



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 23 No. 2

Junio de 2020

ANÁLISIS SECUENCIAL DEL DISCURSO DOCENTE ANTE RESPUESTAS DEL ALUMNO EN SEGUNDA LENGUA

Edgardo Ruiz Carrillo¹; José Luis Cruz González²; Tania Fabiola Hernández Hernández³

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

El análisis secuencial discursivo examina la interacción educativa entre el docente y el alumno con base en la estructura Intervención-Respuesta-Evaluación/Feedback (IRE/F), la cual permite analizar las estrategias que el docente implementa para fomentar el aprendizaje y la participación del alumno. La investigación de diseño observacional de seguimiento/ideográfico/multidimensional detalla un análisis discursivo de 5 alumnos y una docente pertenecientes a un curso de inglés para encontrar elementos que la docente utiliza en la tercera parte de la estructura, realizado en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM) en el Estado de México, 2018. El grupo fue grabado y el análisis se desarrolló con el programa estadístico SDIS-GSEQ. Se registraron categorías enriquecedoras de la estructura IRE/F consistentes en comentarios personales que se complementan con el feedback, las cuales facilitan la continuidad del discurso, así como el reinicio de las estructuras discursivas generando espacios de preparación y oportunidad de participación para el alumno.

Palabras clave: análisis del discurso; educación y comunicación; enseñanza del inglés; educación superior; relación estudiante-profesor.

¹ Doctor y profesor asociado. Carrera de psicología. FESI-UNAM. Correo electrónico: edgardo@unam.mx

² Candidato a doctorado. Carrera de psicología. FESI-UNAM. Correo electrónico: jlcgsiruscapella@gmail.com

³ Pasante de la Carrera de psicología. FESI-UNAM. Correo electrónico: taniaahdz2@gmail.com

SEQUENTIAL ANALYSIS OF THE TEACHING DISCOURSE UPON STUDENT'S RESPONSE IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

ABSTRACT

The discursive sequential analysis examines the educational interaction between the teacher and the student based on the Intervention-Response-Evaluation/Feedback structure (IRE/F), which allows the analysis of the strategies that the teacher implements to encourage the learning and participation of the student. The research of observational design of follow-up/ideographic/multidimensional details a discursive analysis of 5 students and a teacher belonging to an English course to find elements that the teacher uses in the third part of the structure, accomplished at Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM) in the State of Mexico, 2018. The group was recorded and the analysis was developed with the statistical program SDIS-GSEQ. Enriching categories of the IRE/F structure were recorded, consisting of personal comments complemented by feedback which facilitate the continuity of the discourse as well as the restart of the discursive structures, generating spaces for preparation and participation for the student.

Keywords: discourse analysis; education and communication; English teaching; higher education; student-teacher relationship.

El enfoque constructivista considera al conocimiento como una construcción y una condición que da pauta a nuevos aprendizajes, éste se posibilita por la presencia de las capacidades innatas de cada persona, así como de su experiencia con el medio. La persona actúa como un agente receptor que selecciona, evalúa, e interpreta la información otorgando así significado a su experiencia (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007; Cubero, 2005). Partiendo de este enfoque, la psicología cultural es definida como: “el estudio de la manera en que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan y transforman la mente humana” (Shweder, 1990 como se citó en Esteban y Ratner, 2010 p. 118). La persona genera sus propios fondos de identidad y de conocimiento para autocomprenderse y autodefinirse mediante su participación directa o indirecta en distintos contextos (Esteban, 2008).

De acuerdo con Hall y Walsh (2002) la perspectiva sociocultural en el aprendizaje de idiomas está basada en disciplinas como el desarrollo humano, la psicología cultural, la antropología lingüística y la teoría social. Durante el aprendizaje se involucra una práctica social donde los patrones de participación cambian y se adaptan a los requisitos para interactuar con el medio, es “un proceso de

comunicación consistente en el desarrollo de contextos mentales, términos de referencia compartidos y formas de hablar” (Cubero y Ignacio, 2011, p. 234) y una actividad que prepara a los estudiantes a adquirir capacidad, conocimientos, valores sociales y habilidades para aplicarlos e integrarlos en su comunidad (Reis, 2015). Wertsch (s/f como se citó en Cowie, 2005) señala al aprendizaje como un proceso de co-construcción o construcción conjunta, el conocimiento es socialmente situado debido a que los procesos mentales están negociados dentro de su contexto histórico, cultural e institucional.

En la perspectiva sociocultural, la hipótesis de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976) está basada en el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) desarrollado por Vigotsky, quien distingue al ser humano como capaz de moldear su propia conducta y la conducta ajena a través de instrumentos mediadores de la conducta (Esteban y Ratner, 2010). Esta hipótesis expresa cómo el experto genera espacios para el entendimiento compartido entre él y el aprendiz, en donde el aprendiz se apropia de los instrumentos mediadores en cuestión (Vygotski, 1998 como se citó en Esteban, 2011), los cuales en un contexto escolar se refieren a los libros de texto, pizarrón, apuntes, entre otros.

Wertsch (1991) realizó un análisis de las interacciones a través de un enfoque sociocultural tomando como referentes a Vygotski y a Bajtín, basado en la suposición de que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan y transforman la mente humana. Al igual que Bajtín, considera que los procesos humanos comunicativos y psicológicos son caracterizados por la dialogicidad de las voces o heterogeneidad de voces en donde las funciones mentales se originan en procesos sociales, mostrando que diversas formas de hablar y pensar son referidas a una misma situación. El aprendizaje y andamiaje están directamente relacionados con la dialogicidad, ya que se vinculan elementos donde a través de la interacción entre participantes de la práctica y el ambiente, éste puede generarse. En el contexto escolar, el aprendizaje dialógico busca el incremento y la diversificación de las interacciones para aumentar los aprendizajes del alumnado (Aubert, García y Racionero, 2009).

La acción comunicativa conforma una secuencia de interacción a partir de la producción de turnos de habla los cuales siempre mantienen una contingencia, es decir, la formulación de un enunciado depende de las características del turno de habla anterior y determina las características del siguiente (Battle y González, 2017). Sinclair y Coulthard (1975), propusieron una estructura de interacción triádica que permite analizar el discurso dentro del aula, ésta estructura señala que existe un acuerdo entre la persona que habla y cuando debe hacerlo, la cual está constituida por tres segmentos: *Iniciación*, usualmente presentada en forma de pregunta realizada por el docente, seguida de una *Respuesta* en donde el estudiante responde ante la pregunta, y finalizada por una retroalimentación (*Feedback*) por parte del docente quien proporciona información adicional, o aclarativa a la respuesta dada por el alumno. Esta estructura también fue llamada IRE (Iniciación-Respuesta-Evaluación) por Mehan (1979), “diálogo triádico” por Lemke (1990) y guión de recitación por Tharp y Gallimore (1998).

