salón.

Las investigaciones expresan lo negativo de tomar una postura de conocedor primario en un aspecto tradicional priorizando el orden y autoridad en el salón de clases y a causa de esto perdiendo espontaneidad, ya que estas acciones generan un aula donde se priva de oportunidades de debatir y expresar inquietudes al alumnado (Jaquinet, Rivero y Garnache, 2016), siendo estos elementos que disminuyen la motivación a aprender, lo cual se refleja en este grupo a través de un bajo porcentaje de acuerdo con la interacción en el salón de clases. Sin embargo, el discurso del docente en el grupo B era llevado de forma consistente, coherente y eficaz para abrir espacios de habla donde pudiera integrarse algún participante, lo que permitía que los alumnos aportaran conocimiento en la interacción acorde a su rol.

El docente generó una interacción estable y agradable con el alumno al reconocer sus participaciones ya fuese evaluándolas o retroalimentándolas, e incluso como puede observarse en la figura 2, esta acción permitía que se sintieran con la libertad de preguntar sus dudas, manifestando su propia agencia dentro del salón de clase respetando la posición del docente (Waring, 2009), preguntas que en efecto eran retroalimentadas, siendo estructuras de alta exigencia cognitiva de tipo explicativa que eran resueltas con precisión.

Esto muestra que aún en una dinámica estrechamente centrada en el docente como conocedor primario los alumnos tuvieron opiniones positivas mientras el docente prestara atención al cúmulo de alumnos, y no se enfocara en sólo atender al que se encuentra exponiendo frente al grupo. El ofrecer devoluciones de manera consistente, y el involucrar a

los alumnos durante la clase llevó a que éstos se enfocaran dentro del discurso y estuvieran motivados a negociar los conocimientos que eran compartidos dentro del salón.

Independientemente de si el docente llevó a cabo una enseñanza tradicional u orientada a la perspectiva constructivista, el alumno está atento al reconocimiento de su participación y la pericia con la que el docente se mantiene presente en salón de clases. Con base en la presente investigación se confirma que sin importar la libertad con la que disponga el alumno de medicina para participar y hablar en la clase, su opinión respecto a la interacción dentro del aula se encuentra más afectada por cómo el docente se involucra y adapta a diferentes situaciones, la manera en la que puede redirigir o mantener la atención a la materia, y como puede llevarlo a cabo sin generar preferencias entre el alumnado.

Esta investigación expone la importancia que tiene la mejora de las estrategias de enseñanza en los docentes de educación médica, sin importar su preferencia respecto a modelos conservadores o abiertos a que el alumno tome control de la palabra dentro de sus clases, y son puntos que se retomarán a mayor detalle en el siguiente apartado.

### **Conclusiones**

Los resultados obtenidos sugieren que durante el uso de estrategias metodológicas del docente dentro del salón de clase afecta la interacción en el salón de clases, el alumno se muestra sensible a la estrategia metodológica y la manera en la que el docente ocupa su rol, y también ubica al alumno dentro de un proceso de co-construcción de conocimiento que puede ser o no de su agrado, afectando la manera en la que pueda negociar y co-construir significados en compañía de expertos e iguales.

Los docentes con mejor valoración en el IIP-A también demostraron un mejor desempeño en el uso de sus estrategias de enseñanza, a partir del aprovechamiento del Follow up como herramienta de mediación semiótica, y no solo para mantener el flujo discursivo, así como de contribuir con precisión y consistencia, sin mostrar preferencias a alguno de los alumnos. Esto nos lleva a la afirmación de Urrutia Aguilar y Guevara Guzmán (2013), quienes concluyeron que el docente debe contar con suficiente capacitación didáctica que le permita implementar estrategias de enseñanza durante su práctica, en orden de que sus estrategias de enseñanza lleven a un mejor aprovechamiento académico por parte del alumno.

El profesor tiene la responsabilidad de recoger las evidencias, formular los juicios y determinar las áreas de mejoramiento, para que de esta manera pueda promover y plantear la autorreflexión sobre aspectos innovadores para el proceso de enseñanza-aprendizaje, reflejándose en una mejor evaluación de su desempeño por parte de la institución educativa (Jaquinet, Rivero y Garnache, 2016). Se coincide con la opinión de Jara-Gutiérrez, Díaz-López y Zapata-Castañeda (2015), quienes afirman que los modelos de evaluación formativa deben estar sustentados por el concepto de calidad docente y el perfil de un buen profesor de la facultad de medicina, incluyendo el contexto en que trabaja, para que los estándares de



evaluación se lleven a cabo tanto cualitativa como cuantitativamente en un ambiente de confianza.

Para esto se requiere promover la retroalimentación efectiva, hacer ajustes con base en los resultados, reconocer la profundidad de la evaluación y fomentar la capacidad de autoevaluarse y entender cómo mejorar, es indispensable que la institución educativa le ofrezca al profesor los escenarios requeridos para la formación, actualización e implementación de los cambios. Esto coincide con lo expresado por Cañizares, Sarasa y Villar (2015), quienes aspiran a que el microcurrículo, es decir del conjunto de estrategias y actividades de aprendizaje que cada docente promueve, se vuelva relevante dentro del ámbito evaluativo de la enseñanza de medicina.

Si se acompaña la evaluación del docente con evaluaciones formativas a través de instrumentos sensibles a la práctica dentro del salón de clases como el IIP-A, esto puede abrir espacios de reflexión y de mejor comprensión de su actuar en el salón de clases, en otras palabras, incentivando el cambio a través de la autoevaluación. El verdadero desarrollo de la educación médica se logra en un entorno de aprendizaje y de reflexión individual crítica del profesor, donde sea capaz de llevar a cabo autoevaluaciones formativas. Esto le permite ser parte activa del proceso y, a la vez, reflexionar sobre aquello que favorece o dificulta su propia labor; de esta manera identifica sus fortalezas y debilidades con el fin de obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje al fortalecer o cambiar sus acciones (Jara-Gutiérrez, Díaz-López y Zapata-Castañeda, 2015).

La actualización docente implica un ajuste y perfeccionamiento de sus métodos de enseñanza, orientados a la mejora de habilidades entre las cuales se encuentran las de naturaleza discursiva y que se manifiestan por medio de la evaluación formativa. La microenseñanza puede ser una opción viable para la mejora de las habilidades descritas en

este documento al ser un método que ha sido empleado para que los docentes puedan adquirir las destrezas necesarias para su tarea a través de la reflexión y análisis de su actuar en el aula.

