



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

Los intercambios comunicativos en las Tertulias Dialógicas Literarias. Un estudio con docentes y estudiantes de 6^{to} grado de una escuela primaria de la provincia de Santa Fe.

Viviana Lewinsky

Directora: Dra. Florencia Alam
Buenos Aires, Febrero 2020

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés y al Programa del Fondo Permanente de becas “Myriam y Walter Lebach”, por la posibilidad de seguir formándome.

También, quiero agradecer especialmente a las personas que acompañaron el proceso de producción de esta tesis.

A mi directora de tesis, Dra. Florencia Alam, agradezco la colaboración constante durante los meses de trabajo compartidos, así como la generosidad y claridad con la que supo brindar sus orientaciones, sugerencias y correcciones.

A la Dra. Alejandra Cardini, por abrirme las puertas de CIPPEC, y permitirme conocer, vivenciar y estudiar las Tertulias Dialógicas Literarias.

A la Dra. Mercedes Di Virgilio, que con sus comentarios justos supo orientarme en la construcción del proyecto de tesis.

Agradezco a todos los compañeros del equipo de Educación de CIPPEC y del Programa Comunidades de Aprendizaje del Ministerio de Educación de Santa Fe por la colaboración brindada en las distintas instancias de este trabajo. En especial a Caro, Carli, Agus, Maru, Pau y Belu, por sus aportes a esta tesis y por todo el trabajo compartido.

Un profundo agradecimiento a todos los estudiantes, docentes y directivos de la escuela protagonista de esta investigación, que se entusiasmaron con este trabajo tanto como yo.

A mi familia y amigos, por prestarme su escucha y apoyo a lo largo de este proceso. Especialmente a mis padres, Daniel y Diana; a mi hermana, Nati, y a Hernán, por el apoyo incondicional de siempre y alentarme a seguir en cada desafío que me propongo.

A Facu, por estar, confiar y tanto más.

ÍNDICE

Resumen.....	7
Introducción.....	9
PARTE I: LOS PUNTOS DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
Capítulo 1: Investigaciones antecedentes	17
1.1. Investigaciones sobre los intercambios comunicativos en las actividades escolares.....	17
1.1.1. Investigaciones desde perspectivas pedagógicas.....	18
1.1.2. Investigaciones desde perspectivas lingüísticas	20
1.1.3. Investigaciones en el marco del análisis interaccional	22
1.2. Investigaciones sobre TDL	24
1.2.1. El estudio del marco teórico y las reglas que enmarcan las TDL	25
1.2.2. Investigaciones sobre los efectos de participar en las TDL	26
1.2.3. El estudio de las interacciones que se configuran en las TDL	28
Capítulo 2: Encuadre Teórico	34
2.1. El papel de la interacción social en el aprendizaje	34
2.2. La comunicación oral como matriz de las interacciones	38
2.3. Las interacciones en el aula	42
Capítulo 3: Encuadre metodológico.....	45
3.1. La focalización teórico - metodológica del objeto de estudio	45
3.2. La estrategia metodológica general	47
3.2.1 Escuela.....	47
3.2.2 Participantes	48
3.2.3 Actividad	49
3.2.4. Obtención de la información empírica	50
3.2.5. Transcripción.....	53
3.2.6. Análisis de la información.....	54
PARTE II: LOS INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS EN LAS TDL	59
Capítulo 4: Resultados: las interacciones en las TDL	61
4.1. Las secuencias interaccionales que se configuran durante las TDL.....	66
4.1.1 Secuencias interaccionales prototípicas de las TDL	67
4.1.2 Secuencias interaccionales similares a las secuencias IRE	70
4.2. La organización de los turnos de habla en las TDL.....	76

4.3. La disposición del espacio durante la actividad.....	81
Capítulo 5: Resultados: el habla en las TDL	87
5.1. La distribución del habla en las TDL.....	87
5.2. La función pragmática que adoptan las emisiones de los docentes	95
5.3. El tipo de discurso que emplean los estudiantes.....	97
Capítulo 6: Discusión.....	102
Capítulo 7: Conclusiones generales	110
PARTE III: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS.....	115
Referencias bibliográficas.....	117
Anexo 1: Historia natural de la investigación.....	127
Anexo 2: Entrevista a docentes moderadores de TDL.....	134
Anexo 3: Registro fotográfico del registro de turnos de habla	144
Anexo 4: Autorización para participar en la investigación.....	146



Universidad de
San Andrés

RESUMEN

El enfoque sociocultural del desarrollo humano entiende que los procesos de enseñanza y aprendizaje suceden a través de las interacciones mediadas por el lenguaje; lo cual supone comunicación social situada y significados construidos en interacción. La presente investigación tiene por objeto contribuir al conocimiento de los intercambios comunicativos que se configuran durante las Tertulias Dialógicas Literarias, que se desarrollan en escuelas primarias de Argentina. En esta actividad, estudiantes y docentes leen y conversan sobre textos clásicos de literatura universal mediante una dinámica que busca diferenciarse de la típica actividad escolar. El análisis atiende, específicamente, a la organización de la interacción y al despliegue del habla entre los estudiantes y docentes en la actividad. La compleja interrelación de aspectos que configuran el objeto y las preguntas de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de analizar los intercambios comunicativos en la situación de interacción, de forma microdiscursiva. Para ello, se registran, a través de técnicas audiovisuales, 6 Tertulias Dialógicas Literarias que se desarrollan en dos secciones de 6^{to} grado de una escuela primaria, de gestión estatal, de la provincia de Santa Fe. Las videograbaciones se transcriben de manera literal y se analizan a través de procedimientos cualitativos y cuantitativos.

Los resultados del estudio muestran que los intercambios comunicativos que se configuran en las Tertulias Dialógicas Literarias se encuentran atravesados por cierta tensión que deriva de las reglas que condicionan la actividad y el contexto en donde ésta tiene lugar, el contexto escolar. En efecto, las normas de interacción características de lo escolar y los roles que habitualmente los interlocutores ocupan en este espacio condicionan los intercambios comunicativos, acercándolos a los que usualmente se organizan en las actividades escolares. Sin embargo, aun cuando los intercambios comunicativos no logran diferenciarse completamente de aquellos que se establecen en las actividades escolares habituales; las experiencias de los estudiantes, en tanto conocimientos, se incorporan en estos intercambios a partir de su intervención en el diálogo. De esta manera, se favorece el ingreso del mundo simbólico de los estudiantes al aula, mundo que no suele contemplarse en el entorno escolar.

Palabras clave: Tertulias Dialógicas Literarias; intercambios comunicativos; escuela primaria.



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

La presente tesis tiene por objeto contribuir al conocimiento de los intercambios comunicativos que se configuran durante las Tertulias Dialógicas Literarias (en adelante TDL) en escuelas primarias de Argentina.

Las TDL constituyen una forma particular de acercarse a la lectura en la escuela, mediante la cual estudiantes y docentes¹ leen textos clásicos de literatura universal y conversan sobre ellos (Flecha, Soler y Valls, 2008 y Final INCLUD-ED report, 2011). Las TDL tienen un conjunto de reglas que las definen y facilitan su desarrollo con estudiantes de diferentes contextos, edades y niveles educativos. En Argentina, las TDL se desarrollan en escuelas de las provincias de Santa Fe, Salta, Chaco, Corrientes y Buenos Aires (municipio de Pilar), principalmente a través del Proyecto Comunidades de Aprendizaje (en adelante CdeA)².

La mayor parte de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela sucede a través del lenguaje, tanto del lenguaje oral como del escrito, lo cual supone comunicación e interacción entre docentes y estudiantes. Los trabajos clásicos (Flanders, 1970; Mehan, 1979; Sinclair y Coulthard, 1975 y Galton, Simon y Croll, 1980) que indagan los intercambios que se configuran entre docentes y estudiantes en las actividades escolares habituales (donde el docente trabaja con el grupo total de estudiantes, explica un tema y realiza preguntas a los estudiantes), identifican que en éstos predomina el habla producida por el docente, en tanto se conforma una secuencia interaccional en la que éste orienta la conversación. Estas secuencias típicas de la actividad escolar se denominan IRE (Sinclair y Coulthard, 1975) e incluyen un movimiento de iniciación, uno de respuesta y otro de evaluación; que le permiten al docente guiar la interacción y el modo en que se toman los turnos de habla en el intercambio, controlar el desarrollo del tema (por lo general contenidos curriculares) y decidir qué estudiantes van a participar del intercambio y cuáles no. Flanders (1970) afirma que en las actividades escolares que se configuran a partir de secuencias interaccionales IRE, los docentes hablan el 67% del tiempo mientras que los estudiantes el 33% restante. Estudios más recientes (Nystrand et al. 1997; Mercer, 1997; Bleicher, Tobin y McRobbie, 2003; Lizardo, 2006; Wells y Arauz 2006; Berry y

¹ El uso de un lenguaje que no discrimine por género es una de las preocupaciones de la investigadora. Sin embargo, dado que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en español se optó por emplear el genérico tradicional masculino.

² En el Anexo 1, Historia Natural de la investigación, se incluyen referencias a este proyecto y su desarrollo en el país.

Kim, 2008; Speng, 2011, Howe y Abedin, 2013; Rees y Roth, 2017 y Vrikki, Wheatley, Howe, Hennessy y Mercer, 2019) que investigan la configuración de los intercambios en diversas actividades del área de lengua, matemática, ciencias sociales y naturales, donde el docente trabaja junto al grupo total de estudiantes, señalan la complejidad de lograr un cambio en el diálogo monológico que impulsan los docentes, en tanto la forma predominante que adquieren las secuencias interaccionales en estas actividades sigue siendo la IRE. Más aún, registran que los movimientos de iniciación suelen incluir preguntas de carácter cerrado que demandan poco desafío cognitivo a los estudiantes, quienes responden a través de emisiones cortas y simples (Rees y Roth, 2017 y Vrikki, Wheatley, Howe, Hennessy y Mercer, 2019). En esta línea, Chinn (2015) identifica que, únicamente, en actividades escolares donde el docente propone a los estudiantes trabajar en una modalidad grupal diferente a la habitual (grupo total) es posible que los estudiantes produzcan mayor cantidad de habla que él (hasta el 61%) y aporten sus conocimientos en la interacción. Esto ocurre, por ejemplo, en situaciones de trabajo en pequeños grupos que facilitan secuencias interaccionales distintas a las IRE.

Las investigaciones que han observado las interacciones entre docentes y estudiantes en las TDL (García Carrión y Hargreaves, 2015; Hargreaves y García Carrión, 2016 y García Carrión 2016) señalan que la configuración de los intercambios y la distribución del habla en esta actividad supone un cambio radical respecto al que se configura habitualmente en las actividades escolares. En estas investigaciones se identifica, por ejemplo, que en TDL que se desarrollan en escuelas primarias de Inglaterra, el 83.6% del habla es producida por los estudiantes, mientras que el docente produce el 16.4% restante. En TDL estudiadas en escuelas primarias de España se identifican datos similares: los estudiantes hablan el 85.3% del tiempo y el docente el 14.7% restante (García Carrión, 2016). Las investigadoras aseguran que esta organización del habla, así como un cambio en la naturaleza del discurso del docente permiten que los estudiantes construyan conocimientos de manera colectiva, aun cuando la actividad implica el trabajo del docente con el grupo total de estudiantes. García Carrión (2016) señala, además, que como en esta actividad no se abordan contenidos curriculares, sino conocimientos de cada estudiante, la participación en TDL supone mejoras tanto en el aprendizaje académico como en el emocional.

En estos trabajos, a pesar de que en los últimos años las TDL han comenzado a desarrollarse en países de Latinoamérica (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú (Cardini, Coto y Lewinsky, 2018)) se estudian únicamente TDL que se desarrollan

en escuelas primarias de países europeos. Además, se trabaja principalmente desde la metodología comunicativa crítica (Flecha, Vargas y Davila, 2004) que, si bien atiende a la distribución del habla y la organización de la interacción entre docentes y estudiantes en la actividad, no lo hace desde el enfoque microdiscursivo. Esta investigación de tesis, por lo tanto, pretende contribuir al conocimiento de estas cuestiones.

De ahí que, en este estudio, se busque analizar los intercambios comunicativos que se configuran durante 6 TDL que suceden en dos secciones de 6^{to} grado de una escuela primaria de gestión estatal de la localidad de Granadero Baigorria, provincia de Santa Fe, durante los meses de mayo, junio y agosto del ciclo lectivo 2019.

En el desarrollo de este trabajo, específicamente, se busca responder a los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo se organiza la interacción entre los estudiantes y el docente en las TDL?
 - 1.a. ¿Qué secuencias interaccionales se configuran durante los intercambios?
 - 1.b. ¿Cómo se organizan y alternan los turnos de habla en las TDL?
 - 1.c. ¿Cómo se dispone el espacio para realizar la actividad?
2. ¿Cómo se despliega el habla durante las TDL?
 - 2.a. ¿Cómo se distribuye el habla de los estudiantes y el docente durante las TDL?
 - 2.b. ¿Qué función pragmática adoptan las emisiones del docente?
 - 2.c. ¿Qué tipo de discurso emplean los estudiantes?

La compleja interrelación de aspectos que configuran el objeto y las preguntas de esta investigación pone de manifiesto la necesidad de analizar los intercambios comunicativos en la situación de interacción de forma microdiscursiva. Para ello, se recurre a técnicas de registro audiovisuales que posibilitan una aproximación ecológica a las características de los intercambios comunicativos, captando los comportamientos verbales y no verbales de los interlocutores que en ellos participan (Rosemberg y Menti, 2014). La toma de datos, por lo tanto, incluye la videofilmación de 6 TDL en dos secciones de 6^{to} grado de una escuela primaria de gestión estatal de la provincia de Santa Fe, en la cual participan docentes y aquellos estudiantes autorizados por sus padres y/o tutores legales. Estos datos se complementan con la información del contexto situacional de cada TDL registrada; con 2 registros de observación participante que la investigadora realiza antes de iniciar las filmaciones y con una entrevista realizada a los docentes

participantes de las TDL. Todos los datos obtenidos se transcriben realizando una desgrabación literal de los archivos.

Para realizar el análisis de la información empírica, dada la complejidad del objeto de estudio, se recurre al empleo combinado de metodologías: procedimientos cualitativos y cuantitativos. Estos procedimientos permiten comprender el proceso interaccional implicado en los intercambios comunicativos y la distribución del habla en las TDL.

El marco teórico que orienta el análisis incluye, por un lado, perspectivas que consideran la matriz sociocultural del aprendizaje: el enfoque sociocultural del desarrollo humano (Vygotsky, 1964, 1978); la teoría acerca del pensamiento y el lenguaje de Bruner (Bruner, 1986, 1973) y la perspectiva psicolingüística de Nelson (Nelson, 1988, 2007 y 2010). Desde estos enfoques se entiende que el desarrollo culturalmente organizado y el aprendizaje tiene lugar en contextos compartidos y en interacción con otras personas. Es decir, conciben que los procesos de enseñanza y aprendizaje suceden siempre a través de las interacciones mediadas por el lenguaje (tanto el verbal como el no verbal); lo cual supone comunicación social situada y significados construidos en interacción.

Por el otro, se integran, en este marco, nociones de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982, 1984); del análisis conversacional (Schegloff y Jefferson, 1973; Schegloff, Jefferson y Sacks, 1974; Goodwin y Heritage, 1990 y Goodwin, 2000 y 2003) y del estudio de la función pragmática (Dalton-Puffer y Tarja Nikula, 2006 e Ibañez, Ramirez y Rosemberg, 2018), en tanto permiten estudiar en detalle los procesos a través de los cuales los interlocutores interactúan y construyen significado de modo compartido.

La construcción de esta investigación se encuentra guiada, no sólo por el deseo de que los resultados contribuyan al conocimiento del modo en que se despliega la interacción y el habla entre los estudiantes y el docente en las TDL analizadas desde el enfoque microdiscursivo, sino también por la intención de que los mismos aporten pistas para comprender qué conocimientos se construyen en estos intercambios y la relevancia que los mismos pueden tener en el aprendizaje de los estudiantes.

La presente tesis se organiza en tres partes.

La Parte I - Los puntos de partida de la investigación - presenta el marco general de la tesis e incluye los capítulos 1, 2 y 3. En el Capítulo 1 - Investigaciones antecedentes - se recuperan los estudios que funcionan como el punto de partida de esta investigación de tesis. Se incluyen trabajos clásicos y otros más actuales sobre los intercambios comunicativos que se configuran habitualmente en las actividades escolares, a la vez que

investigaciones específicas sobre las TDL. En el Capítulo 2 - Encuadre teórico - se presentan los conceptos fundamentales que se emplean como marco de interpretación de esta tesis, en tanto herramientas útiles para analizar los intercambios comunicativos que se configuran durante las TDL. El Capítulo 3 - Encuadre metodológico - se organiza para presentar el encuadre metodológico que orienta a esta investigación. Además, se incluyen los fundamentos teóricos y reglas que enmarcan la actividad de TDL.

En la Parte II - Los intercambios comunicativos en las TDL - se incluye el desarrollo sustantivo de la tesis. En el Capítulo 4 - Resultados: las interacciones en las TDL - se presentan los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo, focalizando en el modo en que se organiza la interacción entre los docentes y los estudiantes en los intercambios comunicativos. En el Capítulo 5 - Resultados: el habla en las TDL - se presentan los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo, focalizando en el modo en que se despliega el habla durante estos intercambios. En el Capítulo 6 - Discusión - se integran y triangulan, los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo, y se los retoma a la luz de las investigaciones antecedentes enunciadas en el capítulo 1. En el capítulo 7 - Conclusiones - se retoman los principales hallazgos de esta investigación de tesis y se presentan nuevas líneas de indagación acerca de las TDL en los contextos escolares que se derivan de los resultados de este trabajo. También se incluyen reflexiones sobre las implicancias que las TDL pueden tener para la educación y, específicamente, para el aprendizaje de los estudiantes.

La Parte III – Referencias bibliográficas y Anexos - incluye las referencias bibliográficas y los anexos de este trabajo. El anexo está conformado por la historia natural de la investigación; la entrevista realizada a los docentes que participaron de las TDL; 2 fotos, a modo de ejemplo, de los registros de turnos de habla realizado por los docentes durante las TDL del mes de mayo; y la autorización que firmaron los padres y/o tutores legales de los estudiantes que participaron del estudio. La historia natural de la investigación detalla los orígenes internacionales y nacionales de la actividad de TDL, los puntos centrales que invitaron a la toma de decisiones metodológicas a lo largo del proceso investigativo y los desafíos que se presentaron durante el proceso.



Universidad de
San Andrés

PARTE I: LOS PUNTOS DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN



Universidad de
San Andrés



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 1

INVESTIGACIONES ANTECEDENTES

El objeto de estudio de esta investigación de tesis son los intercambios comunicativos que se configuran durante 6 TDL que se desarrollan en dos secciones de 6^{to} grado de una escuela primaria de gestión estatal de la localidad de Granadero Baigorria, provincia de Santa Fe, durante los meses de mayo, junio y agosto del ciclo lectivo 2019. Éste constituye un objeto complejo, en cuyo estudio es necesario considerar: el modo en que habitualmente se establecen los intercambios comunicativos en las actividades escolares; y las características que configuran la actividad de TDL, sobre todo aquellas vinculadas al modo que adoptan las interacciones entre los interlocutores. Es por ello que en los antecedentes de esta tesis se consideran los estudios acerca de: 1. los intercambios comunicativos en las actividades escolares y 2. las TDL, focalizando en aquellos trabajos que indagan el modo en que se establece la interacción entre los interlocutores en las TDL.

1.1. Investigaciones sobre los intercambios comunicativos en las actividades escolares³

La mayor parte de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela sucede a través del lenguaje, tanto del oral como del escrito, lo cual supone comunicación social situada y significados construidos en interacción (Vygotsky, 1978; Edwards, 1995 y Bruner, 1988). El interés por el lenguaje como herramienta de transmisión sociocultural y como medio de socializar a los más pequeños en formas de pensar y actuar específicas de una cultura ha impulsado investigaciones sobre el diálogo en la escuela y el modo en que se despliega la interacción entre docentes y estudiantes en el aula. Desde 1960, diversos estudios se llevaron adelante con el objetivo de comprender qué ocurre en el aula cuando estudiantes y docentes interactúan y se comunican. Estos estudios provienen de disciplinas diferentes: educativas; lingüísticas; antropológicas; psicológicas; sociológicas y se encuentran orientadas por propósitos diversos. Algunos han formulado teorías, otras propuestas de intervención pedagógica y otros modelos de análisis (Díaz Rodaz Castillejos, 2009). A los fines de esta investigación de tesis se incorporan, como antecedentes, trabajos que

³ Realizar una revisión exhaustiva de las investigaciones sobre el discurso en la diversidad de actividades escolares excede los propósitos de esta investigación de tesis. Por ello, en el desarrollo de este capítulo, se presentan las investigaciones antecedentes referentes a la temática que permiten abordar de manera integral el objeto de estudio, dialogar y discutir los resultados.

corresponden a las siguientes líneas de investigación: 1. investigaciones desde perspectivas pedagógicas; 2. investigaciones desde perspectivas lingüísticas; y 3. investigaciones en el marco del análisis interaccional.

1.1.1. Investigaciones desde perspectivas pedagógicas

Las investigaciones sobre el diálogo en las actividades escolares, desde perspectivas pedagógicas, se focalizan en el estudio de los procesos discursivos que conducen a que ciertos productos (aprendizajes) se desarrollen, identificando los procesos de enseñanza más eficaces para obtener los mejores resultados educativos. Estos estudios se caracterizan por recurrir a metodologías cuantitativas. En esta línea se destacan dos estudios: el de Flanders (1970) y el de Galton, Simon y Croll (1980).

El trabajo de Flanders (1970) es pionero en este campo, en tanto constituye uno de los primeros modelos de análisis formal de la interacción oral en el aula. Enmarcado en una perspectiva de tecnología educativa de corte conductista, Flanders se interesó en estudiar el discurso de los docentes y los efectos que éste tiene sobre los estudiantes. En su trabajo, el investigador clasificó, a través de un sistema de análisis con base en 10 categorías (7 referidas al docente, 2 a los estudiantes y 1 a estados generales de silencio y confusión), los episodios que se presentan en diversas interacciones áulicas. Los resultados de su investigación dieron lugar a la regla de los dos tercios: durante dos tercios del tiempo en que el docente y los estudiantes interactúan, alguien habla; dos tercios del tiempo de aquel habla es ocupada por el docente; y el docente utiliza dos tercios del tiempo de su habla para explicar, leer, preguntar (estas preguntas suelen exigir respuestas cerradas) y evaluar a los estudiantes. El docente, por lo tanto, produce el 67% del habla en la interacción áulica para, sobre todo, explicar, preguntar y evaluar a los estudiantes. En estos intercambios, Flanders registra que predomina la estructura de las actividades propuestas por el docente, en tanto éste inicia las secuencias de interacción y las iniciativas de los estudiantes son mínimas. El investigador observa que, cuando el docente considera las iniciativas de los estudiantes y adopta una actitud más flexible, la actitud del estudiante hacia la tarea escolar y los procesos educativos mejora.

En otro trabajo, denominado el proyecto ORACLE (Observational Research and Classroom Learning Evaluation), Galton, Simon y Croll (1980), estudiaron el modo en que habitualmente se despliega la interacción entre estudiantes y docentes en las escuelas primarias de Gran Bretaña. Para ello, durante los años 1975 y 1980, llevaron adelante dos

estudios diferentes. El primero comprendió un estudio longitudinal de los procesos y productos de enseñanza y aprendizaje en 58 aulas de 19 escuelas primarias de Gran Bretaña; y el segundo focalizó en el trabajo en pequeños grupos, en tanto organización particular de las aulas. Galton, Simon y Croll trabajaron mediante observaciones que alcanzaron a más de 100 docentes y sus estudiantes durante tres días, cada trimestre, desde 1976 hasta 1979.

Los resultados de este estudio mostraron que la mayor parte de la interacción entre docentes y estudiantes en el aula ocurre en torno a una tarea específica. En esa tarea, el docente habla el 57% del tiempo, el 43% restante del tiempo hablan los estudiantes. El docente utiliza su tiempo de habla, sobre todo, para realizar preguntas cerradas a los estudiantes. Sólo el 5% de las preguntas observadas las clasificaron como preguntas abiertas. A su vez identificaron que un estudiante pasa promedio 60% del tiempo de la clase trabajando de manera individual o con sus compañeros, y el tiempo restante (40%) esperando al docente para interactuar con él.

Los investigadores profundizan estas conclusiones en el proyecto ORACLE 2 (Galton, Hargreaves, Comber y Wall, 1999), 20 años después. Los resultados de este estudio confirman que los docentes hablan más que los estudiantes durante las actividades escolares, incrementándose el porcentaje del 57% (en 1980) al 75% (en 1999) (Galton et al, 1999). Si bien los investigadores identifican, en ORACLE 2, que los docentes realizan el doble de preguntas a los estudiantes por cada afirmación u explicación que despliegan, sus respuestas se mantienen muy breves: de 1 a 3 palabras en el 95% de las observaciones. Por su parte, las emisiones de los docentes son más extensas, alcanzando 4.6 palabras por emisión (Hargreaves y García Carrión, 2016).

Tanto el trabajo de Flanders (1970) como los de Galton (Galton, Simon y Croll, 1980 y Galton *et al*, 1999) estudian situaciones interactivas que responden a la secuencia interaccional IRE (Interrogación - Respuesta - Evaluación; Sinclair y Coulthard, 1975) que, como se verá a continuación, aún hoy predomina en las actividades escolares (Rees y Roth, 2017 y Vrikki, Wheatley, Howe, Hennessy y Mercer, 2019). En efecto, en un estudio reciente, Chinn (2015) identifica que únicamente en actividades escolares que favorecen el desarrollo de secuencias interaccionales distintas a las IRE, el habla puede ser producida en mayor medida por los estudiantes (hasta el 61%) que por el docente. En su producción investigativa, Chinn aborda el diseño de entornos de aprendizaje en la escuela que fomentan el crecimiento de las competencias epistémicas de los estudiantes, las cuales incluyen habilidades prácticas para razonar, así como la capacidad de

reflexionar metacognitivamente sobre los procesos de conocimiento. Para realizar estos procesos, que favorecen el desarrollo social y cognitivo de los estudiantes, el lenguaje y el habla se vuelven herramientas fundamentales. A través del habla, los estudiantes comparten sus conocimientos y construyen nuevos, codificando y decodificando la información que proviene del exterior. Es por ello que, en su trabajo investigativo se identifican resultados relevantes en torno a la distribución del habla en las actividades escolares. Chinn, en línea con Flanders (1970), identifica que en las actividades escolares tradicionales que se configuran a partir de la secuencia interaccional IRE, los docentes hablan más del 70% del tiempo. En estas actividades, los docentes controlan los temas que se trabajan y la forma en que se toman y alternan los turnos de habla, lo cual brinda muy pocas oportunidades a los estudiantes para intervenir. Por ejemplo, el investigador identifica que en una actividad de 20 minutos con 20 estudiantes en la que se emiten 1400 palabras totales, el docente emite 980 palabras y los estudiantes 420; es decir cada estudiante emite el 1,5% de las palabras mientras que el docente el 70%. En tanto hablar es necesario para el desarrollo y la producción de conocimientos, el investigador insiste en la importancia de revertir la organización habitual del habla y las actividades escolares. Chinn identifica la complejidad de restablecer esta situación cuando un docente trabaja con el grupo total de estudiantes, por lo cual sugiere organizar las actividades escolares en pequeños grupos colaborativos (2 a 4 estudiantes). El trabajo en estos grupos brinda a los estudiantes oportunidades reales de hablar, aportar sus conocimientos en la interacción, explicarlos, trabajar con ellos, resolver problemas y elaborar estrategias para conversar, las cuales favorecen su desarrollo cognitivo.