La estructura IRE/F es el objeto de estudio de la presente investigación principalmente el análisis de la tercera parte de la estructura (Evaluación/Feedback). El feedback brinda al estudiante la oportunidad de evaluar su propio desempeño para optimizar su rendimiento, incrementar la motivación y crear un clima de apoyo en el aula (Akhter, 2007; Cowie, 2005; Reis, 2015; Walsh, 2013). Hattie y Timperley (2007) consideran que el feedback es una herramienta que ayuda a reducir las discrepancias entre los conocimientos, mostrando así el logro de las metas de aprendizaje. Para Harmer (1998), el uso del *feedback* ayuda a valorar lo que los estudiantes hacen de manera correcta, y permite ofrecerles herramientas para que mejoren donde su rendimiento no fue óptimo.

Pinkevičienė (2011), categorizó al discurso como abierto y cerrado, buscó acciones del docente dentro de la estructura IRE/F que permitieran una interacción abierta, en ésta búsqueda encontró patrones del diálogo triádico que se extendían, lo que a partir de Jacknick (2011), son definidas como *post-expansiones*, las cuales están clasificadas en *expansiones mínimas*, que sólo extienden la secuencia un turno extra, y *post-expansiones no mínimas*, que facilitan un giro adicional a la conversación como una reelaboración del diálogo, desacuerdos o rechazos que

conducen al debate y a un mayor uso de conocimientos internalizados generadas a partir de: preguntas iniciales de la secuencia IRE/F, y acciones “follow-up” (tienen la intención de invitar al estudiante a extender su contribución inicial) divididas en comentarios (acción donde el docente promueve la conversación con comentarios espontáneos y personales), discursos de revocación, repetición y reformulación (estrategias usadas para incorporar las contribuciones de los estudiantes en su discurso, o para confirmar, o enfatizar, dependiendo del tono que el maestro use), escucha activa (corroborar el mensaje sin tomar un turno, ej. Ahham, uhhuh, etc.), y tiempo de espera prolongado donde los estudiantes manejan sus propios turnos sin la intervención del maestro, es notable que los discursos de revocación, repetición y reformulación se ubicarían más como retroalimentaciones que como acciones *Follow-up*, debido que cumplen un papel aclarativo en un papel notoriamente asimétrico (el docente actúa como conocedor primario al reformular y reocupar las palabras del alumno).

Pinzón, Lozano y Dueñas (2016), señalan que los *follow-up* proporcionan al alumno la oportunidad de elaborar y enriquecer su intervención durante el segundo turno, la elaboración de comentarios permite que el alumno adquiriera un rol más activo dentro de una interacción auténtica, así el uso de feedback sigue siendo restrictivo y mecánico por lo que es a partir del *follow-up* que se favorece la simetría en el intercambio discursivo.

Battle y González (2017), argumentan que el profesor es responsable de restablecer la interacción y de gestionar los turnos de modo que dé la oportunidad al alumno de incorporar el elemento reparado y de continuar con la interacción previa a la aparición del problema.

Aunado a lo anterior, Wells y Mejía (2005 como se citó en Villalta y Martinic, 2013), consideran que las conversaciones en el aula son clasificadas con base en su complejidad cognitiva. Villalta, Martinic y Guzmán (2011), clasificaron a las estructuras de intercambio conforme al número de intervenciones y el tipo de exigencia cognitiva. La primera estructura es de *Baja Exigencia Cognitiva*, ésta comparte características con las post-expansiones mínimas, y es de naturaleza memorística. La segunda es de *Alta Exigencia Cognitiva*, desarrollada cuando los

participantes requieren generar acuerdos del conocimiento. En ambas estructuras, la forma en que evalúa o retroalimenta el docente es relevante para definir la consecuencia de su interacción.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, es de relevancia analizar la secuencia discursiva IRE/F entre docente y alumno de forma que se puedan proporcionar recursos para enriquecer su aprendizaje.

González (2010), señala que en la enseñanza de lenguas extranjeras los estudiantes dan inicio al discurso espontáneamente cuando realizan preguntas en forma de duda o cuando inician charlas ajenas al tema abordado, sin embargo son pocas las oportunidades de participar ya que mayormente se limitan a contestar a los requerimientos del docente, asimismo, Waring (2011), ha investigado las iniciativas del alumno en clases de segunda lengua como intento de contribuir a la clase, encontrando que pueden (1) iniciar una secuencia, (2) ser voluntarios al dar una respuesta y (3) responder a un turno asignado, aunque no necesariamente con el conocimiento que se pretende para la clase. Esto sugiere que los alumnos se adaptan a la estructura IRF generada por el profesor, pero hay elementos que permiten que salga de la monotonía antes mencionada. Por otro lado, Walsh (2013), argumenta que el uso de la estructura IRF puede volver a la interacción monótona y mecánica debido al papel autoritario que el docente posee al controlar quién puede hablar, cuándo, por cuánto tiempo, y sobre qué tema. El docente no sólo inicia una respuesta, sino que ofrece una evaluación de la misma, así los aprendices se adaptan a los turnos y rara vez inician una secuencia.

Con base en la bibliografía revisada, el objetivo de la presente investigación consiste en analizar la tercera parte de la estructura IRE/F específicamente los *feedbacks* y *follow-ups* en el salón de clase, para ubicar a partir de un análisis secuencial del discurso aquellas aportaciones del docente que llevan a una interacción más abierta con devoluciones constantes entre los participantes sin reiniciar la secuencia, es decir, donde el foco de atención sea la búsqueda de acuerdo o corrección por parte del docente, y la resolución de sus dudas y expresión de su conocimiento por parte del alumnado.

MÉTODO

Diseño de investigación

Diseño observacional de seguimiento/ideográfico/multidimensional(S/I/M): caracterizado por tener varias sesiones de observación, con una población que guarda un conjunto de reglas de interacción en común, y donde la taxonomía con la cual se va a llevar a cabo la categorización de las acciones es de más de una dimensión (Anguera, Blanco-Villaseñor y Losada, 2001).