La microenseñanza se lleva a cabo por medio de la estructuración de un microplan de clases que es llevado frente a grupo, el cual es filmado a la vez que se observan y registran las conductas para ofrecer al final una retroalimentación verbal. A partir de la observación y análisis de su actuar en el aula el docente es capaz de generar un pensamiento crítico que favorezca su madurez profesional al poder identificar sus debilidades y fortalezas (Bernárdez et. al., 2020). De tal forma a través de las grabaciones sería posible desarrollar modelos de acción para la mejora de sus estrategias de enseñanza, al identificar las acciones en las cuales los alumnos terminasen desmotivados o alejados del tema central de clase, al ser ignorados por enfocar la atención a los expositores, al perder el tema central de la clase por empezar una larga charla casual, o al no considerar sus aportes o ser reprochados por la riqueza de los mismos. El volver al docente consciente de su actuar dentro del salón de clase abriría a una enseñanza reflexiva e integrativa, con una mayor responsabilidad y coherencia entre acciones y objetivos de clase.

Para futuras indagaciones es relevante enmarcar y vincular las implicaciones que la historia del docente, su trayectoria, y sus ideales ocupan dentro de la manera en la que elabora su discurso, siendo este un elemento que acompaña de manera íntima la estrategia metodológica que ocupa, así como su manera de ver al alumno y su proceder para brindar y construir conocimiento al lado suyo, este elemento no se retomó en la presente investigación debido a que el interés era entender los intercambios discursivos y la opinión del alumno respecto a los mismos dentro de la clase, pero apoyaría a crear criterios que apoyaran al docente a la labor autorreflexiva que es necesaria para que pueda modificar y mejorar su propia enseñanza.

### Referencias

- Ahmed, M.K. (1994). Speaking as cognitive regulation: a Vygotskian perspective on dialogic communication. En J.P. Lantolf y G. Appel (eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 157-171). Londres: Ablex Publishing.
- Allison, P.D. & Liker, J.K. (1982). Analyzing sequential categorical data on dyadic interaction: A comment on Gottman. *Psychological Bulletin*, 91(2), 393-403.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.91.2.393>
- Anguera, M. T. (1983). *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas
- Anguera, M. T. (1991). *Metodología observacional en la investigación psicológica* (Vol. 1). Barcelona: PPU.
- Anguera, M. T. (1992). *Metodología de la observación en ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Anguera, M. T. (Ed.). (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. (Vol. 2). Barcelona: PPU.
- Anguera, M.T. (en prensa). Desarrollando la observación indirecta: Alcance, proceso, y habilidades metodológicas en el análisis de textos. En C. Santoyo (Coord.), *Análisis de patrones de habilidades metodológicas y conceptuales de análisis, planeación, evaluación e intervención*. Ciudad de México: UNAM/PAPIIT, IN306715
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., & Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la Metodología Observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-160.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., & Sánchez-Algarra, P. (2020). Integración de elementos cualitativos y cuantitativos en metodología observacional.

- Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 49, 49-70.  
<https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i49.04>
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name?. *Quality & Quantity*, 52(6), 2757-2770.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s11135-018-0700-2>
- Anguera, M. T. & Izquierdo, C. (2006). Methodological approaches in human communication. From complexity of situation to data analysis. En G. Riva, M.T. Anguera, H. Wiederhold & F. Mantovani (Eds.), *From Communication to Presence: Cognition, Emotions and Culture towards the Ultimate Communicative*. Amsterdam: IOS Press. <http://dx.doi.org/10.1162/pres.16.5.559>
- Anguera, M. T., Magnusson, M., & Jonsson, G. (2007). Instrumentos no estándar: planteamiento, desarrollo y posibilidades. *Avances en medición*, 5(1), 63-58.
- Anguera, M. T., Santoyo, C. & Espinosa, M.C. (2003). Evaluating links intensity in social networks in a school context through observational designs. En R. García Mira, J. M. Sabucedo Cameselle & J. Romay Martínez (Eds.), *Culture, Environmental Action and Sustainability* (pp. 286-298). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92.
- Argos, J., Ezquerro, P., Osoro, J. M., Salvador, L., y Castro, A. (2013). La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): sus prácticas, preferencias y evolución. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 181-194.  
<https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i3.56>

- Ávila-Morales, J. C. (2017). La deshumanización en medicina. Desde la formación al ejercicio profesional. *Iatreia*, 30(2), 216-229. <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.v30n2a11>
- Bajtín, M. M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behavior: Sequential analysis of observation data. En G.P. Sackett (Ed.) *Observing Behavior (Vol. 2): Data collection and analysis methods* (pp. 63-78). Baltimore: University of Park Press.
- Bakeman, R. & Gottman, J.M. (1986). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Bakeman, R., McArthur, D., Quera, V., & Robinson, B. F. (1997). Detecting sequential patterns and determining their reliability with fallible observers. *Psychological Methods*, 2(4), 357-370. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.2.4.357>
- Bakeman, R., Robinson, B. F., & Quera, V. (1996). Testing sequential association: Estimating exact p values using sampled permutations. *Psychological methods*, 1(1), 4-15. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.1.1.4>
- Bakeman, R. & Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción: Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- Bakeman, R., & Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9781139017343>
- Bernárdez-Gómez, A., Belmonte, M. L., & Galián, B. (2020). Microenseñanza y Autoscopia como Elementos de Evaluación Docente, de la Teoría a la Práctica. *Revista Meta: Avaliação*, 12(37), 848-868. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i37.2733>

- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Buchholz, B. (2013). Co-constructing a student-led discussion: students' and teachers' talk in a democratic classroom. *Working papers in literacy, culture, and language education (wplcle)*, 2 May 2013, 155-184.
- Campos Costa, N. M. S. (2010). La formación pedagógica de profesores de medicina. *Rev Latino-Am Enfermagem*, 18 (1), 102-108. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000100016>
- Cañizares Luna, O., Sarasa Muñoz, N., & Villar Valdés, M. (2015). Superación para el perfeccionamiento de las competencias docentes en profesores de las ciencias básicas biomédicas. *Edumecentro*, 7(3), 32-45. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742015000300003&lng=es&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000300003&lng=es&tlng=en).
- Castañeda-Sánchez, O., & Martínez-Anota, I. (2016). Nivel de competencia docente del profesorado de la residencia en Medicina Familiar. *Atención Familiar*, 23(4), 139-144. <https://doi.org/10.1016/j.af.2016.10.003>.
- Cazden, C.B. (2001) *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. (2a. ed.), Portsmouth: Heinemann
- Chávez, J., y Jaramillo, C. (2014). El estudio de las prácticas educativas y su relevancia para el análisis de procesos de formación en docencia universitaria. *Calidad en la educación*, 41, 161-176. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200007>
- Clarà, M., & Mauri, T. (2013). How Triadic Dialogue Allows Transfer of Responsibility in Dyadic Tutoring. *Human Development*, 56(5), 325-340. <https://doi.org/10.1159/000354337>

- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. En L. C. Moll. (Ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge university press.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, 1-46.
- Coll, C. (1996) La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar. En: Coll, C. (ed.) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. (pp. 177-186). Barcelona: Paidós.
- Coll, C. y Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. (pp. 47-63). Barcelona: Graó
- Coll, C., y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Coll, C., y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación (Volumen 2)*, (pp. 357-386). Madrid: Alianza
- Coulthard, M., & Brazil, D. (1981). Exchange structure. En: M. Coulthard & M. Montgomery (Ed.), *Studies in discourse analysis* (pp.82-106). London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). Mixed methods procedures, En Creswell, J. W. (ed.) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (Pp. 215-240). Thousand Oaks, CA: Sage publications.