1.1.2. Investigaciones desde perspectivas lingüísticas

Las investigaciones identificadas en esta línea se corresponden a estudios de tipo cualitativos, basados en la observación directa de los procesos comunicativos en el aula o en muestras de habla recogidas en estos escenarios naturales. El trabajo de Sinclair y Coulthard (1975) se destaca dentro de esta línea.

Sinclair y Coulthard (1975), desde un enfoque lingüístico, estudiaron la secuencia conversacional típica que se establece en los intercambios escolares. Para ellos, el diálogo escolar se diferenciaba de la conversación espontánea, en tanto poseía una estructura definida en donde los docentes controlaban por completo el desarrollo del tema, siendo

los responsables de orientar el discurso, decidir quiénes participaban de la conversación y en qué momento.

Sinclair y Coulthard construyeron, entonces, un modelo de análisis que concebía al discurso como una unidad conformada por actos de habla, y establecía relaciones entre la estructura discursiva y lingüística. Al hacerlo, se basaron en la clasificación de los movimientos pedagógicos (acciones que los docentes y estudiantes realizan al hablar, por ejemplo, responder una pregunta o dar una explicación) realizada por Bellack y colegas (Bellack *et al*, 1966; Bellack, 1970 y Bellack y Westubury, 1971). De esta manera, describieron y estudiaron las relaciones entre las funciones del lenguaje (por ejemplo, pregunta u orden); las estructuras gramaticales y posiciones en el discurso. Distinguieron tres tipos de categorías (discursiva, situacional y gramatical) y consideraron los aspectos no lingüísticos de la situación de intercambio (relacionados al entorno, los convenios sociales y la experiencia compartida entre los participantes).

Los resultados de la categorización de las transacciones e intercambios comunicativos que se establecían entre estudiantes y docentes en el salón de clase, les permitieron identificar un tipo básico de interacción en el aula que denominaron Iniciación - Respuesta - Evaluación (IRE) o Iniciación - Respuesta - Feedback (IRF). Éste posee una estructura tripartita: un movimiento de iniciación, un movimiento de respuesta y un movimiento complementario. Un participante (generalmente el docente) inicia proporcionando o recabando información, otro participante (generalmente un estudiante) responde y otro participante (generalmente el docente) comenta la respuesta, la evalúa o corrige. La definición de cada movimiento como iniciación, respuesta o movimiento complementario depende de su relación con la estructura del intercambio y, a su vez, informa a los participantes sobre cómo se configura secuencialmente el discurso.

Ambas secuencias (IRE o IRF) se vinculan a una concepción de la enseñanza como transferencia de información del docente al estudiante, donde el docente controla el desarrollo del tema, guía la interacción y decide quiénes participan del intercambio.

Diversos estudios que se realizaron en actividades de lengua, matemática, ciencias sociales y naturales (Nystrand et al. 1997; Mercer, 1997; Bleicher, Tobin y McRobbie, 2003; Lizardo, 2006; Wells y Arauz 2006; Berry y Kim, 2008; Speng, 2011, Howe y Abedin, 2013) tras la publicación de este trabajo reafirmaron que la forma predominante que adquieren las secuencias interaccionales docente - estudiante en el aula sigue siendo la IRE. Más aún, registraron que la iniciación suele incluir preguntas de carácter cerrado, que demandan poco desafío cognitivo a los estudiantes que responden a través de

emisiones cortas y simples (Rees y Roth, 2017 y Vrikki, Wheatley, Howe, Hennessy y Mercer, 2019).

1.1.3. Investigaciones en el marco del análisis interaccional

Los trabajos relativos a este campo atienden al estudio de los procesos interactivos en situaciones de enseñanza y aprendizaje habituales en el aula, desde el enfoque del análisis de la conversación o de la sociolingüística interaccional.

Los analistas de la conversación estudian la forma en la que se organiza la comunicación oral en los intercambios cotidianos. Desde este enfoque, consideran que los hablantes llevan a cabo acciones sociales a través de las conversaciones y que las secuencias de interacción verbal regulan la vida social. El análisis de la conversación se desarrolla sobre grabaciones (audio y/o video) de interacciones naturales en situaciones variadas, que son transcritas y analizadas de manera muy detallada. Por lo general, el análisis se basa en los diferentes turnos de habla tomados por los hablantes donde el contexto y el discurso se construyen entre sí de manera indiferenciada.

Los primeros estudios vinculados al campo educativo, que se realizaron desde esta perspectiva, tomaron como punto de partida los trabajos clásicos de este enfoque, sobre todo el trabajo de Schegloff, Jefferson y Sacks (1974) y el de Goodwin (1990, 2003). En este sentido, se interesaron en el estudio de la organización secuencial y contextual de la interacción comunicativa y en las formas de tomar la palabra en el aula.

Van Lier (1998), por ejemplo, a partir de la concepción de turnos de habla propuesta por Goodwin (1990), analizó la forma en que se relacionan los turnos de habla en las actividades escolares habituales. Para ello videograbó 10 horas de clase en aulas de Inglaterra y Estados Unidos. El investigador identificó que la toma de turnos en las actividades no es aleatoria; y que la distribución de turnos depende del estilo que el docente adopta y cómo lleva adelante la actividad. En efecto, si las actividades escolares siguen una secuencia interactiva clásica, centrada en el docente, los estudiantes serán seleccionados por él o le pedirán permiso para hablar y el docente le concederá el turno. En cambio, si la actividad propone otro tipo de secuencias interaccionales donde el docente no participa, la forma de tomar y dar el turno estará en manos de los estudiantes. Allí, es posible que los estudiantes negocien sus turnos al igual que en un intercambio lingüístico no planificado (conversación espontánea).

Los trabajos más actuales, de esta perspectiva, continúan estudiando las secuencias de interacción que se establecen entre los docentes y los estudiantes en el salón de clases. Entre estos trabajos se identifican aquellos que analizan la cultura colaborativa en la sala de clase (Wells y Mejia, 2005); las tensiones entre la participación de los docentes para enseñar y los estudiantes para aprender (Emanuelsson y Sahlström, 2008); la participación de los docentes en la construcción de diálogos instruccionales (Nathan y Kim, 2009) y la relación entre los tipos de intercambio comunicativo y la demanda cognitiva a los estudiantes en el aula (Villalta y Martinic, 2013). Estos estudios, en línea con lo dicho anteriormente, señalan que el tipo de actividad (guiada por el docente o trabajo grupal) y la edad de los estudiantes influyen en la forma de tomar y dar el turno de habla en las actividades escolares.

Desde la sociolingüística interaccional (o interactiva) se estudia el uso lingüístico situado, dando cuenta del conjunto de competencias que los interlocutores ponen en juego en los intercambios comunicativos. Los investigadores de esta perspectiva analizan cómo, a pesar de que los interlocutores de una misma interacción quieran alcanzar un objetivo en común, cada uno persigue sus propias intenciones por medio de diversos movimientos conversacionales. Desde este enfoque se trabaja realizando un análisis similar al propuesto por los analistas de la conversación, pero desde una mirada ecológica con énfasis en aspectos etnográficos. Para ello, entre otras cuestiones, identifican las inferencias que realizan los interlocutores para definir las intenciones de un hablante dado y la naturaleza de lo que se requiere momento a momento para participar en una conversación.

Los trabajos que, desde esta perspectiva, estudian los intercambios comunicativos en el salón de clase se han focalizado en la identificación de estrategias de apoyo que utilizan los docentes en la construcción conjunta de significados con los estudiantes. Para ello, analizan situaciones en donde los docentes adoptan actitudes flexibles y proponen actividades con preguntas o consignas abiertas que hacen posible la negociación de significados entre la información ya conocida por los estudiantes y los nuevos aportes del docente. Es decir, situaciones que se distancian de la secuencia IRE.

Un estudio referente es el de Micheales (1988), que analizó el intercambio verbal en situaciones en la que los estudiantes relatan experiencias personales y para ello adaptan su forma de hablar a la escolar. La investigadora registra cómo el docente puede, a partir de las pistas prosódicas que el estudiante provee, colaborar con ellos mediante repeticiones, preguntas o reestructuraciones. Las intervenciones del docente, en este caso,

constituyen un andamiaje que ayuda a los estudiantes a producir relatos coherentes. Sin embargo, si el docente no comprende estas pistas no puede colaborar con ellos conversacionalmente.

Otros estudios (O'Connor y Michaels, 1993; Gumperz y Field, 1995; Borzone de Manrique y Rosemberg, 1994; Rosemberg, 2002 y Borzone, 2005) registran estrategias de apoyo similares en situaciones de comunicación informal pero con propósito pedagógico: repeticiones en las que el docente retoma las emisiones de los estudiantes; expansiones que le permiten al docente ampliar y completar la información que brindan los estudiantes; reestructuraciones que se centran en la reorganización sintáctica del discurso; contextualizaciones mediante las cuales el docente relaciona los conceptos abstractos con conceptos cotidianos; y la descontextualización que, contrariamente, le permite ir de los conceptos cotidianos a los conceptos abstractos.

Se identifican, también, estudios más actuales que trabajan desde una perspectiva que combina herramientas de la sociolingüística interaccional y del análisis de la conversación. Por ejemplo, Luci Nussbaum (2019) analiza las interacciones entre estudiantes en clases tri o bilingües de escuelas de Barcelona, donde el catalán es el idioma oficial de la institución, el español el idioma común de comunicación entre los estudiantes y el inglés se enseña como idioma extranjero. Virginia Unamuno (2019), desde el mismo enfoque, analiza las prácticas educativas categorizadas como bilingües e interculturales con población indígena.

1.2. Investigaciones sobre TDL

Existen numerosos trabajos investigativos sobre las TDL. La mayoría de estos trabajos son de origen europeo, en tanto la actividad de TDL ha sido sistematizada por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona (en adelante: CREA - UB) en el proyecto CdeA. Sin embargo, en los últimos años se identifican también investigaciones provenientes de América Latina, ya que CdeA y las TDL se han expandido de manera significativa por diversos países de la región.

Es posible distinguir tres líneas de investigación en las que se organizan estos trabajos: 1. el estudio del marco teórico y las reglas que enmarcan las TDL; 2. las investigaciones sobre los efectos de participar en las TDL; y 3. el estudio de las interacciones que se configuran en las TDL.

1.2.1. El estudio del marco teórico y las reglas que enmarcan las TDL

Esta línea de estudios incluye los trabajos en donde se sistematiza la actividad de TDL, dando cuenta del marco teórico y las reglas que configuran la actividad. Además, incorpora trabajos en donde no sólo se describe teóricamente la propuesta sino también se difunden experiencias de implementación en diferentes países y contextos.

El proyecto de investigación "Estrategias para la inclusión y cohesión social en Europa desde la educación" (INCLUD-ED) desarrollado entre los años 2006 y 2011 se destaca dentro de esta línea de estudios, en tanto es el primer trabajo investigativo que sistematiza la actividad de TDL. Este proyecto impulsado por el CREA-UB, en el marco del VI Programa Marco de la Comisión Europea, tuvo por objetivo identificar acciones concretas y estrategias educativas que contribuyeran a mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes; a alcanzar la inclusión social a través de la enseñanza obligatoria; y a superar el fracaso y el abandono escolar en todos los contextos donde se implementan (Valls, Prados, Aguilera; 2014). Entre las acciones concretas se identificaron las TDL como una actividad que puede realizarse con niños pequeños, jóvenes y adultos; en distintos contextos, y que posibilita la mejora significativa de los aprendizajes y la convivencia de aquellos que participan en la actividad (Final INCLUD-ED report, 2012).

Otros trabajos dentro de esta perspectiva (Rodrigues de Mello, 2003; Flecha y Rodrigues de Mello, 2005; Racionero y Brown, 2007; Flecha, Soler y Valls, 2008; Aguilar, Alonso, Padrós y Pullido, 2010; Serrano, Mirceva y Larena, 2010; Álvarez, González Cotado y Larrinaga Iturriaga, 2012 y Aubert, 2011) realizan una revisión exhaustiva del marco teórico sobre el cual se configura la actividad (enfoque dialógico del aprendizaje y la lectura dialógica), la describen y concluyen en la importancia de trabajar, en la escuela, a partir de propuestas fundamentadas en este marco teórico. Por ejemplo, en el trabajo de Flecha, Soler y Valls (2008) se recupera cómo el aumento de las interacciones intersubjetivas en relación a un mismo texto, proceso que ocurre a partir de la lectura dialógica en las TDL, puede motorizar la interpretación, intensificar la comprensión lectora y el aprendizaje de los estudiantes.

En esta línea se encuentran, también, diversos trabajos (Giroto, 2011; Foncillas y Laorden, 2014; Álvarez y Guerra-Sánchez, 2016; Palomares-Monteroi y Gabaldón-Estevanii, 2016; García Carrión, Martínez de la Hidalga y Villardón, 2016; Rivas, André y Delgado, 2017; Rodríguez Fernández-Cuevas, 2017; López Valverde, 2017; Oliveria Ferreira, 2017; Sánchez Ungidos, 2017; Soria y Hernández, 2017; Cardini, Coto,

Lewinsky, 2018; Cardini, Lewinsky y Paparella, 2019; Domínguez Rodríguez y Palomares Ruiz, 2019 y Pérez-Gutiérrez; Salceda Mesa y Castanedo Alonso, 2019) que retoman las bases teóricas de la propuesta y sus características, para luego describir experiencias de implementación de la actividad en diferentes países y niveles educativos. Estos trabajos no incluyen resultados de impacto, sino que describen procesos de implementación de la actividad y señalan qué aspectos de la misma son disruptivos en relación a las actividades escolares u académicas habituales y, en este sentido, por qué vale la pena su desarrollo. Por ejemplo, el trabajo de Foncillas y Laorden (2014) recupera la experiencia de la implementación de TDL en 3er año de la carrera educación social de la Universidad de Alcalá, España, durante el año 2013 y 2014. Los investigadores identifican la posibilidad de conversar a través del diálogo igualitario, distinto al diálogo que se establece en las actividades universitarias tradicionales, como el mayor potencial de las TDL.

En Argentina, se destacan los trabajos de Cardini, Coto y Lewinsky (2018) y Cardini, Lewinsky y Paparella (2019) recuperan los procesos de implementación de las TDL en el país, focalizando en la experiencia de las provincias de Salta y Santa Fe. En éstos se describe la implementación de esta propuesta como política pública y se destaca la facilidad con la cual puede ser desarrollada con estudiantes de diferente edades y contextos. Además, se señala que, mediante esta actividad, docentes y estudiantes tienen la posibilidad de iniciar y finalizar la lectura de libros, interpretarlos libremente y compartir sus interpretaciones a partir de interacciones dialógicas.

1.2.2. Investigaciones sobre los efectos de participar en las TDL

Entre los estudios de esta perspectiva es posible distinguir dos líneas de investigación. La primera línea toma como escenario el marco escolar y estudia los efectos que produce la participación en TDL en la vida cotidiana y escolar de los estudiantes y sus familiares; la segunda se desarrolla en centros penitenciarios españoles y analiza los efectos que produce la participación en TDL en este contexto. Los estudios de ambas líneas se enmarcan en la metodología comunicativa crítica (Flecha, Vargas y Davila, 2004) y trabajan a partir del análisis de videofilmaciones de TDL, entrevistas y registros autobiográficos de participantes para identificar la incidencia de la propuesta en sus vidas.

Los estudios de la primera línea (Rodrigues de Mello, 2003; Aguilar, Alonso,

Padrós y Pullido, 2010; de Botton, Girbés, Ruiz y Telladon, 2014; Aubert, 2015; García Carrión, 2015 y Mello, Marigo, Moreira y Correia, 2016; Ballesta Pagán, Amiama y Sherezade Castillo Reche, 2016; Garcia Yeste; Gairal Casado, Munté Pascual y Plaja Viñas, 2017; Villardón-Gallego, García-Carrión, Yáñez-Marquina y Estévez, 2018 y Laorden y Foncillas, 2019) que se llevan adelante en escuelas del nivel primario y secundario, señalan que la participación de estudiantes y sus familiares en las TDL favorece su disposición hacia lo escolar, la convivencia en el aula y en la escuela, y el desarrollo personal de cada uno.

Villardón-Gallego, García Carrión, Yáñez-Marquina y Estévez (2018) por ejemplo, realizaron un estudio cuasiexperimental en 4 escuelas españolas, para identificar si la participación en las TDL generaba cambios en el comportamiento prosocial de los estudiantes. En cada una de las escuelas, dos grupos de estudiantes de 4^{to} grado participaron de la investigación: un grupo recibió la intervención (participar en TDL) y el otro continuó trabajando en actividades convencionales. Para evaluar el impacto de las intervenciones, se realizaron pre y post-test para los estudiantes de ambos grupos. En total, 228 estudiantes participaron en 10 TDL semanales (durante un semestre) y 100 estudiantes formaron parte del grupo control. Los resultados muestran que los estudiantes involucrados en las TDL aumentan significativamente su nivel de comportamiento prosocial. A partir de la participación en las TDL, los estudiantes establecen mejores relaciones con sus compañeros; modifican sus puntos de vista en relación a temas de la cotidianidad; desarrollan mayor solidaridad con los compañeros y se ayudan entre ellos.

La segunda línea recupera los trabajos de investigación y experiencias de TDL en instituciones penitenciarias (Flecha, García Carrión y Gómez González, 2013 y Alvarez, García Carrión, Puigvert, Pulido y Schubert, 2016), desarrollados en el marco de diversos programas educativos. Estos trabajos señalan que la participación en TDL ayuda a los participantes a reflexionar sobre situaciones que han vivido y favorece su reinserción social.

Alvarez, García Carrión, Puigvert, Pulido y Schubert (2016), por ejemplo, replicaron la experiencia de TDL desarrollada en un centro penitenciario de mujeres del País Vasco en uno de Cataluña, España, con el objetivo de identificar las transformaciones que vivenciaban las participantes al intervenir en la actividad. Para ello, durante un año (mayo 2012 - mayo 2013) observaron las situaciones de TDL e hicieron entrevistas a 8 de las 10 participantes más estables del grupo. Estas mujeres tenían entre 25 y 45 años y dificultades para leer y escribir. También realizaron un grupo focal donde participaron 6

de las 10 mujeres. Los resultados muestran que las participantes conciben a las TDL como oportunidades para establecer interacciones dialógicas con otras personas, mediante las cuales expresan sus opiniones y sentimientos, y establecen nuevos vínculos. Además, a través de esta actividad, se identifica que las participantes pueden reflexionar sobre situaciones que han vivido, lo que facilita el cambio personal y social de cada una de ellas y les posibilita desarrollar una visión más crítica de sus vidas presentes y futuras.

En esta segunda perspectiva de investigaciones antecedentes, como es posible observar, no se identifican estudios que den cuenta de cómo la participación en las TDL permite que los estudiantes mejoren sus resultados de aprendizaje en la escuela. En efecto, únicamente en el estudio INCLUD-ED (2012), estudio donde se desarrolla el trabajo investigativo por un largo periodo de tiempo (más de 1 año), se identifican algunos datos al respecto; vinculados a la escuela Mare de Déu de Montserrat School, de España. Entre los años 2001 y 2002, esta escuela se transforma en una CdeA y comienza a implementar las TDL y las otras actividades que se proponen en el proyecto de manera sistemática. Los resultados de las evaluaciones externas muestran que, durante los años 2001 y 2006, el porcentaje de estudiantes que aprueba las evaluaciones estandarizadas de comprensión lectora, en esta escuela, aumenta del 17% al 85%. El grupo CREA-UB atribuye gran parte de la mejora en estos resultados a la implementación de las TDL, de manera semanal, en todos los grados. Sin embargo, en el estudio, no se especifican cuáles son los aprendizajes que desarrollan los estudiantes al participar en una TDL que impactan positivamente en el desarrollo de la comprensión lectora.

1.2.3. El estudio de las interacciones que se configuran en las TDL

Se han encontrado 5 trabajos investigativos que profundizan en las interacciones que se establecen entre los interlocutores de las TDL. En algunos de ellos, además, se analiza la distribución del habla durante la actividad. Todos estos estudios se realizan en instituciones educativas europeas y desde la metodología comunicativa crítica (Flecha, Vargas y Davila, 2004). Esta metodología, desarrollada por el CREA-UB, surge con el propósito de transformar las desigualdades sociales. Parte de reconocer que, para que la investigación en ciencias sociales sea de calidad científica y utilidad social, el conocimiento debe construirse a través de las interacciones entre investigadores y sujetos investigados, de manera tal de superar la dualidad teórica objeto/sujeto. Para ello, los investigadores, que trabajan desde este enfoque, incluyen a los sujetos investigados en

todas las fases del proceso de investigación y diferencian, en todos sus análisis, los componentes excluyentes que promueven las desigualdades, de aquellos transformadores, que favorecen su superación. Para llevar adelante sus estudios recolectan los datos a través de observaciones, videofilmaciones, entrevistas y registros autobiográficos, que luego analizan a partir de procedimientos cualitativos y cuantitativos variados. Si bien los estudios identificados como antecedentes de esta tesis, que utilizan esta metodología, captan de manera ecológica los intercambios comunicativos que se configuran durante las TDL, no recurren para su análisis al enfoque del análisis de la conversación (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1974) o la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) que permiten abordarlos de manera microdiscursiva. En efecto, como se observará a continuación, en estos estudios no es posible identificar los procedimientos concretos a través de los cuales se procesa la información empírica.

García Carrión, Molina Roldán, Grande López y Buslón Valdez (2016) realizaron un trabajo investigativo durante 2 años, en 5 escuelas de España ubicadas en contextos muy diversos, con el objetivo de analizar cómo las TDL y los Grupos Interactivos⁴ que se desarrollan sistemáticamente crean contextos inclusivos para el aprendizaje. En ese marco identificaron las interacciones e intercambios que se configuran durante el desarrollo de las TDL. Para ello, trabajaron a través de observaciones de TDL y realizaron entrevistas semiestructuradas de orientación comunicativa con estudiantes; familiares y docentes, dirigidas a recoger cuestiones relativas al trabajo en las TDL y los cambios percibidos en relación a las actividades escolares habituales. Del análisis de los datos se desprende que en las TDL tienen lugar interacciones que favorecen la inclusión de todos los estudiantes, aun la de quienes presentan mayores dificultades vinculadas al aprendizaje. Estas interacciones promueven el desarrollo de diversas acciones que, justamente, son las que favorecen la inclusión. Entre las acciones se destacan: la acción de compensar y/o ayudar (dos o más interlocutores interactúan para resolver tareas concretas de aprendizaje); la acción de abrir oportunidades de aprendizaje (los interlocutores participan activamente de situaciones de aprendizaje que no se darían fuera de las TDL); y la acción de ampliar la participación activa y creativa (los interlocutores realizan aportes que crean nuevas oportunidades de aprendizaje para ellos y los otros participantes). A su vez, los investigadores encuentran que la interacción social y

⁴ Los Grupos Interactivos son, como las TDL, una actividad que forma parte del proyecto CdeA. Muchos investigadores que estudian las TDL analizan también los Grupos Interactivos, en tanto suelen ser actividades que aparecen de igual manera en escuelas donde se realiza el proyecto.

oportunidad de diálogo que se establece durante las TDL potencian la elaboración conjunta de conocimientos.

En otro trabajo, Llopis, Villarejo, Soler y Álvarez (2016) estudiaron las interacciones entre los participantes de una TDL de adultos y la función pragmática que adoptan sus emisiones para comprobar si estas se basan en el principio de diálogo igualitario, diálogo que los participantes se comprometen a respetar en la actividad. Los investigadores trabajaron sobre 4 sesiones de TDL que observaron y videograbaron entre mayo y octubre del 2014 en una escuela de adultos en Barcelona, España. Las sesiones tuvieron una duración total de 320 minutos. El resultado del estudio indica que, durante las TDL, los interlocutores se esfuerzan por sostener interacciones y establecer un diálogo mediante tratos corteses, independientes de sus posturas personales o tomas de posición. Estos tratos disminuyen los efectos de las interacciones de poder y, por lo tanto, contribuyen al desarrollo de las relaciones dialógicas entre los interlocutores. El principio del diálogo igualitario en las TDL, señalan los investigadores, se establece así como un marco comunicativo de respeto mutuo y comprensión igualmente asumida por todos los interlocutores de la actividad. En efecto, a partir del reconocimiento de este marco es probable que se establezca un contrato de conversación entre los participantes que facilita la comprensión común de un conjunto inicial de derechos y obligaciones que determinan los límites de la interacción.

En otro estudio, realizado en el marco del proyecto de investigación ChiPE (Children's Personal Epistemologies)⁵, García Carrión y Hargreaves (2015) estudiaron cómo se configuraba la interacción entre docentes y estudiantes en las TDL. El estudio se realizó en 6 escuelas primarias de Inglaterra y 2 de España, alcanzando a 350 estudiantes de 11 y 12 años de 6^{to} grado; 14 docentes y 13 voluntarios. Para realizarlo, las investigadoras observaron y videograbaron distintas situaciones de TDL durante 6 meses. Además, realizaron entrevistas antes y después de la implementación de las TDL a voluntarios y algunos estudiantes. Los datos obtenidos fueron analizados a través del software Nvivo.

Los resultados del análisis indican que, a diferencia de las actividades escolares habituales donde el docente domina las conversaciones, en las TDL más del 80% del habla es

⁵ChiPE fue un proyecto de investigación financiado por el Séptimo Programa Marco de la Unión Europea, bajo las Acciones Marie Curie para promover la excelencia en la ciencia.

producida por los estudiantes⁶. En los intercambios intervienen, en promedio, el 75% de los estudiantes que participan de la actividad realizando emisiones largas, con más de 20 palabras (promedio) por emisión. Además, desde una mirada que recupera los postulados de la teoría vygotskiana del desarrollo humano, las investigadoras señalan que en las TDL los estudiantes utilizan sus conocimientos para argumentar en relación a un fragmento seleccionado y compartir sus opiniones, a la vez que preguntan, escuchan y comentan intervenciones de los otros, indicando las razones por las que acuerdan o desacuerdan con estos comentarios. Las investigadoras identifican, también, los temas que se conversan en las TDL, vinculados a la moral, la ética, la justicia social, el amor y las relaciones sociales. El análisis, por último, identifica que los estudiantes que no intervienen oralmente en la TDL, están comprometidos y escuchando activamente en la actividad. Muchos de estos participantes, con el paso del tiempo, se animan a intervenir.

En una de las escuelas primarias de Inglaterra que Hargreaves y García Carrión tomaron para realizar el estudio anterior, las investigadoras profundizaron en otro trabajo investigativo (Hargreaves y García Carrión, 2016). En éste buscaron estudiar la configuración de la conversación docente - estudiante durante las TDL y la posibilidad de identificar rasgos del diálogo igualitario (Flecha, 1997) durante la actividad. Para ello, videofilmaron y estudiaron en profundidad la primera sesión de TDL sobre "La Odisea" (Homero, 750 dC - contado nuevamente por Geraldine McCaughrean, 1993) que un grupo de estudiantes de 10 años realizó junto a su docente. La TDL duró 38 minutos, incluyó el capítulo 1 y 2 y fue moderada por un estudiante, por lo cual el docente intervino como participante. Los resultados indican que el 76% de los estudiantes que participaron en la TDL, hablaron; y que el 85% del habla total (incluye el habla del moderador y del docente) fue producida por los estudiantes⁷. Además, de la totalidad de turnos tomados para hablar, el docente ocupó 6 turnos; el moderador 19 (para nombrar a los estudiantes) y los estudiantes 30 turnos. Los estudiantes emitieron en promedio más de 20 palabras por emisión. Según las investigadoras, es probable que en esta TDL, al igual que en todas las que analizaron para el estudio CHiPE, la participación de los estudiantes haya sido elevada porque las interacciones durante la actividad son pautadas y muchas de ellas se prevén con anterioridad. A partir de la lectura y selección del fragmento a comentar, los estudiantes llegan a la actividad con su participación planificada, lo cual les transmite

⁶En el estudio no se especifica cómo se mide la cantidad de habla que producen los interlocutores en la TDL. Además, no se indica quién ocupa el rol del moderador.