Participantes

La muestra fue conformada por cinco estudiantes (4 hombres y 1 mujer) y una docente, pertenecientes al octavo nivel del plan global de comprensión del idioma inglés en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (Universidad Nacional Autónoma de México).

El criterio de selección de los participantes se ajustó a los criterios de admisión siguientes: a) ser alumnos regulares del curso, y b) tener interés en participar en el estudio.

Procedimiento

Se grabaron dos sesiones en video con una duración de 40 minutos. Un miembro de la investigación grabó la clase desde una posición no intrusiva para evitar sesgos y garantizar la máxima precisión en la recopilación de datos; así fue posible realizar un análisis tanto de la participación de la maestra como de los alumnos, se buscó observar la interacción entre ambos y los componentes de la misma.

Consideraciones éticas

La investigación se llevó a cabo bajo los criterios del código ético del psicólogo de la American Psychological Association (2010), el cual indica solicitar el consentimiento informado de los participantes y guardar la confidencialidad de la información, así como dar a conocer cuando se les esté grabando y su respectivo derecho de obtener la transcripción de los datos que fueron analizados.

Materiales e instrumentos

Las sesiones fueron grabadas con una videocámara Cannon VIXIA HFR50 y un micrófono externo SHURE VF83 para obtener la mejor calidad de audio posible.

El instrumento de observación fue elaborado por cinco participantes del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) de la UNAM generado por medio del establecimiento de unidades de conducta jerarquizadas (Anguera, Santoyo y Espinoza, 2003) a partir de un marco teórico fundamentado (Anguera y Izquierdo, 2006), que en este caso son los patrones IRE/F y con un espacio para conductas que se observen en las grabaciones y requieran su modificación o adición al registro Ad Hoc.

SEC.	DIMENSIÓN GENERAL	SISTEMA DE CATEGORÍAS	CÓDIGO
I	Instruir: Acción donde un Experto (poseedor del conocimiento) da información ó 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 sea completada por 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 y describir tareas referentes al tema.	Insgui
		<i>Solicitando:</i> Demandar el cumplimiento de una tarea.	Insoli
	Pregunta moduladora: Acción donde un Experto pregunta información ó 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> Búsqueda de elementos que el alumno posee relacionados a la actividad.	Preson
	Preguntar: 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>Solicitando:</i> Demandar el cumplimiento de una tarea.	Presol
		<i>Orientando:</i> Interrogar dirigiendo la atención o elementos del contexto en el que se desenvuelven.	Preori
		<i>Explicando:</i> Exponiendo a detalle las características de la interrogante.	Preexp
	Responder: Acción donde un aprendiz contesta ante una	<i>Dudando:</i> Usar un conocimiento que aún no está estructurado.	Redud
		<i>Ordenando:</i> Demandar el cumplimiento de una tarea.	Reord

R	instrucción o pregunta mostrando el conocimiento adquirido	<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 propia.	Reneg
		<i>Afirmando:</i> Reconocer la presencia de saber propia.	Reafi
E	Evaluar: 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
F	Feedback: 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>Parafraseando:</i> Volver a enunciar la respuesta dada por el estudiante con diferentes palabras con el objetivo de enseñarle nuevas estructuras de entendimiento.	Fpar
		<i>Corrigiendo explícitamente:</i> Enfatizar el error del alumno y proveer la respuesta correcta. Ej. A: ¿Cómo los colibríes? M: No, se dice los colibríes	Fcorr
		<i>Recast:</i> Reorganizar la información dada por el alumno a la esperada por el docente.	Frec
		<i>Explicando:</i> Proporcionar la respuesta y una explicación clara del porqué de esta.	Fexp
		<i>Dando claves o pistas:</i> Dar información sobre el error del estudiante, por medio de indicadores o frases, que permitan reformular la respuesta hasta 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
	Follow up: acción donde el experto abre diálogo	<i>Comentario:</i> Contribución espontánea y personal respecto a la acción previa del alumno.	XA

Xn	con el alumno en una relación más simétrica.	<i>Escucha activa:</i> Comentarios monosilábicos donde el docente corrobora el mensaje del alumno sin tomar turno (ej. Aham, uhum, entiendo).	XB
		<i>Tiempo de espera prolongado:</i> El docente solo agrega aclaraciones a los argumentos del alumno.	XC

Tabla 1. Categorías de la secuencia discursiva, con clave y definición.

Fuente: Recuperado de Ruiz Carrillo, E., Méndez García, V., y Cruz González., J. L. (2017), pp. 164-165.

Técnicas para el análisis

Se llevó a cabo un análisis estructural, consistente en recodificar las categorías de discurso secuenciadas en lenguaje específico, se vació la información en el software SDIS (*Sequential Data Interchange Standard*) el cual lo traduce a su vez para el uso de GSEQ (*Generalized Sequential Event Querier*, Bakeman y Quera, 1996). El SDIS-GSEQ es un software especializado en análisis secuencial basado en técnicas de análisis desarrolladas por Bakeman (1978), y Bakeman y Gottman (1986), sus métodos de análisis continúan siendo vigentes (Bakeman y Quera, 2011), y útiles para cumplir el propósito de la presente investigación, al permitir encontrar aquellos patrones de discurso que son recurrentes durante la clase.

Para identificar los patrones estadísticamente significativos en el flujo de discurso se aplicó la técnica de análisis secuencial en los retardos (*Lags*), que son las pausas o distancia temporal entre la aparición de los elementos observados, llevada a cabo con la búsqueda de contingencias secuenciales entre las categorías de análisis, nuestra investigación se enfoca en las relaciones secuenciales en el discurso de los participantes. Los orígenes del análisis secuencial de retardos, como procedimiento de análisis de datos secuenciales, se remonta a los estudios realizados por Sackett (1980, 1987), y Bakeman (1978,1991).

RESULTADOS

Como resultado de la codificación se registraron 1010 actos de habla divididos en 31 categorías, con una frecuencia mínima de 1 y máxima de 226, la media de apariciones fue de 32.58 veces durante toda la sesión (Tabla 2). Las categorías con una probabilidad de ocurrencia mayor a .05 fueron: cuando el alumno respondía

explicando (ARexp; Prob.= 0.07, Frec.= 69) o respondía de forma simple (AResim; Prob.= 0.22, Frec.= 227), la maestra evaluando validando (TEvaval; Prob.= 0.11, Frec.= 113), retroalimentando explicando (TFexp; Prob.= 0.06, Frec.= 65) cuando preguntaba sondeando (TPreson; Prob.= 0.14, Frec.= 146) o realizaba un comentario personal (TXA; Prob.= 0.06, Frec.= 63).

