

Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales

MARCO ANTONIO VILLALTA PAUCAR* | CECILIA ASSAEL BUDNIK**
ANDREA BAEZA REYES***

El objetivo del texto es analizar la estructura dialogal del salón de clase en diferentes contextos socioculturales. La metodología fue la observación de clases reales de 15 profesoras de primero básico en escuelas de contexto urbano y rural de Chile. Se realizó análisis de la conversación (AC), y de criterios de experiencia de aprendizaje mediado (EAM). Se empleó estadística no paramétrica. En los resultados se encontró: a) la gestión del tiempo depende del contexto directo de aula; b) hay asociación significativa entre conversación y criterios de EAM según contexto: las aulas urbanas se caracterizan por conversaciones expositivas, regulativas y cooperativas, relacionados con EAM de intencionalidad y reciprocidad, trascendencia, planificación, regulación y autocontrol, y desafío; en tanto las aulas rurales se caracterizan por: conversaciones co-formadas, explicativas y colaborativas asociadas con EAM, significado, trascendencia e individualización. Estos diferentes patrones dialogales permiten promover el aprendizaje autónomo desde la realidad de cada escuela.

This text analyzes the structure of classroom dialogue in various sociocultural contexts. The methodology was to observe real-life classes being given by primary school teachers at urban and rural schools in Chile. This study involved a conversation analysis (CA) and examining mediated learning experience (MLE) criteria. Nonparametric statistics were used. The results revealed that: a) time management depends on the direct context of the classroom; b) a significant association exists between MLE criteria and conversation according to the context: urban classrooms tend to have expository, regulative and cooperative conversations, with MLE-related intentionality and reciprocity, transcendence, planning, regulation and self-control, and challenge; rural classrooms, on the other hand, are characterized by MLE-related co-created, explanatory and collaborative conversations, meaning, transcendence and individuation. These conversational patterns make it possible to stimulate autonomous learning based on each school's reality.

Palabras clave

Aprendizaje
Mediación pedagógica
Diversidad
Contexto sociocultural
Educación básica

Keywords

Learning
Pedagogical mediation
Diversity
Sociocultural context
Basic education

Recepción: 25 de agosto de 2017 | Aceptación: 25 de diciembre de 2017

* Profesor asociado de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile (Chile). Psicólogo, doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: análisis de la conversación, interacción didáctica de sala de clase, cultura escolar, resiliencia. CE: marco.villalta@usach.cl

** Directora del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales (Chile). Profesora de Educación Diferencial. Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: aprendizaje mediado, diversidad educativa y prácticas pedagógicas interculturales. CE: cecilia.assael@mail.udp.cl

*** Investigadora del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales (Chile). Licenciada en Sociología. Líneas de investigación: aprendizaje mediado, diversidad educativa y género. CE: andrea.baeza.fde@mail.udp.cl

INTRODUCCIÓN¹

El estudio de la interacción en sala de clase para comprender y orientar la práctica pedagógica promotora del aprendizaje se ha realizado desde diversas aproximaciones teóricas y metodológicas. Algunas han privilegiado los diálogos vinculados a la construcción de identidades culturales; y otras se han centrado en las estructuras comunicativas vinculadas a la promoción de procesos cognitivos y didáctica de contenidos específicos, como el aprendizaje de las ciencias (Gardner, 2014). La diversidad de propuestas y resultados sugiere que no hay un modelo teórico y empírico hegemónico y suficiente para explicar todas las contingencias comunicativas generadas en el aula que expliquen el aprendizaje (Lenoir y Esquivel, 2015; Littleron y Howe, 2010).

Hay cierto consenso en la literatura actual —sustentada en evidencias investigativas— de que los procesos cognitivos pueden ser desarrollados con la participación del estudiante en procesos dialogales adecuados (Gonzalez y León, 2009; Houen *et al.*, 2016; Tornero *et al.*, 2015; Villalta, 2014).

Asimismo, se sostiene, especialmente desde la investigación de orientación sociocultural, que el contexto —fáctico o representado— es un factor activo que interactúa, es transformado, y también orienta los diálogos posibles entre profesor y estudiantes en el aula (Mercer y Dawes, 2014). En tal sentido, hay puentes entre las orientaciones de construcción identitaria y las de construcción cognitiva que permiten comprender el proceso de aprendizaje que se promueve en determinados contextos del salón de clase.

Desde esta perspectiva, vale preguntarse: ¿el uso del tiempo en el aula se distribuye de la misma forma en un aula urbana comparada con un aula rural? ¿Las estructuras comunicativas y las demandas cognitivas de la profesora son diferentes en función del

contexto sociocultural de los estudiantes? ¿La forma de mediar el aprendizaje es diferente?, es decir, ¿hay aspectos de la interacción y discurso de las profesoras sobre su práctica pedagógica que sean atribuibles al contexto sociocultural de las escuelas? El objetivo del presente artículo es analizar la estructura dialogal del salón de clase en diferentes contextos socioculturales.

CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y DIÁLOGO EN LA SALA DE CLASE

El contexto sociocultural tiene un rol relevante en el proceso educativo, y especialmente en las estructuras de interacción dialogal en el salón de clase. Hay factores socioculturales tales como el nivel socioeconómico, el género, el lugar (Zimmerman y Weible, 2017) y la diversidad cultural que inciden en los indicadores de logro de las escuelas y jerarquizan a los alumnos al interior de dichos establecimientos. Para establecer el nexo explicativo entre estos factores socioculturales y los microprocesos sociales al interior de las escuelas y en el aula, los estudios de diversas tradiciones disciplinares convergen en señalar que la herramienta privilegiada de transmisión de significaciones que valida, reconstruye y transforma el orden social hegemónico es el lenguaje, a través de la interacción conversacional (Mehan, 1979; Mercer, 2010; Sacks *et al.*, 1974; Watson, 1992). Es así que se postulan diversas teorías de la transmisión cultural de la educación.

Una perspectiva importante para analizar la relación entre el contexto social y cultural con la escuela es la que propone Bernstein con la noción de “código”, como “principio regulador tácitamente adquirido que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización y contextos evocadores” (Bernstein, 1998: 218), dado que no refiere al habla y sus variantes, sino a reglas que orientan los significados que configuran la cultura.

¹ Estudio auspiciado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) del gobierno de Chile, Proyecto N° 1150237.

Esta perspectiva permite comprender que la escuela está atravesada por configuraciones culturales sobre su rol en el sistema social, que se encuentran o colisionan con las configuraciones que se construyen en la interacción institucional, específicamente en el aula; y que tiene consecuencias en lo que trasmite la escuela y en lo que ésta define como aprendizaje válido. En tal sentido, desde una perspectiva sociocultural, el estudio de la interacción en el aula no puede dejar de lado las identidades culturales que dicha interacción promueve, la forma como se construyen, y los indicadores que las desencadenan.

Estudios desde la perspectiva sociocultural concuerdan en que la interacción en la sala de clase es un factor determinante del aprendizaje (Mercer y Howe, 2012; Tolmie *et al.*, 2010; Wells y Mejia, 2005). Lo que hace o deja de hacer la profesora en el aula concreta tiene repercusiones en los procesos de aprendizaje.