- Cubero, M., Cubero, R., Santamarina, A., Saveedra, J., & Yossef, J. (2007). Aprendizaje y Psicología Histórico-Cultural. Aportaciones desde una perspectiva social del aula. *Investigación en la escuela*, 62, 5-17. <http://hdl.handle.net/11441/53664>
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana* 23(1), 43-61. Disponible en: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1240>
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., de la Mata, M. L., Ignacio, M. J., y Prados, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104. <http://hdl.handle.net/11441/31864>
- Cubero, R., & Ignacio, M. J. (2011). Accounts in the Classroom: Discourse and the Coconstruction of Meaning. *Journal of Constructivist Psychology*, 24(3), 234-267. DOI: 10.1080/10720537.2011.571562
- Damico, J., & Rosaen, C. L. (2009). Creating epistemological pathways to a critical citizenry: Examination of a fifth-grade discussion of freedom. *Teachers College Record*, 111(5), 1163-1194.
- Di Felice Box, C. M. (2011). Microanalyzing Discourse in the Second and Foreign Language Classrooms: A Review of the Literature. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 11(2), 1-14. <https://doi.org/10.7916/salt.v11i2.1383>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, R. (1999) La función mediadora del docente y la intervención educativa. En F. Díaz-Barriga y R. Hernández (Eds.): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (1ª Edición, pp. 1-12). México: McGraw Hill Interamericana.



- Domínguez, L. C., Vega, V., Sanabria, Á., & Restrepo, J. (2019). Building bridges between medicine and the humanities: The role of scaffolds and articulation in surgical learning. *Biomédica*, 39(1), 55-64. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v39i1.4012>
- Drew, P. (1995). Conversation analysis. En Jonathan A. Smith, R. Harré & L. V. Langenhove (eds.), *Rethinking methods in psychology* (64-79). London: Sage
- Drew, P. & Heritage, J. (1992) *Talk at work*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Edwards, D. (1990). Discourse and the development of understanding in the classroom. En O. Boyd-Barrett & E. Scanlon (Eds.) *Computers and learning*. London: Addison Wesley.
- Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula [Towards a discursive psychology of education in the classroom]. En C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional*, (pp. 35–52). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London, UK: Sage.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1986). Context and continuity: Classroom discourse and the development of shared knowledge. En K. Durkin (Ed.), *Language development in the school years*. London: Croom Helm.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, D., Potter, J., & Middleton, D. (1992). Toward a discursive psychology of remembering. *The psychologist*, 5(10), 441-446.
- Edwards, A. D. & Westgate, D. (1994). *Investigating classroom talk*. London: The Falmer Press.

- Ellis, R. (1999). Theoretical perspectives on interaction and language learning. En Ellis, R. (ed.) *Learning a second language through interaction*, (pp. 3-31). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, R. (2008). *The Studying of Second Language Acquisition* (2a. ed.), New York: Oxford University Press.
- Engestrom, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. En S. Chaiklin & J. Lave (eds), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Harlow: Pearson Education.
- Falsafi, L., & Coll, S. (2011). *Learner identity. A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Disponible en: [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/Falsafi\\_Thesis.Pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/Falsafi_Thesis.Pdf).
- Fortoul-van der Goes, T. I., & Núñez-Fortoul, A. (2013). Lo que decimos y lo que hacemos, la incongruencia en la enseñanza de los buenos hábitos: el currículo oculto. *Investigación en educación médica*, 2(7), 119-121. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000300002&lng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300002&lng=es)
- Fortoul-van der Goes, T. I., Varela Ruíz, M., Ávila Costa, M. R., López Martínez, S., & Nieto, D. M. (2006). Factores que influyen en los estilos de aprendizaje en el estudiante de medicina. *Revista de la educación superior*, 35(138), 55-62. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602006000200055&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602006000200055&lng=es&tlng=es)

- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Gramsci, A (1971). *Selections from the prison notebooks (trans: Q. Hoare & GN Smith)*.  
New York: International Publishers.
- Gutiérrez, K.D., & Larson, J. (1994). Language borders: Recitation as hegemonic discourse.  
*International Journal of Educational Reform*, 3, 22-36.
- Gutiérrez-Giraldo, M. C., & López-Isaza, G. A. (2011). La interactividad en la construcción del conocimiento escolar. *Innovar*, 21(41), 5-18. Disponible en:  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-50512011000300002&lng=en&tlng=](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512011000300002&lng=en&tlng=)
- Hall, J. K. (1995). "Aw, man, Where you goin'?: Classroom interaction and the development of L2 interactional competence. *Issues in Applied linguistics*, 6, 37-62. Disponible en:  
<https://escholarship.org/uc/item/9hp210g8>
- Hall, J. K., & Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203.  
<https://doi.org/10.1017/S0267190502000107>
- Hargreaves, D.H (1977). The process of typification in classroom interaction: models and methods. Citado en: Coll, C. & Miras, M. (1993). La representación mutua profesor-alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Coords.) *Desarrollo psicológico educación II. Psicología de la educación*. (pp. 297-333). Madrid: Alianza.
- He, A. W., & Young, R. (1998). Language proficiency interviews: a discourse approach. En *Talking and testing: discourse approaches to the assessment of oral proficiency* (pp. 1-25). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Hellermann, J. (2005) Syntactic and Prosodic Practices for Cohesion in Series of Three-part Sequences in Classroom Talk. *Research on Language & Social Interaction*, 38(1), 105-130. [https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3801\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3801_4)
- Hermans, H. J. M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological bulletin*, 119(1), 31-50. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.119.1.31>
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, 30(122), 38-77. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982008000400003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003&lng=es&tlng=es)
- Hernández, G. y Díaz-Barriga (2012). *Aprendizaje Situado: Transformar la realidad educando*. (pp. 79-93). México: Grupo gráfico editorial.
- Hernández Requena, S. R. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 5(2), 26-36. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2799725.pdf>
- Hruska, B. L. (2007). “She My Friend”: Implications of Friend Ideologies, Identities, and Relationships for Bilingual Kindergarteners. *Multicultural Perspectives*, 9(4), 3-12. <https://doi.org/10.1080/15210960701569542>
- Huq, R. U., & Amir, A. (2015). When the tokens talk: irf and the position of acknowledgement tokens in teacher-student talk-in-interaction. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 9(1), 60-76.
- Jacknick, C.M. (2011). “But this is writing”: Post-Expansion in Student-Initiated Sequence. *Novitas-ROYAL (Research on youth and language)*, 5(1). Pp 39-54.