⁷En el estudio no se especifica cómo se mide la cantidad de habla que producen los interlocutores en la TDL.

tranquilidad. Por otro parte, el hecho de que, durante la TDL, el docente no realice comentarios evaluativos y acepte las interpretaciones de todos los estudiantes favorece, también, su participación.

Hargreaves y García Carrión señalan, además, que durante esta TDL, el moderador y el docente realizan diversas preguntas a los estudiantes. Por ejemplo, en el turno 9, el moderador dice: *¿Algún otro comentario? ¿Qué piensan de romper una promesa?*; y en el turno 20 el docente dice, luego de la intervención de un estudiante: *Tengo una pregunta, ¿pudiste reconstruir esa confianza o se perdió para siempre?* Las investigadoras identifican estas preguntas como preguntas abiertas, que el moderador y el docente emiten para provocar respuestas reflexivas en los estudiantes. Aclaran, igualmente, que el éxito de una TDL no implica la realización de este tipo de preguntas por parte de estos actores, sino la configuración del diálogo igualitario entre los participantes y el moderador.

En otro trabajo, García Carrión (2016) retoma los resultados del estudio ChiPE y los de trabajos realizados en escuelas primarias de España, y señala que en las TDL estudiadas no se encuentran diferencias significativas en la distribución del habla en los distintos países. En las TDL de escuelas inglesas, la investigadora identifica que los estudiantes hablan el 83.6% del tiempo y el docente el 16.4% restante⁸. En las escuelas españolas, la distribución es similar: el 85.3% del habla es producida por los estudiantes y el 14.7% restante por el docente. García Carrión afirma que esto supone un cambio radical respecto a una clase monológica tradicional, donde predomina el habla del docente. Además, identifica que durante las TDL el diálogo se configura sobre todo por los estudiantes y el docente participa desde un plano de igualdad, sin dirigir el intercambio. También señala que en las TDL tiene lugar un proceso de interpretación colectiva, que los estudiantes realizan una y otra vez, a través del lenguaje y un tipo concreto de conversación (el habla exploratoria; Mercer, 2000) que potencia su desarrollo cognitivo, social y emocional. El aprendizaje, en las TDL, se intensifica si los estudiantes utilizan vocabulario amplio o estructuras lingüísticas complejas. García Carrión indica, además, que en esta actividad no se abordan contenidos curriculares, sino conocimientos de cada estudiante; lo cual supone mejorar los aprendizajes no sólo en lo académico, sino también en lo emocional.

⁸En el estudio no se especifica cómo se mide la cantidad de habla que producen los interlocutores en la TDL. Tampoco se detalla quiénes asumen el rol de moderador y participantes en la actividad.

Los estudios recuperados en este capítulo son el punto de partida de esta investigación de tesis. Por un lado, se incluyen trabajos clásicos y otros más actuales sobre los intercambios comunicativos que se configuran habitualmente en las actividades escolares y por el otro, investigaciones específicas sobre las TDL. La diversidad de trabajos seleccionados da cuenta de la complejidad que presenta el objeto de estudio de esta tesis y de la falta de estudios específicos que lo indaguen. Como ya se ha dicho, las investigaciones incipientes sobre los intercambios comunicativos que se configuran en las TDL, objeto de estudio del presente estudio, se han realizado únicamente en escuelas europeas y a partir de la metodología comunicativa crítica. En estos trabajos no se incluyen experiencias de TDL en América Latina, no se realiza el análisis microdiscursivo de los intercambios comunicativos ni se toma en cuenta el modo en el que se despliega la interacción entre los estudiantes y el docente o se distribuye el habla, en el marco del análisis de la conversación. Esta investigación de tesis, justamente, pretende contribuir al conocimiento de estas cuestiones.

En el próximo capítulo se presentan los conceptos fundamentales que se emplean como marco de interpretación de esta tesis, los cuales se constituyen como herramientas útiles para analizar los intercambios comunicativos que se configuran durante las TDL.

CAPÍTULO 2

ENCUADRE TEÓRICO

El objeto de estudio de esta investigación de tesis conduce al análisis de la interacción social y el habla que se despliegan durante las TDL. Este análisis se encuentra atravesado por la complejidad del fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje que se haya configurado no sólo por dimensiones cognitivas y lingüísticas sino, también, sociales. Es por ello que los supuestos que constituyen el encuadre teórico de la presente investigación de tesis articulan conceptos del enfoque sociocultural del desarrollo humano (Vygotsky, 1964, 1978); del enfoque acerca del pensamiento y el lenguaje de Bruner (Bruner, 1986, 1973) y del modelo psicolingüístico actual de Nelson (Nelson, 1988, 2007, 2010), que entienden que el desarrollo culturalmente organizado y el aprendizaje tiene lugar en contextos compartidos y en interacción con otras personas. Se integran, a la vez, en este marco nociones de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982, 1984); del análisis conversacional (Schegloff y Jefferson, 1973; Schegloff, Jefferson y Sacks, 1974; Goodwin y Heritage, 1990 y Goodwin, 2000 y 2003) y del estudio de la función pragmática (Dalton-Puffer y Tarja Nikula, 2006 e Ibañez, Ramirez y Rosemberg, 2018), en tanto permiten estudiar en detalle los procesos a través de los cuales los interlocutores interactúan y construyen significado de modo compartido en las situaciones de interacción.

En el desarrollo de este capítulo, por lo tanto, el encuadre teórico ha sido organizado de acuerdo a los siguientes ejes conceptuales: 1. el papel de la interacción social en el aprendizaje; 2. la comunicación oral como matriz de las interacciones y 3. las interacciones en el aula.

2.1. El papel de la interacción social en el aprendizaje

El término interacción social es intrínseco a la teoría sociohistórica o sociocultural del desarrollo humano, cuyo principal exponente es Vygotsky (Vygotsky, 1964, 1978). Desde esta mirada, el desarrollo cognitivo de los sujetos ocurre siempre en un ambiente histórico y cultural dado y depende de las interacciones sociales que éstos establezcan con otros seres humanos y el medio a lo largo de sus vidas. A partir de las interacciones,

los sujetos desarrollan las funciones psicológicas que los diferencian de otras especies⁹. El medio, desde este enfoque, constituye no sólo un espacio físico, sino también un espacio atravesado por valores, cultura, significados e ideología. En efecto, la presencia de los otros puede manifestarse en objetos, espacios, costumbres y actitudes culturalmente definidas, con las cuales los sujetos interactúan.

En este marco, Vygotsky sostiene que los niños pequeños comienzan a construir el modelo del mundo y de la lengua hablada en su comunidad, al participar en situaciones de la vida familiar y cotidiana como rutinas de baño; comida o juego, que incluyen la conversación y la interacción con adultos o niños mayores. En estas actividades de aprendizaje, quienes participan se encuentran activamente involucrados, aportando sus conocimientos y experiencias. El aprendizaje, en este sentido, precede al desarrollo, lo alimenta; en tanto es en la cultura y en la historia que el sujeto se construye como sujeto del mundo.

Vygotsky diferencia entre el aprendizaje infantil y el escolar. El primero (previamente ejemplificado) es aquel que sucede antes que el niño ingrese a la escuela: ocurre por el hecho de que el niño participe de intercambios, a través de la lengua oral, dentro de un marco cultural específico. El segundo se basa necesariamente en la apropiación de fundamentos del conocimiento científico y ocurre únicamente en el ámbito de una interacción social específica: la escolar. En efecto, la actividad educativa permite que el desarrollo cultural y la reorganización de la actividad psicológica de los niños tengan lugar.

El autor introduce el concepto de zona de desarrollo próximo (en adelante ZDP) para abordar la relación entre aprendizaje (tanto el infantil como el escolar) y el desarrollo. A través de este concepto, hace referencia a la distancia existente entre lo que un niño puede hacer por sí mismo (nivel de desarrollo real) y lo que sería capaz de hacer con la colaboración de un compañero más experto que él (nivel de desarrollo potencial). El nivel de desarrollo potencial incluye a las capacidades que aún no se han desarrollado, pero

⁹Vygotsky investiga los procesos psicológicos que son propios de los seres humanos y los diferencian de otras especies. El autor distingue dos tipos de procesos (también llamados funciones) psicológicos: los elementales (PPE) - los cuales están vinculados al desarrollo natural del humano, y se comparten con otras especies, como, por ejemplo: las formas elementales de la memorización, la actividad senso-perceptiva, motivación; y los procesos psicológicos superiores (PPS) - que son específicos de los seres humanos y están implicadas en la creación cultural. Los PPS se constituyen a través de un proceso intrínsecamente social que requiere la existencia, en el sujeto, de mecanismos que permitan el progresivo dominio de los instrumentos culturales y la regulación del propio comportamiento. Los PPS pueden dividirse a su vez en PPS rudimentarios (productos de interacciones sociales no específicas y adquiridos por todos los miembros de la especie humana; por ejemplo, el lenguaje oral) y PPS avanzados (producto de la participación del sujeto en prácticas sociales específicas que ocurren en el seno de procesos instituidos de socialización; por ejemplo, el lenguaje escrito o el dominio de la lectoescritura que se aprenden en la escuela).

están en proceso de hacerlo: lo que un niño puede realizar hoy con la ayuda de alguien más experto, en un futuro podrá realizarlo de manera individual.

La ZDP se crea siempre en la interacción: es un espacio dinámico y un sistema de interacciones socialmente definido, que debe ser negociado entre el niño y el sujeto experto para cada actividad (Wertsch, 1998 y Rosemberg, 1999). Durante las actividades, el sujeto experto negocia, a través de la comunicación, con el menos experto cuánto y qué tipo de apoyo éste requiere para resolver la tarea propuesta.

De modo complementario a la noción de ZDP, Bruner (Bruner, 1973, 1986) desarrolla el concepto de andamiaje para dar cuenta de las acciones verbales y no verbales a través de las cuales las personas más expertas apoyan el desempeño de los niños. A través del proceso de andamiaje la persona más experta proporciona al niño la mediación instrumental e interpersonal necesaria para que éste pueda participar de una situación que aún no domina autónomamente. En estas situaciones, por ejemplo, el experto explica el objetivo general de la actividad y estructura la tarea en función de este objetivo: separa los componentes principales de la tarea, estableciendo objetivos y logros parciales y guía, por medio de movimientos interaccionales, la atención y las acciones del no experto.

Tanto Vygotsky (1964, 1978) como Bruner (1973, 1986) sostienen, entonces, que el aprendizaje es el resultado de la interacción social y procesos interactivos e interpretativos muy complejos. Durante la interacción, el lenguaje, en tanto sistema representacional, cumple funciones cognitivas internas y funciones comunicativas externas: los códigos lingüísticos y no lingüísticos se constituyen como los instrumentos de mediación a través de los cuales los sujetos resuelven las actividades; a la vez que desarrollan habilidades, significados sobre el mundo y construyen sus aprendizajes.

A través del habla externa (el discurso), el sujeto experto otorga significado al mundo físico y social que lo rodea y comparte sus conocimientos con el sujeto que aprende. Éste, a través del habla interna¹⁰ codifica y decodifica la información que proviene del exterior. Para estos autores, por lo tanto, todas las funciones que desarrollan los seres humanos se manifiestan dos veces: primero en el plano interpsicológico (cuando el sujeto participa con otro más experto de los sistemas de actividades que organizan su vida cotidiana y la escolar) y luego en el plano intrapsicológico (a nivel individual de cada uno).

¹⁰ Vygotsky denominó habla interna al habla internalizada. Este discurso da soporte a los procesos psicológicos más complejos, como por ejemplo el pensamiento o el planeamiento de acciones.

Al proceso de reconstrucción e interiorización de las experiencias vividas exteriormente, Vygotsky lo denomina internalización. La internalización se encuentra, como ya se ha dicho, mediada por el lenguaje. En la matriz de aprendizaje que configura la estructura de la interacción, en consiguiente, el lenguaje ocupa un rol fundamental.

La doble función del carácter representacional del lenguaje, que tanto Vygotsky como Bruner advierten, constituye la hipótesis central del modelo de desarrollo cognitivo y discursivo de Nelson (1996). La autora señala el carácter simultáneamente individual y social del desarrollo y, en línea con los postulados de los dos autores anteriores, le atribuye al lenguaje la potencialidad de representar el conocimiento en formatos lingüísticos; de compartir representaciones a través del diálogo y de construir conocimientos no evidentes en el mundo real, pero representados por el lenguaje en el mundo social. El lenguaje permite a los sujetos compartir los significados individuales, ampliar los límites de la propia experiencia a través de la comunicación y organizar la información que recibe del exterior, es por ello que, el desarrollo discursivo, cobra especial relevancia en el desarrollo cognitivo de los sujetos.

En este marco, cabe reconocer la importancia de la narrativa en el desarrollo discursivo y cognitivo de los individuos. Diversos investigadores señalan que esta herramienta discursiva reviste un papel fundamental no sólo en la comunicación humana y en la estructuración de la cognición (Donald, 1993; Nelson, 1996, 2007; Tomasello, 2003), sino también en la configuración de la identidad (Póveda, 2004; Póveda, Morgade & Alonso, 2009). Nelson (2007) indica que, en tanto la narración es el modo natural en el que las categorías lingüísticas se imponen a las estructuras conceptuales derivadas de la experiencia, los niños que tempranamente se socializan en situaciones que involucran al discurso narrativo desarrollan también otros aspectos cognitivos y socioemocionales vinculados a la conceptualización de fenómenos abstractos y alejados del entorno inmediato; y al desarrollo de la autoestima y la identidad.

La narrativa, en tanto forma de organizar la información, cumple, también, un papel relevante en el medio escolar, al posibilitar la apropiación de nuevos conocimientos, su reelaboración y comunicación y la asunción de diferentes perspectivas (McCabe, Bailey & Melzi, 2008), así como también el establecimiento de nuevas relaciones sociales. Wortham (2001) sostiene que, al ingresar a la escuela, el dominio del discurso narrativo puede constituir una herramienta social para establecer y mantener los vínculos con las otras personas, permitiendo que los niños den a conocer su identidad individual y comunitaria.

2. 2. La comunicación oral como matriz de las interacciones

Wittgenstein (1988) afirma que hablar es aquello que le permite al ser humano participar de la vida social a la vez que construirla. El habla, como ya se ha dicho, es una acción y una actividad consustancial y constitutiva del ser humano. Las actividades de habla se encuentran siempre mediadas por el lenguaje, el cual se aprende y construye en interacción. La forma primaria y universal de la oralidad es la conversación o el diálogo espontáneo. Esta forma de discurso, coproducida por dos o más interlocutores, permite que las personas se relacionen y lleven adelante sus actividades como seres sociales. La conversación espontánea sirve de base para las relaciones humanas, que se crean y mantienen a través del diálogo y se terminan cuándo el diálogo se rompe o se complejiza (Tusón Valls, 1995).

Conversar, por lo tanto, es una actividad social y lingüística no planificada que ocurre entre individuos que utilizan los códigos verbales (lingüísticos) y no lingüísticos para dar sentido al mundo que los rodea y construir sus identidades y conocimientos en interacción. Sobre la modalidad del lenguaje oral se construyen casi todas las prácticas discursivas y comunicativas predominantes de la vida social. La conversación funciona como marco para diversas acciones: argumentar, relatar, explicar, exponer, describir, contar y polemizar, entre otras. En una conversación las acciones pueden ser utilizadas de manera combinada o no.

Existen cuatro modos fundamentales de organizar el discurso: la narración, la descripción, la argumentación y la explicación. Como ya se ha dicho, en el discurso real, los tipos de discurso pueden aparecer de manera combinada o superpuesta (Adam, 1992). La narración es una de las formas de expresión más utilizadas por los individuos. "Narramos para informar, para cotillear, para argumentar, para persuadir, para divertir, para crear intriga, para entender" (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007: 260). La narración permite a los individuos recapitular experiencias pasadas, a la vez que dar cuenta de las formas en las que comprende el mundo y en las que no lo comprende. Labov (1972) señala que una narración, por mínima que sea, se compone siempre de una serie de cláusulas narrativas (por lo menos dos) que describen cronológicamente una serie de acontecimientos que ocurrieron en el pasado. La narración, identifica el autor, tiene dos funciones sociales: la función referencial y la función evaluativa. La función referencial alude a la información cronológica de un evento o experiencia ocurrida en el pasado que, el narrador, comparte con la audiencia al narrar. La función evaluativa alude al

significado que la narrativa conlleva para el narrador: al narrar, el narrador no sólo hace referencia a una experiencia pasada, sino que muestra de que manera la historia es significativa para él.

La descripción permite representar lingüísticamente el mundo real o imaginado. "Con la descripción expresamos la manera de percibir el mundo a través de los sentidos (...) y a través de nuestra mente que recuerda, asocia, imagina e interpreta" (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007: 269). Las descripciones se aplican a estados o a procesos y se realizan según una perspectiva determinada. Siempre están determinadas por el contexto en que aparece la comunicación y la relación entre los interlocutores. Por lo general, responde a las siguientes preguntas: ¿qué es?; ¿cómo es?; ¿para qué sirve?; ¿qué hace?; ¿a qué se parece?, entre otras. La enumeración aparece como el recurso más utilizado en las descripciones.

La argumentación se utiliza en cualquier situación comunicativa en la que se quiere "(...) convencer o persuadir de algo a una audiencia, ya esté formada por una única persona o por toda una colectividad" (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007: 284). La argumentación es una práctica discursiva que responde al deseo de lograr la adhesión del receptor. Según Adam (1986, 1992) la argumentación tiene 4 características fundamentales: objeto (tema polémico que admite diferentes posturas); locutor (individuo que toma posición y señala su manera de ver el tema); carácter (los enunciados se formulan en relación con los enunciados de otros); y objetivo (convencer, persuadir al público sobre la forma de ver el tema que se debate).

La explicación puede comprenderse como un conjunto de datos sobre un tema, obtenido a través de la experiencia o reflexión, de manera directa o indirecta. La explicación "parte de un supuesto previo: la existencia de información"(Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007: 297), un conocimiento que se toma como punto de partida. La explicación, en tanto actividad discursiva, comprende el hacer, saber y aclarar, por lo tanto, implica el uso de un lenguaje con función referencial (centrada en el objeto que se explica).

El discurso, en cualquiera de los modos en que esté organizado, suele vincular a un número restringido de participantes que no ocupan roles predeterminados y, por lo tanto, gozan de los mismos derechos y deberes. Las temáticas, duración del intercambio u orden de los turnos de habla se determinan a medida que la conversación avanza. Sin embargo, incluso las conversaciones más naturales obedecen a ciertas reglas y se organizan a partir de la alternancia de turnos, unidad básica de la organización conversacional. Los turnos no se suceden de forma aleatoria, sino que se estructuran a partir de la conformación de

una secuencia. En efecto, la aparición de un turno se explica siempre en función de los turnos precedentes y de los siguientes (Tusón, 1995).

El turno de habla puede definirse como el "espacio/tiempo de habla ocupado por un participante" (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007: 21) y puede ser de dos tipos: simple (constituido por un sólo elemento fático, por ejemplo: sí; mmm, ¡ah!) o complejo (puede incluir un relato, argumento o toma de posición). El cambio de turno se puede regir por dos mecanismos: la heteroselección (quien usa la palabra selecciona al siguiente hablante) y la autoselección (uno de los participantes comienza a hablar sin que quien tiene la palabra la haya seleccionado). Cuando los participantes reconocen los lugares apropiados para la transición entre turnos, estos mecanismos suelen funcionar bien. Si no los reconocen, ocurren los solapamientos, pausas e interrupciones. De hecho, los solapamientos ocurren cuando dos o más hablantes se autoadjudican el turno de habla a la vez (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007).

Los conceptos del análisis de la conversación (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1974 y Goodwin, 2003) resultan particularmente relevantes para analizar la matriz de interacción que se configura en los diálogos.

Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) señalan 14 rasgos a los que obedecen los diálogos: en la conversación hay cambio de hablantes (la conversación es dialogal); no habla más de una persona por turno; pueden ocurrir solapamientos breves; entre un turno de palabra y otro ocurre un breve intervalo; el orden de turno no es fijo; la extensión del turno de palabra no es fija (aunque hay cierta tendencia promedio); lo que los participantes dicen no lo han especificado de manera previa; la distribución de los turnos de palabra no se define previamente; el número de participantes puede modificarse; el discurso puede ser continuo o discontinuo; los turnos se distribuyen mediante técnicas; los turnos se construyen mediante unidades formales (palabras, oraciones, frases) y las transgresiones en la toma de palabra se reparan por medio de mecanismos específicos.

El estudio de los turnos de habla, en especial, se ha mostrado productivo, ya que los turnos, como ya se dijo, constituyen la base organizativa de muchas y diversas actividades humanas, no sólo de la comunicación.

Schegloff y Sacks (1973) proponen la noción de par adyacente para describir la relación secuencial entre los turnos. Un par adyacente se constituye por dos turnos sucesivos en el que el primero crea la expectativa de que suceda el segundo. Por ejemplo, las preguntas y respuestas o los saludos y saludos. En otras palabras, un turno es par adyacente cuando exige la aparición de otro turno posterior o condiciona la existencia de un segundo turno.

Este concepto, lejos de ser una descripción de una regla internalizada, intenta dar cuenta de un procedimiento por el cual los interlocutores se condicionan mutuamente en una conversación con el objeto de coconstruir un intercambio coherente.

Goodwin y Heritage (1990) amplían el concepto de par adyacente y proponen el de posición siguiente, según el cual las acciones realizadas por un interlocutor proyectan una posible acción siguiente. Para los autores, en un intercambio, cada participante analiza las acciones de los otros para producir acciones que responden a las realizadas previamente, a la vez que proyectan nuevas acciones.

Desde la sociolingüística interaccional, Gumperz (1982, 1984) señala que el contexto de las interacciones está conformado tanto por la organización de los turnos de habla, como por otros aspectos que permiten que los interlocutores interpreten apropiadamente las expresiones en la conversación. Durante la interacción, los interlocutores activan esquemas interpretativos y realizan continuas inferencias al detectar claves (pistas de contextualización) que les permiten relacionar lo expresado en la situación de interacción con el conocimiento que ya poseen. El concepto de pistas (o indicios) de contextualización, por lo tanto, refiere al uso que los participantes hacen de los signos verbales y no verbales (prosódicos), como así también la manipulación de objetos, los gestos, los cambios de código y la dirección de la mirada, para relacionar lo que se expresa con su conocimiento adquirido a través de la experiencia y así generar presuposiciones sobre lo dicho para continuar involucrados en la conversación y evaluar las intenciones de quién habla. El uso de las pistas de contextualización puede ser consciente o no, dado que suelen ser compartidas por los participantes y se aprenden, de modo no consciente, durante la socialización primaria (Gumperz, 1982). Estas pistas, por lo tanto, operan en situaciones de intersubjetividad y atención conjunta; y facilitan la comprensión mutua entre los interlocutores.

Tanto los teóricos del análisis de la conversación como los de la sociolingüística interaccional han identificado que el contexto que orienta la comprensión entre los interlocutores en la interacción es creado por un complejo conglomerado en el cual se entrelazan diversos factores. En efecto Goodwin (1990, 2007), desde el análisis de la conversación, señala que el significado de la interacción social se crea a través de procesos en los que intervienen, de manera simultánea, el lenguaje; la entonación; la dirección de la mirada; los gestos; la posición corporal de los interlocutores; la forma en que los participantes se distribuyen en el espacio y cómo se apropian de él; y la manipulación de los materiales y artefactos presentes en la situación. Estos elementos

adquieren un papel central en tanto sirven como indicadores de la intención de las palabras y aportan información relevante para identificar el tono de la interacción. Además, configuran el contexto que orienta a los interlocutores a interpretar de manera apropiada las emisiones y expresiones que se desarrollan en la situación interaccional. De modo similar, Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2007) identifican que siempre hay elementos del entorno que guían, a los interlocutores, respecto a cuáles son las formas apropiadas de comportamiento en una interacción verbal. En otras palabras, los interlocutores suelen tener algún conocimiento sobre dónde se encuentran, qué está ocurriendo en la interacción, qué se espera de ellos y qué deben esperar de los otros. No es lo mismo encontrarse o moverse en un entorno familiar y conocido que en uno nuevo. Tampoco es lo mismo interactuar y establecer relaciones entre iguales que relaciones jerárquicas. Estos aspectos influyen en los hábitos de comportamiento verbal y no verbal que los interlocutores establecen en la interacción.

2.3. Las interacciones en el aula

Desde la sociolingüística interaccional, Nussbaum y Tusón (1996) reconocen como encuadre teórico al enfoque sociocultural del desarrollo humano (Vygotsky, 1964, 1978) y a las perspectivas teóricas derivadas de él, como el trabajo de Bruner (1986, 1973) y el de Nelson (1988, 2007, 2010). Desde este marco, señalan que la mayor parte de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela sucede a través del lenguaje, tanto del oral como del escrito, lo cual supone interacción, comunicación social situada y significados construidos a través de intercambios.

Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2007), dentro de esta misma línea, advierten que la educación constituye en gran medida un fenómeno lingüístico en tanto gran parte de la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos se produce a través del lenguaje. En efecto, las autoras indican que los intercambios comunicativos en el aula se caracterizan por su orientación hacia la finalidad institucional de enseñar y aprender. En el contexto escolar, las interacciones, además, se encuentran atravesadas por las características y normas que encuadran la actividad y tarea escolar. En este contexto, los interlocutores (usualmente docentes y estudiantes) ocupan ciertos roles, predeterminados y poco negociables, y desde allí se comunican y trabajan con la información. En efecto, Cazden (1988), desde la perspectiva del análisis de la conversación, señala que, en las actividades escolares, los roles de docente y estudiante no son reversibles: los docentes dan instrucciones y

consignas y los estudiantes las llevan a cabo; los docentes preguntan y los estudiantes responden (usualmente con una palabra o frase); y no al revés. En el aula (y en la escuela) se crean y reproducen los hábitos variados y diversos de comunicación y de relación con la cultura de la cual forma parte la escuela; pero también se respetan las normas de comportamiento características del espacio escolar, que valoran positivamente un tipo de acciones y actitudes, y sancionan otras.

Si bien son escasos, existen trabajos investigativos (Dalton-Puffer y Tarja Nikula, 2006 e Ibañez, Ramirez y Rosemberg, 2018) que han identificado la importancia de estudiar la función pragmática que adoptan las emisiones de los docentes en las situaciones de interacción y enseñanza en la escuela, en tanto son características que configuran la experiencia lingüística de los estudiantes. El estudio de la función pragmática permite diferenciar lo que los docentes dicen de la intención con la que lo dicen, y del efecto que lo que dicen (con esa intención) causa en los estudiantes que reciben la emisión. Hablar, desde el punto de vista pragmático, es hacer (Austin, 1962), por lo cual cada enunciado emitido posee un significado literal o proporcional, una dimensión intencional y una dimensión que repercute en la audiencia.

Dalton-Puffer y Tarja Nikula (2006) estudiaron el habla del docente en actividades escolares con estudiantes de 11 a 18 años, en Finlandia y Austria. Las autoras señalan que, dado el papel autoritario del docente en el contexto escolar, la gran mayoría de las expresiones docentes e incluso diversos tipos de la comunicación no verbal (como los gestos) adquieren la fuerza de directivas. En efecto, advierten que, en el contexto educativo, los estudiantes deben prestar atención a todo lo que el docente dice, incluso en ausencia de sus directivas. En su estudio, sobre la base de una clasificación de Blum-Kulka et al (1989) centrada en el objeto de la directiva, las autoras distinguen entre dos tipos de directivas: aquellas que incluyen los pedidos de acción, bienes y permiso; y aquellas que implican un pedido de información. Esta visión amplia de las directivas, como se pone de manifiesto, incluye a las preguntas, ya que, en tanto solicitudes de información, también exigen acciones del destinatario.