Hay diversas perspectivas de aproximación al estudio del habla y la interacción didáctica en el salón de clase que utilizan métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos de investigación de los sucesos del aula, y que han puesto el acento en patrones comunicacionales predefinidos o construidos en la interacción (Mercer, 2010). No obstante, la mayoría de las propuestas para el análisis del diálogo en el aula se han sustentado en una perspectiva socio-cultural para describir los procesos de construcción de orden social e identidad en dicho espacio (Ordaz, 2009; Richards, 2006), y para regular tanto la participación y exigencia cognitiva en el aprendizaje (Emanuelsson y Sahlström, 2008; Nathan y Kim, 2009; Villalta *et al.*, 2013), como la participación del profesor en los diálogos que promueven el aprendizaje en contextos específicos (Cuadrado y Fernández, 2008; Hennessy *et al.*, 2016; Tornero *et al.*, 2015; Villalta, *et al.*, 2011a).

Investigaciones sustentadas en la psicología de orientación sociocultural del aprendizaje han desarrollado categorías conceptuales para analizar el proceso educativo en el aula

como empresa colaborativa, es decir, como un esfuerzo coordinado y continuo del alumnado por construir conocimiento común a través del diálogo (Mercer y Howe, 2012); estos estudios colocan al lenguaje como herramienta del pensamiento y mediador de la actividad psicológica y social (Tocaimaza-Hatch, 2016).

Pese a los avances logrados en el análisis de la sala de clase, no hay una concepción integradora de las interacciones dialógicas (Hennessy *et al.*, 2016; Howe y Abedin, 2013). Se han hecho interesantes esfuerzos por desarrollar categorías de análisis de la interacción dialógica en el aula que consideren una estructura jerárquica de la conversación capaz de relacionar las intervenciones o actos comunicativos, intercambios o diálogos, con unidades temáticas mayores que permitan dar cuenta del papel del contexto en la conversación (Hennessy *et al.*, 2016; Martinic y Villalta, 2016; Villalta, 2009).

En la perspectiva del análisis de la conversación (AC) y la lingüística interaccional, la unidad mínima del diálogo descrita en el aula es el *intercambio* —inicio, respuesta, evaluación— entre profesores y estudiantes. Dicha estructura mínima ha sido descrita en diversos estudios con diferentes denominaciones y precisiones relacionadas con la enseñanza y con los procesos cognitivos que promueve el educador (Mercer y Dawes, 2014; Pehmer *et al.*, 2015; Villalta *et al.*, 2013); con la regulación del orden de turnos de habla, e incluso con el uso de tecnología en el aula (Nathan y Kim, 2009; Villalta *et al.*, 2011b; Villalta *et al.*, 2013); de manera que sea posible reparar la intersubjetividad entre los interlocutores y corregir las actividades de la clase (Emanuelsson y Sahlström, 2008; Gardner, 2014).

En síntesis, desde los aportes de la sociología de la educación y la psicología sociohistórica cultural, las evidencias recientes muestran que el contexto sociocultural está imbricado en la conversación en el aula a través del lenguaje, y que orienta determinadas pautas de participación e interacción construidas intersub-

jetivamente, con las cuales se media el aprendizaje de contenidos educativos y formas de participación social. El aprendizaje es, entonces, un producto cultural, pero también un logro cognitivo y, en tal sentido, es más que reproducción de saberes transmitidos por el currículo escolar; el aprendizaje es una forma de apropiarse autónomamente de la cultura. En esta segunda perspectiva del aprendizaje, el rol de los educadores es importante, y pocas veces es suficientemente reconocido.

DIÁLOGO Y MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Desde la psicología sociohistórica cultural de orientación vigostskiana, Reuven Feuerstein postula que las funciones cognitivas están directamente ligadas a las experiencias de aprendizaje mediado a las cuales los niños han estado expuestos (Feuerstein *et al.*, 1985; Rand *et al.*, 1979). En tal sentido se consolida y desarrolla la teoría de experiencia de aprendizaje mediado (EAM), la cual postula que el profesorado es el mediador humano que intencionalmente participa en la interacción con el estudiante para promover el aprendizaje autónomo a través del desarrollo de habilidades cognitivas (Kozulin, 2015; Orrú, 2003; Rand *et al.*, 1979). Esto se confirma en estudios de corte sociocultural que documentan la importancia del habla del profesor en la promoción del aprendizaje en el aula, a través de diálogos de co-construcción del conocimiento (Hennessy *et al.*, 2016; Mercer y Dawes, 2014; Villalta y Palacios, 2014; Wells y Mejía, 2005).

En la perspectiva de la teoría EAM, la mediación eficaz que realizan los docentes se ajusta a determinados criterios de mediación (CM) que promueven la modificabilidad cognitiva estructural del estudiante (Orrú, 2003). Tres de estos criterios son considerados universales, necesarios y favorables a la mediación: 1) intencionalidad y reciprocidad; 2) significado; y 3) trascendencia. En tanto, los nueve restantes son considerados diferenciadores, específicos

de cada contexto: 1) desafío; 2) competencia; 3) compartir; 4) individualización y diferenciación psicológica; 5) pertenencia; 6) regulación y autocontrol; 7) alternativa optimista; 8) planificación y logro de objetivos; y 9) ser humano como entidad cambiante (Kozulin, 1999).

En síntesis, los factores socioculturales están dentro de la sala de clase como hechos tangibles que definen las condiciones estructurales del encuentro educativo —material educativo, ubicación geográfica de la escuela, infraestructura de la sala de clase, etcétera—, y como principios reguladores de la acción social y sus posibilidades —en forma de creencias y teorías (Pozo *et al.*, 2016; Villalta, 2014). Estos principios reguladores se ponen de manifiesto en los “hechos simbólicos” que hacen posible el lenguaje, herramienta cultural y del pensamiento que se define en la interacción comunicativa para favorecer el aprendizaje; el lenguaje se ajusta a criterios de mediación pertinentes para favorecer el desarrollo de funciones cognitivas que permitan al aprendiz la participación autónoma en el desarrollo o transformación de su cultura, es decir, el aprendizaje autónomo.

METODOLOGÍA

El estudio que se aborda en estas páginas es descriptivo de situaciones reales del salón de clase. Los escenarios de observación son aulas de escuelas básicas que se caracterizan por: a) tipo de administración: municipalizada y particular subvencionada de Chile; b) vulnerabilidad socioeducativa: todas se ubican como de alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE), definido por los indicadores del Ministerio de Educación de Chile; c) dos contextos socioculturales diferentes, definidos por la ubicación geográfica: urbana y rural.