- Jaquinet Aldanás, M., Rivero Llop, M. L., & Garnache Piña, A. Z. (2016). La motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina. *Revista Médica Electrónica*, 38(6), 910-915. Recuperado de <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/2042>
- Jara-Gutiérrez, N. P., Díaz-López, M. M., & Zapata-Castañeda, P. N. (2015). Desafíos educativos para el profesor de medicina: evaluación de su desempeño. *Iatreia*, 28(3), 292-299. <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.v28n3a07>
- Jefferson, G. (1983). *Notes on some orderliness of overlap onset*. Tilburg, Netherlands: Tilburg Papers in Language and Literature No. 28.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–31). Amsterdam: John Benjamins.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372. <https://doi.org/10.2307/326815>
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Lazcano, X., Valenzuela, J. S. C., & Conget, P. (2013). Teorías implícitas sobre la enseñanza y su asociación con las prácticas pedagógicas de los docentes de la carrera de Medicina. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 10(1), 47-52.
- Lemke, J.L. (1990). *Talking Science. Language, learning, and Values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Li, H. (2013). Student initiatives and missed learning opportunities in an IRF sequence: A single case analysis. *L2 Journal*, 5(2). Disponible en: <https://escholarship.org/uc/item/9tf451nb>

- Lin, A. M. Y. (2007). What's the use of "triadic dialogue"?: Activity theory, conversation analysis, and analysis of pedagogical practices. *Pedagogies: An International Journal*, 2(2), 77-94. <https://doi.org/10.1080/15544800701343943>
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). San Diego, CA: Academic Press.
- Mackenzie Price, M.S. (2017) *Power Through Participation: A Sociolinguistic Approach to Identifying Leadership in Executive Education Classroom Discourse*. (Tesis doctoral, Georgetown University).
- Magnusson, M. S. (2000). Discovering hidden time patterns in Behavior. T-pattern and their detection. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 32(1), 93-110. <https://doi.org/10.3758/BF03200792>
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Markee, N. (2004). Zones of interactional transition in ESL classes. *The Modern Language Journal*, 88, 583-596. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-20-.x>
- Martínez Pérez, J., Carralero López, Y., Falcón Diéguez, Y., Guevara González, R., y de la Cruz Peña Pérez, I. (2016). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en morfofisiología. carrera de medicina. puerto padre, 2014 2016. *Morfovirtual*, 1-15.
- Masouleh, N. S., & Jooneghani, R. B. (2012). Autonomous learning: A teacher-less learning!. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 835-842. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.570>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. (Ed. cast.: La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós, 1997).
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analyzing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Moreno, R., Martínez, R. J., y Chacón, S. (2000). *Fundamentos metodológicos en Psicología y ciencias afines*. Madrid: Pirámide.
- Nassaji, H. & Wells, G. (2000). What's the use of "triadic dialogue"?: An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376-406.  
<https://doi.org/10.1093/applin/21.3.376>
- Nunn, R. (2001). Language learning across boundaries. Negotiating classroom rituals. *Teaching English as a second foreign language*, 5(2). Disponible en: <http://www.tesol.org/wordpress/issues/volume5/ej18/ej18a1/?wscr>
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. En R. Schweder & R. LeVine, (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion* (pp. 276-320). New York: Cambridge University Press.
- Orsolini, M., & Pontecorvo, C. (1992). Children's talk in classroom discussions. *Cognition and instruction*, 9(2), 113-136. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0902\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0902_2)
- Park, J. E. (2020). Exploring the Assumptions that Underlie Knowledge Elicitation in Classroom *Journal of Research in Curriculum & Instruction*, 24(1), 127-136.  
<https://doi.org/10.24231/rici.2020.24.1.127>

- Parker, W. (2006). Public discourses in schools: Purposes, problems, possibilities. *Educational Researcher*, 35(8), 11-18.  
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X035008011>
- Potter, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. Londres: SAGE.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. España: Morata.
- Prados Gallardo, M. del M. Y Cubero Pérez, R. (2005). Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio del discurso de profesores y alumnos en la universidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 141-153 Disponible en: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1247>
- Prados Gallardo, M. del M., & Cubero Pérez, R. (2007). Un acercamiento a la construcción del conocimiento en las aulas universitarias a partir del análisis del discurso de profesores y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 62, 47-61.  
<http://hdl.handle.net/11441/31535>
- Prados Gallardo, M. del M., Cubero Pérez, M., Santamaría Santiagos, A., & Arias Sánchez, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y aprendizaje*, 36(3), 309-321. <https://doi.org/10.1174/021037013807532981>
- Quera, V. (1993). Análisis secuencial. In M.T. Anguera (Ed.) *Metodología observacional en la investigación psicológica*. (Vol. II). Barcelona: P.P.U.
- Rezaei, S., Mozaffari, F., & Hatef, A. (2011). Corrective feedback in SLA: Classroom practice and future directions. *International Journal of English Linguistics*, 1(1), 21-29 <https://doi.org/10.5539/ijel.v1n1p21>



- Rodríguez Garza, M. del R., Zavala Romero, S. M., Soto Aguilar, G., y Zermeño González, M. de L. (2018). Perfil Descriptivo de estilos de aprendizaje en una facultad de medicina mexicana. *EdumedHolguín2018*. Universidad de Ciencias Médicas de Holguín, Holguín, Cuba.
- Roustan, M., Izquierdo, C., & Anguera, M. (2013). Sequential analysis of an interactive peer support group. *Psicothema*, 25(3), 396-401. <https://doi.org/10.7334/psicothema2012.93>
- Rowe, M.B. (1974a). Wait time and rewards as instructional variables, their influence in language, logic, and fate control: Part 1. Wait time. *Journal of Research in Science Teaching*, 11(2), 81-94. <https://doi.org/10.1002/tea.3660110202>
- Rowe, M. B. (1974b). Wait time and rewards as instructional variables, their influence in language, logic, and fate control: Part 2. Rewards. *Journal of Research in Science Teaching*, 11(4), 291-308.
- Rowe, M. B. (1978). *Teaching science as continuous inquiry: A basic*, (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Rowe, M. B. (1986). Wait time: Slowing down may be a way of speeding up!. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 43-50. <https://doi.org/10.1177%2F002248718603700110>
- Ruiz, E., González-Celis, A., Cruz, J. L. y Hernández, D. (2018). Validación de Contenido de un Cuestionario Profesor-Alumno. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 23(3): 260-270.
- Ruiz, E., Méndez, V., Cruz, J. L. (2016). Análisis secuencia discursivo de una práctica de enfermería utilizando SDIS-GSEQ: la relación maestro-alumno. *Revista de investigación educativa*, 24, 155-175. Disponible en:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-53082017000100154&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100154&lng=es&tlng=es)