Los resultados del estudio ponen de manifiesto que los factores contextuales (sobre todo el tipo de actividad (guiada por el docente o trabajo grupal) y la edad de los estudiantes) influyen en la forma de realización de las directivas en las actividades escolares.

Ibañez, Ramirez y Rosemberg (2018), por su parte realizan un estudio que atiende al análisis del vocabulario y de la función pragmática en las emisiones de los docentes y de los auxiliares docentes dirigidos a los niños en situaciones de juego libre y merienda en

la sala de un año. Para categorizar las emisiones toman como referencia las categorías propuestas por Snow, Arlman-Rupp, Hassing, Jobse, Joosten y Vorster (1975) (reportes, comentarios, preguntas y directivas); la visión amplia de las directivas enunciada por Dalton-Puffer y Tarja Nikula (2006); e incorporan la categoría de rituales lingüísticos. Los reportes, identifican las autoras, se producen cuando el adulto realiza emisiones referidas a eventos que no tienen lugar en el presente; los comentarios cuando el adulto hace alusiones (brinda información relevante) a objetos y acciones presentes en el momento de la enunciación; las preguntas cuando el adulto le pide información nueva al niño; las directivas cuando el adulto realiza emisiones destinadas a regular la conducta del niño (incluye preguntas); y los rituales lingüísticos cuando el adulto realiza emisiones que incluyen elementos lingüísticos verbales y no verbales que se utilizan en la vida cotidiana y van adquiriendo una función especializada en la conducta individual y en las interacciones.

Al igual que Dalton-Puffer y Tarja Nikula, las investigadoras identifican que los docentes y auxiliares docentes tienden a elegir diferentes estrategias lingüísticas dependiendo la edad de los estudiantes con los que interactúan y la actividad que decidan llevar a cabo con ellos.

Los conceptos desarrollados en este capítulo, en el marco de la teoría sociocultural; el enfoque acerca del pensamiento y lenguaje de Bruner; la perspectiva psicolingüística actual de Nelson; el análisis de la conversación; la sociolingüística interaccional; y del estudio de la función pragmática pueden constituir herramientas útiles para analizar los intercambios comunicativos que se configuran durante las TDL en escuelas primarias de gestión estatal en Argentina.

El próximo capítulo se organiza para presentar el encuadre metodológico que orienta a esta investigación, y los fundamentos y reglas que encuadran la actividad de TDL.

CAPÍTULO 3

ENCUADRE METODOLÓGICO

Como ya se ha dicho, la presente tesis tiene por objeto contribuir al conocimiento de los intercambios comunicativos que se configuran durante las TDL en escuelas primarias de nuestro país. Si bien esta actividad ha alcanzado a más de 4300¹¹ instituciones educativas argentinas, durante el año 2019, su estudio y difusión corresponde a un área poco explorada en trabajos de investigación nacionales.

Este capítulo ha sido organizado para dar cuenta del encuadre metodológico que orienta a esta investigación. En su desarrollo se incluyen, también, referencias vinculadas a los fundamentos teóricos y características de la actividad.

3.1. La focalización teórico - metodológica del objeto de estudio

La presente investigación de tesis se centra en el estudio de los intercambios comunicativos que se configuran durante 6 TDL que se desarrollan en dos secciones de 6^{to} grado de una escuela primaria de gestión estatal de la localidad de Granadero Baigorria, provincia de Santa Fe, durante los meses de mayo, junio y agosto del ciclo lectivo 2019. La investigación atiende específicamente al modo en que se organiza la interacción y se despliega el habla, entre los docentes y los estudiantes, durante la actividad.

La focalización de este objeto de estudio se llevó a cabo teniendo en cuenta los antecedentes de investigaciones previas (tanto sus resultados como sus vacancias) y los conceptos del encuadre teórico, mencionados en los capítulos 1 y 2 respectivamente. La teoría y las investigaciones previas contribuyeron, también, al diseño del andamiaje metodológico que permitió la construcción de la evidencia empírica en esta tesis. Como sostiene Sautú (1997) el método utilizado para la construcción de la evidencia empírica y los contenidos sustantivos de ésta dependen del enfoque teórico elegido, en tanto no hay observación sin teoría y ésta es siempre reinterpretada y reconstruida a partir de la evidencia empírica.

¹¹ Información proporcionada por el equipo de educación de CIPPEC; enero 2020.

Esta investigación de tesis se llevó a cabo, como ya se ha dicho, en una escuela primaria de gestión estatal ubicada en la provincia de Santa Fe. La escuela¹² forma parte del programa CdeA desde noviembre del año 2017, por lo tanto, todos los estudiantes y docentes que participaron de la investigación conocen la actividad y están familiarizados con ella. Asimismo, la investigadora que realizó este estudio, al momento de la toma de datos, se encontraba trabajando en el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (en adelante: CIPPEC), institución que, entre otras cuestiones, asesora al Ministerio de educación provincial en la implementación de CdeA. Por lo tanto, las autoridades provinciales, y las autoridades y los docentes de la escuela la conocían.

Para captar de un modo abierto (no estructurado) la información empírica que configura los intercambios comunicativos en las TDL se utilizaron técnicas audiovisuales. Estas técnicas posibilitan una aproximación ecológica (Rosemberg y Menti, 2014) a las características de los comportamientos verbales y no verbales sobre los que se sostiene la interacción y los intercambios comunicativos durante las TDL. La densidad de la información así obtenida facilitó el empleo combinado de procedimientos de análisis cualitativos y cuantitativos. Como señalan Cook y Reichardt (1988), el uso de estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas, de modo combinado, se refuerzan mutuamente para proporcionar una aproximación conceptual al objeto de estudio más completa que la que proporcionaría cada uno de ellos por separado. Además, teniendo en cuenta que la elección del método de investigación depende, en gran medida, de las preguntas que constituyen el problema de la investigación (Gallart, 1993; Sautú, 2000; Sirvent, 2007) el uso de ambos métodos se identificó como necesario.

El uso de múltiples técnicas permitió realizar la triangulación del objeto de estudio. La triangulación, en tanto combinación de metodologías en el estudio de un fenómeno, permite reconstruirlo de modo más completo, holístico y contextual (Denzin, 1978). Su efectividad reside en que, más allá de la varianza que se superpone entre los métodos, el uso de metodologías múltiples puede tener también alguna varianza única que no podría haber sido captada por un solo método.

Los resultados de la tesis se presentan en 2 capítulos, un capítulo en el que se analizan los intercambios comunicativos focalizando en el modo en que se despliega la interacción

¹² En la Historia Natural de la investigación, anexada a esta investigación de tesis, se encuentra detallada la forma en que la escuela comienza a desarrollar las TDL.

entre los docentes y los estudiantes (capítulo 4) y, otro en el que el análisis se focaliza en el modo en que se despliega el habla durante estos intercambios (capítulo 5). En ambos capítulos se presentan los resultados a partir del empleo de procedimientos de análisis cualitativo y cuantitativo.

3.2. La estrategia metodológica general

El diseño de la investigación involucra el análisis cualitativo y cuantitativo de los intercambios comunicativos configurados durante 6 TDL que ocurrieron, como ya se ha dicho, en una escuela primaria de la provincia de Santa Fe, durante los meses de mayo, junio y agosto del ciclo lectivo 2019. Las TDL fueron videofilmadas en las condiciones habituales en las que se desarrollaban y, luego, transcritas.

Las TDL registradas ocurrieron en dos secciones de 6^{to} grado (6^{to} I y II: diferenciación de los grados que fue creada para este trabajo, con el fin de cuidar el anonimato de los participantes), donde los docentes y estudiantes se encontraban realizando la actividad, semanalmente, con el libro "Frankenstein". El libro pertenece a la colección "Redes de tinta" del Ministerio de educación provincial, colección creada especialmente para la realización de las TDL.

Complementan el análisis, notas de campo que la investigadora tomó en una primera TDL en la que participó antes de iniciar las grabaciones (en el mes de abril) y en cada oportunidad de filmación, y una entrevista que realizó a los docentes que moderaron las TDL registradas.

3.2.1 Escuela

La escuela donde se llevó a cabo la toma de datos para la presente tesis se encuentra ubicada en Granadero Baigorria, localidad del Departamento de Rosario, provincia de Santa Fe. Granadero Baigorria es una localidad cercana al río Paraná, a 10 km al norte del microcentro de la ciudad de Rosario, y la segunda más poblada del conurbano rosarino. En Granadero Baigorria hay 6 escuelas primarias de gestión estatal, y ésta es una de ellas.

La matrícula de la escuela protagonista de esta tesis alcanzó, en el año 2019, a 820 estudiantes, encontrándose 44 de ellos en proyectos de integración. El equipo directivo está conformado por un director y dos vicedirectores; y el equipo docente por 43 profesionales. La escuela es de jornada simple: los estudiantes de 4^{to} a 6^{to} grado asisten a

la escuela en el turno mañana y los de 1^{ero} a 3^{er} grado en el turno tarde. La institución tiene comedor, por lo tanto, brinda el desayuno y la merienda para todos los estudiantes que asisten; únicamente 400 estudiantes almuerzan allí.

En conversaciones que la investigadora sostuvo con el equipo directivo en las diversas visitas que realizó a la escuela, le señalaron que los estudiantes que asisten a la institución viven en barrios alejados a ella, en situación de pobreza y vulnerabilidad. Se trata de barrios caracterizados por la presencia de viviendas precarias, pequeñas y con infraestructura insuficiente (en ocasiones falta de agua y cloacas). Las familias que los conforman son migrantes recientes provenientes de provincias del norte de Argentina; el norte de la provincia de Santa Fe o el sur de la ciudad de Rosario. Muchas son familias ensambladas, que se mudan de manera frecuente en función del trabajo que disponen los jefes o las jefas de familia.

La escuela participa del programa CdeA desde noviembre del 2017. Por este motivo, como se observará en la Historia Natural de la investigación (Anexo 1), en esta escuela se desarrollan TDL.

3.2.2 Participantes

La investigación de tesis se lleva a cabo con un corpus de 6 TDL registradas en dos secciones de 6^{to} grado (6^{to} I y II). Se optó por trabajar en 6^{to} grado, en tanto en las investigaciones que anteceden a esta tesis se han analizado TDL donde participan estudiantes de 11 y 12 años que asisten, también, a 6^{to} grado (CHiPE, 2015 y García Carrión y Hargreaves, 2016).

En las TDL registradas para este estudio participaron los docentes titulares del área de lengua y los estudiantes autorizados de cada grado. Mientras que el docente y los estudiantes de 6^{to} II trabajan juntos desde el año 2017 y realizan TDL desde el año 2018, el docente y los estudiantes de 6^{to} I trabajan y realizan TDL juntos desde el año 2019. En efecto, la primer TDL que los estudiantes de 6^{to} I realizaron junto al docente ocurrió un mes antes de la primera toma de datos.

Ambos docentes se formaron en la propuesta de TDL en el año 2018, cuando el proyecto CdeA comenzó a implementarse en la escuela. Por las características del proyecto, los docentes (al igual que sus colegas y el equipo directivo de la institución) estuvieron acompañados por un referente del equipo CdeA del Ministerio de educación provincial que los formó en la propuesta y acompañó en las primeras experiencias de TDL.

Con anterioridad al inicio de la toma de datos, la investigadora realizó una nota¹³ en donde explicitó la propuesta del estudio y los objetivos del trabajo, y solicitó a los padres y/o tutores legales de los estudiantes la autorización para que sus hijos participen de la actividad. La misma fue entregada por los docentes en una reunión de padres a finales del mes de marzo. No todos los estudiantes fueron autorizados para participar. Por este motivo, las TDL de 6^{to} I contaron con la participación de 19 estudiantes y las de 6^{to} II con 20 estudiantes.

3.2.3 Actividad

Las TDL tienen un conjunto de reglas que las definen (Flecha, Soler y Valls, 2008 y Final INCLUD-ED report, 2011)¹⁴.

Antes de realizar una TDL, docentes y estudiantes acuerdan la fecha del encuentro y el material de lectura con el que trabajarán. Todos deben leer individualmente el texto y seleccionar aquellas palabras, oraciones o fragmentos que los hayan interpelado y sobre los cuales quieran realizar algún comentario. El día del encuentro, docentes y estudiantes acuerdan quién será el moderador de la actividad (usualmente el docente) y el tiempo que durará la TDL (en general, 1 hora de clase). Para comenzar la TDL, se conforma una ronda y el moderador recuerda la forma de trabajo durante la propuesta, resaltando la importancia de sostener intercambios dialógicos e igualitarios (Rodrigues de Mello, 2003 y Flecha y Rodrigues de Mello, 2005).

Durante la TDL, los participantes (usualmente los estudiantes) piden el turno de habla para comentar su selección del texto y compartir su reflexión. Luego de cada intervención, el moderador agradece al hablante e invita a los presentes a realizar comentarios. De esta manera, el moderador organiza los turnos de habla para que todos aquellos que quieran participar, puedan hacerlo. La participación en las TDL es libre y los comentarios no se evalúan.

La actividad finaliza cuando se alcanza el tiempo de trabajo inicialmente pautado. En este momento, los participantes y el moderador pueden decidir la fecha de la próxima TDL y el material de lectura con el que trabajarán.

Las TDL se fundamentan en el enfoque dialógico de la lectura, enfoque que se

¹³ En el Anexo 4 se incluye la nota entregada a los padres y/o tutores legales.

¹⁴ Si bien esta actividad puede realizarse en diversos contextos, no sólo el escolar, su descripción se realizará apelando a los interlocutores de las actividades escolares, en tanto las TDL que se estudian en esta tesis se desarrollan en este contexto.

desprende de la orientación dialógica del aprendizaje. Esta orientación, desarrollada por investigadores del CREA-UB, coloca el diálogo igualitario y la diversidad de interacciones como los elementos centrales de las situaciones de aprendizaje (Aubert, García, Flecha, Flecha y Racionero; 2008). El aprendizaje dialógico retoma contribuciones de diversas concepciones teóricas (el enfoque sociocultural del desarrollo humano de Vygotsky; el interaccionismo simbólico de Mead; el enfoque acerca del pensamiento y lenguaje de Bruner, la concepción de dialogicidad de Bakhtin; la indagación dialógica de Wells; la teoría de la acción dialógica de Freire; la teoría de acción comunicativa de Habermas y el enfoque acerca del pensamiento en la interacción de Rogoff) y las engloba bajo la idea central de la interacción mediada por el lenguaje como elemento esencial para que el aprendizaje se produzca (Aubert, García, Flecha y Racionero, 2008). Desde esta perspectiva, la lectura comprende un proceso complejo, en el cual el centro del acto interpretativo se traslada de la esfera individual (de una interacción subjetiva entre persona y texto) al plano colectivo e interactivo. Cada lector asume un papel preponderante al otorgarle un significado propio a lo que lee; significado que se enriquece y modifica al compartirlo con otros. En efecto, el aprendizaje tiene lugar a partir de los intercambios que se producen entre los lectores y su recreación del texto leído (Elboj, Puigdemolí, Soler Gallart y Valls, 2016).

En las TDL las interacciones se sostienen sobre intercambios comunicativos dialógicos donde se valoran los argumentos y aportes de todos los participantes, independientemente su posición de poder, origen sociocultural o nivel académico (Flecha, 1997; CREA- UB, 2006; Soler y Flecha, 2010). Por lo tanto, todos tienen la misma oportunidad de hablar, ser escuchados y respetados.

3.2.4. Obtención de la información empírica

Los intercambios comunicativos fueron video grabados durante 6 TDL, en las cuales participaron los docentes y aquellos estudiantes autorizados por sus padres y/o tutores legales. Como ya se dijo, las técnicas de registro audiovisuales posibilitan una aproximación ecológica a las características de los intercambios comunicativos que se configuran durante las TDL, captando los comportamientos verbales y no verbales de los interlocutores que en ellos participan (Rosemberg y Menti, 2014).

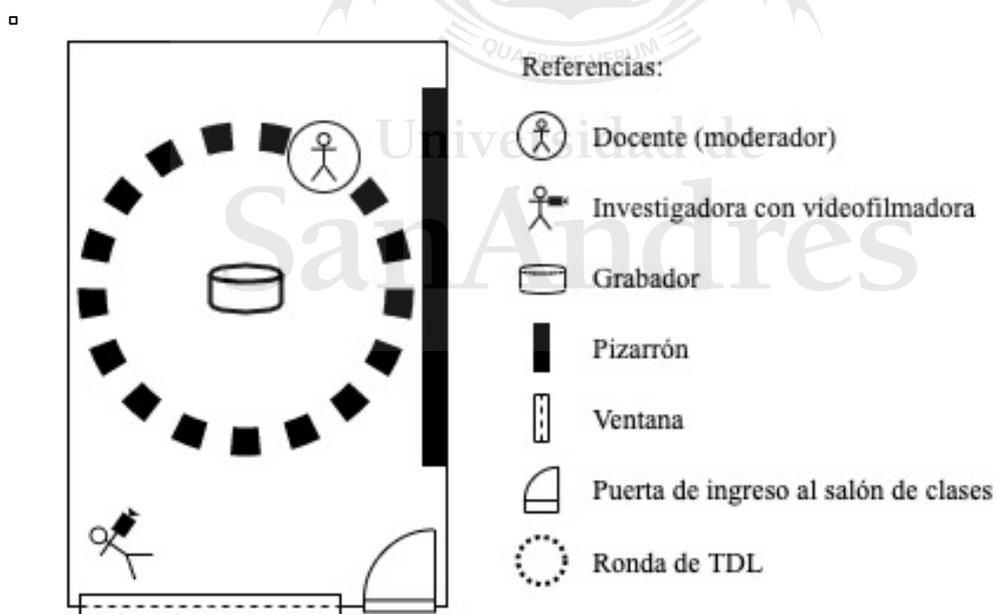
Para ello, la investigadora, en primer lugar, realizó una observación participante durante el mes de abril que le permitió conocer a los estudiantes, presentarse con ellos y contarles

sobre el trabajo que iba a realizar, a la vez que observar las características del espacio donde se desarrollarían las filmaciones y qué aspectos tendría que tener en cuenta.

Luego, la investigadora comenzó a realizar la toma de datos. En total, realizó 3 videofilmaciones diferentes en cada sección de 6^{to} grado involucrada: una en el mes de mayo, otra en junio y otra en agosto. Para realizar el registro, la investigadora colocaba a la vista de los estudiantes y del docente, una cámara fija en una esquina del salón de clases. Cabe aclarar que, cada vez que la investigadora ingresó al salón de clases para realizar las filmaciones, el espacio para desarrollar la TDL ya se encontraba dispuesto; es decir la ronda de bancos ya estaba lista. Por lo tanto, la investigadora ubicaba la cámara tratando de captar la ronda en su totalidad y, como complemento, un micrófono en el centro de la ronda. Durante el desarrollo de las TDL, la investigadora permaneció al lado de la cámara y tomó notas de campo.

En las imágenes 1 y 2 se presentan dibujos, a modo de referencia, del espacio en el que se desarrollaron las TDL y el lugar en donde la investigadora colocó la cámara:

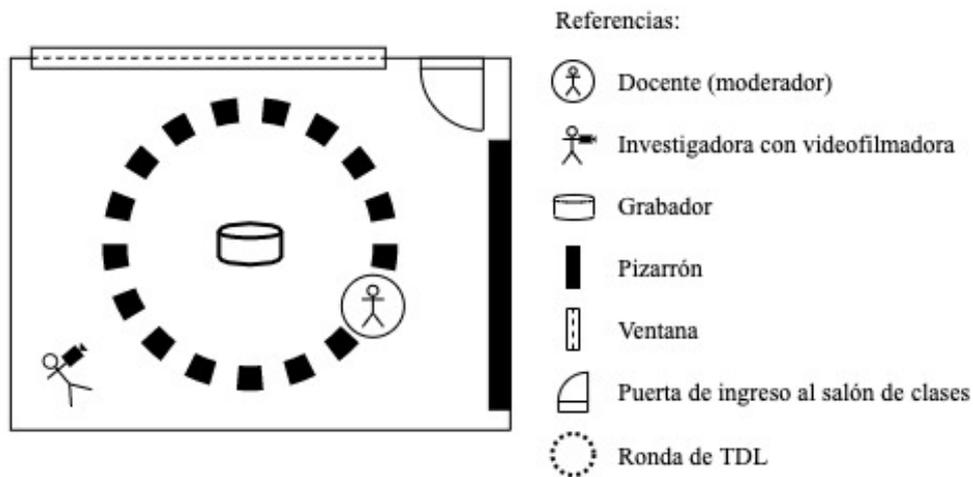
Imagen 1. TDL en 6^{to} I



Fuente: Elaboración propia.

Imagen 2. TDL en 6^{to} II

□



Fuente: Elaboración propia.

Si bien el salón de clases de 6^{to} II era más grande que el de 6^{to}I, en ambos casos la investigadora se encontró con dificultades para captar la totalidad de los interlocutores desde un solo ángulo. En efecto, para todos los registros, fue necesario realizar movimientos con la cámara que permitieran cambiar de ángulo, aumentar o disminuir su zoom.

El corpus que compone a la investigación de tesis cuenta con 3 TDL registradas en 6^{to} I y 3 TDL en 6^{to} II. Las TDL de 6^{to} I tienen una duración total de 43 minutos, 05 segundos de videofilmación y las de 6^{to} II de 90 minutos, 26 segundos:

Cuadro 1. Duración de las TDL videograbadas.

Minutos.		
Grado y sección	Mes	Duración
6to I	TDL mayo	17: 45
	TDL junio	10: 20
	TDL agosto	15: 40
6to II	TDL mayo	32: 18
	TDL junio	30: 03
	TDL agosto	28: 05

Fuente: Elaboración propia.

3.2.5. Transcripción

Las videograbaciones fueron transcritas para su análisis, realizando una desgrabación literal de los archivos. Para realizar las transcripciones se utilizó el programa ELAN (Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2018). La transcripción de la información verbal y no verbal siguió las pautas del programa CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts: MacWhinney, 2000), con el objetivo de procesar los datos con el programa CLAN (Computerized Language Analysis: MacWhinney, 2000).

Las transcripciones se realizaron de acuerdo a las siguientes codificaciones:

. / ? / ! - marcas para señalar la finalización de una línea principal

Ari (inicio con mayúsculas) - los nombres de personas, lugares y organizaciones en el medio de las transcripciones van con mayúscula (todo lo demás va en minúscula)

- - interrupción durante el habla

xxx - palabra ininteligible u habla poco clara

&=ríe - sonidos comunicativos no lingüísticos (por ejemplo, una risa o un grito)

< > - si el hablante está riendo, cantando, llorando o gritando mientras está hablando, se marca encerrando las palabras entre < >

= = - marcas para señalar solapamientos breves

números al inicio - turno ocupado por hablantes

DAI (al inicio) - nombre de hablante abreviado a tres caracteres, excepto en nombres completos de tres caracteres que se abrevia a dos

Acciones entre (()) - acciones no verbales que realizan los interlocutores de la actividad

Comentarios entre {} - comentarios del transcriptor

Los registros fueron complementados con la información del contexto situacional de cada TDL videofilmada.

La entrevista realizada a los docentes participantes de la actividad fue transcripta siguiendo las mismas pautas. En la totalidad de las transcripciones, y en este trabajo en general, se cuidó el anonimato de los interlocutores. Por este motivo los nombres de los estudiantes que participaron en las TDL se encuentran abreviados y los de los docentes, en la entrevista, modificados por las letras A y B.

3.2.6. Análisis de la información

El diseño de la investigación involucra el análisis cualitativo y cuantitativo de los intercambios comunicativos que se configuran durante las 6 TDL registradas.

Para realizar el análisis cualitativo del modo en que se organiza la interacción entre los docentes y los estudiantes, y se despliega el habla en las TDL se empleó un procedimiento que combina el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) con herramientas de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982); el análisis de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Goodwin 1984, 2003) y del estudio de la función pragmática (Dalton-Puffer y Tarja Nikula, 2006 e Ibañez, Ramirez y Rosemberg, 2017). Tabmién, se consideró el trabajo de Sinclair y Coulthard (1975); el de Flecha, Soller y Valls (2008) y el de André, Delgado y Rivas (2017). En el análisis se atendió a la yuxtaposición entre la información lingüística e información proveniente de otros campos semióticos: la posición corporal; la orientación de la mirada; la gestualidad; el tono de voz que adoptan los participantes y la forma en que se distribuyen en el espacio.

Específicamente, para dar cuenta de las funciones pragmáticas de las emisiones de los moderadores se consideró heurísticamente el sistema de categorías de Ibañez, Ramirez y Rosemberg (2018), distinguiéndose entre:

Cuadro 2. Categorización pragmática del habla del moderador.

Categoría	Definición	Ejemplo
Comentarios	Alusiones a objetos y acciones presentes en el momento de la enunciación o a propiedades intrínsecas de estos elementos. Incluye acciones de retroalimentación.	6to II (junio) 1 MOD: entonces vamos a abrir un segundo turno de palabras. vamos a volver al texto, vamos a mirar. vamos a mirar los párrafos, vamos a mirar las oraciones, las palabras si hay alguna que destaco, por algo. xxx.
Preguntas	Pedidos de información nueva para el interlocutor.	6to I (mayo) 1 MOD: bueno, por qué marcaste esa palabra Mí? 8 MI: porque me cuentan muchos secretos. 9 MOD: más fuerte que no se escucha. 10 MI: me cuentan muchos secretos. 11 MOD: mm-hm, y eso que te hace sentir? 12 MI: no sé. nada. 13 MOD: qué piensas de esa palabra? de los secretos? 14 MI: xxx, no sé por qué. no sé. 15 MOD: mm-hm.

Directivas	Emisiones destinadas a regular la conducta: pedidos de acción, bienes y permiso; y pedido de información (preguntas).	<p>Ejemplo 1 - TDL 6to II (mayo)</p> <p>1 MOD: San.</p> <p>2 SAN: en donde dice las palabras mejorar nuestras vidas. en el para- primero, se-se, justo cuando termina el segundo. en el segundo párrafo. casi a lo último.</p> <p>3 MOD: a ver, leemos.</p> <p>4 SAN: leo el párrafo entero o?</p> <p>5 MOD: leé ese pedacito.</p> <p>6 SAN: mejorar nuestras vidas. esa parte.</p> <p>7 MOD: leé la oración entera.</p> <p>8 SAN: inve- inve- investigan, prueban, se equivocan y vuelven a probar, así han alcanzado los nuevos e impo- importantes saberes y la capacidad de transf- retransformar la realidad y mejorar nuestras vidas.</p>
		<p>Ejemplo 2 - TDL 6to I (agosto)</p> <p>1 MOD: Dai, te escuchamos.</p> <p>2 DAI: página 45</p> <p>3 MOD: querés leer?</p> <p>4 DAI: dejé la carta sobre la mesa y lloré, cuando- recuperé- un poco el ánimo. decidí partir sin demora. Henry me acompañó esa misma tarde- hasta el coche que- me llevaría a Ginebra. nos despedimos con un abrazo.</p>

Rituales lingüísticos	Elementos lingüísticos de la vida cotidiana que adquieren una función especializada en la conducta individual y las interacciones.	TDL 6to II (mayo)
		1 MOD: gracias. Ari?
		2 ARI: &=ríe lo que dijo David, también me gustó porque el primer día de clase que vino Joh, me senté al lado de él y me preguntó muchas cosas y a mí me gustó y después empezamos a andar juntos, así, como amigos.
		3 MOD: gracias. Pri.
		4 PRI: yo me acuerdo de la primera vez que fui al jardín y la conocí a Sof. y después cuando en cuarto vine acá, fuimos amigas todo el año. antes de quinto grado nos peleábamos, nos arreglábamos, nos peleábamos, xxx, <terminamos arreglándonos> y la conozco desde hace ocho años.
		5 MOD: gracias. volvemos al texto. Iza.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, para realizar el análisis cuantitativo del modo en que se organiza la interacción entre los docentes y los estudiantes, y se despliega el habla en las TDL se procesaron las transcripciones mediante el programa ELAN (Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2018) y el programa freq del CLAN (Computerized Language Analysis: MacWhinney, 2000). El primer programa permite identificar la cantidad total de emisiones por hablante y categorizar las emisiones; el segundo programa mide la cantidad total de emisiones; turnos y palabras que realizan los hablantes. Además, permite conocer la cantidad de palabras por turno; emisiones por turno y palabras por emisión, considerando la razón entre la primer y segunda variable.