Actos de habla	Frecuencia	Probabilidad de ocurrencia
APredud	3	0
APreexp	2	0
APresim	34	0.03
APresol	1	0
AReafi	24	0.02
AReconf	9	0.01
ARedud	28	0.03
ARexp	69	0.07
AReneg	6	0.01
ARerefu	1	0
ARerein	4	0
AResim	227	0.22
TEvarec	10	0.01
TEvaval	113	0.11
TFclue	8	0.01
TFcorr	33	0.03
TFeli	3	0
TFexp	65	0.06
TFpar	4	0
TFrec	5	0
TInseli	4	0
TInsexp	11	0.01
TInsgui	26	0.03
TInsoli	33	0.03
TInsori	5	0

TPredev	41	0.04
TPreeva	26	0.03
TPresim	3	0
TPreson	146	0.14
TResim	3	0
TXA	63	0.06
Total	1010	1
Actos de habla	31	
Rango de frecuencia	226	Media 32.58
Mínimo	1	Desviación 49.64
		Estándar
Máximo	227	Varianza 2464.38

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los actos de habla

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente se llevó a cabo un análisis secuencial con los actos de
 Posteriormente se llevó a cabo un análisis secuencial con los actos de habla en demora uno para observar los pares adyacentes llevados a cabo durante la clase. Se encontraron 20 pares adyacentes diferentes, con una frecuencia mínima de 1 y máxima de 86, y una media de aparición de 4.884 veces. Se obtuvo la frecuencia conjunta (JNTF), residuales ajustados (ADJR), Valor probabilístico (PVAL), Coeficiente de Yule (QYULE), y Coeficiente Phi (PHI) de estas secuencias. Se seleccionaron los pares adyacentes que contaran con un ajuste residual $Z > 1.96$ y un valor de error $p < .05$, de los cuales 13 obtuvieron un coeficiente de correlación $\phi > .20$, y un coeficiente de Yule $> .30$, estos resultados se muestran en la tabla 3.

DADOS	CONDICIONADOS	JNTF	ADJR	PVAL	QYULE	SE	PHI	SE
APresim	TFexp	15	9.1	<.01	0.87	0.04	0.29	0.06
ARedud	TFcorr	11	10.86	<.01	0.93	0.03	0.34	0.08

ARexp	TFexp	9	2.36	0.02	0.41	0.16	0.07	0.04
ARexp	TXA	17	6.61	<.01	0.73	0.07	0.21	0.05
AResim	AResim	15	-6.52	<.01	-0.68	0.07	-0.21	0.02
AResim	TEvarec	8	4.37	<.01	0.87	0.09	0.14	0.04
AResim	TEvaval	78	12.56	<.01	0.84	0.03	0.4	0.04
AResim	TFexp	25	3.18	<.01	0.39	0.11	0.1	0.04
AResim	TXA	33	5.86	<.01	0.62	0.08	0.18	0.04
TEvaval	AResim	15	-2.5	0.01	-0.34	0.13	-0.08	0.03
TEvaval	TInsgui	9	3.83	<.01	0.63	0.12	0.12	0.05
TEvaval	TInsoli	9	2.97	<.01	0.52	0.15	0.09	0.04
TEvaval	TPredev	18	6.77	<.01	0.76	0.07	0.21	0.05
TEvaval	TPreeva	10	4.46	<.01	0.68	0.11	0.14	0.05
TEvaval	TPreson	28	3.34	<.01	0.37	0.1	0.11	0.04
TFcorr	AReconf	4	6.97	<.01	0.93	0.05	0.22	0.09
TFexp	APresim	8	4.13	<.01	0.66	0.12	0.13	0.05
TFexp	TPreson	16	2.43	0.02	0.35	0.13	0.08	0.04
TInsgui	TPreson	10	3.54	<.01	0.59	0.13	0.11	0.04
TInsoli	TPreson	10	2.65	0.01	0.46	0.15	0.08	0.04
TPredev	ARedud	8	6.66	<.01	0.84	0.07	0.21	0.07
TPredev	AResim	25	6.02	<.01	0.71	0.08	0.19	0.04

TPreeva	AResim	19	6.25	<.01	0.82	0.07	0.2	0.04
TPreson	AReafi	13	5.59	<.01	0.77	0.08	0.18	0.05
TPreson	AReexp	26	5.67	<.01	0.61	0.08	0.18	0.04
TPreson	AResim	87	11.6	<.01	0.77	0.04	0.37	0.04
TXA	AReexp	9	2.42	0.02	0.42	0.15	0.08	0.04
TXA	TPreson	18	3.31	<.01	0.44	0.12	0.1	0.04

Tabla 3. Secuencias de actos de habla (pares adyacentes) en demora 1
Fuente: Elaboración propia.

Con base en los datos obtenidos se encontraron tres orígenes de la secuencia IRE/F, la pregunta sondeo (TPreson) tuvo el mayor índice de ocurrencia (146) forma parte de un conjunto de intervenciones de la docente, llevado a cabo a partir de que guía la actividad a realizar (TInsgui), para después solicitar una acción del alumno para la realización de la misma (TInsoli), y finalmente elaborando una pregunta en forma de sondeo acerca del conocimiento que los estudiantes poseen acerca de la actividad o si existen

Maestra: "So right now we are going to see different weddings, that's our point, okay? (TInsgui) So, can you please take out your Student's book? To page... (hojea su libro buscando la dudas de la misma (TPreson). página) 61... 61, ok? (TInsoli) Are you there? (TPreson)

La pregunta sondeando (TPreson), a su vez, presenta una asociación con la respuesta simple del alumno (TPReson-AResim $Z=11.6$, $P=.01$) teniendo el mayor índice de correlación ($\text{PHI}=.37$) con esta categoría.

Maestra: "When was the last time that you went to vacation?"