En dichas escuelas se contactó y seleccionó a 7 profesoras de 5 escuelas urbanas de la Región Metropolitana y a profesoras de 8 escuelas rurales de la Región de la Araucanía. Las profesoras tienen las siguientes características:

a) son docentes de primero básico; b) tienen más de dos años de docencia en la misma escuela; c) pertenecen al género femenino (no es común encontrar profesores de género masculino en el nivel básico de educación); d) todas son docentes de educación general básica, algunas de ellas tienen mención en alguna disciplina en primer ciclo básico (1° a 4° básico), pero abordan todas las asignaturas; e) tres profesoras son descendientes de la etnia mapuche —una de ellas se desempeña en el contexto urbano y dos en contextos rurales. En términos generales se observa que los alumnos y las escuelas ubicadas en contextos urbanos se adhieren más a valores y costumbres occidentales, y en el caso de los alumnos y las escuelas rurales, éstos comparten valores y tradiciones de la cultura mapuche. En este último grupo, esto se ve reforzado tanto por el contexto indígena en el que se encuentran emplazadas las escuelas, como por los programas de educación intercultural bilingüe (PEIB) promovidos desde el Ministerio de Educación, que incluyen cursos de la lengua mapuche. Estos cursos los imparten profesores de la tradición mapuche, independientemente de la etnia de los estudiantes. En total participaron en el estudio 15 profesoras de 13 escuelas de primero básico. Las clases filmadas contaron con participación de 15 alumnos y alumnas en promedio, de edades comprendidas entre 6 y 8 años.

La técnica de recolección de información fue el registro filmico de la clase. Se registraron dos clases por cada profesora. Se contó con un total de 30 clases filmadas. La primera clase sirvió para que los niños y las profesoras se habituaran a las cámaras de registro. El registro se realizó con dos cámaras: una en posición fija, para la profesora, colocada al final de la sala, y otra dirigida hacia los alumnos. Además, se le proporcionó un par de lentes con cámaras a cada profesora (*eye-tracking*) para que grabaran en movimiento durante la clase.

Procedimiento del estudio. El trabajo se ajustó a los procedimientos éticos de la investigación

social. El estudio contó con la autorización de los equipos directivos de las escuelas participantes, quienes fueron previamente informados y firmaron una carta de autorización; cada profesora fue informada y se solicitó autorización para filmar y entrevistar a través de cartas de consentimiento informado. Los padres y apoderados de los alumnos participantes fueron informados y se les solicitó autorización para poder filmar a los niños en el aula; el consentimiento lo dieron a través de carta de asentimiento informado. El investigador y su equipo se comprometieron a respetar la voluntad de los participantes y mantener en reserva la identidad de niños, profesoras y escuelas. Las cartas de autorización, consentimiento y asentimiento fueron revisadas y validadas por el comité de ética de la institución patrocinante del estudio, el cual cuenta con acreditación del Ministerio de Salud del Gobierno de Chile para dicha tarea.

Procedimiento de análisis de datos. Los registros de filmación fueron realizados con marcaciones de la duración en segundos del inicio y término de las categorías del análisis de la conversación (AC): a) fases, o la gestión de los momentos de la clase: pre-inicio, inicio, desarrollo, cierre pedagógico y cierre; b) unidades temáticas, que refieren al desarrollo de las actividades pedagógicas que propone la profesora en la clase; c) intercambios, que son las unidades mínimas de conversación que co-construyen profesoras y alumnos con sus intervenciones. También fueron marcados los criterios de experiencia de aprendizaje mediado (EAM) observados en dos categorías: 1) universales, teóricamente necesarios para toda relación educativa (intencionalidad, significado y trascendencia); y 2) diferenciadores, que refieren al conjunto de nueve criterios de mediación que se utilizan según cada contexto e interlocutor (Anexo 1). Se analizó la segunda clase, donde profesoras y alumnos estuvieron más habituados a los instrumentos de registro.

La categorización AC y EAM se realizó con profesionales capacitados en dichas categorías. El análisis se realizó con apoyo del *software* Videograph (Rimmele, 2009), con el cual se sincronizaron ambas cámaras —las lentes de la profesora y la cámara fija—. El análisis de concordancia inter-observador se realizó con índice Kappa, el cual estuvo entre el índice .73 (buena) para el caso de las unidades temáticas, y el índice 1.0 (muy buena) para el caso de EAM. El análisis de los datos de filmación categorizados se realizó con estadísticos no paramétricos Chi cuadrado para analizar la asociación entre las variables, V de Cramer para precisar la fuerza de dicha asociación, y análisis de residuos tipificados corregidos en las casillas para ubicar las diferencias según el resultado de dicho residuo, sea $z = \pm 1.96$; ésta compara la distribución de las categorías según zonas con la prueba U de Mann-Whitney.

La decisión de emplear estadísticos no paramétricos responde precisamente a que el interés versa en la observación y análisis de la dinámica de las interacciones en aulas concretas, y no en una generalización sobre contextos más amplios.

RESULTADOS

El proceso de categorización total del estudio fue de 31 mil 144 marcas de todas las categorías de un tiempo total de 15 horas, 58 minutos y 52 segundos de clases analizadas. Aunque el número de clases observadas en zona rural es levemente mayor al de zona urbana, así como el tiempo total de clases (casi 9 horas en escuelas rurales, y 7 en las escuelas urbanas de la muestra), se obtuvo un número semejante de marcas en ambas zonas, cercano a los 15 mil 500 en cada uno de los escenarios (Tabla 1).

Tabla 1. Casos según contexto sociocultural de la escuela, por marcas realizadas y duración de la clase

Profesora y escuela ¹	Zona urbana		Profesora y escuela	Zona rural	
	Total (marcas)	Duración de la clase		Total (marcas)	Duración de la clase
A(CP)	2,612	0:56:31	R(JC)	1,113	1:09:59
M(CP)	1,257	0:56:38	H(CB)	684	0:47:10
A(CEH)	561	0:39:36	M(RF)	3,565	1:13:51
C(ALF)	3,349	1:14:33	M(C)	1,919	1:12:05
L(ALF)	1,629	0:53:34	M(BL)	2,701	1:08:40
E(LC)	2,294	1:05:48	D(AL)	1,104	1:11:26
S(SGI)	3,993	1:20:01	C(T)	2,868	1:14:27
Total profesoras escuela urbana	15,695	7:06:41	M(GH)	1,495	0:54:33
Total profesoras escuela rural				15,449	8:52:11

¹ Los datos de identificación de profesoras y escuelas han sido colocados en códigos para respetar el compromiso ético de confidencialidad. La primera letra corresponde a la identificación de la profesora, y la letra entre paréntesis a la identificación de la escuela.

Fuente: elaboración propia.

La distribución del tiempo de duración de fases, unidades temáticas, intercambios, EAM universales y EAM diferenciadores en

las clases es significativamente distinto entre escuelas de zona rural y de zona urbana. Cabe señalar que esta diferencia también se

encuentra al comparar los rangos promedios de todas las categorías entre todas las profesoras (prueba Kruskal-Wallis $p < .001$). En efecto, cada clase ajusta los tiempos, las actividades a desarrollar, la gestión de las conversaciones o intercambios al interior y las mediaciones para el aprendizaje autónomo a cada realidad

directa y emergente de la clase. En tal sentido, ninguna clase es igual a otra (Tabla 2).

La distribución del tiempo de la clase en fases está asociada a los contextos socioculturales donde se ubican las escuelas, pero la fuerza de dicha asociación es débil (V de Cramer $< .15$).