Una vez procesados los datos, se identificaron frecuencias y frecuencias relativas y se utilizaron procedimientos estadísticos descriptivos de medidas centrales para identificar los promedios.

La transformación de los datos textuales, configurados en las interacciones lingüísticas en las que participan los docentes y estudiantes, en información cuantitativa permitió establecer diferencias en la cantidad de secuencias interaccionales que se configuran en las TDL; en la cantidad de habla producida por los interlocutores; en la forma que adoptan las emisiones de los docentes y los estudiantes en las TDL; y la participación de los estudiantes en la actividad.

Los resultados del análisis cuantitativo, si bien iluminadores, no pueden asumirse como comunes a todas las TDL que se desarrollan en contextos escolares, en tanto, la muestra y la cantidad de información con la que se trabajó para esta investigación de tesis resulta limitada para realizar análisis estadísticos inferenciales.

Este capítulo ha sido organizado para presentar los aspectos fundamentales que orientaron el trabajo de toma de datos y análisis realizado.

En los próximos 2 capítulos se presentan los resultados identificados a través del análisis.



PARTE II: LOS INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS EN LAS TDL



Universidad de
San Andrés



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 4

RESULTADOS: LAS INTERACCIONES EN LAS TDL

El objetivo de este capítulo es presentar el análisis cualitativo y cuantitativo de los intercambios comunicativos configurados en las TDL registradas, focalizando en el modo en que se organiza la interacción entre los estudiantes y el docente. Para ello, se presentan los resultados del análisis referido a: 1. las secuencias interaccionales que se configuran durante las TDL; 2. la organización de los turnos de habla en las TDL; y 3. la disposición del espacio durante la actividad.

Antes de presentar los resultados cabe recordar que, durante las TDL registradas, los docentes asumen el rol del moderador y los estudiantes, el de los participantes. En consecuencia, los docentes intervienen para dar inicio a la actividad (ejemplo 1), ordenar los turnos de habla (ejemplo 2), y comunicar el cierre de la TDL (ejemplo 3); y los estudiantes para leer y compartir sus comentarios sobre el fragmento seleccionado (ejemplo 4) y para realizar comentarios luego de las intervenciones de sus compañeros (ejemplo 5). Estas acciones van en línea con las reglas que encuadran la actividad, donde se señala que la principal responsabilidad del moderador es garantizar que todo aquel que quiera intervenir en la TDL pueda hacerlo; y la de los participantes, intervenir a partir de la lectura y comentarios sobre el texto (Flecha, Soller y Valls, 2008; y André, Delgado y Rivas, 2017).

A continuación, se incluyen ejemplos de las intervenciones de los interlocutores en función del rol que asumen para la actividad:

Ejemplo 1. TDL en 6^{to} I (junio)

1 MOD: bueno, comenzamos. ((participantes conversan entre ellos)) sh. no necesitan nada más que el libro en la mesa, así no se distraen. permiso Bra. ((Mod ayuda a Bra a guardar la cartuchera debajo de la mesa)) sólo el libro en la mesa, sin cartuchera. sólo el libro. no Lis, sólo el libro ((Lis guarda la cartuchera)). a ver, me van diciendo. así anoto los turnos para hablar. quién quiere participar?

En el ejemplo anterior se pone de manifiesto que, al igual que en la totalidad de las TDL registradas, el moderador inicia la actividad a través de una emisión breve que incluye el verbo comenzar - línea 1, *bueno, comenzamos*. Además, para enfatizar el inicio, introduce la acción de registrar los turnos de habla, acción que, según las reglas que configuran las

TDL, el moderador debe realizar - línea 3, *a ver, me van diciendo. así anoto los turnos para hablar. quién quiere participar?* A través de estas intervenciones, por lo tanto, el moderador no sólo señala el comienzo formal de la actividad, sino que enmarca el intercambio que tendrá lugar y reafirma el rol que cada uno adopta en la TDL. Si bien el inicio de la actividad parece abrupto y breve, cuando el moderador realiza su emisión, todos los interlocutores se encuentran sentados en ronda y con el texto sobre el banco. Es decir, el espacio de trabajo ya se encuentra organizado y los interlocutores están sentados como se indica en las normas que configuran la TDL. Por lo tanto, antes de que el moderador diga - línea 1, *bueno, comenzamos*, los participantes ya saben que la TDL va a desarrollarse.

En este ejemplo, se observa también que, después de la primera intervención (línea 1), el moderador emite directivas y comentarios (Snow, *et al*, 1975) vinculados a los objetos que los estudiantes deberían tener sobre la mesa- línea 2, *sh. no necesitan nada más que el libro en la mesa, así no se distraen. permiso Bra.* y línea 3, *sólo el libro en la mesa, sin cartuchera. sólo el libro. no Lis, sólo el libro.* Las reglas que organizan la actividad de TDL no indican que el moderador debe acondicionar el espacio de trabajo de cada participante. En esta intervención, por lo tanto, el moderador actúa no sólo en función del rol que asume para la actividad, sino también del que usualmente adopta en las actividades escolares. Es probable que, en tanto docente, conozca las características del grupo de estudiantes con el que está trabajando y los factores que pueden distraerlos, y, por eso, realice emisiones vinculadas a la organización del espacio de trabajo. En efecto, su intervención no sorprende a los estudiantes, que responden en consecuencia.

Ejemplo 2. TDL en 6^{to} II (agosto)

1 MOD: gracias, Flo. algún comentario?

2 ARI: yo quiero hacer un comentario.

3 MOD: a ver, eh.

4 DAM: Ari y yo.

5 MOD: Ari, Dam. alguien quiere hacer algún comentario? vamos, Ari.

6 ARI: xxx. lo que dijo Flo, me hizo acordar que cuando yo me portaba mal. eh- era de noche y- y estaban cocinando y entonces yo me escapé y me escondí en un- en un árbol y no me encontraban. y entonces mi papá salió a buscarme por todos lados hasta que me encontraron. porque me portaba mal.

7 MOD: gracias. Dam.

8 DAM: eh, una vez mi hermano estaba durmiendo y yo me desperté y todos nos despertamos. eh, estábamos desayunando, no me acuerdo cómo era, era la mañana. después, cuando ví, mi hermano no estaba. ví la puerta abierta para ir al patio de atrás y mi mamá empezó a buscar ahí, pensando que se había ido con el perro y no estaba. y mi mamá se asusta y sale a la calle, empieza a gritar su nombre. y se escucha a alguien llorando en la- en la pieza y cuando viene, eh se va debajo de la cama y mi hermano está. veo todo oscuro, veo todo oscuro y le caía todo el polvo en la cara.

9 MOD: gracias. algún comentario, chicos? bueno, volvemos al texto, eh. vamos, vamos a turno de palabra. a ver, alguna palabrita, a ver. alguna oración?

En el ejemplo previo, el moderador interviene de dos maneras diferentes para ordenar los turnos de habla y garantiza que todo aquel que quiera participar, pueda hacerlo.

Por un lado, pregunta a los estudiantes quién quiere participar y toma nota de sus nombres. Para ello, el moderador emite diferentes preguntas (Snow, *et al*, 1975) - turno 1, *algún comentario?*, turno 5, *alguien quiere hacer algún comentario?* y turno 9, *gracias. algún comentario, chicos? (...) a ver. alguna oración?*- y los participantes responden proporcionando la información solicitada, ya sea a través de gestos (como levantar la mano) o de emisiones (decir yo). En la totalidad de las TDL analizadas, se identifica que el moderador interviene para registrar tanto a los estudiantes que quieren leer y comentar los fragmentos que seleccionaron, como a los que quieren intervenir luego del comentario de un compañero. Estas dos situaciones de registro se diferencian porque, en la primera, el moderador incluye en su emisión las palabras *turno de palabra* - turno 9, línea 2, (...) *bueno, volvemos al texto, eh. vamos, vamos a turno de palabra. a ver, alguna palabrita, a ver. alguna oración?*. En la segunda, por el contrario, incorpora la palabra *comentario* -turno 1, *algún comentario?* y turno 5, *alguien quiere hacer algún comentario?*.

Por otro lado, el moderador organiza los turnos de habla porque nombra a cada estudiante cuando llega el turno de su intervención - turno 5, (...) *vamos, Ari* y turno 7, (...) *Dam*. De esta manera asegura que todo aquel que haya manifestado su deseo de participar, pueda hacerlo.

Al igual que en el ejemplo 1, en este intercambio, se reconoce una emisión del moderador que no se limita a su responsabilidad como tal, sino que se acerca a la que asume como docente - turno 9, línea 2, (...) *vamos, vamos a turno de palabra. a ver, alguna palabrita, a ver. alguna oración?*. Las reglas que configuran la actividad de TDL

(Flecha, Soller y Valls, 2008; y André, Delgado y Rivas, 2017) sugieren que, al momento de armar la lista de hablantes, el moderador intervenga a partir de preguntas amplias que inviten a la participación. Por ejemplo, aquellas que aparecen en los turnos 1 y 5 -*algún comentario?*- o preguntas como *quién quiere compartir lo que marcó?* o *quién quiere comentar sobre lo que compartió el compañero?* (estas preguntas aparecen en otras TDL). El moderador no tiene como responsabilidad, en el momento en que registra la lista de hablantes, indicar que los comentarios pueden ser sobre palabras u oraciones como se observa en el turno 9. A pesar de ello, es posible que el moderador realice este tipo de emisiones en tanto docente que conoce el objetivo de la actividad y controla que éste, a través de las intervenciones de los estudiantes, se cumpla. En este sentido, es probable que el moderador utilice el diminutivo de la palabra “palabra” - *palabrita* – el cual apela a aspectos emocionales, para convencer a los estudiantes de intervenir en la actividad, indicándoles que no hace falta que seleccionen una oración o párrafo completo para participar.

Ejemplo 3. TDL en 6^{to} I (junio)

1 MOD: alguien más quiere compartir o quiere anotarse para leer lo que marcó? ((Mod espera y ningún participante levanta la mano)) ya no hay más turnos. nadie más quiere compartir?

2 BRA: Señor, cerramos la tertulia? ((varios participantes dicen cerramos la tertulia)).

3 MOD: vamos a tener que cerrar la tertulia hoy, si? fue cortita. ((varios participantes dicen si)) bueno, cerramos la tertulia entonces. muchas gracias a todos.

Como se pone de manifiesto en el ejemplo 3, así como el moderador interviene para iniciar la TDL también lo hace para finalizar la actividad. Para ello, consulta primero con los estudiantes si alguien más desea intervenir - turno 1, línea 1, *alguien más quiere compartir o quiere anotarse para leer lo que marcó?* y turno 1, línea 2, *ya no hay más turnos. nadie más quiere compartir?*. El moderador realiza estas preguntas porque, teniendo en cuenta las reglas que configuran la actividad, el cierre debe ocurrir cuando no haya ningún participante que quiera intervenir o se alcance el tiempo de trabajo pautado. En efecto, en el ejemplo seleccionado, luego de consultar por la participación, el moderador realiza otro comentario vinculado a la finalización de la actividad con el objetivo de ratificar la opinión de los estudiantes - turno 4, línea 1, *vamos a tener que cerrar la tertulia hoy, si? fue cortita.*

Ejemplo 4. TDL en 6^{to} II (agosto)

1 MOD: Dav.

2 DAV: en la página 45. donde dice dejé.

3 MOD: a ver, leé. leé el párrafo.

4 DAV: ((lee)) dejé la carta sobre la mesa y lloré. cuando recuperé un poco- recuperé el ánimo decidí partir sin demora. Henry me acompañó esa misma tarde hasta- hasta el coche que me- que me llevaría- que me llevaría a Ginebra. nos despedimos con un abrazo. mi amigo me deseó un buen viaje y me- me dijo: William fue un chico feliz y ahora descan- descansa junto a su madre. no suframos por él, que ya no sufre. su- suframos porque nosotros, que es-tamos vivos. ((comenta)) a donde dice lloré, porque algo que me pasó- en el campo. eh, vi que mis amigos habí- fueron a cazar al campo. y bueno, cuando yo tenía no sé, 8- 8 años, sí. yo también quise ir a cazar y me perdí y empecé a llorar después. me- me fueron a buscar y me encontraron. y bueno, ahora ya conozco gran parte del campo. para ir a cazar y eso. también poníamos trampas y esas cosas, para agarrar pajaritos y esas cosas. eso nomás.

En el ejemplo anterior, un estudiante interviene en la TDL leyendo un fragmento que seleccionó del texto y narrando una experiencia personal pasada (Labov, 1972). Lo hace luego de que el moderador lo nombra e indica así que es su turno para hablar - turno 1, *Dav*, y lo orienta en cómo intervenir – turno 3, *a ver, leé. leé el párrafo*.

Según las reglas que estructuran las TDL, las intervenciones que realizan los participantes para leer y compartir sus comentarios derivados del texto deben organizarse a partir de: la indicación de la página y párrafo del fragmento seleccionado; la lectura del fragmento seleccionado y la interpretación del mismo, sin necesidad que el moderador intervenga luego de cada emisión. En el ejemplo, esto se observa en el turno 4 donde el estudiante lee y comenta dentro del mismo turno. Entre los turnos 2 y 4, en cambio, el moderador interviene con una directiva (Snow *et al*, 1975), que orienta la intervención del estudiante - turno 3, *a ver, leé. leé el párrafo*. En tanto los estudiantes están familiarizados con esta actividad y conocen sus reglas es de esperar que, al tener el turno de habla, intervengan de manera autónoma, sin necesidad de que el moderador los oriente en su intervención. Sin embargo, esto no suele ocurrir en las TDL observadas. Es posible que los estudiantes esperen de manera consciente el comentario o directiva del moderador para realizar cada una de sus emisiones, teniendo en cuenta que, en el contexto donde se desarrolla la actividad, los estudiantes suelen participar en los intercambios luego que el docente

realiza preguntas o comentarios que orientan su intervención (secuencia interaccional IRE; Sinclair y Coulthard (1975)).

Ejemplo 5. TDL en 6^{to} II (mayo)

1 MOD: xxx comentario. San, Ari. San.

2 SAN: a mí me llamó la atención lo que dijo Dav que-que el único- el único amigo, bueno del primer amigo. a mí- mi primer amigo fue Leo o Ben. no sé quién fue, pero uno de ellos era. porque digamos xxx.

3 MOD: gracias. Ari?

4 ARI: &=ríe lo que dijo Dav, también me gustó porque el primer día de clase que vino Joh, me senté al lado de él y me preguntó muchas cosas y a mí me gustó y después empezamos a andar juntos, así, como amigos.

5 MOD: gracias.

En el ejemplo 5, los estudiantes intervienen para realizar un comentario luego de la intervención de un compañero. Esto se identifica en el turno 2, *a mí me llamó la atención lo que dijo Dav que-que el único- el único amigo, bueno del primer amigo (...)*; y turno 4, *&=ríe lo que dijo Dav, también me gustó porque el primer día de clase que vino Joh (...)* Ambos comentarios derivan de la intervención que Dav realiza con anterioridad, acerca de los primeros amigos en la escuela.

Al igual que en el ejemplo 4, se identifica que los estudiantes intervienen luego de ser nombrados por el moderador- turno 1, *xxx comentario. San, Ari. San;* y turno 4, *gracias. Ari?*

Como se observa en los ejemplos 1 a 5, y se advertirá en todos los intercambios que se presentan a lo largo de los capítulos de análisis, en las TDL, los moderadores y los estudiantes sostienen un diálogo mediante el cual se relacionan y llevan adelante diversas acciones características de la actividad. Por más que, por momentos, actúen de acuerdo al rol que usualmente adoptan en las actividades escolares, las emisiones que realizan son coherentes en el marco de la TDL. En este sentido, en los intercambios no se identifican, por ejemplo, explicaciones docentes sobre la temática del libro o preguntas de los estudiantes sobre otros temas escolares.

4.1. Las secuencias interaccionales que se configuran durante las TDL.

La estructura dialogal que se configura durante las TDL se encuentra fuertemente condicionada por las características de la actividad y los roles que adoptan los interlocutores en ella. Dadas las particularidades de la actividad, es posible identificar un diálogo pautado, a través del cual el moderador y los estudiantes interactúan y realizan, como ya se ha dicho, diversas acciones. Estas acciones se organizan en momentos que acontecen de manera sucesiva, y en función de lo que se espera en la actividad: momento de inicio; momento de registro; momento de lectura y comentario; momento de comentario y momento de cierre. Cada momento se encuentra influenciado por el precedente y, a su vez, afecta al siguiente. El primer momento que se presenta, luego del momento de inicio, es el de registro. Después, tiene lugar el momento de lectura y comentario, seguido de otro momento de registro y, posteriormente, otro momento de comentario. En función de la cantidad de estudiantes que intervengan en cada instancia y el tiempo para realizar la actividad, tras el primer momento de comentario podrá incluirse otro momento de registro; seguido por otro de lectura y comentario; otro de registro y otro de comentario, así sucesivamente. Las TDL finalizan siempre con el momento de cierre.

En todos los casos, se encontró que el moderador es quien inicia el intercambio en cada momento.

Se analizó de forma inductiva las secuencias interaccionales que se desarrollan entre el moderador y los estudiantes en los momentos de registro; lectura y comentario; y comentario, en tanto son los que presentan mayor intercambio entre los participantes. Para ello se consideraron las reglas que condicionan la actividad (Flecha, Soller y Valls, 2008; y André, Delgado y Rivas, 2017), en tanto modelan el despliegue de la interacción, y las secuencias IRE (Sinclair y Coulthard, 1975), ya que se las reconoce como las secuencias interaccionales típicas de lo escolar.

Los resultados del análisis muestran que las secuencias interaccionales en las TDL pueden adoptar dos formas diferentes: prototípicas de las TDL o similares a las secuencias IRE (Sinclair y Coulthard, 1975). A continuación, se incluyen definiciones y ejemplos de cada tipo de secuencia interaccional, en los 3 momentos analizados.

4.1.1 Secuencias interaccionales prototípicas de las TDL

Las secuencias interaccionales prototípicas de las TDL son aquellas secuencias en donde los interlocutores intervienen completamente de acuerdo al rol asumido en la TDL

(de moderador o participante) y limitan sus intervenciones en función de ello. Es decir, en estas secuencias el moderador no emite directivas, preguntas o comentarios (Snow *et al.*, 1975), por fuera de su rol. El habla, en estas secuencias, suele concentrarse en los participantes.

Las secuencias interaccionales prototípicas, que se configuran en los momentos de registro, inician cuando el moderador pregunta a los estudiantes quién quiere intervenir en la TDL. En efecto, todas estas secuencias comienzan con una pregunta (Snow *et al.*, 1975) del moderador que invita a los estudiantes a intervenir en la actividad. Los estudiantes responden levantando la mano o diciendo yo; y el moderador los anota en su cuaderno (en ocasiones también los nombra) para luego, llegado el momento de intervenir, indicarles el turno de habla. Estas secuencias interaccionales pueden ocurrir en diferentes momentos de la TDL, tanto para armar la lista de estudiantes que quieren leer y comentar o simplemente comentar después de un momento de lectura y comentario. En el ejemplo siguiente se identifica un momento de registro donde se configura una secuencia prototípica de interacción:

Ejemplo 6. TDL en 6^{to} II (mayo)

1 MOD: gracias. comentarios?

2 DAM: yo, Señor. ((Mod mira a Dam y anota su nombre))

3 SAN: yo también, Señor. ((Mod mira a San y anota su nombre))

4 MOD: algún otro quiere hacer un comentario? ((silencio)) bue, a ver. Dam.

En el ejemplo anterior, el moderador realiza el registro de los estudiantes que quieren comentar luego de un momento de lectura y comentario, es decir luego de que un estudiante haya intervenido. Se identifica una secuencia interaccional prototípica de las TDL, en tanto el moderador, durante los intercambios, se limita a preguntar quién quiere participar y registra a los estudiantes para luego darles el turno de habla. En efecto, en el turno 4, se observa que el moderador otorga el turno de habla luego de registrar a los estudiantes - turno 4, *bue, a ver. Dam.*

En los momentos de lectura y comentario, el moderador nombra al estudiante que tiene registrado, el estudiante señala en qué parte del texto se encuentra lo que va a leer, lee su selección y la comenta. Luego, el moderador le agradece por su participación. En el ejemplo 7 se presenta un momento de lectura y comentario, donde se configura una

secuencia prototípica de interacción:

Ejemplo 7. TDL en 6^{to} II (mayo)

1 MOD: Flo

2 FLO: primer párrafo. ((lee)) después del nacimiento de mis hermanos, mis padres abandonaron la vida viajera. pasábamos casi todo el año en nuestra mansión de Belvidere. xxx &=ríe. a veces pienso que es por eso que me gusta la compañía de pocas personas. ((comenta)) me hizo acordar cuando era chiquita, que vivíamos en el campo. con mis padres y mi hermana, la otra más grande que yo. cuando nació mi hermano, el menor sería, nos tuvimos que venir para acá a vivir porque en el campo se nos hacía-a mi mamá se le hacía muy difícil y a parte porque tenía que empezar la escuela ya, mi hermana. entonces nos tuvimos que venir para acá. y mi papá a veces viajaba, cuando mi mamá tenía turno y eso, cuando a mi mamá se le complicaba xxx.

3 MOD: gracias. algún comentario?

La secuencia interaccional prototípica de las TDL, en el intercambio anterior, inicia cuando el moderador nombra al estudiante al que le corresponde el turno de habla (turno 1). El estudiante, en el turno 2, ubica el párrafo que quiere compartir, lo lee y seguidamente comparte su comentario - turno 2, *me hizo acordar cuando era chiquita (...)*. Al finalizar, el moderador le agradece - turno 3, *gracias*. Como es posible identificar, en esta secuencia interaccional, cada interlocutor se limita a intervenir desde el rol que asume para la actividad.

Los momentos de comentario, al igual que las de lectura y comentario, inician cuando el moderador nombra al estudiante que tiene registrado para hablar. El estudiante utiliza su turno para comentar el apartado leído por el compañero o el comentario realizado por él; luego el moderador le agradece su participación y le otorga la palabra al siguiente participante anotado para intervenir. El momento finaliza cuando no hay más estudiantes registrados para hablar. Estos momentos pueden llegar a ser muy extensos, en función de la cantidad de estudiantes que se registren para intervenir. En el ejemplo siguiente se identifica un momento de comentario, donde se configura una secuencia interaccional prototípica de las TDL:

Ejemplo 8. TDL en 6^{to} II (mayo)

1 MOD: Leo. Leo, te escuchamos.

2 LEO: xxx yo una vez, estaba con el celular, con mi primo y estábamos jugando que yo me escondía. me olvidé que tenía el xxx arriba de mi cabeza en el juego, entonces me fui a otra-a otra dimensión y mi primo rompió el portón y me dejó encerrado y después perdí todas mis cosas en el juego.

3 MOD: gracias Leo. Dam.

4 DAM: yo una vez estaba jugando a un juego, y yo, en el teléfono, y eso. y hacía así y rompía la puerta. y cada vez más fuerte y no abría, no abría, no abría y hice así con el hombro y escuché un, un pedito. cuando entro a la pieza veo a mi hermano dormido, en la puerta, así con un-con un libro. y cuando xxx se rajaba peditos.

5 MOD: gracias. volvemos al texto.

La secuencia identificada en el ejemplo anterior inicia cuando el moderador nombra al primer estudiante que va a hablar - turno 1, *Leo. Leo, te escuchamos*. Entre los turnos 2 y 4, los estudiantes comparten sus comentarios y el moderador se limita a nombrar a quién debe intervenir y a agradecer. La secuencia interaccional prototípica finaliza luego del segundo comentario, cuando el moderador le agradece al segundo estudiante y propone volver al texto - turno 5, *gracias. volvemos al texto*.

4.1.2 Secuencias interaccionales similares a las secuencias IRE

Las secuencias interaccionales similares a las secuencias IRE (Sinclair y Coulthard, 1975) se asemejan, como lo indica su nombre, a las secuencias interaccionales típicas de las actividades escolares, por lo tanto, moderadores y estudiantes intervienen en ella de acuerdo al rol que usualmente ocupan en la escuela. La semejanza puede manifestarse de dos maneras.

En primer lugar, en la secuencia de turnos tripartita que adopta el intercambio. En éstas, el moderador inicia el intercambio proporcionando o recabando información, el estudiante responde y el moderador reacciona a la respuesta de éste. Como en las TDL ninguna intervención de los participantes puede ser evaluada, los moderadores reaccionan a las respuestas de los estudiantes a través de nuevas preguntas, agradecimientos o acciones que, en ocasiones, pueden incluir una evaluación o retroalimentación indirecta y sutil.

En segundo lugar, en estas secuencias, el moderador puede emitir directivas, comentarios o preguntas (Snow *et al*, 1975) que impactan en el desarrollo de los temas que se abordan en la TDL. En estos casos, si bien el moderador no controla el desarrollo de los temas, tal y como ocurre en la secuencia IRE habituales de las actividades escolares, realiza emisiones que guían la atención y direccionan fuertemente la intervención de los estudiantes.

Hasta cierto punto, estos movimientos interaccionales podrían interpretarse como de andamiaje (Bruner, 1973, 1986), ya que ayudan a los estudiantes a intervenir en la actividad. Sin embargo, no se limitan a ello, en tanto orientan la intervención de los estudiantes en función de lo que el docente espera de ellos (y de la actividad). En otras palabras, en la TDL la interpretación es libre y puede derivarse de cualquier parte del texto (imágenes, oraciones, palabras, etc.). Los comentarios no deben, necesariamente, reducirse a anécdotas personales. Sin embargo, los moderadores, en tanto docentes, consideran que las TDL son un espacio para que los estudiantes compartan experiencias personales y esperan que ello ocurra en la actividad. Como indican en diversas oportunidades de la entrevista realizada:

"(...) yo pienso, también me parece que sirve la TDL porque es un lugar donde a ellos se los escucha. Los escuchan su señorita y sus compañeros. Entonces también a lo mejor salen del texto porque quieren contar algo que les pasó o les pasa para que los escuchen. Muchas veces no los escuchan en sus casas, no son chicos escuchados. No tienen nadie para sentarse al lado y tomarse el tiempo para conversar, contar y escuchar" (docente 6^oII).

Por consiguiente, en las secuencias interaccionales similares a las secuencias IRE, los moderadores emiten directivas, comentarios o preguntas (Snow *et al*, 1975), con el objetivo de orientar la intervención de los estudiantes, invitándolos a reestructurar y reconceptualizar sus primeras ideas derivadas del texto, en función de lo que ellos, en tanto docentes, esperan de la actividad.

Teniendo en cuenta que las TDL se desarrollan en el contexto escolar, no es de sorprender que las secuencias interaccionales que se alejan de las prototípicas se acerquen a la secuencia IRE, aquella con la que docentes y estudiantes están más familiarizados.