Alumno: "Two years"

Por otro lado, las preguntas evaluando de manera grupal o individual forman parte de los recursos que la docente utiliza para iniciar la secuencia, generando también

una respuesta simple por parte del alumno (TPredeva–AResim $Z=6.02$, $P=.01$; TPreeva – AResim $Z=6.25$, $P=.01$). Finalmente, la respuesta simple por parte del alumno puede llevar a otra respuesta simple de otro, sin embargo, esta es una secuencia que no es llevada a cabo recurrentemente (AResim – AResim $Z=-6.52$, $P=-0.01$).

En las intervenciones del alumno (R o P), se presentan seis formas en las que el alumno responde ante la iniciación de la docente, se observa que después de que el alumno realiza una pregunta simple, la maestra hace uso del *feedback* explicando para contestar la misma (APresim–TFex; $Z=9.1$, $P=0.01$), cabe señalar que este par adyacente obtuvo un alto índice de probabilidad en comparación a los demás pares adyacentes ($\text{PHI}=.29$).

Alumno: "Is the same for "arruinada"?"

Maestra: "Yes, it's the same, that... that word plays for male and female, it's ruined."

Por otro lado, la respuesta simple del alumno fue la categoría con el mayor índice de aparición entre todas las demás (227), una vez que el alumno responde de forma simple, la docente lleva a cabo un *feedback* explicando (AResim–TFexp $Z=3.18$, $P=.01$), o bien, evalúa validando, ésta asociación es la que tiene mayor correlación con la respuesta del alumno (AResim–Tevaval $Z=12.56$, $P=.01$, $\text{PHI}=.40$), así mismo, este par adyacente es un bucle ya que cuando la maestra realiza una evaluación validando, el alumno puede responder ante ella con otra Respuesta simple, sin embargo el bucle no se lleva a cabo recurrentemente (TEvaval-AResim $Z=-2.5$, $P=.01$, $\text{PHI}=-0.08$). Por último, también se puede generar un comentario personal por parte de la profesora ante esta respuesta (AResim–TXA $Z=5.86$, $P=0.01$).

Alumno: "Yes"

Maestra: "I love cold weather; actually I haven't visited a beach never in my life"

Ante la respuesta dudando por parte del alumno, había una alta probabilidad de que la maestra le corrigiese (ARedud-TFcorr $Z=10.86$, $P=.01$, $\text{PHI}=.34$).

Alumno: "When... I don't know, I imagine that is when the fathers"

Maestra: "The parents"

Después de una corrección esto daba oportunidad para que el alumno respondiera explicando o confirmando (TFcorr-AReexp $Z=5.43$, $P=.01$; TFcorr-AReconf $Z=6.97$, $P=.01$).

Alumno: "I visited to my family"

Maestra: "I visited my family"

Alumno: "I visited my family on, on Laguna it's kind of some places and that's all... there is a very cold place because there is a high... a high place, there are mountain, there are many like chains of mountains..."

También se observa que después de que el alumno da una respuesta explicando la maestra puede responder ante esto con un *feedback* en forma de explicación (AReexp-TFexp $Z=2.36$, $P=.02$) o bien, con un comentario personal (AReexp-TXA $Z=6.61$, $P=.01$) sin embargo, es importante indicar que el comentario personal también va a generar una respuesta explicando por parte del alumno (TXA-AReexp $Z=2.42$, $P=.02$).

Finalmente, una vez que la maestra realiza un *feedback* explicando, da continuidad a su discurso por medio de una pregunta de sondeo, con la intención de generar participación del alumnado (TFexp-TPreson $Z=2.43$, $P=.02$).

Por lo contrario, cuando la maestra evalúa validando continua el discurso a través de distintos elementos, la primera forma es realizando una pregunta de evaluación dirigida al grupo en general o a un estudiante particular, una pregunta sondeo o bien guiando la tarea a realizar (TEval-Tpredeva $Z=6.77$, $P=.01$; TEval-Tpreeva $Z=4.46$, $P=.01$; TEval-Tinsgui, $Z=3.83$, $P=.01$).

Por último, la asociación entre las categorías TXA con TPreson ($Z=3.31$, $P=.01$) demuestran que la maestra realiza un comentario personal para después generar una pregunta sondeo y así iniciar la secuencia nuevamente.

Maestra: "Oh, that sounds nice, where is it, exactly? Do you know? Is it state or somewhere else?"

Como segundo análisis se ocuparon las secuencias en demora 2, tomando en cuenta la relación entre el primer dato y el tercero, ignorando al que queda en medio.

Se encontraron 253 secuencias diferentes, con una frecuencia mínima de 1 y máxima de 62, y una media de aparición de 3.93 veces. En la tabla 4 se muestran las secuencias con valores $Z > 1.96$ y valor de error $p < 0.05$.

DADOS	CONDICIONADOS	JNTF	ADJR	PVAL	QYULE	SE	PHI	SE
APresim	APresim	10	8.55	<.01	0.89	0.05	0.27	0.07
AReexp	AReexp	14	4.64	<.01	0.61	0.1	0.15	0.05
AResim	AResim	62	2.08	0.04	0.18	0.08	0.07	0.03
AResim	TInsgui	12	2.93	<.01	0.51	0.15	0.09	0.04
AResim	TPredev	17	2.98	<.01	0.44	0.13	0.09	0.04
AResim	TPreeva	10	1.98	0.05	0.38	0.17	0.06	0.04
AResim	TPreson	47	3.1	<.01	0.29	0.09	0.1	0.03
TEvaval	AResim	37	2.81	<.01	0.29	0.1	0.09	0.04
TInsgui	AResim	12	2.95	<.01	0.51	0.15	0.09	0.04
TPredev	TEvaval	16	5.75	<.01	0.7	0.08	0.18	0.05
TPreeva	TEvaval	10	4.45	<.01	0.68	0.11	0.14	0.05
TPreson	TEvaval	32	4.42	<.01	0.46	0.09	0.14	0.04
TPreson	TXA	24	5.49	<.01	0.61	0.09	0.17	0.04
TXA	TXA	14	5.4	<.01	0.68	0.09	0.17	0.05

Tabla 4. Secuencias de actos de habla (pares adyacentes) en demora 2

Fuente: Elaboración propia.

En la relación entre el inicio de la secuencia y la evaluación o retroalimentación (I-?-E/F), la Pregunta sondeando por parte de la docente, tras una conducta da lugar a una Evaluación validando o a un Comentario personal (TPreson-?-TEvaval $Z=4.42$, $P=0.01$; TPreson-?-TXA $Z=5.49$, $P=0.01$) se puede observar en los pares adyacentes de la tabla 3 que la conducta que no se muestra es la Respuesta Simple debido a que existe una correlación significativa entre las tres.