Tabla 2. Casos según contexto sociocultural de la escuela, por marcas realizadas y duración de la clase

Variables	Zona	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	p
Fases de la clase	Urbano	15,295	14,551.75	222,569,025.50	105592865.5	-25.95192424	.00
	Rural	15,447	16,183.18	249,981,627.50			
	Total	30,742					
Unidades temáticas	Urbano	14,940	15,807.05	236,157,376.00	106095614	-12.37759026	.00
	Rural	15,438	14,591.87	225,269,255.00			
	Total	30,378					
Intercambios	Urbano	12,563	12,218.26	153,498,023.00	69583168	-4.916785467	.00
	Rural	11,475	11,801.89	135,426,718.00			
	Total	24,038					
EAM universal	Urbano	286	373.74	106,889.50	50553.5	-3.20375824	.00
	Rural	407	328.21	133,581.50			
	Total	693					
EAM diferenciador	Urbano	3,626	6,000.40	21,757,440.00	15181689	-6.997751406	.00
	Rural	8,993	6,434.83	57,868,450.00			
	Total	12,619					

Fuente: elaboración propia.

Las unidades temáticas observadas están asociadas al contexto sociocultural de las escuelas (Chi cuadrado $[7, N=30,378] = 3523.766$; $p < .001$), y la fuerza de dicha asociación es moderada (V de Cramer $= .341$). En relación con las más altas frecuencias de distribución porcentual y el valor más alto de los residuos

tipificados de las casillas, se observa que la fuerza de la asociación en las escuelas de contexto urbano se caracteriza, en más de 50 por ciento de las clases, por unidades temáticas *declarativas y organizativas*; y, por su parte, las escuelas de contexto rural por unidades temáticas de *trabajo individual y evaluación* (Tabla 3).

Tabla 3. Unidades temáticas de la clase según contexto sociocultural de la escuela

	Unidades temáticas	Urbano	Rural	Total
Declarativa	%	29.9	17.5	23.6
	Residuos corregidos	25.5	-25.5	
Trabajo individual	%	17.8	43.9	31.1
	Residuos corregidos	-49	49	
Trabajo grupal	%	5.7	7.9	6.8
	Residuos corregidos	-7.6	7.6	
Exposición de estudiantes	%	10.5	8.7	9.6
	Residuos corregidos	5.4	-5.4	
Evaluación	%	5.2	8.2	6.7
	Residuos corregidos	-10.4	10.4	
Metacognitiva	%	4.7	3	3.8
	Residuos corregidos	7.9	-7.9	
Organizativa	%	23.2	8	15.5
	Residuos corregidos	36.6	-36.6	
Revisión	%	3	2.9	3
	Residuos corregidos	0.5	-0.5	
Total	%	100	100	100
	N de marcas	14,940	15,438	30,378

Fuente: elaboración propia.

Los intercambios observados están asociados al contexto sociocultural de las escuelas (Chi cuadrado [5, N=24,038] = 2384.640; $p < .001$), y la fuerza de dicha asociación es moderada (V de Cramer=.315). En consideración de las más altas frecuencias de distribución porcentual y el valor más alto de los residuos tipificados de las casillas, se observa que, en las escuelas de contexto urbano, en más del 50 por ciento de la clase, la fuerza de la asociación se ubica en los

intercambios *expositivos, regulativos y cooperativos*; por su parte, en las escuelas de contexto rural, el más alto porcentaje, y por lo tanto la mayor fuerza de la asociación, es con los intercambios de tipo *co-formado y explicativo*.

Los criterios del EAM universal están asociados con el contexto sociocultural de las escuelas (Chi-cuadrado $p < .001$), pero la fuerza de asociación es débil (V de Cramer $< .2$) (Tabla 4).

Tabla 4. Intercambios de la clase según contexto sociocultural de la escuela

	Intercambios	Urbano	Rural	Total
Expositivo	%	25.3	13.8	19.8
	Residuos corregidos	22.4	-22.4	
Co-formado	%	31.6	57.9	44.1
	Residuos corregidos	-41	41	
Regulativo	%	29.9	16.1	23.3
	Residuos corregidos	25.4	-25.4	

Tabla 4. Intercambios de la clase según contexto sociocultural de la escuela

(continuación)

	Intercambios	Urbano	Rural	Total
Explicativo	%	2.8	7.1	4.9
	Residuos corregidos	-15.5	15.5	
Cooperativo	%	9.7	3.9	6.9
	Residuos corregidos	17.9	-17.9	
Colaborativo	%	0.7	1.3	1
	Residuos corregidos	-4.8	4.8	
TOTAL	%	100	100	100
	N de marcas	12,563	11,475	24,038

Fuente: elaboración propia.

Los criterios de EAM diferenciadores observados están asociados al contexto sociocultural de las escuelas [Chi cuadrado (7, N=12,619) = 1706.139; $p < .001$], y la fuerza de dicha asociación es moderada (v de Cramer=.368). Dadas las más altas frecuencias de distribución porcentual, y el valor más alto de los residuos tipificados, se observa que la

fuerza de la asociación en las escuelas de contexto urbano en más de 50 por ciento de la clase está en los EAM diferenciadores *desafío*, *competencia*, *regulación y autocontrol*, y *planificación*; por su parte, en el contexto rural el mayor porcentaje y fuerza de la asociación se encuentra en el EAM diferenciador *individualización* (Tabla 5).

Tabla 5. Criterios de EAM diferenciadores de la clase según contexto sociocultural de la escuela

	EAM Diferenciador	Urbano	Rural	Total
Desafío	%	17.5	7.3	10.2
	Residuos corregidos	17.2	-17.2	
Competencia	%	18.3	5.4	9.1
	Residuos corregidos	22.8	-22.8	
Compartir	%	0.5	1.4	1.1
	Residuos corregidos	-4.4	4.4	
Individualización	%	36.6	73.2	62.7
	Residuos corregidos	-38.5	38.5	
Pertenencia	%	1	0	0.3
	Residuos corregidos	9.3	-9.3	
Regulación y autocontrol	%	14.6	8.3	10.1
	Residuos corregidos	10.7	-10.7	
Alternativa optimista	%	0.1	0	0
	Residuos corregidos	3.2	-3.2	

Tabla 5. Criterios de EAM diferenciadores de la clase según contexto sociocultural de la escuela

(continuación)

EAM Diferenciador		Urbano	Rural	Total
Planificación	%	11.4	4.4	6.4
	Residuos corregidos	14.6	-14.6	
TOTAL	%	100	100	100
	N de marcas	3,626	8,993	12,619

Fuente: elaboración propia.

Los tres EAM universales se encuentran asociados a los seis tipos de intercambio observados en todas las escuelas (Chi cuadrado [10, N=622] = 251,688; $p < .001$), y la fuerza de dicha asociación es moderada (V de Cramer=.445). Algo similar se encuentra en la asociación entre los seis tipos de intercambio con ocho criterios de EAM diferenciadores (Chi cuadrado [35, N= 9692] = 6127. 311; $p < .001$ y V de Cramer=.356). No obstante, interesa conocer si los criterios de EAM universales y diferenciadores están asociados con mayor fuerza a algún tipo de intercambio según contexto sociocultural de las escuelas.