- Ruiz, E. Suárez, P., Cruz J. L. (2016). Secuencias del discurso en una práctica de biomoléculas y el proceso de aprendizaje aplicando SDIS-GSEQ. *Revista de Investigación Educativa* 22. 74-97. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i22.1927>
- Sackett, G. P. (1980). An initial investigation of the usability of conversational data for doing Sociology. En D. Sudnow (Ed.), *Studies in Social Interactions*. New York: Free Press.
- Sackett, G. P. (1987). Analysis of sequential social interaction data: Some issues, recent developments, and causal inference model. En: J. Osofsky (eds.), *Handbook of infant development*. (pp. 855-878). New York: Wiley.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-623550-0.50008-2>
- Saeedi, F. (2013). The effect of negotiation on second language acquisition. *Education Journal*, 2(6), 236-241. doi: 10.11648/j.edu.20130206.15.
- Saikko, V. (2007). *Different student-strategies for interactional power in the IRF pattern in an EFL classroom*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Jyväskylä.
- Schegloff, E.A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis, Volume 1*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (1987). Analyzing single episodes of interaction: An exercise in conversation analysis. *Social psychology quarterly*, 50(2), 101-114. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2786745>

- Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American journal of sociology*, 97(5), 1295-1345.  
<https://doi.org/10.1086/229903>
- Schegloff, E. A. (1996). Turn organization: One intersection of grammar and interaction. En E. Ochs, E. Schegloff, & S. Thompson (Eds.), *Interaction and Grammar* (Studies in Interactional Sociolinguistics, pp. 52-133). Cambridge: Cambridge University Press.  
doi:10.1017/CBO9780511620874.002
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis, Volume 1*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (2010). Some Other “Uh (m)”s. *Discourse Processes*, 47(2), 130-174.  
<https://doi.org/10.1080/01638530903223380>
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2) 361-382.  
<https://doi.org/10.2307/413107>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell
- Sert, O. & Seedhouse, P. (2011). Introduction: *Conversation Analysis In Applied Linguistics*. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1), 1-14. Disponible en:  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529384.pdf>
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

- Simon, R. I., & Dippo, D. (1986). On critical ethnographic work. *Anthropology & Education Quarterly*, 17(4), 195-202. <https://doi.org/10.1525/aeq.1986.17.4.04x0613o>
- Sinclair, J. Mc H., & Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2009) *Código ético del psicólogo* (4ta Edición). México:Trillas
- Stierer, B. and Maybin, J. (1994) (eds.) *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tharp, R.& Gallimore, R. (1989). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tronchoni, H. (2019) *Estudio observacional de la comunicación multimodal en el aula universitaria: contextos y estructuras de participación discursiva en las sesiones magistrales* (Tesis doctoral). Barcelona, España.: Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia.
- Universidad Nacional Autónoma de México - Facultad de Estudios Superiores Iztacala (2016). *Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura de médico cirujano*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Urrutia-Aguilar, M. E., & Guevara-Guzmán, R. (2013). Estrategias docentes en el primer año de la carrera de Médico Cirujano y nivel de aprovechamiento académico. *Investigación en educación médica*, 2(6), 77-81. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000200002&lng=es&tlng=es).

- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: social- interactive learning from an ecological perspective, En J.P. Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Ventura, Ana C. (2016) ¿Enseño como aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta*. 44(2). 91–98  
<https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.05.001>
- Villalta Páucar, M. A. (2009). Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 221-238.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100013>
- Villalta Páucar, M. A., y Martinic Valencia, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Investigación y postgrado*, 24(2), 61-76. Disponible en:  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872009000200004&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000200004&lng=es&tlng=es).
- Villalta Páucar, M. A. y Martinic Valencia, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12(1), 221-233. Disponible en:  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672013000100020&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672013000100020&lng=en&tlng=es).
- Villalta Páucar, M. A., Martinic Valencia, S., y Guzmán Droguett, M. A. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(51), 1137-1158. Disponible en  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662011000400006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000400006&lng=es&tlng=es).

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Routledge.
- Waring, H. Z. (2008). Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. *The Modern Language Journal*, 92(4), 577-594.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00788.x>
- Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A single-case analysis. *Language Learning*, 59 (4), 796-824. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00526.x>
- Waring, H. Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2(2), 201-218.  
<https://doi.org/10.1080/19463014.2011.614053>
- Waring H.Z. (2017) Conversation Analytic Approaches to Language and Education. En: King K., Lai YJ., May S. (eds) *Research Methods in Language and Education. Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.). Springer, Cham.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9\\_39](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9_39)
- Waring, H. Z., Reddington, E., & Tadic, N. (2016). Responding artfully to student-initiated departures in the adult ESL classroom. *Linguistics and education*, 33, 28-39.  
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.12.001>
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5(1), 1-38. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(05\)80001-4](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(05)80001-4)
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wells, G., & Mejía-Arauz, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 26, 1-19. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815914016.pdf>
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 23, 7-18. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/cd.23219842303>
- Wertsch, J. V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós
- Wertsch, J. V. (1993). Más allá de Vygotsky: la contribución de Bajtín. En Wertsch, J. V. (ed.). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yaqubi, B., & Pourhaji Rokni, M. (2013). Teachers' limited wait-time practice and learners' participation opportunities in EFL classroom interaction. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 4(10), 127-161. Disponible en: [https://elt.tabrizu.ac.ir/article\\_610\\_960eb0c367d5c262c62a8d9b0f7600d7.pdf](https://elt.tabrizu.ac.ir/article_610_960eb0c367d5c262c62a8d9b0f7600d7.pdf)
- Zemel, A., & Koschmann, T. (2011). Pursuing a question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 475-488. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.08.022>