Por otro lado, cuando la docente realiza una Pregunta evaluando a un estudiante de manera individual o grupal, tras una conducta da lugar a una Evaluación validando (TPredeva-?-TEvaval $Z=5.75$, $P=0.01$), (TPreeva-?-TEvaval $Z=4.45$, $P=0.01$) la conducta que no se muestra de nueva vez es la respuesta simple del alumno (Tabla 3).

De acuerdo con los datos obtenidos, se observan asociaciones entre las preguntas o respuestas repetitivas del alumnado (P/R-?-P/R), en donde las secuencias con una respuesta simple, llevan a una conducta que conduce de nueva cuenta a responder de manera simple por parte de otro alumno, de acuerdo a los datos obtenidos en demora 1 se debe a que la maestra reinicia al preguntar sondeando (AResim-?-TPreson $Z=3.1$, $P=.01$), o bien evalúa validando, y los alumnos continúan agregando contenido (TEvaval-?-AResim $Z=2.81$ $P=.01$).

Por otro lado, la interacción consistente en una pregunta simple que tras una conducta da lugar a otra pregunta simple (APresim-?-APresim $Z=8.55$, $P=0.01$) ha mostrado el índice de probabilidad de ocurrencia más alto ($\text{PHI}=.27$), y en el análisis de demora 1 la conducta que lleva a esta repetición es el *Feedback* explicando.

A su vez, existe una asociación entre la aparición de una Respuesta explicando, que después de una conducta da lugar a otra Respuesta explicando (AReexp-?-AReexp $Z=4.64$, $P=0.1$) en demora 1 se evidencia que el Comentario personal de la docente da lugar a esta secuencia, el cual también es recurrente en demora 2 (TXA-?-TXA $Z=5.4$, $P=0.01$), por lo que se genera un bucle a partir de que la maestra responde con un comentario para que de esa forma el alumno continúe dando explicaciones. Para evidenciar y clarificar las asociaciones existentes entre los pares adyacentes, a continuación, se presentan el siguiente diagrama de flujo (figura 1):

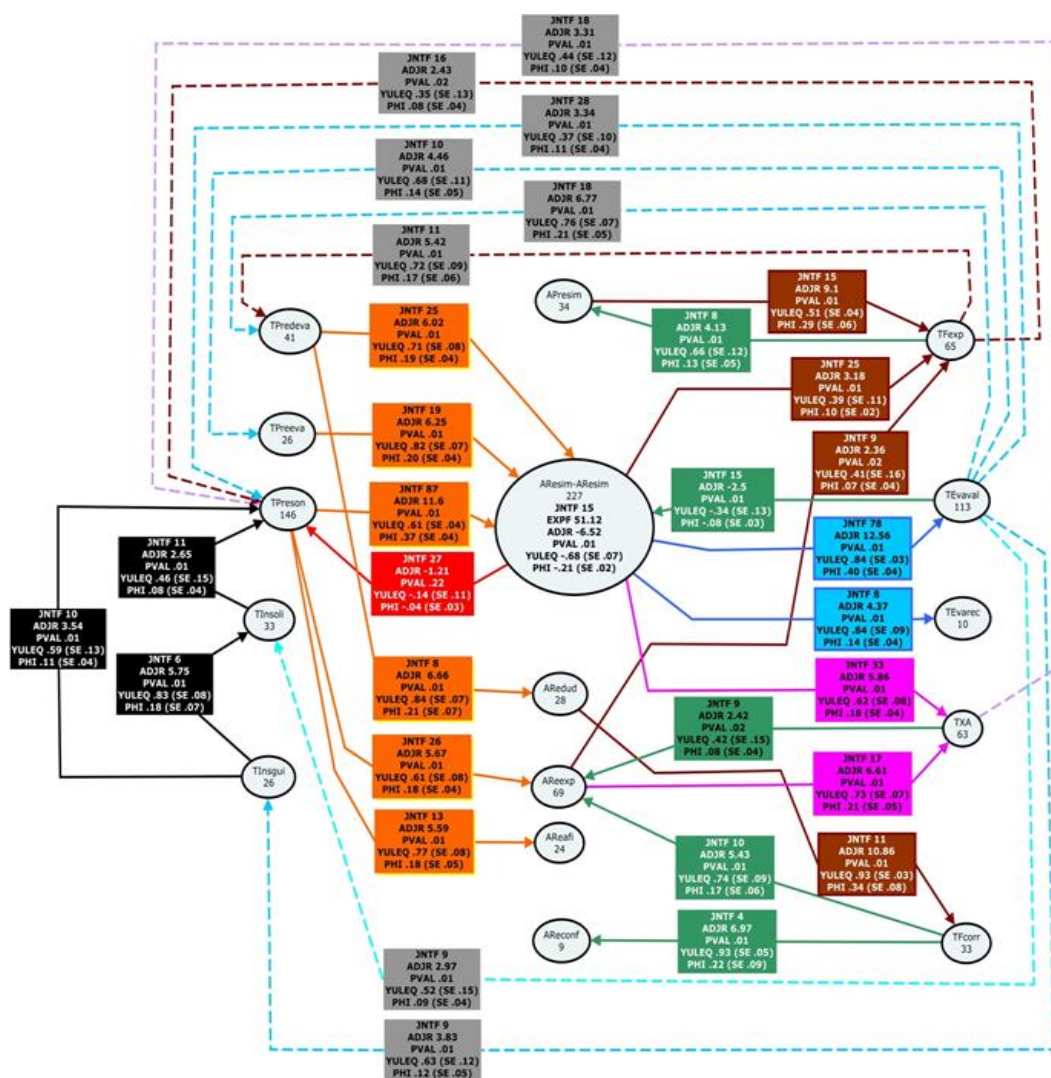


Figura 1. Flujos secuenciales del discurso de la interacción docente-alumno en demora.

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las interacciones analizadas muestran un uso del discurso enfocado en aprovechar las contribuciones del alumno a través del uso de turnos follow-up específicamente en forma de comentarios y por otro lado, retroalimentaciones por parte del docente. Se exhibe un salón de clases donde los conocimientos son construidos a través del diálogo, las estrategias de discurso son herramientas formadas durante la práctica social mismas que al tener correlación y secuencialidad muestran su utilidad para

que las intenciones y necesidades de los participantes de esta interacción se encaucen y así logren sus objetivos académicos y sociales.