Los tipos de intercambio observados están asociados a los criterios de EAM universales (Chi cuadrado [6, N=274] = 117.284; $p < .001$), con fuerza de asociación moderada (V de

Cramer=.463) en las escuelas de contexto urbano. Esta asociación significativa se repite en las escuelas de contexto rural (Chi cuadrado [10, N=348] = 269.833; $p < .001$) y la intensidad de la asociación es fuerte (V de Cramer=.623). En consideración de las más altas frecuencias de distribución porcentual, y el valor más alto de los residuos tipificados, se observa que, en el contexto urbano la fuerza de la asociación se encuentra entre: 1) el intercambio *expositivo* y EAM *intencionalidad*; y 2) entre intercambios *cooperativos* y EAM *trascendencia*. En el contexto rural el mayor porcentaje y fuerza de la asociación se encuentra en: a) intercambio *expositivo* y EAM *intencionalidad*; b) intercambio *co-formado* y EAM *significado*; y c) intercambio *colaborativo* con EAM *trascendencia* (Tabla 6).

Tabla 6. Tipos de intercambio por criterios de EAM universales según contexto sociocultural de la escuela

Intercambio			EAM universal			Total
			Intencionalidad	Significado	Trascendencia	
Urbano	Expositivo	%	79.1	100	25.2	54.7
		Residuos corregidos	6.6	5.2	-9.7	
	Co-formado	%	3.6	0.0	3.7	3.3
		Residuos corregidos	0.3	-1	0.4	
	Regulativo	%	8.2	0	3.7	5.1
		Residuos corregidos	1.9	-1.3	-1.0	
	Cooperativo	%	9.1	0	67.4	36.9
		Residuos corregidos	-7.8	-4.4	10.3	
TOTAL		%	100	100	100	100
		N	110	29	135	

Tabla 6. Tipos de intercambio por criterios de EAM universales según contexto sociocultural de la escuela

(continuación)

Intercambio		EAM universal			Total	
		Intencionalidad	Significado	Trascendencia		
Rural	Expositivo	%	92	41	49.5	69.0
		Residuos corregidos	9.3	-6.1	-4.8	
	Co-formado	%	7.4	29.5	0	10.3
		Residuos corregidos	-1.8	6.3	-3.9	
	Regulativo	%	0.6	0	8.4	2.6
		Residuos corregidos	-2.4	-1.6	4.2	
	Explicativo	%	0	0	9.5	2.6
		Residuos corregidos	-3.1	-1.6	5	
	Cooperativo	%	0.0	29.5	0	6.6
		Residuos corregidos	-5	9.2	-3	
	Colaborativo	%	0	0	32.6	8.9
		Residuos corregidos	-5.9	-3.1	9.5	
TOTAL		%	100	100	100	100
		N	175	78	95	348

Fuente: elaboración propia.

Los tipos de intercambio observados están asociados con los criterios de EAM diferenciadores [EAMD] (Chi cuadrado [35, N=2,969] = 2187.609; $p < .001$), con fuerza de asociación moderada (V de Cramer=.384) en las escuelas de contexto urbano. Esta asociación significativa se repite en las escuelas de contexto rural (Chi cuadrado [25, N=6,723] = 3935.397; $p < .001$) con intensidad de la asociación moderada (V de Cramer=.342). Tomando en cuenta las más altas frecuencias de distribución porcentual y el valor más alto de los residuos tipificados

de las casillas, se observa que, en el contexto urbano, la fuerza de la asociación se encuentra entre: 1) el intercambio *expositivo* y EAMD *planificación*; 2) intercambio *co-formado* y EAMD *individualización*; y 3) intercambio *regulativo* y EAMD *regulación y autocontrol*. En el contexto rural el mayor porcentaje y fuerza de la asociación se encuentra igualmente en: a) intercambio *expositivo* y EAMD *planificación*; b) intercambio *co-formado* y *explicativo* con EAMD *individualización*; c) intercambio *regulativo* y EAMD *regulación y autocontrol* (Tabla 7).

Tabla 7. Tipos de intercambio por criterios de EAM diferenciadores (EAMD) según contexto sociocultural de la escuela

Intercambios		Criterios de EAM diferenciadores								Total		
		Desafo	Competencia	Compartir	Individualización	Pertenencia	Regulación y autocontrol	Alternativa optimista	Planificación			
Urbano	Expositivo	%	23.2	19.3	56.3	8.7	0	3	0	64.3	19.9	
		Residuos corregidos	2.4	-0.4	3.7	-9.9	-2.7	-10	-1	22.7		
	Co-formado	%	41.6	33.6	31.3	47.9	0	6.8	0	8.8	31.9	
		Residuos corregidos	5.9	1	-0.1	12.2	-3.8	-12.7	-1.4	-10.1		
	Regulativo	%	10.6	34.3	12.5	19.7	100	88.1	100	20.6	32.5	
		Residuos corregidos	-13	1.1	-1.7	-9.7	7.9	28.1	2.9	-5.2		
	Explicativo	%	0	0.7	0	23.3	0	0	0	3.3	7.5	
		Residuos corregidos	-8	-6.9	-1.1	21.3	-1.6	-6.7	-0.6	-3.2		
	Cooperativo	%	24.2	10.9	0	0.1	0	1.5	0	1.4	7.6	
		Residuos corregidos	17.5	3.3	-1.2	-10	-1.6	-5.5	-0.6	-4.8		
	Colaborativo	%	0.3	1.2	0	0.3	0	0.6	0	1.6	0.7	
		Residuos corregidos	-1.3	1.6	-0.3	-1.6	-0.5	-0.2	-0.2	2.3		
	TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
		N	620	580	16	885	30	470	4	364	2,969	
	Rural	Expositivo	%	32.7	18.7	0	5.2		3.4		51.8	10.5
			Residuos corregidos	18.7	5.5	-3.7	-21.7		-5.8		25	
		Co-formado	%	65	54	88	69.5		5.3		22.6	60.8
			Residuos corregidos	2.2	-2.9	6.1	22.3		-28.2		-14.6	
Regulativo		%	2.1	21.1	0	6.3		82.9		22.3	13.9	
		Residuos corregidos	-8.8	4.3	-4.4	-27.5		49.4		4.5		
Explicativo		%	0	1	12	14.4		6		0	10.9	
		Residuos corregidos	-9	-6.6	0.4	14.3		-3.8		-6.5		
Cooperativo		%	0.2	5	0	4.6		2.3		3.4	3.9	
		Residuos corregidos	-5	1.2	-2.2	4.5		-2		-0.5		
Colaborativo		%	0	0.2	0	0		0		0	0	
		Residuos corregidos	-0.3	4	-0.1	-1.5		-0.3		-0.2		
TOTAL		%	100	100	100	100		100		100	100	
		N	605	402	117	4709		562		328	6,723	

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del objetivo concerniente al análisis de la estructura dialogal del aula en diferentes contextos socioculturales, un primer aspecto a destacar de los resultados es que ponen en evidencia que el funcionamiento de la clase depende del contexto directo de aula. Esto confirma diversos estudios que señalan que la conversación es situada (Emanuelsson y Sahlström, 2008; Mehan, 1979; Sacks *et al.*, 1974). Si bien el contexto sociocultural y los objetivos curriculares nacionales a lograr influyen, no determinan cómo cada profesora y cada grupo de alumnos organizan sus actividades reales en el encuentro educativo.