A continuación, se presentan ejemplos que corresponden a cada uno de los momentos identificados (momento de registro; momento de lectura y comentario; y momento de comentario) en donde se configuran secuencias interaccionales similares a las IRE:

Ejemplo 9. TDL en 6^{to} II (agosto)

1 MOD: bueno, voy- vuelvo a anotar. eh. un segundo turno. Ari. ((Ari levanta la mano y Mod anota Ari)) a ver, la ilustración? chicas, ustedes? querés Ces? si? si? no? no, Ces? ((Ces dice que no con la cabeza)) quién más? ((silencio)) a ver, algo que destaco porque me gusta mucho o que no me gusta. o que me hizo acordar a algo. algo lindo o algo feo. ((silencio)) miro el texto chicos. a ver, busco, busco en la lectura. busco en la lectura. ((silencio)).

2 ALA: yo ((Ala levanta la mano))

3 MOD: Ala. quién más? Dav. sí? ((Dav levanta la mano)). Dav. a ver. tantas palabras, tantas oraciones hay algo que tengo que recordar o relacionarlo. relacionarlo con algo que haya vivido, con algo que me haya gustado. ((silencio)) vos querés, Leo? ((Mod mira a Leo y Leo asiente con la cabeza)). Leo. quién más? ((Sof levanta la mano)). Sof?.

4 SOF Sí.

5 MOD: bueno, vamos a empezar. Ari.

El ejemplo previo refiere a un momento de registro, en la que se configura una secuencia interaccional similar a la secuencia IRE. La secuencia no inicia de manera explícita, en tanto el moderador dice - turno 1, *bueno, voy- vuelvo a anotar. eh. un segundo turno* - e inmediatamente un estudiante levanta la mano. El gesto del estudiante (levantar la mano) da lugar al inicio de la secuencia.

Se considera que la forma que adopta esta secuencia es similar a la secuencia IRE, en tanto el moderador no sólo realiza emisiones que incluyen preguntas esperadas para la actividad, como por ejemplo en línea 3, turno 1, y línea 1, turno 3 - *quién más?*- sino también preguntas, directivas y comentarios (Snow *et al*,1975) que impactan en las intervenciones de los estudiantes - turno 1, línea 2, *a ver, la ilustración?* y línea 3, *a ver, algo que destaco porque me gusta mucho o que no me gusta. o que me hizo acordar a algo. algo lindo o algo feo*; turno 3, línea 1, *tantas palabras, tantas oraciones hay algo que tengo que recordar o relacionarlo. relacionarlo con algo que haya vivido, con algo que me haya gustado*. A partir de estas emisiones y movimientos interaccionales, el moderador guía la atención de los estudiantes y los ayuda a intervenir en la TDL, en función de lo que él espera de la actividad. Si bien el moderador no controla el desarrollo de los temas que se abordan en esta TDL, como ocurriría en una secuencia IRE escolar habitual, sus preguntas orientan las experiencias que los estudiantes comparten y los conocimientos que aportan a través de sus comentarios. Además, la forma en que el

moderador convoca a los estudiantes a intervenir en la TDL (nombrandolos), va en línea con la manera en que usualmente los docentes invitan a participar a los estudiantes en las actividades e intercambios escolares.

El ejemplo 10 presenta un momento de lectura y comentario, en donde se configura una secuencia interaccional similar a la secuencia IRE:

Ejemplo 10. TDL en 6^{to} I (mayo)

1 MOD: Mor.

2 MOR: hermanos. página 19, párrafo 2.

3 MOD: hermanos, por qué?

4 MOR: porque es lindo tener hermanos -eso. ((Mod asiente con la cabeza))

5 MOD: porque es lindo. a ver contanos un poquito más. por qué? qué te hace sentir?

6 MOR: bien. ((se escuchan comentarios de fondo))

7 MOD: eso? bueno. gracias Mor. alguien más marcó la palabra hermanos o quiere hacer un comentario sobre esta palabra?

Al igual que en el ejemplo 7, la secuencia interaccional del ejemplo 10, inicia cuando el moderador nombra al estudiante que le corresponde el turno de habla (turno 1) y finaliza cuando le agradece (turno 7). En los turnos 3, *hermanos, por qué?*, y 5, *a ver contanos un poquito más. por qué? qué te hace sentir?*, se observa que el moderador emite preguntas y directivas (Snow *et al*, 1975) que, si bien le permiten al estudiante profundizar en su intervención (turno 2 y 4), pueden escapar a lo que él realmente quiere compartir. A través de estas preguntas, el moderador busca que el estudiante reestructure o reconceptualice su intervención. Es probable que esto suceda porque el moderador, en tanto docente, entiende que la intervención del estudiante está incompleta o es muy sencilla para lo que él espera de una TDL.

La secuencia interaccional de este ejemplo además se configura, entre los turnos 3 y 7, a partir de la alternancia de turnos de habla entre el moderador y el estudiante. El moderador utiliza los turnos 3, 5 y 7 para preguntar y el estudiante, los turnos 4 y 6 para responder. Esta alternancia es característica de la secuencia IRE (Sinclair y Coulthard, 1975). En relación al cierre del intercambio, no se identifica aquí evaluación explícita porque en las TDL los comentarios de los participantes, como ya se manifestó, no se evalúan ni corrigen. Sin embargo, el moderador expresa una pregunta en el turno 7 *-eso?*, la cual

puede ser interpretada como una evaluación encubierta, la cual da a entender que el moderador esperaba más de la intervención del estudiante.

El ejemplo 11 se corresponde con un momento de comentario, donde se configura una secuencia interaccional similar a la secuencia IRE:

Ejemplo 11. TDL 6to I (mayo)

1 MOD: Dai? dale. ((Dai está sentada al lado de la maestra y mira lo que la maestra escribe en su hoja)) te anoto que haces comentario. qué querías contar?

2 DAI: es lo mismo que conté hoy a la mañana. un día yo vine- vinimos de la escuela y a la noche, como mi abuela fumaba mucho, eh se había enfermado entonces llamaron a la ambulancia. y ehm entonces mi abue-abuela, mi bisabuela estaba, mi abuela se reía. pero nosotros llorábamos porque teníamos miedo. entonces mi abuela nos decía que no lloremos porque ella no iba a morir. y al otro día cuando me desperté, como mi abuela tenía un kiosco, fui a comprar. y pero mi tío me había dicho que había pasado algo. entonces fuimos corriendo y cuando volvimos con mi hermano, ya había fallecido en el baño. la habían encontrado tirada. pero no saben qué pasó. dijeron que se desmayó. y entonces, cuando fuimos al velorio, mi prima estaba llorando porque pensaba ella que era su culpa y entonces cuando la fuimos a enterrar, mi prima se quería ir a la tumba con ella pero justo la había agarrado un tío xxx y cuando la habían tapado le pusieron flores, y con mi tía, la más chica se sentaron arriba de la tumba y se pusieron a llorar. ((Mod asiente con la cabeza))

3 MOD: mm-hm. qué te hizo sentir recordar eso?

4 DAI: cuando Brd dijo eso y xxx.

5 MOD: gracias Dai. Tiz.

En ejemplo anterior, al igual que en el ejemplo 8, la secuencia inicia cuando el moderador nombra al estudiante que va a intervenir - turno 1, *Dai? dale*. Cuando el estudiante termina de narrar y emitir su comentario (turno 2), el moderador, en vez de agradecerle, le pregunta - turno 3, *mm-hm. qué te hizo sentir recordar eso?*. Es probable que el moderador realice esta pregunta (Snow *et al*, 1975), en función de lo que él en tanto docente espera que el estudiante comparta en la TDL. Sin embargo, el estudiante responde a esta pregunta con información que no se corresponde con la pregunta realizada- turno

4, *cuando Brd dijo eso y xxx*. Esta respuesta, un tanto confusa, posiblemente indique que el estudiante no entendió la pregunta o no tenía intenciones de seguir interviniendo.

Entre los turnos 3 y 5, además esta secuencia presenta la alternancia de turnos de habla característica de la secuencia IRE, en tanto el moderador pregunta (turno 3), el estudiante responde (turno 4) y el moderador finaliza el intercambio (turno 5). En relación al cierre del intercambio, siguiendo las reglas de la TDL, el moderador agradece al estudiante por su intervención y le otorga el turno de habla a quien sigue - turno 5, *gracias Dai. Tiz*.

En este ejemplo, al igual que en el ejemplo 10, se identifica que el moderador realiza la acción de asentir con la cabeza mientras los estudiantes leen o comentan fragmentos del texto. A través de esta acción, posiblemente, los moderadores indiquen que aquello que el estudiante está leyendo o comentando se comprende y que, por lo tanto, puede continuar con su intervención. En este sentido, esta acción podría pensarse como una evaluación o retroalimentación propia de los intercambios escolares; la cual el docente está acostumbrado a realizar por el rol que ocupa en la interacción (principalmente en las secuencias interaccionales IRE (Sinclair y Coulthard, 1975)).

Como se observa en los ejemplos incluidos, cada una de las secuencias interaccionales que forma parte de las TDL presenta coherencia por sí misma. Ésta se configura a partir de las interacciones que se establecen en cada secuencia y las temáticas que se abordan en ella. En consecuencia, en la totalidad de las TDL analizadas no se identifica una coherencia transversal a todos los intercambios. Es decir, si se mira la situación comunicativa que ocurre en la TDL como un todo, éste parecerá incoherente y con poco sentido. La coherencia de los intercambios comunicativos sólo puede identificarse al interior de cada secuencia interaccional.

En el cuadro siguiente se identifica la cantidad total de secuencias interaccionales que conforman cada TDL y la forma que éstas adoptan.

Cuadro 3. - Forma que adoptan las secuencias interaccionales en las TDL.

Porcentaje % (N).

Grado	Momento	Forma que adopta la secuencia		
		Prototípica	IRE	Total
6 ^{to} I	Mayo	26% (5)	74% (14)	100% (21)
	Junio	36% (4)	64% (7)	100% (11)
	Agosto	23% (3)	77% (10)	100% (13)
6 ^{to} II	Mayo	58% (21)	42% (15)	100% (36)
	Junio	63% (24)	37% (14)	100% (38)
	Agosto	37% (7)	63% (12)	100% (19)

Fuente: Elaboración propia.

En 4 de las 6 TDL analizadas se identifica mayor cantidad de secuencias interaccionales similares a IRE que secuencias prototípicas de las TDL. Únicamente en las TDL del mes de mayo y junio de 6^{to} II, la cantidad de secuencias interaccionales prototípicas es mayor a la cantidad de secuencias interaccionales similares a las IRE.

4.2. La organización de los turnos de habla en las TDL

Como ya se ha dicho a lo largo de este capítulo, el rol que adoptan los interlocutores en la TDL y las reglas que enmarcan la actividad, condicionan las interacciones que allí se configuran. Esta cuestión, por lo tanto, limita también la forma en que se ocupan y alternan los turnos de habla durante la TDL. En la actividad, los moderadores y estudiantes saben para qué deben intervenir y cuándo deben hacerlo. Por ejemplo, en un momento de lectura y comentario, el moderador sabe que debe nombrar al estudiante que le corresponde el turno de habla y éste sabe que, luego de ser nombrado, debe intervenir. El estudiante, además, entiende que primero tiene que leer el fragmento seleccionado del texto y luego realizar el comentario. Después de la intervención del estudiante, el moderador sabe que tiene que agradecer y preguntar si alguien quiere realizar algún comentario.

La mayoría de los turnos que se ocupan durante las TDL, por lo tanto, se ordenan y definen con antelación al habla, como se mostró en los ejemplos 2 al 9. Esto ocurre, por

un lado, porque, el diálogo en las TDL se encuentra predefinido y pautado. Es decir, como se describe con anterioridad, cada interlocutor sabe para qué debe intervenir y cuándo debe hacerlo. Por el otro, porque el moderador, de manera explícita, realiza el registro de quiénes quieren participar en el intercambio (ver ejemplos 2, 6 y 9) e indica cuándo pueden intervenir (ver ejemplos 4, 5, 7, 8, 10 y 11). Si bien el moderador no selecciona los estudiantes que van a intervenir y éstos tampoco le piden permiso para hacerlo, como ocurre en las actividades escolares tradicionales, se reconoce que en algunas ocasiones los moderadores invitan, de manera explícita, a los estudiantes a intervenir en la TDL. En el ejemplo 9, incluido con anterioridad, se puede observar esta cuestión cuando el moderador realiza las siguientes preguntas durante un momento de registro: *chicas, ustedes?; querés Ces?; no, Ces?; Dav. sí?; y vos querés, Leo?*. Si bien no es responsabilidad del moderador convocar a los estudiantes a participar en la TDL, en el análisis se registran diversas ocasiones donde esto ocurre. Es probable que, como ya se ha manifestado, esto ocurra porque el moderador, en tanto docente, espera que los estudiantes intervengan activamente en la actividad. De hecho, para convocarlos a participar, lo hace de la manera en que usualmente lo realiza en las actividades escolares: nombrándolos (Van Lier, 1998).

No obstante, y aun teniendo en cuenta el aspecto anterior, como en las TDL la participación no es obligatoria, antes de iniciar la actividad el moderador no sabe quiénes integrarán la lista de hablantes. Por lo tanto, si bien los turnos de habla se definen con antelación a la participación, al comenzar una TDL no se sabe efectivamente quién los ocupará. Esta cuestión le otorga cierta impredecibilidad y espontaneidad a la actividad, pero sobre todo a la secuencia interaccional prototípica de las TDL, del momento de registro. Tras preguntar, por ejemplo, *¿quién quiere comentar?*, el moderador no sabe quién levantará la mano o dirá *yo*. En esta secuencia, por lo tanto, los estudiantes negocian sus turnos al igual que en un intercambio lingüístico no planificado (conversación espontánea) y puede ocurrir que en un mismo turno hable más de una persona por vez (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007).

Ejemplo 12. 6^{to} II (mayo)

1 MOD: gracias. algún comentario?

2 LEO: =yo=.

3 SAN: =yo=.

4 DAM: =Seño, yo tengo un comentario=.

5 PRI: yo ((levanta la mano)).

6 MOD: a ver, Leo, San, Dam y Pri. alguien más? algún comentario quiere hacer? a ver. ehm, Leo. te escuchamos.

En el ejemplo 12, entre los turnos 2, 3 y 4 se producen solapamientos breves -marcados en la transcripción con = = - (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; y Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007) cuando los estudiantes indican que quieren intervenir en la TDL. Durante las TDL, los solapamientos se identifican únicamente en los momentos de registro. Es probable que esto ocurra porque los solapamientos son característicos de los diálogos espontáneos (intercambios lingüísticos no planificados) y, como ya se ha dicho, estos momentos son aquellos que conllevan mayor grado de imprevisibilidad en la actividad. Los otros momentos que se configuran durante la actividad suelen responder a la lógica del diálogo pautado. En efecto, la mayor parte de los cambios de turno de habla durante las TDL se rigen por la heteroselección (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007): quien está usando el turno de habla selecciona al siguiente hablante. La heteroselección puede ocurrir de manera explícita cuando, por ejemplo, el moderador nombra al estudiante y le adjudica el turno de habla o de manera implícita cuando el moderador emite una pregunta, directiva o comentario (Snow, et al,1975) hacia un estudiante y este se ve obligado a responder y ocupar el siguiente turno de habla. La heteroselección también puede ocurrir de manera implícita cuando, luego de la intervención de un estudiante, el moderador se ve obligado a intervenir y ocupar el siguiente turno de habla. Dadas las características de la actividad, pocas son las ocasiones donde el cambio de turno se rige por la autoselección (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007): un interlocutor comienza a hablar sin que quien tiene la palabra lo haya indicado.

Ejemplo 13. TDL en 6^{to} I (mayo)

1 MOD: bien, vamos a comenzar con Mi. decinos Mi, qué parte marcaste?

2 MI: yo marqué la página 20. Victor. ((silencio))

3 MOD: Victor, la palabra Victor?

4 MI: Ajá.

5 MOD: por qué?

6 MI: porque así le digo a Vicky &=ríe ((silencio)).

7 BRA: mentira si le decís Victoria todo el tiempo .

8 MI: no, yo le digo Víctor. ((mira a Bra)) .

9 MOD: a ver, espera- Bra. ((mira a Bra)) nos querés contar por qué? ((mira a Mi))

10 MI: porque- no sé, porque se llama Victoria.

11 MOD: vamos a respetarnos porque es por turnos, acuerdense. bien, algo más querés compartir, Mi?

12 MI: No.

13 MOD: gracias. alguien, algún otro marcó también la palabra Víctor o quiere hacer algún comentario?

En el turno 1, del ejemplo anterior, se observa el cambio de hablante al turno 2 a través de la heteroselección. En este caso, el moderador nombra al estudiante (Mi) que va a intervenir en el turno 2 y le hace una pregunta, *bien, vamos a comenzar con Mi. decinos Mi, qué parte marcaste?* El cambio de hablante y turno entre los turnos 2 y 3, también se produce a partir de una heteroselección, en este caso, implícita. Frente al silencio prolongado (pausa) del estudiante, el moderador se ve obligado a intervenir para continuar el intercambio. La intervención del moderador en este turno, también, puede explicarse a partir del concepto de posición siguiente (Goodwin y Heritage, 1990). El moderador analiza las acciones realizadas por el estudiante (respuesta - silencio) e interpreta que debe intervenir nuevamente para orientarlo en su participación. Es probable que esto suceda, porque el docente suele ocupar los turnos posteriores al habla de los estudiantes en la interacción escolar y conducir el intercambio (secuencia interaccional IRE).

La alternancia de turnos de habla entre el moderador y el primer estudiante finaliza en el turno 7, cuando un segundo estudiante interviene a través de la autoselección en la interacción. En esta oportunidad, el segundo estudiante se dirige con un comentario - turno 7, *mentira si le decís Victoria todo el tiempo-* al primer estudiante, quien luego le responde. Tras la emisión del segundo estudiante, como se observa, el formato de toma de turnos que se estaba configurando se modifica. Es probable que esto ocurra porque la interacción entre los estudiantes asume características vinculadas a la espontaneidad y no al diálogo pautado que guía el moderador. Cabe destacar que esta situación ocurre únicamente en 2 oportunidades de la totalidad de las TDL analizadas, porque, como ya se dijo, en los momentos de lectura y comentario, y comentario el diálogo responde a las reglas que condicionan la actividad.

Los ejemplos incluidos en este apartado permiten identificar otros aspectos

relativos a la manera en que se organizan y alternan los turnos de habla durante la actividad.

En primer lugar, se reconoce que, en las TDL, cada turno de habla tiene una extensión diferente. En ocasiones, como se observará en el capítulo siguiente, los turnos que ocupan los estudiantes suelen ser más extensos que los que ocupan los moderadores. En las TDL se reconocen turnos de habla complejos (incluyen un relato, argumento o toma de posición del hablante) y turnos de habla simples (constituidos por un sólo elemento fáctico, por ejemplo: *ajá o no*) (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007).

En segundo lugar, la realización de dos o más emisiones por turno aparece con frecuencia en las TDL. Sobre todo, en los turnos de habla que ocupan los estudiantes para realizar comentarios del texto leído. Entre las emisiones de un mismo turno se registran silencios muy breves (algunos ni siquiera se identifican en la transcripción) que le permiten al hablante organizar su pensamiento y el contenido de su emisión (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007).

En tercer lugar, como se identifica en el ejemplo 12, el estudiante Dam nombra al moderador y le dice *Seño* - turno 4, *Seño, yo tengo un comentario*- utilizando la forma en la cual se dirige habitualmente al docente. Es probable que los estudiantes se dirijan al moderador de esta manera porque, en la escuela, está instalada esta forma de nombrar al docente.

En cuarto y último lugar, como se observa en el ejemplo 12, el estudiante Pri, en el turno 5, levanta la mano a la par que dice *yo*. Levantar la mano (imagen 3 - flecha), fue el gesto que predominantemente realizaron los estudiantes durante los intercambios. De esta manera, indicaban que querían participar de la TDL. En ocasiones, este gesto estuvo acompañado por la emisión del pronombre personal *yo* (como en el ejemplo 13). Si bien este gesto responde a la pregunta por quién quiere participar que se realiza en las TDL, también cabe señalar que es un gesto que habitualmente, los estudiantes, emplean en el contexto escolar para pedir el turno de habla.

Imagen 3. Estudiante levanta la mano para participar.

TDL en 6^{to} I (agosto)



Fuente: Elaboración propia.

4.3. La disposición del espacio durante la actividad

Como en todo intercambio comunicativo, en las TDL la forma en que los participantes se distribuyen en el espacio y cómo se apropian de él; la distancia entre ellos; la posición corporal, la orientación de la mirada y el tono de voz que adoptan; entre otros, adquieren un papel central en tanto sirven como indicadores de la intención de las palabras y aportan información relevante para identificar el tono de la interacción. Además, configuran el contexto que orienta a los interlocutores a interpretar de manera apropiada las emisiones y expresiones que se desarrollan en la situación interaccional (Gumperz, 1982, 1984 y Goodwin, 1990, 2007).

La totalidad de TDL analizadas transcurrieron en el salón de clases donde los moderadores y los estudiantes trabajan habitualmente. Por lo tanto, el entorno de trabajo era conocido y familiar para todos ellos.

Durante la actividad, los estudiantes y el moderador se sentaban en una ronda (imagen 4 y 5), que armaban con anterioridad a la llegada de la investigadora al salón.

Imagen 4. Disposición del espacio para la actividad.

TDL en 6^{to} II (junio), parte I.



Fuente: Elaboración propia.

Imagen 5. Disposición del espacio para la actividad

TDL en 6^{to} II (junio), parte I.



Fuente: Elaboración propia.

En las imágenes anteriores se identifica que la ronda ocupa todo el espacio disponible en el salón de clases, lo cual facilita que los interlocutores de la actividad se miren entre sí. Además, en las imágenes se observa que los estudiantes disponen del libro

con el cual están trabajando sobre su escritorio. Algunos dejan también una cartuchera, lápiz o lapicera sobre éste. El moderador tiene, al igual que los estudiantes, el libro sobre la mesa y un cuaderno en donde registra los turnos de habla. En las imágenes también se reconoce que las rondas pueden tener sillas en el medio o bancos sin ocupar.

Como ya se ha dicho en este capítulo, la ronda enmarca la actividad e invita a los interlocutores a ponerse en situación de TDL. En efecto, al ser los mismos estudiantes y el moderador los que organizan el espacio de trabajo (arman y desarman la ronda) es posible concebir al momento de organización del espacio como un momento de transición. Durante éste, se espera que los interlocutores salgan del rol que adoptan habitualmente en las actividades escolares (docente - estudiantes) para ocupar el que les corresponde en la TDL (moderador - participantes).

En la entrevista realizada a los docentes y en conversaciones informales, éstos indicaron que la distribución de los bancos en forma de ronda la utilizan sobre todo para la actividad de TDL. De hecho, disponer del espacio de trabajo de esta manera es uno de los aspectos que más destacan de la actividad, Tal como se pone de manifiesto en la respuesta de uno de los docentes a la pregunta *¿Por qué para vos vale la pena hacer TDL?:* "A ver, primero la lectura. Que les propones que lean y lean un libro. Y después la forma, la forma de organizarnos ese día, de disponernos en ronda, facilita el respeto al turno, a la escucha" (docente 6^{to} I).

Durante las TDL registradas, los moderadores y los estudiantes pueden elegir libremente donde sentarse. No obstante, en la entrevista, los moderadores confirman que la decisión sobre su ubicación la definen en función de qué estudiantes se encuentran ese día más distraídos, tratando de sentarse cerca de ellos por si interrumpen con comentarios u acciones el desenlace de la actividad. Si bien esta función no les compete como moderadores de una TDL es probable que presten atención a esta cuestión dado que es parte de su rol de docente, y como se sostiene en este estudio, este no se anula durante las TDL.

En la totalidad de las TDL registradas, los interlocutores se mantuvieron siempre sentados y con su cuerpo en dirección hacia el centro de la ronda. En ocasiones, sobre todo los estudiantes, realizaron movimientos para estirar los brazos, bostezar, mover las piernas, girar el libro y comentar alguna cuestión, rápidamente y en voz baja, con el compañero de al lado.

La conformación de la ronda, ya se dijo, permite que los interlocutores se miren entre sí al interactuar. En efecto, en las reglas que configuran la actividad, se explicita la importancia de intervenir en la TDL de esta manera (André, Delgado y Rivas, 2017). Sin embargo, en las TDL registradas esto ocurre únicamente en dos situaciones. La primera se identifica cuando el moderador pregunta a los estudiantes quién quiere intervenir en la TDL y dirige su mirada hacia todos los estudiantes para convocarlos. La segunda, cuando el moderador emite algún comentario, pregunta o directiva (Snow, et al,1975), por ejemplo, *se escucha?*, que va dirigido nuevamente a todos los estudiantes y, por eso, dirige su mirada a ellos.

Cuando los estudiantes intervienen en la TDL, leyendo o comentando, se registra que dirigen su mirada hacia el moderador; excepto en las 2 situaciones en las que otro estudiante les pregunta algo y lo miran a él.

Imagen 6. Dirección de la mirada durante el intercambio.

TDL en 6to I (mayo)



Fuente: Elaboración propia.

La situación que se identifica en la imagen 6 corresponde a un momento de lectura y comentario. El estudiante hablante mira al moderador, mientras el moderador y el resto de estudiantes dirigen su mirada hacia el estudiante hablante. Es probable que, al intervenir, el estudiante dirija su mirada al docente porque es lo que está habituado a

realizar en las actividades escolares. En relación a esta cuestión, un docente afirma en la entrevista:

“Tenés el chico que ya sólo dice en qué página, qué párrafo y te explica por qué. Y si no, te espera con la mirada, sobre todo. En las últimas TDL me animé a que uno de los chicos sea moderador, y se anotaban más para hablar. Sin embargo, me siguen mirando. Incluso el moderador también, para ver si hace las cosas bien. Yo creo que, a pesar de la dinámica, ellos me siguen viendo como la maestra (docente 6^{to} I)”.

En la imagen y el fragmento de entrevista anterior se vuelve evidente que, si bien en la TDL los docentes y los estudiantes adoptan roles específicos, las normas de comportamiento e interacción características del espacio escolar permean la interacción. De ahí que, en todas aquellas secuencias interaccionales en donde el moderador nombra al estudiante, independientemente la forma que adopte la secuencia, la mirada se sostenga entre estos dos interlocutores.

En la totalidad de las TDL analizadas se registra un clima de trabajo que propicia la escucha entre todos los estudiantes y el moderador. En ellas, se reconoce que el tono de voz que utilizan los interlocutores para intervenir es elevado y claro. Es probable que esto ocurra porque los moderadores repiten en diversas ocasiones y de maneras diferentes la importancia de hablar de esta manera en la actividad, para que todos puedan escuchar lo que se dice. En la entrevista, además, los docentes le otorgan un lugar muy importante a la escucha dentro de las TDL: "(...) entonces hasta las TDL no aparecía el tiempo para escucharnos, el darnos el tiempo realmente para escucharnos. Que habla uno y los otros tienen que escuchar (...)" (docente 6^{to} II).

Por lo tanto, no es de sorprender que, durante el desarrollo de los intercambios, estén atentos a esta cuestión.

En la entrevista, los docentes también se refieren al silencio que se produce durante las TDL: "El clima tiene que ser de silencio, pero de silencio respetuoso. No de imponer, sino de respetar " (docente 6^{to} II) y "(...) es un silencio particular, de respeto" (docente 6^{to} I). En las TDL analizadas, se identifica el “silencio respetuoso” al que los docentes se refieren. Por ejemplo, en la TDL del mes de agosto de 6^{to} I, muchos estudiantes se mostraron inquietos gran parte del tiempo que duró la actividad, por lo tanto, se percibía cierto ruido de fondo en los intercambios. Sin embargo, cuando un estudiante leyó un fragmento del texto y contó, con mucha angustia, que el fragmento le hacía recordar a su tío que recientemente había fallecido, los estudiantes que generaban murmullo se callaron y automáticamente miraron al estudiante que estaba hablando. En efecto, luego de su

intervención, un estudiante que hasta el momento no había participado de la TDL, se animó a intervenir.