Con relación al uso del comentario personal por parte de la docente, los resultados concuerdan con los hallazgos de Pinzón, Lozano y Dueñas (2016) y Pinkevičienė (2011) quienes refieren que la variación de los *follow-up* como los comentarios personales y espontáneos, así como el compartir experiencias por parte del docente hacen que el estudiante se interese en la clase y adquiera un rol activo en la conversación.

En las secuencias observadas se muestra que la docente lleva a cabo elementos propios del diálogo tradicional como del diálogo creativo, ya que lleva a cabo preguntas evaluativas para validar el conocimiento del alumno, así como comentarios personales que llevan a una relación Yo-Tú, al respecto Fisher (2013) describe al diálogo creativo como una interacción que aumenta las posibilidades del alumno para adquirir aprendizaje, en donde las preguntas no sólo son llevadas a cabo por parte del docente sino también por parte del alumno, el diálogo se enfoca en ser reflexivo y persuasivo existiendo un aprendizaje personalizado sin estar sólo centrado en el contenido curricular. El discurso de la docente se vincula a la investigación de Pinkevičienė (2011), ya que recurre a estrategias discursivas menos jerárquicas para cambiar su rol de experto y así permitir a los estudiantes a contribuir y co-construir elementos con el objetivo de consensuar las opciones, asimismo se muestra el uso de un discurso de tipo “abierto” por tener un mayor involucramiento del estudiante y progresivamente menos habla por parte del docente. A su vez, contrasta con lo planteado por Llobera (2010) quien refiere que en la mayoría de las ocasiones los alumnos se limitan a contestar los requerimientos del docente, en la presente investigación se encontraron intervenciones por parte del alumnado que propician una participación activa, una interacción donde se buscó una comunicación abierta entre alumno-docente.

Villalta y Guzmán (2010), mencionan el uso del diálogo amistoso consistente en acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer el vínculo afectivo entre profesor y alumnos, generando compromiso con los contenidos y adherencia de los alumnos al proceso educativo; el comentario personal de la docente, en su similitud con la

cotidianidad, parece generar compromiso entre los participantes, y fortalece los vínculos de interacción. García, Méndez y Saura (2014); Ilés y Akcan (2016) y Llobera (1990), argumentan que el uso del discurso divertido y/o lúdico evita que la dinámica se vuelva monótona y se permita corregir las respuestas de los alumnos. La docente en medio de su comentario personal genera humor, juego, y empatía con el alumno, llevando a que el alumno genere respuestas más complejas a la vez que reinicia los diálogos triádicos de manera satisfactoria.

Estas estructuras son empleadas para llevar a cabo una conversación lo más cercana posible a una situación cotidiana, ampliando los recursos lingüísticos y habilidades metalingüísticas disponibles para ellos disminuyendo la distancia entre docente y estudiantes al generar vínculos entre los fondos de conocimiento e identidad disponibles para los participantes.

De la misma forma, la docente permite que el alumno pregunte dudas para realizar un *feedback* que hace que otros se abran a seguir preguntando, Battle y González (2017), mencionan que la información transmitida tras la respuesta del alumno puede resolver el problema que inició la reparación, esto habla de la posibilidad del *feedback* para causar un bucle continuo donde las acciones de reparación se repiten, cumpliendo un papel reforzante para resolver la duda en cuestión.

Con relación al uso del *feedback*, a diferencia de Gutiérrez y Miquilena (2009) donde los *feedbacks* más utilizados por los docentes en clases de inglés (L2) a nivel licenciatura son *correcciones explícitas* generando que el alumno no tenga la oportunidad de analizar su respuesta y sólo repita la corrección que se le ha realizado, se encontró que el *feedback explicando* presenta un mayor índice de ocurrencia entre otros tipos de *feedbacks* de las categorías de secuencia analizadas, concordando con Cowie (2005), Akhter (2007), Walsh (2013) y reciente Reis (2015), quienes refieren al *feedback* como una herramienta que brinda al estudiante la oportunidad de evaluar su propio desempeño para optimizar su rendimiento, incrementar la motivación y crear un clima de apoyo en aula mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y/o reflexión.

Finalmente, de acuerdo Villalta, Martinic y Guzmán (2011), se observa que la mayor parte de las interacciones son de baja exigencia cognitiva ya que el discurso en

general se enfocó a aclarar y a responder elementos simples y memorísticos de la actividad, mostrando interacciones más elaboradas cuando la maestra llevaba a cabo retroalimentaciones o comentarios personales en la tercera parte de la interacción. Esto evidencia el papel que este tipo de comentarios cumple en la interacción en el aula, volviéndose una herramienta que permite generar participación con mayor exigencia cognitiva por parte del alumno y también lleva a un inicio divergente a la secuencia tradicional, junto con el *feedback*, da oportunidad de que la docente repare sucesivamente, y de que el alumno enriquezca sus participaciones y aportes.

Partiendo de los resultados obtenidos, es conveniente realizar un análisis con un mayor número de sesiones y participantes para observar la interacción alumno-docente en el aula. El *feedback* y el comentario personal son herramientas que generan la participación del alumno, sin embargo, es interesante observar cómo se llevan a cabo estos elementos en clases de lengua materna y bien, partiendo de Villalta, Martinic y Guzmán (2011), se puede estudiar cómo enriquecer las interacciones para que se desarrollen con alta exigencia cognitiva en mayor frecuencia. Otra de las posibles investigaciones a realizar es la medición de temporalidad, con relación a la diferencia en la duración del uso, y latencia, del *feedback* y comentario personal para revisar las preferencias y comprender las causas detrás de su efectividad en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akhter, T. (2007). Giving feedback and correcting errors in ESL classroom. Dhaka, Bangladesh: *BRAC University*. Recuperado de <http://dspace.bracu.ac.bd/bitstream/handle/10361/128/ID%2003203012.pdf?sequence=3>
- American Psychological Association. (2010). Ethical principles of psychologists and code of conduct. Recuperado de <http://apa.org/ethics/code/principles.pdf>
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A. y 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. y Izquierdo, C. (2006). Methodological approaches in human communication. From complexity of situation to data analysis. En. G. Riva, M.T. Anguera, H. Wiederhold y 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., Santoyo, C. y 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 y J. Romay Martínez (Eds.), *Culture, Environmental Action and Sustainability* (pp. 286-298). Göttingen: Hogrefe y Huber.
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Revista de Educación Laurus*, 13(24), 76-92. Recuperado de <http://raulkoffman.com/wp-content/uploads/2012/07/Constructivismo-or%C3%ADgenes-y-perspectivas.pdf>
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139. Recuperado de http://personal.us.es/aguijim/05_06_Aprendizaje_dialogico.pdf
- 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. y Gottman, J.M. (1986). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Bakeman, R. (1991). Prólogo. En. M. T. Anguera (Ed.). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. (Vol. I, pp. 13-24). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción: Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- Bakeman, R. y Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9781139017343>
- Batlle, J. y González, M. (2017). La importancia del metalenguaje en el discurso docente para el restablecimiento de las interacciones con los alumnos en el aula de español como lengua extranjera tras una secuencia de reparación.