**Anexos:****Anexo 1:***Muestra del inventario de interacción Profesor-Alumno (IIP-A)*

<b>Inventario de Interacción Profesor-Alumno</b>					
Grupo: _____ Semestre: _____ Edad: _____ Género: _____					
<b>Instrucciones:</b> A continuación, se presenta una lista de 31 afirmaciones de las que deberás seleccionar la opción que mejor refleje tu opinión sobre la actividad en el salón de clases. Coloca una <b>X</b> según sea el caso en la casilla correspondiente empleando la siguiente escala: 4 – Totalmente de acuerdo 3 – De acuerdo 2 – En desacuerdo 1 – Totalmente en desacuerdo					
No.	Ítems	1	2	3	4
1	El profesor imparte los temas de la asignatura en un orden que facilita su seguimiento.				
2	El profesor mantiene un ritmo de exposición adecuado.				
3	El profesor demuestra interés por la materia que imparte.				
4	El profesor clarifica la importancia de los contenidos del curso.				
5	El profesor distribuye el tiempo entre los temas según su dificultad.				
6	El profesor relaciona los nuevos conceptos con otros conocidos.				
7	El profesor contrasta varias teorías relacionadas con la asignatura.				
8	El profesor relaciona los conceptos teóricos con ejemplos, ejercicios y problemas.				
9	Las explicaciones del profesor me han ayudado a entender mejor la asignatura.				
10	El profesor procura que los estudiantes apliquen los conceptos adquiridos en la asignatura.				
11	El profesor genera interés por la asignatura a los alumnos				
12	El profesor motiva a sus alumnos a cursar materias con el				



13	El profesor fomenta la participación de los alumnos				
14	El profesor consigue que los estudiantes participen activamente en sus clases				
15	El profesor brinda oportunidades para participar activamente en sus clases				
16	El profesor introduce temas de discusión y anima a los estudiantes a participar				
17	El profesor hace preguntas interesantes y estimulantes en clase				
18	El profesor resuelve las dudas con exactitud				
19	El profesor procura saber si los alumnos entienden lo que explica				
20	El profesor busca la forma de que los estudiantes respondan sus preguntas				
21	El profesor adapta sus estrategias para afrontar situaciones imprevistas				
22	El profesor se muestra dispuesto a ayudar a los estudiantes que tienen dificultades				
23	El profesor proporciona la posibilidad de conocer y comentar la valoración de las evaluaciones.				
24	El profesor motiva a sus alumnos a trabajar al máximo.				
25	El profesor hace un seguimiento del aprendizaje a lo largo del curso.				
26	El profesor se muestra accesible con sus alumnos.				
27	El profesor atiende correctamente las consultas en las horas de tutoría.				
28	El profesor brinda un trato personal satisfactorio.				
29	El profesor trata a los estudiantes de forma respetuosa.				
30	El profesor genera confianza incluso para pedir un consejo fuera de clase.				
31	El profesor tiene un verdadero interés por sus estudiantes.				

**Anexo 2:***Tabla de frecuencia del grupo A*

<b>No. de Ítem</b>	<b>Afirmación</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1	El profesor imparte los temas de la asignatura en un orden que facilita su seguimiento.	0	2	11	14
2	El profesor mantiene un ritmo de exposición adecuado.	0	1	15	11
3	El profesor demuestra interés por la materia que imparte.	1	2	8	16
4	El profesor clarifica la importancia de los contenidos del curso.	0	0	14	13
5	El profesor distribuye el tiempo entre los temas según su dificultad.	1	3	12	11
6	El profesor relaciona los nuevos conceptos con otros conocidos.	0	3	14	10
7	El profesor contrasta varias teorías relacionadas con la asignatura.	0	3	16	8
8	El profesor relaciona los conceptos teóricos con ejemplos, ejercicios y problemas.	0	1	12	14
9	Las explicaciones del profesor me han ayudado a entender mejor la asignatura.	0	2	16	9
10	El profesor procura que los estudiantes apliquen los conceptos	0	2	11	14

	adquiridos en la asignatura.				
11	El profesor genera interés por la asignatura a los alumnos	0	5	12	10
12	El profesor motiva a sus alumnos a cursar materias con él.	0	6	13	8
13	El profesor fomenta la participación de los alumnos.	0	0	10	17
14	El profesor consigue que los estudiantes participen activamente en sus clases.	0	1	10	16
15	El profesor brinda oportunidades para participar activamente en sus clases.	0	0	10	17
16	El profesor introduce temas de discusión y anima a los estudiantes a participar.	0	0	13	14
17	El profesor hace preguntas interesantes y estimulantes en clase.	0	2	13	12
18	El profesor resuelve las dudas con exactitud.	0	6	13	8
19	El profesor procura saber si los alumnos entienden lo que explica.	0	3	13	11
20	El profesor busca la forma de que los estudiantes respondan sus preguntas.	0	2	11	14
21	El profesor adapta sus estrategias para	0	3	11	13

	afrontar situaciones imprevistas.				
22	El profesor se muestra dispuesto a ayudar a los estudiantes que tienen dificultades.	0	1	11	15
23	El profesor proporciona la posibilidad de conocer y comentar la valoración de las evaluaciones.	0	2	13	12
24	El profesor motiva a sus alumnos a trabajar al máximo.	0	0	16	11
25	El profesor hace un seguimiento del aprendizaje a lo largo del curso.	0	2	12	13
26	El profesor se muestra accesible con sus alumnos.	0	2	13	12
27	El profesor atiende correctamente las consultas en las horas de tutoría.	OMITIDO			
28	El profesor brinda un trato personal satisfactorio.	0	2	11	14
29	El profesor trata a los estudiantes de forma respetuosa.	0	0	12	15
30	El profesor genera confianza incluso para pedir un consejo fuera de clase.	0	5	12	10
31	El profesor tiene un verdadero interés por sus estudiantes.	0	2	13	12

**Anexo 3:***Tabla de frecuencia del grupo B*

<b>No. de Ítem</b>	<b>Afirmación</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1	El profesor imparte los temas de la asignatura en un orden que facilita su seguimiento.	0	0	7	24
2	El profesor mantiene un ritmo de exposición adecuado.	0	0	16	15
3	El profesor demuestra interés por la materia que imparte.	0	0	2	29
4	El profesor clarifica la importancia de los contenidos del curso.	0	0	5	26
5	El profesor distribuye el tiempo entre los temas según su dificultad.	0	2	21	8
6	El profesor relaciona los nuevos conceptos con otros conocidos.	0	0	9	22
7	El profesor contrasta varias teorías relacionadas con la asignatura.	0	5	8	18
8	El profesor relaciona los conceptos teóricos con ejemplos, ejercicios y problemas.	0	0	7	24
9	Las explicaciones del profesor me han ayudado a entender mejor la asignatura.	0	0	12	19
10	El profesor procura que los estudiantes apliquen los conceptos	0	0	9	22

	adquiridos en la asignatura.				
11	El profesor genera interés por la asignatura a los alumnos.	0	0	10	21
12	El profesor motiva a sus alumnos a cursar materias con él.	1	2	16	12
13	El profesor fomenta la participación de los alumnos.	0	1	6	24
14	El profesor consigue que los estudiantes participen activamente en sus clases.	0	0	12	19
15	El profesor brinda oportunidades para participar activamente en sus clases.	0	1	10	20
16	El profesor introduce temas de discusión y anima a los estudiantes a participar.	0	0	9	22
17	El profesor hace preguntas interesantes y estimulantes en clase.	0	0	13	18
18	El profesor resuelve las dudas con exactitud.	0	0	11	20
19	El profesor procura saber si los alumnos entienden lo que explica.	0	0	12	19
20	El profesor busca la forma de que los estudiantes respondan sus preguntas.	0	1	13	17
21	El profesor adapta sus estrategias para	0	2	12	17