El análisis presentado en este capítulo recupera el modo en que se despliega la interacción, entre docentes y estudiantes, durante los intercambios comunicativos que se configuran en las TDL. Los resultados del análisis ponen de manifiesto que, en estos intercambios, los interlocutores utilizan e interpretan, de manera simultánea, códigos lingüísticos y no lingüísticos, a través de los cuales interactúan. Para ello, activan esquemas interpretativos y realizan continuas inferencias (Gumperz, 1982) que les permiten relacionar lo que se expresa con su conocimiento adquirido a través de la experiencia y así generar presuposiciones sobre lo dicho para continuar involucrados en la interacción.

No obstante, como se manifestó en diversas oportunidades de este análisis, las TDL se encuentran atravesadas por cierta tensión que deriva de las pautas que condicionan la actividad y aquellas normas de comportamiento e interacción características del espacio escolar. En efecto, el conocimiento que docentes y estudiantes tienen sobre dónde se encuentran, qué está ocurriendo en la interacción, qué se espera de ellos y qué deben esperar de los otros se encuentran, en tanto esquemas interpretativos, condicionados por esta tensión. En el capítulo 6, discusión, se profundizará en esta cuestión.

CAPÍTULO 5

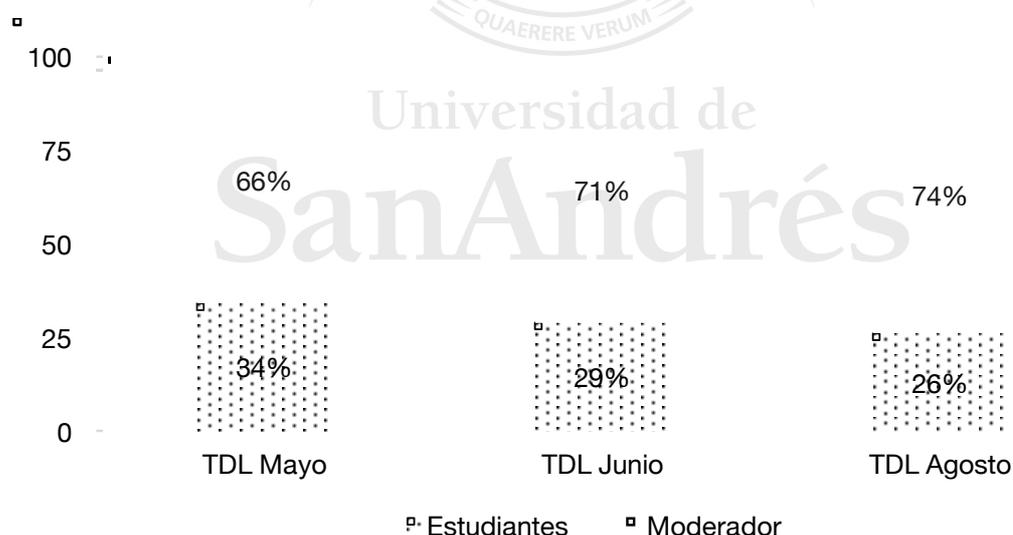
RESULTADOS: EL HABLA EN LAS TDL

El objetivo de este capítulo es analizar de forma cualitativa y cuantitativa cómo se despliega el habla de los estudiantes y el moderador durante las TDL. Para dar cuenta de este objetivo se presentan los resultados del análisis referido a: 1. la distribución del habla en las TDL; 2. la función pragmática que adoptan las emisiones de los docentes; y 3. el tipo de discurso que emplean los estudiantes.

5.1. La distribución del habla en las TDL

En las TDL registradas se identifican diferencias entre los grupos (6^{to} I y II) en relación a cómo se despliega el habla producida en cada actividad. Para el análisis del habla se tomó como referencia la cantidad de emisiones realizadas por cada interlocutor.

Gráfico 1. Cantidad de emisiones producidas por moderador y estudiantes 6^{to} I. Porcentajes %.

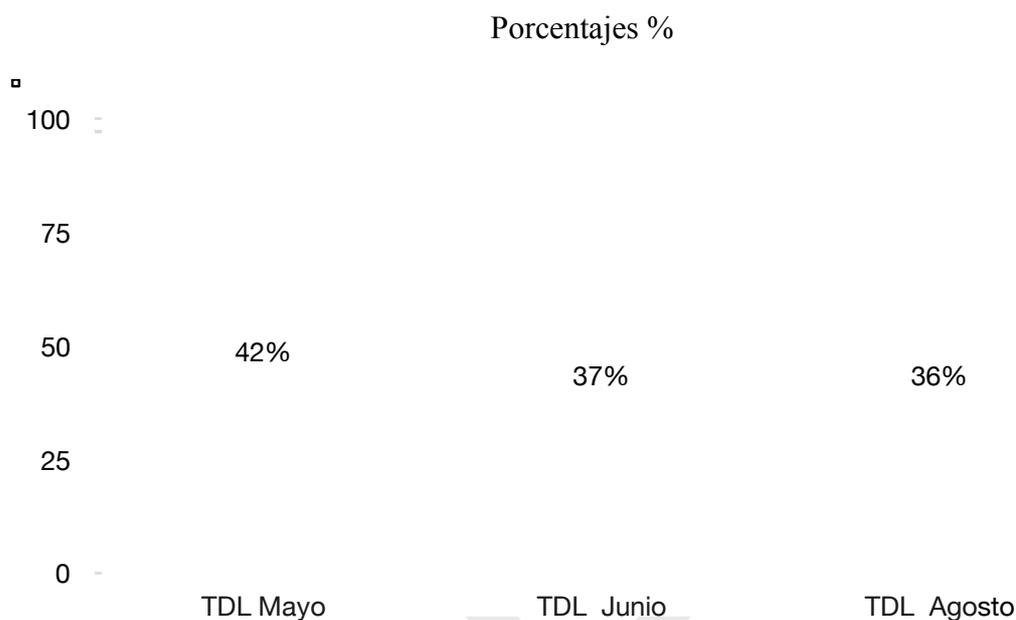


Fuente: Elaboración propia.

En las 3 TDL analizadas de 6^{to} I, se identifica que el moderador habla, en promedio, el 70% del tiempo que dura la actividad, mientras que los estudiantes producen el 30% del habla en los intercambios. La diferencia entre el habla de los interlocutores oscila entre los 32 (en mayo) y los 48 (en agosto) puntos porcentuales. Estos resultados son similares a los que Flanders (1970) identifica en las actividades escolares tradicionales, en donde

dos tercios del tiempo del habla (67%) lo ocupa el docente. Si bien esto se registra, sobre todo, en las TDL de junio y agosto, donde el porcentaje del habla del moderador supera el 70%, en la TDL del mes de mayo el moderador habla el 66% del tiempo, es decir cerca del 67% del tiempo que dura la actividad. Estos resultados van en línea con el alto porcentaje de secuencias interaccionales similares a la secuencia IRE (en promedio 71% presentados en el capítulo anterior) que se configuran en los intercambios identificados en las TDL de 6^{to} I. En estas secuencias, como se señala en el capítulo 4, el moderador habla más que los estudiantes, en tanto realiza gran cantidad de emisiones que guían la atención y direccionan fuertemente la intervención de los estudiantes, invitándolos a reconceptualizar su intervención. Además, estas secuencias se configuran a partir de una alternancia de turnos moderador - estudiante - moderador, donde el moderador dirige el intercambio.

En el gráfico 1, también, se contemplan leves variaciones longitudinales respecto a la organización del habla durante los meses estudiados. En efecto, se identifica que, con el paso del tiempo, el habla de los estudiantes disminuye en las TDL. Entre la TDL del mes de mayo y la del mes de agosto, los estudiantes hablan, en promedio 8 puntos porcentuales menos. Es complejo identificar las causas que pueden dar cuenta de esta variación, sobre todo considerando que son pocos meses de intervalo. Sin embargo, se ha identificado cierta relación entre la organización del habla en las TDL y la participación en la actividad.

Gráfico 2. Participación en TDL 6^{to} I.

Fuente: Elaboración propia.

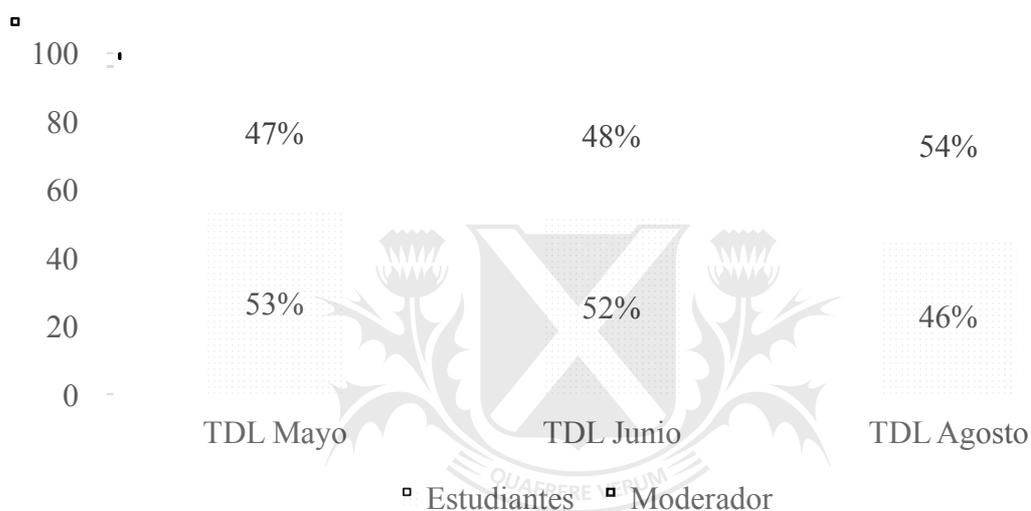
En las TDL de 6^{to} I se observa que, a mayor cantidad de estudiantes que intervienen, mayor concentración del habla en este interlocutor. Por ejemplo, en la TDL de mayo donde participa el 42% de los estudiantes, el habla de éstos alcanza el 34%; mientras que, en la TDL de agosto, donde la participación de los estudiantes disminuye al 36%, la proporción de emisiones de los estudiantes disminuye, también, al 26%. Estas diferencias, podrían estar relacionadas con la cantidad de intervenciones que realiza el moderador en cada actividad.

En la entrevista realizada a los moderadores, el docente de 6^{to} I manifiesta su preocupación por la participación de los estudiantes en la actividad: "A mí me pasa eso de que siempre leen y hablan los mismos. Cuando pregunto quién quiere leer, son siempre los mismos". Si se tiene en cuenta que de TDL a TDL los estudiantes que intervienen suelen ser los mismos (aspecto identificado no sólo en la entrevista sino también en el análisis) y que al moderador le preocupa esta cuestión, no es de sorprender que, a menor participación de los estudiantes, el docente produzca mayor cantidad de habla. Es posible que, frente a la poca participación en la actividad, el moderador decida intervenir de manera entusiasta para convocar y estimular a los estudiantes a hablar o para orientar sus intervenciones. Estas acciones lo llevan a hablar más que los estudiantes durante los

intercambios y a intervenir desde un rol que se asemeja al que usualmente ocupa en las actividades escolares (rol docente).

En las tres TDL analizadas de 6^{to} II se identifica una organización del habla diferente a la anterior:

Gráfico 3. Cantidad de emisiones producidas por moderador y estudiantes 6^{to} II. Porcentajes %.



Fuente: Elaboración propia.

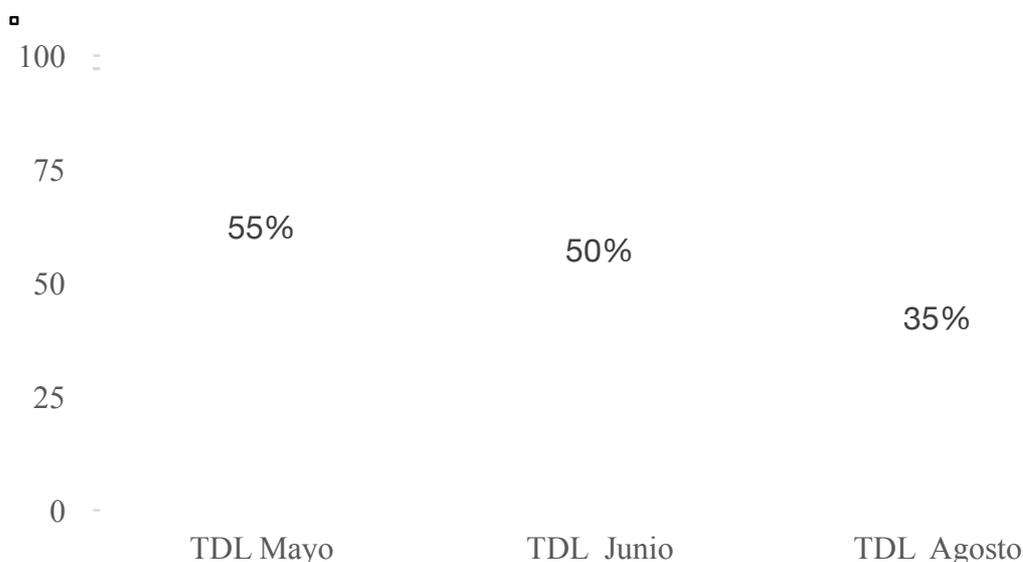
El análisis de la organización del habla en las TDL de 6^{to} II, pone de manifiesto que el habla se organiza de una manera en las TDL de mayo y junio, y de otra en la TDL de agosto. En el primer caso, el moderador habla, en promedio, el 47,5% del tiempo que duran las actividades, mientras que los estudiantes producen, en promedio el 52,5% del habla. Es decir, en promedio, los estudiantes hablan más que el moderador durante las TDL de mayo y junio. No obstante, la diferencia entre el habla del moderador y de los estudiantes es de 5 puntos porcentuales. En la TDL del mes de agosto, por el contrario, el moderador habla el 54% del tiempo y los participantes el 46% restante. A pesar de ello, en estos intercambios, se considera que el habla se distribuye de manera pareja entre los interlocutores, es decir ninguno de ellos concentra de manera significativa el habla en la actividad. En efecto, la regla de los dos tercios enunciada por Flanders (1970) no se cumple en estas actividades, en tanto el moderador nunca alcanza el 67% del habla en las TDL.

En las TDL de los meses de mayo y junio, como ya se identificó, los estudiantes intervienen más que el moderador. Esto va en línea con las secuencias interaccionales que se configuran durante los intercambios comunicativos de estas TDL. Como se señala en el capítulo 4, en ambas TDL se identifica mayor porcentaje de secuencias interaccionales prototípicas de las TDL (58% en mayo y 63% en junio) en donde los interlocutores intervienen completamente de acuerdo al rol asumido en la TDL y limitan sus intervenciones en función de ello. Es decir, en estas secuencias el moderador no realiza preguntas o comentarios (Snow, *et al*, 1975) por fuera de su rol. Sin embargo, esta organización se modifica en la TDL del mes de agosto, donde el moderador, ya se señaló, habla el 54% del tiempo y los participantes el 46%. En esta TDL se identifica mayor porcentaje de secuencias interaccionales similares a las IRE, como se puso de manifiesto en el capítulo 4.

En el gráfico 3, se identifica una situación similar a la que ocurre en las TDL de 6^{to} I: se contemplan leves variaciones longitudinales respecto a la organización del habla durante los meses estudiados. Se registra que entre la TDL del mes de mayo y la del mes de agosto, los participantes hablan, en promedio 7 puntos porcentuales menos. Nuevamente, es complejo identificar las causas que pueden dar cuenta de esta variación; sin embargo, se ha identificado, aquí también y de manera más explícita, cierta relación entre la organización del habla en las TDL y la participación en la actividad.

Gráfico 4. Participación en TDL 6^{to} II.

Porcentajes %.



Fuente: Elaboración propia.

En las TDL de 6^{to} II se observa que, a mayor intervención de los estudiantes, mayor concentración del habla en este interlocutor. Por ejemplo, en la TDL de mayo donde participa el 55% de los estudiantes, su habla alcanza el 53%; mientras que, en la TDL de agosto, donde la participación es del 35%, el habla de los estudiantes disminuye el 46%. Estas diferencias, al igual que en las TDL de 6^{to} I, podrían explicarse revisando las intervenciones que realiza el moderador en las TDL. Frente a la poca participación de los estudiantes en la TDL del mes de agosto, el moderador decide intervenir activamente en la actividad para convocarlos y estimularlos a participar. Por ello, las secuencias interaccionales que se configuran en esta TDL adoptan, en su mayoría, la forma de las secuencias IRE, tal como se mostró en el capítulo anterior. Estas acciones lo llevan a hablar más que los estudiantes durante los intercambios y a posicionarse desde el rol docente que, usualmente, ocupa en las actividades escolares.

Al igual que en las TDL de 6^{to} I, en 6^{to} II los estudiantes que intervienen TDL a TDL suelen ser los mismos. De hecho, en la TDL del mes de agosto, se identifica que el moderador convoca a muchos estudiantes que no suelen intervenir en las TDL a participar. Para ello, los nombra.

El análisis de cómo se despliega el habla entre los estudiantes y los docentes en las TDL de 6^{to} I y 6^{to} II, como ya se ha dicho, presenta diferencias. En las 3 TDL de 6^{to} I, el moderador habla más que los estudiantes; mientras que en 6^{to} II esto ocurre únicamente en la TDL de agosto, en las primeras 2 TDL (mayo y junio) hablan más los estudiantes que el moderador.

Es interesante indagar en estas diferencias, teniendo en cuenta el vínculo existente entre los moderadores y los estudiantes, y la experiencia en TDL compartidas. En este sentido, cabe recordar que el moderador de 6^{to} I trabaja con los estudiantes desde el año 2019 y realiza TDL con ellos desde el mes de abril (1 mes antes de iniciar los registros videofilmados); mientras que el moderador y los estudiantes de 6^{to} II trabajan juntos desde el año 2017 y realizan TDL desde el año 2018. Es posible que el habla en las TDL de 6^{to} II se concentre en los estudiantes, en tanto los interlocutores de este grado ya han compartido diversas experiencias de TDL y han construido una dinámica de trabajo mediante la cual cada interlocutor confía en la forma de intervención del otro. En estas TDL, el moderador actúa, principalmente, desde el rol que asume para la actividad, confiando en que los estudiantes intervendrán en la TDL. Esta situación se modifica en el mes de agosto, donde la participación de los estudiantes es escasa, motivo por el cual, probablemente, el moderador decida intervenir de manera más insistente en los

intercambios. En 6^{to} I, en cambio, es probable que los interlocutores aún no hayan establecido una dinámica de trabajo compartida para las TDL, dado el poco tiempo de trabajo en común. Es posible que esta cuestión influya en la forma en que interviene este moderador en las TDL: a partir de emisiones (cuasi permanentes) que convocan, guían y direccionan la intervención de los estudiantes. Esta manera de intervenir lo posiciona más cerca del rol docente y lo lleva a concentrar el habla en la actividad.

A pesar de esto, la distribución del habla a lo largo del tiempo, en los dos grados, presenta similitudes. Se registra que en ambos 6^{tos} grados el habla de los estudiantes disminuye con el correr de los meses. Como ya se ha dicho, esta cuestión puede relacionarse con la participación de los estudiantes en la actividad (la cual también disminuye a lo largo del tiempo) y con la intervención de los moderadores. Resulta complejo identificar las razones por las cuales los estudiantes deciden o no intervenir en la actividad, sobre todo considerando que son pocos meses de intervalo. Sin embargo, cabe aquí reflexionar sobre lo convocante o no que puede ser, para los estudiantes, la historia que se lee para las TDL. En tanto la participación no es obligatoria, es muy probable que la misma se vincule, de alguna manera, con la forma en que la historia interpela o convoca a los estudiantes. Si los estudiantes se sienten convocados, probablemente, se animarán a intervenir.

Si bien en 4 de las 6 de las situaciones analizadas el moderador habla más que los participantes, es interesante señalar que el promedio de palabras que utilizan los estudiantes en cada emisión es mayor, en todos los casos, al que utilizan los moderadores:

Cuadro 4. Cantidad de palabras por emisiones de los moderadores y los estudiantes en TDL. Promedio.

Grado	Momento	Hablante	Palabras/emisiones
6 ^{to} I	Mayo	Moderador	3,81
		Estudiantes	6,67
	Junio	Moderador	3,69
		Estudiantes	5,92
	Agosto	Moderador	4,56
		Estudiantes	5,43
6 ^{to} II	Mayo	Moderador	3,13
		Estudiantes	11,37
	Junio	Moderador	2,99
		Estudiantes	11,94
	Agosto	Moderador	3,09
		Estudiantes	10,15

Fuente: Elaboración propia.

Como se identifica en la tabla anterior, los estudiantes de 6^{to} I utilizan entre 5,43 y 6,67 palabras por emisión a lo largo de las actividades; mientras que los de 6^{to} II alcanzan a utilizar entre 10,15 y 11,37 palabras por emisión.

Es posible que esto ocurra porque, como se verá a continuación, las intervenciones de los moderadores y los participantes en las TDL se encuentran condicionadas por las reglas que estructuran la actividad, por lo tanto, la información que emiten al intervenir también. En este sentido, no sorprende que los estudiantes utilicen más palabras por emisión que los moderadores, en tanto leen y comentan los fragmentos seleccionados, mientras que los segundos organizan los turnos de habla o realizan preguntas a los estudiantes. Es decir,

las acciones que realizan los estudiantes implican, necesariamente, más cantidad de palabras que las de los moderadores.

5.2. La función pragmática que adoptan las emisiones de los docentes

Como se señala en el capítulo 4, los moderadores aportan información para iniciar y cerrar la TDL; ordenar la TDL; garantizar que todo aquel que quiera hablar, pueda hacerlo; agradecer las participaciones y orientar las intervenciones de los estudiantes.

El análisis de las funciones pragmáticas que adoptan las emisiones del moderador, durante la actividad, pone de manifiesto que las mismas adoptan la forma de comentarios; preguntas; directivas y rituales lingüísticos. Como se registra en la descripción de las categorías (ver Cuadro 1 en el Encuadre Metodológico), las directivas corresponden no sólo a emisiones que incluyen los pedidos de acción, bienes y permiso; sino también, siguiendo a Dalton-Puffer y Tarja Nikula (2006) aquellas emisiones que implican un pedido de información (preguntas) que direccionan claramente la acción de los estudiantes.

El análisis de la distribución de estas frecuencias pone de manifiesto que el moderador utiliza, en mayor medida y de manera similar las directivas, preguntas y comentarios; y en menor medida los rituales lingüísticos, durante los intercambios comunicativos que se configuran en las TDL:

Cuadro 5. Distribución de frecuencias de las funciones pragmáticas que adoptan las emisiones del moderador. Porcentajes % (N).

Grado	Momento	Directivas	Preguntas	Comentarios	Rituales lingüísticos	Totales
6 ^{to} I	Mayo	30% (48)	39% (61)	25% (39)	6% (10)	100% (158)
	Junio	34% (33)	36% (34)	24% (23)	6% (6)	100% (96)
	Agosto	30% (50)	33% (52)	35% (58)	2% (4)	100% (164)
6 ^{to} II	Mayo	34% (68)	28% (55)	25% (51)	13% (26)	100% (200)
	Junio	32% (61)	27% (52)	26% (50)	15% (30)	100% (193)
	Agosto	33% (64)	35% (67)	25% (48)	7% (13)	100% (192)

Fuente: Elaboración propia.

El moderador de 6^{to} I interviene, sobre todo, a partir de preguntas (39% en mayo y 36% en junio) y comentarios (35% en agosto). Es probable que las emisiones adopten estas formas, en tanto en las TDL que se configuran en 6^{to} I, las secuencias interaccionales adoptan, en su mayoría, una forma similar a las secuencias IRE, tal como se mostró en el capítulo 4. En estas secuencias, como ya se ha dicho, el moderador realiza emisiones que guían la atención y direccionan fuertemente la intervención de los estudiantes, no sólo en función de lo que se espera en la actividad, sino de lo que él (como docente) se imagina. Los pedidos de información nueva hacia los estudiantes (preguntas) y los comentarios le permiten al moderador realizar estas acciones.

El moderador de 6^{to} II, en cambio, interviene sobre todo a través de directivas (34% en mayo y 32% en junio) y preguntas (35% en agosto). En tanto en las TDL de mayo y junio, las secuencias interaccionales que se configuran son, en su mayoría, prototípicas de las TDL no sorprende que el moderador emita sobre todo directivas; en tanto a través de ellas le indica a los estudiantes cuándo, y en ocasiones cómo, tienen que intervenir (por ejemplo: *a ver, lee*). Por su parte, en la TDL de agosto, tampoco sorprende que las emisiones del moderador se concentren en preguntas, en tanto en esta TDL el moderador invita, de manera insistente y a través de diversas preguntas, a los estudiantes a intervenir. Este resultado coincide con que las secuencias interaccionales que se configuran en la TDL del mes de agosto adoptan, sobre todo, una forma similar a las secuencias IRE. En estas, como ya se ha dicho, el moderador asume mayor protagonismo en la interacción e intervención y produce mayor cantidad de habla que los estudiantes.

Es posible pensar que, a través las directivas, el moderador brinde mayor espacio para la participación de los estudiantes, que a través de las preguntas y los comentarios. En tanto las preguntas y comentarios condicionan la intervención de los estudiantes.

En ambos grados se identifica que los moderadores utilizan muy pocas emisiones para realizar rituales lingüísticos. Esto ocurre porque la única emisión que adopta esta forma es el agradecimiento a los estudiantes por su intervención. En efecto, se identifica que los moderadores emiten un "gracias" por cada comentario que realizan los estudiantes.

Llama la atención la diferencia existente entre el porcentaje de directivas emitidas y rituales lingüísticos. En las TDL de 6^{to} I, la diferencia más significativa se registra en la TDL de agosto, donde el porcentaje de directivas es 15 veces mayor que el de rituales lingüísticos. En 6^{to} II, esta diferencia alcanza valores más pequeños, siendo el porcentaje de directivas 4,7 veces mayor que el de rituales lingüísticos, en la TDL del mes de agosto,

también. Podría suponerse que, en las TDL, la distribución de estas emisiones debería ser similar, porque por cada turno de habla que el moderador otorga a un estudiante, le corresponde emitir un agradecimiento. Sin embargo, esto no se identifica en las TDL analizadas. Es probable que el porcentaje de directivas sea tan elevado en relación al de rituales lingüísticos, porque el contexto en donde se desarrolla la actividad (escolar) y la forma en que usualmente el moderador se comunica con los participantes (docente - estudiante) condiciona gran parte de las intervenciones de los moderadores.

5.3. El tipo de discurso que emplean los estudiantes

En las TDL, los estudiantes intervienen, en gran medida, condicionados por el rol que adoptan durante la actividad. En este sentido, aportan información para indicar que quieren intervenir en la TDL; señalar el número de página y párrafo del fragmento seleccionado, leerlo y comentarlo. También aportan información al comentar la intervención que otro participante realiza; o al responder a las directivas y preguntas que emiten los moderadores.

Al analizar el tipo de discurso que los estudiantes emplean al comentar los fragmentos seleccionados, se identifica que, salvo dos casos, todos recurren a la narrativa (Labov, 1972):

Ejemplo 14. TDL en 6^{to} II (agosto)

FLO: 6. ((lee)) enseguida nos dividimos y lo buscamos gritando su nombre, pero no apareció. a eso de las 12 de la noche, volvimos a casa pensando que quizá había decidido regre-regre- regresar por su cuenta. pero no estaba. así que encendimos antorchas y salimos de nuevo al campo. ((comenta)) me hizo acordar que, una vez mi mamá se fue, creo que a la casa de mi abuela y yo había ido temprano con ella. pero después me había ido- me había ido con la hija de la amiga xxx. siempre me quedaba en mi casa, pero estaban todos los varones jugando a la play ahí en mi casa, entonces yo me fui para la casa de la abuela de Cristian y me quedé viendo una película ahí, con la sobrina de xxx, y me quedé dormida. y mi mamá después cuando llegó, pensó que- me empezó a buscar. yo escuchaba gritos pero pensé que xxx y seguí durmiendo. y xxx se fueron a la casa de mi abuela, a buscarme a la casa de la Yosi. por todos lados me fueron a buscar. después viene el- el tío de Cristian y ve que estoy ahí y coso- y le avisa a mi mamá. después mi

mamá, al otro día cuando me levanto me dice de todo. me dice de por qué no avisé. y si yo le dije a mi hermano xxx.