No obstante lo anterior, el análisis comparativo de las aulas según el contexto sociocultural urbano y rural de las escuelas pone en evidencia patrones dialogales que se dan con mayor fuerza en un contexto u otro. El aula urbana tiene mayor cantidad de alumnos, mayor cantidad de niños diagnosticados con dificultades de aprendizaje, con un entorno sociodemográfico de menor espacio y tiempo, y mayor ruido, comparado con los niños y el entorno del aula rural. En tal sentido, que las unidades temáticas del aula urbana sean mayormente para declarar contenidos y organizar la participación de los niños en las actividades de la clase, en tanto que en las aulas rurales se dedique a unidades temáticas que abordan actividades de trabajo individual y evaluación, pone en evidencia diferentes estrategias de gestión del tiempo para alcanzar los objetivos curriculares en el tiempo disponible. Desde esta perspectiva, en el aula urbana se privilegia la acción de la profesora para alcanzar los objetivos de la clase, y en el aula rural se da mayor posibilidad para adaptar la enseñanza al proceso de los alumnos. Podemos decir, entonces, que existe una estructura dialogal diferida del salón de clase según se trate de una escuela en contexto sociocultural urbano o rural.

Lo anterior tiene relación con los tipos de conversaciones o intercambios que se constru-

yen: en el aula urbana se pone mayor énfasis en la exposición de la profesora, en la regulación de la participación de los alumnos y en promover la participación en el desarrollo de los contenidos de la clase en cooperación con la profesora. En el aula rural el acento está puesto en intercambios de revisión constante de lo presentado —intercambios co-formados—, y en responder a las preguntas de los alumnos —intercambios explicativos—. Esto no significa, necesariamente, que en el aula de un contexto los niños logren mayor autonomía para aprender que en el otro. El análisis de las clases desde la perspectiva de los criterios de EAM indica que en ambos contextos es posible observar la construcción de EAM universales, aquellos que caracterizan toda relación educativa que promueve el aprendizaje autónomo, y EAM diferenciadores, aquellos que se construyen según la realidad de cada relación educativa.

En las aulas de contextos urbanos, las profesoras promueven la autonomía de los niños para aprender precisamente en: 1) los intercambios expositivos (EAM universal intencionalidad y reciprocidad, y EAM diferenciador planificación); 2) intercambios regulativos (EAM regulación y autocontrol); y 3) intercambios cooperativos (EAM trascendencia y EAM diferenciador desafío). En tanto, en las aulas de contexto rural la mediación del aprendizaje está asociada a: a) intercambios co-formados (EAM universal significado); b) intercambios explicativos y colaborativos (EAM universal trascendencia); y c) todos los intercambios indicados asociados a EAM diferenciador individualización.

Lo reportado es una fortaleza y a la vez una limitación, pues refiere a interacciones reales en el aula y no a las atribuciones que profesoras y estudiantes dan a su participación. En las aulas urbanas las profesoras desarrollan sus actividades de enseñanza en un ethos cultural donde se puede encontrar mayor coherencia entre los contenidos que trasmite la escuela y lo que el entorno sociocultural ofrece a los niños, a la vez que son aulas con mayor cantidad de alumnos,

por lo que es importante clarificar objetivos y favorecer la autorregulación. En tanto, en el aula rural, los contenidos tienen que ser adaptados a la realidad sociocultural de los niños; se suma a ello que la cantidad de niños es menor que en el aula urbana, por lo que la profesora cuenta con las condiciones para favorecer más la relación cara a cara y ajustar la conversación a las circunstancias de cada alumno.

En conclusión, las conversaciones que promueven el aprendizaje autónomo son diferentes según el contexto urbano o rural del aula. El aula urbana se caracteriza por conversaciones donde la profesora pone mayor atención a que todos los niños entiendan el objetivo de la clase, sean desafiados a participar de los contenidos, autorregulen su participación y planifiquen sus acciones; en tanto, el aula rural se caracteriza por conversaciones individualizadas, donde la profesora demuestra interés por el caso a caso y verifica que cada niño demuestre comprensión de las actividades.

Cabe señalar que no fue el objetivo de este estudio indicar cuál dinámica es mejor. Más bien el interés ha sido demostrar la particularidad de cada realidad educativa, al reconocer algunas estructuras dialogales y de mediación del aprendizaje autónomo que se dan con mayor fuerza en un contexto que

en otro. Consideramos que las estructuras de intercambio y de EAM observadas responden a las condiciones contingentes y socioculturales que las hacen posible. El contexto influye, pero no determina la construcción de estructuras de conversación y mediación de la profesora para promover en sus alumnos el aprendizaje autónomo, pues en dicha construcción operan otros factores tales como, por ejemplo, la experiencia profesional docente.

Una limitación del presente estudio es que se trata de un análisis estadístico, de nivel previo y exploratorio para abordar conversaciones e intercambios que se construyen en el aula. En tal sentido, futuros estudios deben trascender la evidencia aquí presentada, que describe cuántos y de qué tipo son los intercambios encontrados, hacia sus implicaciones en el proceso educativo, en particular para el aprendizaje autónomo.

Es importante puntualizar que, por la naturaleza de este estudio, los resultados obtenidos no deben generalizarse al conjunto de la población como si fuera una situación que se da en todas las escuelas urbanas y rurales de las regiones aludidas; cabe recordar que los patrones dialogales identificados y caracterizados anteriormente son propios de las siete escuelas que participaron en esta investigación.

REFERENCIAS

- BERNSTEIN, Basil (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Ediciones Morata S.L.
- CUADRADO, Isabel e Inmaculada Fernández (2008), “¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 31, núm. 1, pp. 3-23.
- EMANUELSSON, Jonas y Fritjof Sahlström (2008), “The Price of Participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, núm. 2, pp. 205-223. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313830801915853>
- FEUERSTEIN, Reuven, Mildred Hoffman, Yaacov Rand, Mogens Jensen, David Tzurriel y David Hoffman (1985), “Learning to Learn: Mediated learning experiences and instrumental enrichment”, *Special Services in the Schools*, vol. 3, núm. 1-2, pp. 49-82. DOI: https://doi.org/10.1300/J008v03n01_05
- GARDNER, Rod (2014), “Conversation Analysis in the Classroom”, en Jack Sidnell y Tanya Stivers (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, Oxford, Wiley Blackwell, pp. 593-611.
- GONZÁLEZ, Beatriz y Aníbal León (2009), “Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase”, *Acción Pedagógica*, núm. 18, pp. 30-41.
- HENNESSY, Sara, Sylvia Rojas-Drummond, Rupert Higham, Ana María Márquez, Fiona Maine, Rosa María Ríos, Rocío García-Carrión, Omar Torreblanca y María José Barrera (2016), “Developing a Coding Scheme for Analysing Classroom Dialogue across Educational Contexts”, *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 9, pp. 16-44. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>