	afrontar situaciones imprevistas.				
22	El profesor se muestra dispuesto a ayudar a los estudiantes que tienen dificultades.	0	2	7	22
23	El profesor proporciona la posibilidad de conocer y comentar la valoración de las evaluaciones.	0	0	14	17
24	El profesor motiva a sus alumnos a trabajar al máximo.	0	1	10	20
25	El profesor hace un seguimiento del aprendizaje a lo largo del curso.	0	1	11	19
26	El profesor se muestra accesible con sus alumnos.	0	0	7	24
27	El profesor atiende correctamente las consultas en las horas de tutoría.	OMITIDO			
28	El profesor brinda un trato personal satisfactorio.	0	1	12	18
29	El profesor trata a los estudiantes de forma respetuosa.	0	1	6	24
30	El profesor genera confianza incluso para pedir un consejo fuera de clase.	1	3	8	19
31	El profesor tiene un verdadero interés por sus estudiantes.	0	1	6	24

**Anexo 4:***Tabla de frecuencia del grupo C*

<b>No. de Ítem</b>	<b>Afirmación</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1	El profesor imparte los temas de la asignatura en un orden que facilita su seguimiento.	0	5	17	5
2	El profesor mantiene un ritmo de exposición adecuado.	0	5	19	3
3	El profesor demuestra interés por la materia que imparte.	0	0	13	14
4	El profesor clarifica la importancia de los contenidos del curso.	1	14	11	1
5	El profesor distribuye el tiempo entre los temas según su dificultad.	0	11	13	3
6	El profesor relaciona los nuevos conceptos con otros conocidos.	0	9	13	5
7	El profesor contrasta varias teorías relacionadas con la asignatura.	0	6	17	4
8	El profesor relaciona los conceptos teóricos con ejemplos, ejercicios y problemas.	0	5	15	7
9	Las explicaciones del profesor me han ayudado a entender mejor la asignatura.	0	8	15	4
10	El profesor procura que los estudiantes apliquen los conceptos	0	7	17	3



adquiridos en la asignatura.					
11	El profesor genera interés por la asignatura a los alumnos.	0	10	12	5
12	El profesor motiva a sus alumnos a cursar materias con él.	2	16	6	3
13	El profesor fomenta la participación de los alumnos.	1	4	11	11
14	El profesor consigue que los estudiantes participen activamente en sus clases.	1	11	11	4
15	El profesor brinda oportunidades para participar activamente en sus clases.	0	5	11	11
16	El profesor introduce temas de discusión y anima a los estudiantes a participar.	0	7	14	6
17	El profesor hace preguntas interesantes y estimulantes en clase.	0	6	17	4
18	El profesor resuelve las dudas con exactitud.	1	13	11	2
19	El profesor procura saber si los alumnos entienden lo que explica.	0	9	13	5
20	El profesor busca la forma de que los estudiantes respondan sus preguntas.	0	4	19	4
21	El profesor adapta sus estrategias para	0	14	8	5

	afrontar situaciones imprevistas.				
22	El profesor se muestra dispuesto a ayudar a los estudiantes que tienen dificultades.	0	10	12	5
23	El profesor proporciona la posibilidad de conocer y comentar la valoración de las evaluaciones.	0	5	17	5
24	El profesor motiva a sus alumnos a trabajar al máximo.	0	11	12	4
25	El profesor hace un seguimiento del aprendizaje a lo largo del curso.	0	7	16	4
26	El profesor se muestra accesible con sus alumnos.	1	6	14	6
27	El profesor atiende correctamente las consultas en las horas de tutoría.	OMITIDO			
28	El profesor brinda un trato personal satisfactorio.	0	8	15	4
29	El profesor trata a los estudiantes de forma respetuosa.	2	15	10	27
30	El profesor genera confianza incluso para pedir un consejo fuera de clase.	2	14	8	3
31	El profesor tiene un verdadero interés por sus estudiantes.	0	6	15	6

**Anexo 5:***Tabla de frecuencia del grupo D*

<b>No. de Ítem</b>	<b>Afirmación</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1	El profesor imparte los temas de la asignatura en un orden que facilita su seguimiento.	0	2	19	11
2	El profesor mantiene un ritmo de exposición adecuado.	0	3	24	5
3	El profesor demuestra interés por la materia que imparte.	0	0	12	20
4	El profesor clarifica la importancia de los contenidos del curso.	0	0	12	20
5	El profesor distribuye el tiempo entre los temas según su dificultad.	0	8	16	8
6	El profesor relaciona los nuevos conceptos con otros conocidos.	0	2	14	16
7	El profesor contrasta varias teorías relacionadas con la asignatura.	0	5	22	5
8	El profesor relaciona los conceptos teóricos con ejemplos, ejercicios y problemas.	0	0	15	17
9	Las explicaciones del profesor me han ayudado a entender mejor la asignatura.	1	1	19	11
10	El profesor procura que los estudiantes apliquen los conceptos	0	3	15	14

	adquiridos en la asignatura.				
11	El profesor genera interés por la asignatura a los alumnos.	0	7	20	5
12	El profesor motiva a sus alumnos a cursar materias con él.	5	15	11	2
13	El profesor fomenta la participación de los alumnos.	3	1	14	14
14	El profesor consigue que los estudiantes participen activamente en sus clases.	0	8	16	8
15	El profesor brinda oportunidades para participar activamente en sus clases.	0	6	13	13
16	El profesor introduce temas de discusión y anima a los estudiantes a participar.	0	4	19	9
17	El profesor hace preguntas interesantes y estimulantes en clase.	0	4	17	11
18	El profesor resuelve las dudas con exactitud.	0	3	20	9
19	El profesor procura saber si los alumnos entienden lo que explica.	0	5	13	14
20	El profesor busca la forma de que los estudiantes respondan sus preguntas.	0	5	14	13
21	El profesor adapta sus estrategias para	0	7	17	8

	afrontar situaciones imprevistas.				
22	El profesor se muestra dispuesto a ayudar a los estudiantes que tienen dificultades.	1	4	16	11
23	El profesor proporciona la posibilidad de conocer y comentar la valoración de las evaluaciones.	0	12	14	6
24	El profesor motiva a sus alumnos a trabajar al máximo.	0	5	22	5
25	El profesor hace un seguimiento del aprendizaje a lo largo del curso.	0	1	21	10
26	El profesor se muestra accesible con sus alumnos.	3	10	14	5
27	El profesor atiende correctamente las consultas en las horas de tutoría.	OMITIDO			
28	El profesor brinda un trato personal satisfactorio.	1	10	15	6
29	El profesor trata a los estudiantes de forma respetuosa.	5	8	14	5
30	El profesor genera confianza incluso para pedir un consejo fuera de clase.	6	7	15	4
31	El profesor tiene un verdadero interés por sus estudiantes.	0	5	20	7