Revista digital de lingüística aplicada, 3, 130-139. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/03/11.pdf>

Cowie, B. (2005) Student commentary on classroom assessment in science: a sociocultural interpretation. *International Journal of Science Education*, 27, 199–214. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/0950069042000276721>

Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avance en Psicología Latinoamericana*, 23, 43-61. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1240>

Cubero, R. y Ignacio, M. (2011). Accounts in the classroom: Discourse and the Co construction of Meaning. *Journal of Constructivist Psychology*, 24 (3), 234-267. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10720537.2011.571562>

Esteban, M. (2008) Hacia una psicología cultural. Origen desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 2(18), 7-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18411970001.pdf>

Esteban, M. (2011). Aplicaciones contemporáneas de la Teoría Vygotskiana en educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 95-113. Recuperado de <http://www.unimilitar.edu.co/documents/63968/80124/7.pdf>

Esteban, M. y Ratner, C. (2010). Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas en psicología cultural. *Revista de Historia de la Psicología*, 31(2-3), 117-136. Recuperado de <http://www.sonic.net/~cr2/psicologia%20cultural10.pdf>

Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo, hablar para pensar en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.

García, M., Méndez, E. y Saura, J. (2014). Estrategias de andamiaje del docente de ELE en la interacción de aula: análisis de una interacción. *Revista didáctica de español como segunda lengua*, 18, 1885-2211.

Gutierrez, O. y Miquilena, R. (2009). Retroalimentación oral correctiva en el aula de Inglés como Lengua Extranjera (ILE). *Revista de educación Laurus*, 15(29), 339-367. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76120642016.pdf>

Hall, J. y Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/231872069_Teacherstudent_interaction_and_language_learning

- Harmer, J. (1998). How to teach listening. En. J. Harmer (eds) *How to Teach English*. (pp. 97-110) Harlow: Longman.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81–112. Recuperado de <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>
- Illés, E. y Akcan, S. (2016). Bringing real-life language use into EFL classrooms. *ELT Journal*, 71 (1), 3–12. Recuperado de <https://academic.oup.com/eltj/article/71/1/3/2447417>
- Jacknick, C.M. (2011). “But this is writing”: Post-Expansion in Student-Initiated Sequence”. *Novitas-ROYAL (Research on youth and language)*, 5(1), 39-54. Recuperado de <http://www.novitasroyal.org/archives/vol-5-issue-1>
- Lemke, J.L. (1990). *Talking Science. Language, learning, and Values*. (pp. 1 -26). Norwood, NJ: Ablex.
- Llobera, M. (1990). Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7(8), 91-98. Recuperado de <https://marcoele.com/reconsideracion-del-discurso-interactivo-en-la-clase-de-l2-o-le/>
- González, M. (2010). La interacción en el aula de español como lengua extranjera: discurso generado por el alumno. *Lenguaje y Textos*, 32, 105-111. Recuperado de http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_interaccion_en_el_aula_de_espanol_como_lengua_extranjera_gonzalez_arguello_maa_v.pdf
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pinkevičienė, D. (2011). Triadic Dialogue in EFL Classroom: Embedded Extensions. *Studies About Languages*, 18, pp. 97-103. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228404438_Triadic_Dialogue_in_EFL_Classroom_Embedded_Extensions
- Pinzón-Jácome, L., Lozano-Jaimes, C., y Dueñas-Angulo, L. (2016). From feedback to follow-up in the third turn of IRF sequences: A challenge to promote genuine interaction in EFL classes. *Rastros Rostros*, 18 (33), 71-81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6515611>
- Reis, L. (2015). The Relationship between Teachers and Students in the Classroom: Communicative Language Teaching Approach and Cooperative Learning Strategy to Improve Learning. *Master's Theses and Projects*, 22,

- 1-63. Recuperado de <http://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=theses>
- Ruiz, E., Méndez, V., y Cruz, J. (2017). Análisis secuencial discursivo de una práctica de enfermería utilizando SDIS-GSEQ: la relación maestro-alumno. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (24), 154-175. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2831/283149560008>.
- Sackett, G. P. (1980). An initial investigation of the usability of conversational data for doing Sociology. En. D. Sudnow (Ed.), *Studies in Social Interactions*. (pp. 31-74). Nueva 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). Nueva York: Wiley..
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Tharp, R. y Gallimore, R. (1998). A Theory of Teaching as Assisted Performance. En. Tharp, R. y Gallimore, R. (eds.) *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. (pp. 27-43) Cambridge: Cambridge University Press.
- Villalta, M. y Guzmán, M. (2010). "Prácticas de enseñanza en sala de clase de contextos sociales vulnerables", trabajo presentado en Congreso Iberoamericano de Educación, Septiembre, Buenos Aires. Recuperado de: iberamericano/docentes/rle32_12_Villalta.pdf.
- Villalta, M., Martinic, S. y Guzmán, M. (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. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000400006
- Villalta, M. y Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12(1), 221-233. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1325>.
- Walsh, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. (pp. 23-44) Great Britain: Edinburgh University Press.
- Waring, H. Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2(2), 201-218. Recuperado de <http://>

[www.tc.columbia.edu/faculty/tesolal/Waring%20\(2011\)%20learner%20initiatives.pdf](http://www.tc.columbia.edu/faculty/tesolal/Waring%20(2011)%20learner%20initiatives.pdf)

Wertsch, J. V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. (pp. 65- 86). Madrid: Visor Distribuciones.

Wood, D., Bruner, J.S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100. Recuperado de <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic862383.files/Wood1976.pdf>