- HOUE, Sandy, Susan Danby, Ann Farrell y Karen Thorpe (2016), "Creating Spaces for Children's Agency: 'I wonder...' formulations in teacher-child interactions", *International Journal of Early Childhood*, vol. 48, núm. 3, pp. 259-276. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0170-4>
- HOWE, Christine y Manzoorul Abedin (2013), "Classroom Dialogue: A systematic review across four decades of research", *Cambridge Journal of Education*, vol. 43, núm. 3, pp. 325-356. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- KOZULIN, Alex (1999), "Sociocultural Contexts of Cognitive Theory", *Human Development*, vol. 42, núm. 2, pp. 78-82. DOI: <https://doi.org/10.1159/000022612>
- KOZULIN, Alex (2015), "The Impact of Cognitive Education Training on Teachers' Cognitive Performance", *Journal of Cognitive Education and Psychology*, vol. 14, núm. 2, pp. 252-262. DOI: <https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.2.252>
- LENOIR, Yves y Rocío Esquivel (eds.) (2015), *Méthodes en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement. Approches internationales*, tomo 2: *Les méthodes en usage dans des centres de recherche et chez des chercheurs français et latino-américains*, Quebec, Groupéditiions Éditeurs.
- LITTLERON, Karen y Christine Howe (eds.) (2010), *Educational Dialogues. Understanding and promoting productive interaction*, Abingdon, Routledge.
- MARTINIC, Sergio y Marco Antonio Villalta Paucar (2016), "Jornada escolar completa y organización del tiempo en la sala de clases de educación básica", en Jorge Manzi y María Rosa García (eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, pp. 317-348.
- MEHAN, Hugh (1979), *Learning Lessons: Social organization in the classroom*, Cambridge, Harvard University Press.
- MERCER, Neil (2010), "The Analysis of Classroom Talk: Methods and methodologies", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 80, núm. 1, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- MERCER, Neil y Lyn Dawes (2014), "The Study of Talk between Teachers and Students, from the 1970s until the 2010s", *Oxford Review of Education*, vol. 40, núm. 4, pp. 430-445. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.934087>
- MERCER, Neil y Christine Howe (2012), "Explaining the Dialogic Processes of Teaching and Learning: The value and potential of sociocultural theory", *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 1, núm. 1, pp. 12-21. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- NATHAN, Mitchell y Suyeon Kim (2009), "Regulation of Teacher Elicitations in the Mathematics Classroom", *Cognition and Instruction*, vol. 27, núm. 2, pp. 91-120. DOI: <https://doi.org/10.1080/07370000902797304>
- ORRÚ, Silvia Ester (2003), "Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural", *Revista de Educación*, núm. 332, pp. 33-54.
- PEHMER, Ann-Kathrin, Alexander Gröschner y Tina Seidel (2015), "How Teacher Professional Development Regarding Classroom Dialogue Affects Students' Higher-Order Learning", *Teaching and Teacher Education*, núm. 47, pp. 108-119. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.007>
- POZO, Juan Ignacio, Claudio Loo y Elena Martín (2016), "El cambio de las concepciones y las prácticas docentes como factor de cambio educativo", en Jorge Manzi y María Rosa García (eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformaciones de las prácticas docentes*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, pp. 547-584.
- RAND, Yaacov, Abraham Tannenbaum y Reuven Feuerstein (1979), "Effects of Instrumental Enrichment on the Psychoeducational Development of Low-Functioning Adolescents", *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, núm. 6, pp. 751-763.
- RICHARDS, Keith (2006), "'Being the Teacher': Identity and classroom conversation", *Applied Linguistics*, vol. 27, núm. 1, pp. 51-77. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ami041>
- RIMMELE, Rolf (2009), "What is Videograph?" (version 4.2.1.25X3 from September 2013) [Videograph]. Kiel, Alemania, IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, en: <http://archiv.ipn.uni-kiel.de/projekte/videograph/enhtml-Start.htm> (consulta: 18 de agosto de 2017).
- SACKS, Harvey, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson (1974), "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation", *Lenguaje*, vol. 50, núm. 1, pp. 696-735.
- TOCAIMAZA-Hatch, Cecilia (2016), "Mediated Vocabulary in Native Speaker-Learner Interactions During an Oral Portfolio Activity", *Foreign Language Annals*, vol. 49, núm. 2, pp. 336-354. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12190>
- TOLMIE, Andrew Kenneth, Keith Topping, Donald Christie, Caroline Donaldson, Christine Howe, Emma Jessiman, Kay Livingstone y Allen Thurston (2010), "Social Effects of Collaborative Learning in Primary Schools", *Learning and Instruction*, vol. 20, núm. 3, pp. 177-191. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.005>
- TORNERO, Bernardita, Antonietta Ramaciotti, Alicia Truffello y Francisca Valenzuela (2015),

- “Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos”, *Educación y Educadores*, vol. 18, núm. 2, pp. 261-283. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.5>
- VILLALTA Paucar, Marco Antonio (2009), “Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 35, núm. 1, pp. 221-238.
- VILLALTA Paucar, Marco Antonio, Sergio Martinic y María Angélica Guzmán (2011a), “Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, pp. 1137-1158.
- VILLALTA Paucar, Marco Antonio, Ignacio Gajardo, Miguel Nussbaum, Juan José Andreu, Alejandro Echeverría y Jan Plass (2011b), “Design Guidelines for Classroom Multiplayer Presential Games (CMPG)”, *Computers & Education*, vol. 57, núm. 3, pp. 2039-2053.
- VILLALTA Paucar, Marco Antonio (2014), “Aprendizaje escolar y demanda cognitiva en la sala de clase”, en *Actas do IX Congresso Iberoamericano de Psicologia*, 2º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Lisboa, 9-13 de septiembre de 2014, pp. 1226-1238, en: https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/livro_de_actas_2congressoopp.pdf (consulta: 5 de abril de 2017).
- VILLALTA, Marco y Diego Palacios (2014), “Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 2, pp. 373-389.
- VILLALTA Paucar, Marco Antonio, Sergio Martinic y Cecilia Assael Budnik (2013), “Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica de sala de clase”, *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 141, pp. 84-96.
- WATSON, Rodney (1992), “Ethnomethodology, Conversation Analysis and Education: An overview”, *International Review of Education*, vol. 38, núm. 3, pp. 257-274.
- WELLS, Gordon y Rebeca Mejia (2005), “Toward Dialogue in the Classroom: Learning and teaching through inquiry”, *Working Papers on Culture, Education and Human Development*, vol. 1, núm. 4, pp. 1-45.
- ZIMMERMAN, Heather Toomey y Jennifer Weible (2017), “Learning in and about Rural Places: Connections and tensions between students’ everyday experiences and environmental quality issues in their community”, *Cultural Studies of Science Education*, vol. 12, núm. 1, pp. 7-31. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9757-1>

ANEXOS

Anexo 1. Fases

Fases	Definición
Pre-inicio	Se realizan actividades tales como: normar o disciplinar al grupo, pedir silencio, pasar la lista y nombrar e identificar tareas asignadas.
Inicio	Introducción al tema de la clase, motivación vinculada con el contenido, contextualización, recogida de antecedentes previos, recordar la materia pasada.
Desarrollo	Se inicia con objetivos y preguntas centrados en contenido de la clase, exposición de contenidos; se entregan instrucciones relacionadas con el contenido o de una actividad vinculada al tema de clase.
Cierre pedagógico	Resumir, sintetizar contenidos entregados, anunciar tareas o temas para la próxima lección.
Cierre	Finalización o cierre final social. Profesores y alumnos intercambian despedida; anuncios sobre la próxima clase; en algunos casos se designan tareas para la clase.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 2. Unidades temáticas