**Anexo 6:***Tabla de frecuencia del grupo E*

<b>No. de Ítem</b>	<b>Afirmación</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1	El profesor imparte los temas de la asignatura en un orden que facilita su seguimiento.	0	0	4	23
2	El profesor mantiene un ritmo de exposición adecuado.	0	0	6	21
3	El profesor demuestra interés por la materia que imparte.	0	0	1	26
4	El profesor clarifica la importancia de los contenidos del curso.	0	0	2	25
5	El profesor distribuye el tiempo entre los temas según su dificultad.	0	1	5	21
6	El profesor relaciona los nuevos conceptos con otros conocidos.	0	2	4	21
7	El profesor contrasta varias teorías relacionadas con la asignatura.	0	2	7	18
8	El profesor relaciona los conceptos teóricos con ejemplos, ejercicios y problemas.	1	0	2	24
9	Las explicaciones del profesor me han ayudado a entender mejor la asignatura.	0	0	6	21
10	El profesor procura que los estudiantes apliquen los conceptos	0	0	7	20

adquiridos en la asignatura.					
11	El profesor genera interés por la asignatura a los alumnos.	0	0	5	22
12	El profesor motiva a sus alumnos a cursar materias con él.	0	2	5	20
13	El profesor fomenta la participación de los alumnos.	0	0	3	24
14	El profesor consigue que los estudiantes participen activamente en sus clases.	0	2	9	16
15	El profesor brinda oportunidades para participar activamente en sus clases.	0	0	3	24
16	El profesor introduce temas de discusión y anima a los estudiantes a participar.	0	0	3	24
17	El profesor hace preguntas interesantes y estimulantes en clase.	0	1	4	22
18	El profesor resuelve las dudas con exactitud.	0	0	7	20
19	El profesor procura saber si los alumnos entienden lo que explica.	0	0	6	21
20	El profesor busca la forma de que los estudiantes respondan sus preguntas.	0	0	6	21
21	El profesor adapta sus estrategias para	0	1	2	24

	afrontar situaciones imprevistas.				
22	El profesor se muestra dispuesto a ayudar a los estudiantes que tienen dificultades.	0	1	2	24
23	El profesor proporciona la posibilidad de conocer y comentar la valoración de las evaluaciones.	0	0	5	22
24	El profesor motiva a sus alumnos a trabajar al máximo.	0	0	8	19
25	El profesor hace un seguimiento del aprendizaje a lo largo del curso.	0	0	5	22
26	El profesor se muestra accesible con sus alumnos.	0	0	3	24
27	El profesor atiende correctamente las consultas en las horas de tutoría.	OMITIDO			
28	El profesor brinda un trato personal satisfactorio.	0	0	4	23
29	El profesor trata a los estudiantes de forma respetuosa.	0	0	2	25
30	El profesor genera confianza incluso para pedir un consejo fuera de clase.	0	0	4	23
31	El profesor tiene un verdadero interés por sus estudiantes.	0	0	1	26



**Anexo 7:***Relaciones entre eventos en su primer nivel categorial*

GIVEN	TARGET	JNTF	ADJR	PVAL	YULE Q	PHI
<b>Grupo A</b>						
<b>Lag 1</b>						
AI2	AR		8	4.77	.01	.21
AR	ME		26	6.6	.01	.29
AR	MF		50	9.5	.01	.41
AX	MX		12	4.96	.01	.21
ME	MI1		13	4.54	.01	.20
MI2	AR		49	10.51	.01	.46
MP	AR		8	4.77	.01	.21
<b>Lag 2</b>						
AI1	AI1		18	7.43	.01	.32
AX	AX		14	7.36	.01	.32
MI2	MF		18	4.54	.01	.20
<b>Grupo B</b>						
<b>Lag 1</b>						
AP	MF		12	7.61	.01	.22
AR	AR		20	-15.54	.01	-.44
AR	ME		123	15.43	.01	.44
AR	MF		133	12.32	.01	.35
MI1	MI2		44	7.82	.01	.22
MI2	AR		159	17.05	.01	.49
MX	AR		96	7.78	.01	.22
<b>Lag 2</b>						
AP	AP		3	7.2	.01	.21
AR	ME		6	-7.48	.01	-.21
MI2	AR		15	-7.72	.01	-.22
MI2	ME		53	9.11	.01	.26
<b>Grupo C</b>						
<b>Lag 1</b>						
AI1	AI1		7	9.42	.01	.29
AR	AR		18	-10.42	.01	-.32
AR	ME		51	9.16	.01	.28
AR	MF		91	10.37	.01	.32
MI2	AR		78	8.69	.01	.27
<b>Lag 2</b>						
AR	AR		147	9.03	.01	.28
AX	AX		21	10.59	.01	.33
<b>Grupo D</b>						
<b>Lag 1</b>						
AR	ME		63	12.03	.01	.35
AR	MF		139	15.89	.01	.47

MF	AR	99	8.71	.01	.60	.26
MI1	AI1	42	9.57	.01	.76	.28
MI1	MI2	69	9.99	.01	.70	.29
MX	AR	63	7.05	.01	.58	.21
<b>Lag 2</b>						
AX	AX	5	9.04	.01	.94	.27
MF	MF	64	6.85	.01	.53	.20
<b>Grupo E</b>						
<b>Lag 1</b>						
AI1	AR	3	-5.58	.01	-.86	-.20
AR	AR	18	-6.7	.01	-.67	-.24
AR	ME	40	8.65	.01	.85	.31
AR	MF	48	7.31	.01	.64	.27
MF	AR	53	6.2	.01	.57	.22
MI1	AI1	22	6.92	.01	.74	.25
MI1	AR	7	-2.16	.03	-.41	-.27
MI2	AR	49	7.39	.01	.69	.24
<b>Lag 2</b>						
AI1	AI1	31	6.33	.01	.64	.23
MF	MF	41	8.51	.01	.74	.31
<b>Todos los eventos</b>						
<b>Lag 1</b>						
AR	AR	61	-23.7	.01	-.86	-.34
AR	ME	303	24.45	.01	.90	.32
AR	MF	471	25.1	.01	.78	.36
MI2	AR	457	26.14	.01	.81	.38
<b>Lag 2</b>						
AI1	AI1	70	15.51	.01	.78	.23
AX	AX	43	16.99	.01	.87	.25