Secuencias temáticas de la enseñanza	Definición (Actividad de enseñanza que explicita y procura realizar la profesora, aunque tal vez pueda verse interrumpida por eventos contingentes)
Declarativa	Presentar contenidos factuales y conceptuales. Conocimientos factuales: información de datos y hechos a memorizar; conocimientos conceptuales: explicaciones y relaciones entre información. La profesora informa y evalúa la recepción de contenidos curriculares.
Trabajo privado	Aplicar los contenidos a una situación problema propuesto. Trabajo privado o individual: lectura silenciosa, ejecución de guía, ejecutar instrucciones de actividad que señala la profesora (vinculadas a objetivos de la clase).
Trabajo en grupo	Una tarea común realizada por alumnos y enmarcada por el profesor. Diálogo colectivo para desarrollar los contenidos (ejemplo: resolver juntos una guía). Los alumnos deben construir una respuesta con base en negociación y acuerdo del grupo.
Exposición de estudiantes	Exposición de estudiantes (de contenidos que son solicitados por el profesor, lectura en voz alta, representación, demostración o ejecución del estudiante, pregunta-respuesta). Predomina la voz del estudiante, el profesor anima la participación y evalúa.
Evaluación	Evaluación de contenidos y aprendizajes trabajados en la misma clase. La evaluación es de realización adecuada de la tarea o solución del problema.
Metacognitiva	Dialogar sobre lo aprendido. El profesor estimula la reflexión abierta y personal de los estudiantes sobre el contenido curricular trabajado. Incluye actividades dialogales como: preguntas de tipo abierto para promover la reflexión personal sobre algún contenido, dilemas éticos que tiene algún procedimiento, explicitar los aprendizajes logrados, discernir conductas pro sociales favorables al aprendizaje.
Organizativa	Instalar un determinado orden en la clase. Se inician con intervención verbal o no verbal del profesor sobre las condiciones necesarias para el desarrollo de la clase. Incluye las actividades tales como: organización física de grupos, pasar lista de asistencia, pedidos y/o entrega de trabajos, llamados al orden en la clase, y la conducta de caminar por la sala supervisando la realización de actividades planificadas. No tiene relación directa con el contenido.
Revisión de tareas	Revisión de tareas o contenidos anteriores a la clase (repaso); cumple la función de traer un contenido anterior.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 3. Intercambio

Intercambio	Definición
Expositivo	<i>El eje temático es la transmisión del contenido</i> curricular (procedimental o conceptual). Intercambio iniciado por el profesor. Los estudiantes participan aceptando (de modo verbal o no verbal) o repitiendo el contenido a solicitud del profesor. El cierre es la continuación de la transmisión de contenidos.
Co-formado	<i>El eje temático es la evaluación</i> de un contenido o procedimiento. El profesor inicia buscando por parte del estudiante una respuesta predeterminada, ya sea eligiendo una alternativa o produciendo una respuesta sobre conocimiento factual previamente entregado. El cierre es la aprobación o reprobación de la intervención del estudiante.
Regulativo	<i>El eje temático es la regulación del orden</i> de participación de los estudiantes en la clase. Lo inicia el profesor o el alumno. El cierre es la acción coherente con la intervención de inicio.
Explicativo	<i>El eje temático es la comprensión de un contenido curricular.</i> Lo inicia el estudiante, quien solicita al profesor información sobre el contenido curricular de la clase. El profesor utiliza dicha intervención para repetir y agregar nueva información al contenido trabajado en clase. El cierre puede ser explícito o tácito.
Cooperativo	<i>El eje temático es la generación de nueva información por parte del estudiante</i> para completar una tarea previamente planteada (ejemplo: responder una guía, realizar una exposición). El profesor o el estudiante inician solicitando o dando su respuesta a la tarea planteada. Las demás intervenciones agregan nueva información a la intervención inicial. El cierre es la síntesis de las intervenciones anteriores o una aceptación breve de acuerdo tácito con dichas intervenciones.
Colaborativo	<i>El eje es la reflexión o análisis que hace el estudiante de su propio actuar</i> o intervención para resolver o abordar un tema o problema que no tiene procesos ni respuestas predefinidas. El profesor o el estudiante inician la indagación sobre las razones de una determinada intervención anterior. Supone cierto desacuerdo entre los interlocutores que oriente la indagación recíproca. El cierre es una aceptación recíproca de las intervenciones.

Fuente: elaboración propia, adaptado de Villalta *et al.*, 2013: 19.

Anexo 4. Criterios de mediación

Criterios de mediación universales

1. *Intencionalidad y reciprocidad.* El profesor implica al sujeto en la experiencia de aprendizaje explicitando objetivos y adaptando estímulos (por ejemplo: cambios en tonos de voz, desplazamientos en el salón, uso y transformación de recursos gráficos) necesarios para que su intención educativa logre llegar a los alumnos/as.
2. *Significado.* El profesor explicita su propio significado acerca de la importancia del tema a tratar impulsando a que los/as estudiantes le den una valoración personal (foco en el por qué y para qué) al mismo.
3. *Trascendencia.* El profesor va más allá de la situación específica que se está llevando a cabo, estableciendo relaciones, generando transferencia y/o ampliando a situaciones curriculares o extracurriculares.

Criterios de mediación diferenciadores

1. *Desafío.* El profesor fomenta que los/as alumnos/as enfrenten situaciones nuevas y más complejas. Para ello, los hace reconocer lo novedoso, anticipa las posibles dificultades y orienta para el abordaje de éstas.
2. *Competencia.* El profesor ayuda a desarrollar una imagen positiva y el sentimiento de capacidad en sus alumnos/as a través del reconocimiento explícito del logro. Aprovecha el error como oportunidad de aprendizaje, identificando la causa de éste y motivándolo a corregir.
3. *Compartir.* El profesor desarrolla un sentimiento de “nosotros”. Para ello, incentiva la participación de todos los estudiantes y fomenta estrategias de trabajo colaborativo (compartir experiencias, ayudarse entre ellos/as, ponerse en el lugar del otro/a).
4. *Individualización y diferenciación psicológica.* El profesor focaliza en las diferencias y necesidades particulares de cada alumno/a. Para ello, utiliza diferentes formas de explicación, da la posibilidad de diferentes ritmos, anima a la diversidad de opiniones.
5. *Pertenencia.* El docente promueve que los alumnos se sientan parte de un grupo, haciendo hincapié en los objetivos y reglas compartidas, así como en los deberes y derechos como parte de ese grupo, en torno a un bien común.
6. *Regulación y autocontrol.* El profesor fomenta la autorregulación de sus alumnos/as. En caso de impulsividad, la controla a través de estrategias de planificación. En caso de inhibición, los ayuda a salir de la pasividad generando sentimiento de competencia y/o estrategias de acercamiento a la tarea.
7. *Alternativa optimista.* El profesor invita a los alumnos/as a explorar diferentes alternativas de solución frente a problemas nuevos y desafiantes. Genera comparaciones con situaciones anteriores para estimular el desafío del enfrentamiento a lo nuevo.
8. *Planificación.* El profesor explicita y/o estimula que los alumnos/as tengan claros los objetivos a alcanzar y los procedimientos necesarios para ello. Para esto, entrega y/o genera junto con los alumnos/as los pasos de planificación, considerando tiempos y estrategias necesarias para lograrlos.
9. *Ser humano como entidad cambiante.* El profesor explicita a sus alumnos/as la capacidad de cambio del ser humano, revisando con ellos/as sus propios avances en el tiempo.

Fuente: elaboración propia.