Como se señala en el ejemplo anterior y en los presentados en el capítulo 4, luego de la lectura de un fragmento o de un comentario de otro participante, los estudiantes intervienen compartiendo narrativas de experiencia personal pasada (Labov, 1972). En estas emisiones, los estudiantes narran situaciones de su vida cotidiana, vivenciadas por ellos, junto a compañeros; amigos o familiares, y lo hacen siempre a partir de un elemento que los motiva. El elemento puede ser una palabra, oración, párrafo o imagen del texto; o la lectura y el comentario de otro estudiante. En efecto, se identifica que algunos estudiantes se apoyan en las narrativas de sus compañeros para construir sus propios relatos. En estos casos, los estudiantes, inician sus narraciones indicando de manera explícita que algo del relato del compañero le hizo recordar la experiencia personal que va a compartir. Por ejemplo, xxx. *lo que dijo Flo, me hizo acordar que cuando yo me portaba mal (...)* - ejemplo 2, capítulo 4, TDL de 6to II (agosto). En consecuencia, se registra que en algunas narrativas se abordan temas más cercanos al contenido del texto y en otras no, en tanto se abordan contenidos derivados de los relatos emitidos por otros estudiantes.

A través de las narrativas de experiencia personal pasada, los estudiantes, aportan sus conocimientos, las formas en que comprenden el mundo y los temas significativos de la cultura en la cual están insertos, otorgando sentido al mundo físico y social que los rodea (Wortham, 2001 y Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007).

Cabe señalar que en las reglas que condicionan la actividad de TDL no se especifica que los participantes deben intervenir en las TDL a partir de narrativas de experiencia personal pasada. En efecto, podrían incluirse descripciones, argumentaciones o explicaciones (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007). Sin embargo, es probable que los participantes de las TDL analizadas recurran a este tipo de discurso porque, para ellos y los moderadores, la actividad permite escucharse y conocerse unos con otros. Las narraciones, justamente, son la forma a través de la cual los seres humanos comparten la manera en que comprenden el mundo y dan cuenta de lo que no comprenden. Tal como se señala en fragmentos de la entrevista a docentes incluidos en el capítulo 4 y en el siguiente fragmento:

"A mí me sirve para poder conocerlos, salimos de lo que es el ambiente de la escuela, de la lectura, de los análisis sintácticos, de la semántica. Vamos a lo personal y dejamos de lado la calificación, conceptos (...) nos acercamos más como personas. En lo humano" (docente 6^{to} II)

"(...) en general los comentarios que los chicos hacen son sobre ellos. Sobre su vida personal. Sólo una nena una vez comentó sobre un personaje o la historia en sí misma" (docente 6^{to}I).

Al identificar las narrativas como el único tipo de discurso que emplean los estudiantes durante la actividad, se procedió a analizar qué otras emisiones realizaba este interlocutor. Se identificó que este interlocutor también realiza emisiones destinadas a leer palabras, oraciones, párrafos del texto que ha seleccionado y "otras emisiones" a través de las cuales indica la página y el párrafo del fragmento seleccionado y responde a las preguntas, comentarios y directivas docentes.

Resulta interesante observar la distribución de estas emisiones en cada TDL, en tanto la misma se relaciona con la función pragmática que adoptan las emisiones de los docentes en la actividad.

Cuadro 6. Distribución de frecuencias de emisiones de los estudiantes. Porcentajes % (N).

Habla de los participantes					
Grado	Momento	Narrativas	Lectura	Otras emisiones	Totales
6 ^{to} I	Mayo	39% (32)	12% (10)	49% (40)	100% (82)
	Junio	38% (15)	10% (4)	52% (20)	100% (39)
	Agosto	33% (19)	19% (11)	48% (28)	100% (58)
6 ^{to} II	Mayo	42% (96)	32% (74)	26% (60)	100% (230)
	Junio	40% (83)	32% (64)	28% (58)	100% (205)
	Agosto	38% (62)	28% (45)	34% (55)	100% (162)

Fuente: Elaboración propia.

En las TDL de 6^{to} I, se identifica que el porcentaje de emisiones de narrativas y lectura es menor al de “otras emisiones”. Como ya se ha dicho, en estas TDL el moderador interviene, sobre todo, a partir de preguntas y comentarios, por lo tanto, es esperable que el mayor porcentaje de emisiones de los estudiantes se concentre en “otras emisiones” (49% en mayo, 52% en junio y 48% en agosto); ya que a través de las mismas responden a las emisiones del moderador. En efecto, a través de estas emisiones, los estudiantes indican la página y párrafo del fragmento seleccionado y responden a las preguntas y directivas docentes. Si bien los estudiantes en este grado también narran, sus narrativas muchas veces se completan a partir de preguntas (pedidos de información) que realiza el moderador.

La distribución de las emisiones de los estudiantes en 6^{to} II se condensa, en la totalidad de las TDL, en las narrativas (42 % en mayo, 40% en junio y 38% en agosto). Se observa también, que, en las TDL de mayo y junio, las emisiones se concentran, en segundo lugar, en las lecturas (32 % en mayo y 32% en junio), mientras que en la de agosto en otras emisiones (34%). Es probable que, como ya se ha dicho, los estudiantes de 6^{to} II emitan una cantidad significativa de narrativas en todas las TDL en tanto, luego de 1 año de trabajo compartido con el moderador, se encuentran familiarizados con la dinámica de la actividad y lo que se espera de ellos. Teniendo en cuenta que, en la TDL del mes de agosto, el habla, la participación y las secuencias interaccionales se organizan de manera distinta a la de los meses anteriores no sorprende que el porcentaje de “otras emisiones”,

para esta actividad, sea mayor que en las TDL de mayo y junio. En efecto, como gran parte del intercambio en la TDL se configura a partir de preguntas o comentarios que el moderador emite, no asombra que los participantes intervengan en la actividad respondiendo a ellos.

En todos los casos (y en ambos grados), el porcentaje de emisiones de lectura es menor al de narrativas, porque como se ha identificado, las narrativas pueden tener lugar después de la lectura de un fragmento del texto o luego del comentario de un estudiante.

El análisis presentado en este capítulo recupera el modo en que se despliega el habla durante los intercambios comunicativos que se configuran en las TDL. Los resultados del análisis ponen de manifiesto la relación que existe entre las secuencias interaccionales que se configuran en las TDL, el despliegue del habla en la actividad y la forma que adoptan las emisiones de los moderadores y los estudiantes en las interacciones. Además, se observa, como se manifestó en el capítulo anterior, que el contexto en donde se desarrolla la actividad influye en la misma; lo cual favorece la intervención de los docentes y estudiantes en la actividad desde el rol que usualmente adoptan en las actividades escolares y no desde el cual ocupan en la TDL.

En el capítulo siguiente se retoman los resultados identificados en los dos capítulos de análisis (4 y 5) para discutirlos y contrastarlos a la luz de los estudios señalados en el punto de partida de esta investigación (capítulo 1).

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN

Los intercambios comunicativos en las TDL de una escuela primaria de la provincia de Santa Fe, en el marco de los resultados de otras investigaciones

El objetivo de este capítulo es retomar los resultados identificados en los capítulos 4 y 5 para discutirlos y contrastarlos a la luz de los estudios señalados en el punto de partida de esta investigación (capítulo 1). Para ello, se integran y triangulan los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo, en tanto la triangulación permite reconstruir el fenómeno estudiado de un modo más completo, holístico y contextual.

Los resultados del análisis ponen de manifiesto que los intercambios comunicativos que se configuran en las TDL registradas se encuentran atravesados por cierta tensión que deriva de las reglas que condicionan la actividad; así como del contexto en donde esta actividad tiene lugar, el contexto escolar. En efecto, las normas de comportamiento e interacción características del espacio escolar y los roles que habitualmente los interlocutores de la actividad ocupan en este espacio condicionan los intercambios comunicativos que se configuran en las TDL. En este sentido, y cómo es posible advertir en todos los intercambios que se presentan a lo largo de los capítulos de análisis, los hablantes intervienen en las TDL desde un doble rol: el rol que asumen para la actividad (moderador – participantes) y el rol que ocupan habitualmente en las actividades escolares. El docente, en tanto moderador, garantiza que todo aquel que quiera intervenir en la TDL pueda hacerlo y los estudiantes, en tanto participantes, intervienen en la actividad a partir de la lectura y comentarios sobre el texto; sin dejar de lado las responsabilidades y los hábitos de comunicación que despliegan, comúnmente, en el espacio escolar.

Esta tensión impacta en las secuencias interaccionales que se configuran en la TDL; el modo en que se organizan y alternan los turnos de habla; la dirección de la mirada que sostienen los interlocutores durante la actividad; la cantidad de habla que aporta cada uno de los interlocutores; la cantidad de estudiantes que participan en los intercambios; la función pragmática que adoptan las emisiones de los docentes y el tipo de discurso que elaboran los estudiantes.

En las TDL registradas, como se observa en el capítulo 4, se configura una

estructura dialogal pautada, que responde al formato propio de esta actividad. La conversación, por lo tanto, se compone por 5 momentos (inicio; registro; lectura y comentario; comentario y cierre) que acontecen siempre de manera sucesiva y prevista en función de las reglas que ordenan las TDL y facilitan el desarrollo de los objetivos de la actividad. Los momentos de registro; lectura y comentario; y comentario presentan mayor cantidad de interacciones que los de inicio y cierre.

En los momentos de registro; lectura y comentario; y comentario se identifican secuencias interaccionales que pueden adoptar diferentes formas: prototípicas de las TDL o similares a las secuencias IRE (Sinclair y Coulthard, 1975). Teniendo en cuenta el contexto donde se desarrollan las TDL analizadas y la tensión que las atraviesa no es de sorprender que, las secuencias interaccionales que se alejan de las prototípicas, se acerquen a la secuencia IRE, aquella con la que docentes y estudiantes están más familiarizados (por ser las secuencias típicas de la actividad escolar (Sinclair y Coulthard, 1975)). En las secuencias similares a IRE de las TDL, si bien los docentes no controlan el intercambio ni su contenido como lo harían habitualmente en las actividades escolares, los guían y orientan a partir de preguntas, comentarios y directivas que dirigen a los estudiantes. En 4 de los 6 casos registrados para este estudio se identifica mayor cantidad de secuencias interaccionales similares a las IRE que de secuencias prototípicas de las TDL, a pesar que el marco teórico y las reglas que condicionan la actividad buscan lo contrario. Este resultado cobra especial relevancia en el marco de investigaciones previas (Nystrand et al. 1997; Mercer, 1997; Bleicher, Tobin y McRobbie, 2003; Lizardo, 2006; Wells y Arauz 2006; Berry y Kim, 2008; Speng, 2011, Howe y Abedin, 2013; Rees y Roth, 2017 y Vrikki, Wheatley, Howe, Hennessy y Mercer, 2019) que señalan que, en actividades donde el docente trabaja con el grupo total de estudiantes, las secuencias IRE (Sinclair y Coulthard, 1975) predominan en la interacción.

En el diálogo pautado que se configura en las TDL, la mayoría de los turnos de habla se ordenan y definen con antelación al habla. Esto ocurre no sólo porque el diálogo se encuentra predefinido, sino porque el docente, de manera explícita, realiza el registro de quiénes quieren participar en el intercambio. En efecto, la mayor parte de los cambios de turno de habla durante las TDL se rigen por la heteroselección (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007). La forma en que se toman los turnos de habla en la TDL, en tanto no aleatoria, presenta cierta semejanza con la que acontece en las actividades escolares habituales. Van Lier (1998) identifica que, en las actividades escolares, usualmente, los estudiantes que quieren hablar son seleccionados por el docente o le piden permiso para

hacerlo (levantando la mano) y él, les concede el turno. Si bien en las TDL analizadas, los estudiantes no le piden permiso al docente para intervenir, sino que manifiestan su deseo de hacerlo (muchas veces levantando la mano); el docente sigue siendo quien otorga los turnos y los organiza. A pesar de que esto es esperable en la actividad, en tanto el moderador otorga los turnos de habla, se identifica que en los momentos de registro donde se configuran secuencias interaccionales similares a las IRE, el docente invita a los estudiantes a participar de manera explícita en el intercambio y para ello, se dirige a ellos de la manera en que usualmente lo realiza en las actividades escolares: nombrándolos.

El registro fílmico de las TDL, como se ha dicho, permitió atender a la disposición espacial y a determinadas acciones realizados por los interlocutores. En relación al espacio, si bien la conformación de la ronda resulta disruptiva en función de la manera en que usualmente se disponen los bancos en el salón de clases (filas), y permite que los interlocutores se miren entre sí al interactuar; esto ocurre en contadas ocasiones. Al igual que en las actividades escolares habituales, en las TDL, se registra que cuando los estudiantes hablan dirigen su mirada hacia el docente. En esta misma línea, los aspectos no verbales de la interacción también dan cuenta de la tensión que atraviesa a la actividad en el contexto escolar. Así, por ejemplo, se observa que los docentes asienten con la cabeza mientras los estudiantes leen o comentan el texto. A través de esta acción, los docentes, probablemente, estén indicando que aquello que el estudiante está leyendo o comentando se comprende y que, por lo tanto, puede continuar con su intervención. En este sentido, esta acción podría pensarse como una evaluación o retroalimentación propia de los intercambios escolares.

Como se indica en el capítulo 5, en las TDL de 6^{to} I, el docente produce mayor cantidad de habla que los estudiantes; mientras que en las TDL de 6^{to} II esto ocurre únicamente en la TDL del mes de agosto. Es decir, en las TDL de mayo y junio, los estudiantes hablan más que el docente.

Los resultados identificados se alejan de aquellos trabajos investigativos sobre las TDL realizados en escuelas primarias de Inglaterra y España (García Carrión y Hargreaves, 2015; Hargreaves y García Carrión, 2016 y García Carrión 2016), en los que se encontró que los estudiantes producen de manera significativa más habla que los docentes durante la actividad. Por el contrario, la organización del habla en las TDL analizadas para este estudio se asemeja a la que Flanders (1970); Galton y colaboradores (1999) o Chinn (2015) encuentran en sus investigaciones en actividades tradicionales en escuelas, en donde el docente trabaja con el grupo total de estudiantes. En efecto, la producción de

habla del docente de 6^{to} I se acerca, en los 3 momentos en los que se registraron las TDL, a cumplir la regla de los dos tercios enunciada por Flanders (1970). En 6^{to} II esta regla no se cumple, ya que el despliegue del habla es más parejo entre los estudiantes y el docente; aun teniendo en cuenta la TDL del mes de agosto donde el docente produce más habla que los estudiantes. En las TDL de mayo y junio, el promedio del habla producida por los estudiantes de esta sección supera la mitad del habla producida en la situación y se acerca al resultado que Chinn (2015) considera como posibilidad máxima en la producción del habla de estudiantes (61%) en actividades escolares que se alejan de la secuencia interaccional IRE (Sinclair y Coulthard, 1975). A pesar de ello, los resultados identificados no coinciden con los hallazgos de García Carrión y Hargreaves (2015 y 2016), que encontraron una proporción de habla mucho más elevada por parte de los estudiantes en la actividad.

Como se desprende de los hallazgos enunciados, en 4 de las 6 TDL analizadas no se logra revertir la usual organización del habla en las actividades escolares. No obstante, es interesante resaltar que, en todas las TDL, los estudiantes producen mayor cantidad de palabras por emisión que los docentes. Estos resultados, si bien son menores que los que identifican Hargreaves y García Carrión (2016) en una TDL estudiada en profundidad en la cual los estudiantes alcanzan, en promedio, 20 palabras por emisión, supera a la que usualmente se registra en las actividades escolares: de 1 a 3 palabras (Hargreaves y García Carrión, 2016). Es probable que los estudiantes intervengan con más palabras por emisión que los docentes en tanto, en la actividad, asumen un rol que los convocan a ello: los estudiantes deben leer y comentar fragmentos del texto, mientras que los docentes organizan los turnos de habla.

La participación de los estudiantes en la actividad es, también, un resultado a recuperar teniendo en cuenta la tensión que atraviesa a la actividad. En las TDL de 6^{to} I se identifica que, en promedio, habla el 39% de los estudiantes; mientras que en 6^{to} II el resultado se incrementa al 47%. Se registra que, en todas las TDL, tal como se puso de manifiesto en la entrevista realizada a los docentes, no se encuentran diferencias entre aquellos estudiantes que usualmente intervienen en las actividades escolares y aquellos que lo hacen en las TDL. Resulta complejo analizar la participación de los estudiantes en la actividad, en tanto el deseo o no de participar puede estar condicionado por diversos motivos. Si bien García Carrión, Molina Roldán, Grande López y Buslón Valdez (2016) y Hargreaves y García Carrión (2015 y 2016) aseguran que las interacciones que se configuran durante las TDL promueven el desarrollo de diversas acciones que favorecen

la inclusión de todos o casi todos los estudiantes en la actividad, esto no se observa en las TDL analizadas.

Por su parte, el análisis de la función pragmática de las emisiones docentes también mostró la tensión ya mencionada entre la actividad y el contexto donde tiene lugar. En los intercambios analizados, los docentes utilizan, sobre todo, directivas, preguntas y comentarios para comunicarse con los estudiantes; y en menor medida los rituales lingüísticos. En el caso de 6^{to} I, se destaca el uso de preguntas y comentarios; y en el caso de 6^{to} II, el de directivas y preguntas. Como se señaló en el capítulo 5, la función del habla del docente puede relacionarse con la forma que adopta la secuencia interaccional que configura el intercambio. En aquellas TDL donde las secuencias interaccionales adoptan, mayormente, la forma similar a la secuencia IRE (Sinclair y Coulthard, 1975) y la participación de los estudiantes no es elevada, se identifican altos porcentajes de preguntas y comentarios del docente. A través de los pedidos de información hacia los estudiantes (preguntas) y los comentarios, el docente convoca a los estudiantes a participar, guía su atención y direcciona fuertemente su intervención. Estas acciones exceden las intervenciones que el docente debería realizar como moderador y lo acercan a acciones que podría desarrollar como docente en las actividades escolares. Por el contrario, aquellas TDL donde las secuencias adoptan, en su mayoría, la forma de las secuencias prototípicas de las TDL, los docentes emiten mayor cantidad de directivas, en tanto se limitan a otorgar el turno de habla a los estudiantes y, en ocasiones, a indicarles cómo deben intervenir. Este resultado va en línea con el que identifican Dalton-Puffer y Tarja Nikula (2006), en tanto señalan que en las actividades guiadas por el docente es probable identificar una mayor proporción de pedidos de información que de directivas.

Resulta interesante observar las emisiones que realizan los estudiantes en las TDL, en tanto las mismas se relacionan con la función pragmática que adoptan las emisiones de los docentes. Las emisiones de los estudiantes en 6^{to} I se condensan, en la totalidad de las TDL, en “otras emisiones”, las cuales incluyen respuestas a preguntas y comentarios docentes. Es probable que esto ocurra porque el docente, en estas TDL, realiza sobre todo emisiones que adoptan la forma de comentarios y preguntas. En cambio, en 6^{to} II, las emisiones de los estudiantes se concentran en las narrativas. Es posible pensar que el elevado número de narrativas en 6^{to} II se relacione con la forma que adoptan las emisiones del docente, en tanto éste brinda mayor espacio para la participación de los estudiantes a través de directivas en las que les otorga el turno de habla. Únicamente en la TDL del mes de agosto, en la cual el docente emite mayor porcentaje de preguntas que de

directivas, se identifica que los estudiantes emiten una elevada cantidad de “otras emisiones” para responder a los pedidos de información. En 6^{to} II, además, es posible pensar que la cantidad de narrativas que se emiten es muy elevada porque, luego de 1 año de trabajo compartido con el docente, los estudiantes se encuentran familiarizados con la dinámica de la actividad y con lo que el docente espera de ellos.

Cabe recordar que las reglas que encuadran la actividad de TDL no especifican que los participantes deben intervenir a partir de narrativas de experiencia personal pasada. En efecto, los participantes podrían incorporar descripciones, argumentaciones o explicaciones en su discurso. Es probable que los estudiantes, tanto los de 6^{to} I como los de 6^{to} II, recurran a este tipo de discurso porque, para ellos y los docentes, la actividad les permite conocerse unos con otros. Las narraciones, justamente, son la forma a través de la cual los seres humanos comparten su identidad personal y comunitaria; y dan cuenta de la manera en la que comprenden o no el mundo.

Los hallazgos sobre el tipo de discurso que emplean los estudiantes llevan a reflexionar sobre la elaboración de conocimientos que puede tener lugar durante las TDL; cuestión que indagan diversos estudios antecedentes.

Desde el marco de la sociolingüística interaccional (Nussbaum y Tusón, 1996) es posible inferir que, a partir de las interacciones que se establecen entre los interlocutores de la TDL, la comprensión y la elaboración de conocimientos puede tener lugar. En efecto, el lenguaje en las TDL, al igual que en otras actividades escolares, funciona como instrumento cognitivo y comunicativo, que permite a los interlocutores seleccionar, organizar y discutir la información para construir conocimiento (Vygotsky, 1964, 1978; Bruner, 1973, 1986; y Nelson, 1996). García Carrión y Hargreaves (2015, 2016) señalan que en las TDL tiene lugar un proceso de interpretación colectiva y construcción de conocimiento, que los estudiantes realizan una y otra vez a través del lenguaje y el habla exploratoria (Mercer, 2000). Los resultados de la presente investigación de tesis coinciden con el rol que las autoras le atribuyen al lenguaje para la producción de conocimientos e intercambios en las TDL, pero no con el tipo concreto de conversación que identifican. El habla exploratoria, según Mercer (1995, 2000), permite que los estudiantes interactúen y participen de manera activa en la resolución de actividades comunes, tratando de forma crítica pero constructiva las ideas de los otros. Para ello, en cada intervención que realizan, los estudiantes deben justificar abiertamente su conocimiento y razonamiento. En las TDL registradas para esta tesis, no se observan intercambios que incluyan este tipo de habla; en tanto los interlocutores no buscan

resolver actividades en común, ni intervenir a partir de hipótesis identificables, argumentos o justificaciones tanto sobre sus comentarios como sobre los de los otros. De hecho, los estudiantes intervienen únicamente para compartir narrativas de experiencia personal pasada o responder a las preguntas y comentarios del docente.

En los hallazgos de esta investigación, los conocimientos compartidos durante las TDL registradas, fundamentalmente, son emitidos por los estudiantes y se corresponden, como ya se ha señalado, con fragmentos del texto y experiencias personales vivenciadas por ellos. Esta cuestión va en línea con lo que identifican Soler y Flecha (2010): en las TDL, el docente no es el responsable de compartir los conocimientos; sino que los saberes y experiencias de los estudiantes, en tanto conocimientos, se incorporan a partir de su intervención igualitaria en el diálogo. En efecto, y como ya se ha observado en las TDL registradas, los estudiantes aportan conocimientos, comparten sus experiencias, las formas en que comprenden el mundo y los temas significativos de la cultura en la cual están insertos, a través de las narrativas de experiencia personal pasada. En este sentido, los docentes no conocen de antemano la información que los estudiantes aportan al intercambio; cuestión que se diferencia claramente de las actividades escolares habituales. Además, los estudiantes logran tener un lugar diferente en el intercambio, en tanto el docente no evalúa el conocimiento que ellos comparten.

Al igual que García Carrión y Hargreaves (2015) identifican en sus estudios; en este trabajo se reconoce que, a través de las narrativas, los estudiantes abordan temáticas vinculadas a la familia, las relaciones sociales, el amor, la justicia social, la moral y la ética.

Según Elboj, Puigdemívoli, Soler Gallart y Valls (2016), en las TDL, tiene lugar el proceso de lectura y aprendizaje dialógico, a través del cual cada lector asume un papel preponderante al otorgarle un significado propio a lo que lee; significado que se enriquece y modifica al compartirlo con otros. El aprendizaje, desde esta mirada, tiene lugar a partir de los intercambios que se producen entre los lectores y su recreación del texto leído; es decir a partir de los comentarios que los interlocutores realizan y comparten sobre el texto. En línea con este proceso, en esta investigación es posible inferir que, a partir del intercambio de experiencias por medio de narrativas, los estudiantes pueden establecer nuevas relaciones sociales entre ellos (Wortham, 2001); y elaborar conocimientos, en tanto expanden su propia experiencia y los significados hasta el momento no compartidos con los otros (McCabe, Bailey & Melzi, 2008).

En este capítulo se han retomado los resultados del análisis identificado en los capítulos 4 y 5, a la luz de los estudios señalados en el punto de partida de esta investigación. Los mismos ponen en evidencia que los intercambios comunicativos que se configuran durante las TDL analizadas, por momentos, se asemejan a aquellos que habitualmente se organizan en los intercambios de las actividades escolares habituales, en tanto la actividad se encuentra atravesada por cierta tensión que deriva de las reglas que la encuadran y el contexto donde se desarrolla. A pesar de ello, en estos intercambios, los estudiantes son los encargados de aportar el conocimiento en el intercambio, a través del relato de experiencias que han vivido; y no el docente, como usualmente ocurre en las actividades escolares. Además, el docente no evalúa a los estudiantes de manera explícita, lo cual le otorga un lugar diferente en el intercambio.

En el próximo y último capítulo de este trabajo se reflexiona sobre los hallazgos señalados; sobre nuevas líneas de indagación que se desprenden de los mismos y sobre las implicancias que las TDL pueden tener para la educación, específicamente, para el aprendizaje de los estudiantes.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES GENERALES

La interacción y el habla en las TDL: implicancias para la educación

Este capítulo integra, a modo de conclusión de esta investigación de tesis, los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo de los intercambios comunicativos registrados en las TDL e introduce reflexiones en torno a las implicancias que esta actividad puede tener para la educación y, específicamente, para el aprendizaje de los estudiantes. Además, incluye nuevas y posibles líneas de indagación acerca de las TDL en los contextos escolares, a la luz de los resultados de este trabajo.

La presente tesis tuvo por objeto contribuir al conocimiento de los intercambios comunicativos que se configuran durante las TDL en escuelas primarias de gestión estatal de Argentina. Dada la complejidad del objeto de estudio y que el mismo corresponde a un área poco explorada en trabajos de investigación nacionales e internacionales, esta investigación de tesis se construyó como un primer acercamiento a la cuestión.

En este trabajo, el uso de estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas de modo combinado mostró ser productivo para obtener, analizar y sistematizar la información empírica. El diseño de la investigación incluyó el registro videofilmado de 6 TDL que ocurrieron en una escuela primaria de gestión estatal, de la provincia de Santa Fe, en las condiciones habituales en las que la actividad se desarrollaba. Esta técnica permitió captar de un modo abierto, no estructurado, la información.

La densidad de la información así obtenida facilitó el empleo combinado de procedimientos de análisis cuantitativo y cualitativo. Estos procedimientos permitieron comprender en profundidad la organización de la interacción entre docentes y estudiantes y el despliegue del habla en las TDL. Los resultados del análisis cuantitativo, si bien iluminadores, no pueden asumirse como comunes a todas las TDL que se desarrollan en contextos escolares, en tanto, la muestra y la cantidad de información con la que se trabajó para esta investigación de tesis resultó limitada.

Los resultados obtenidos muestran que los intercambios comunicativos que se configuran en las TDL se encuentran atravesados por cierta tensión que deriva de las reglas que condicionan la actividad; así como del contexto en donde esta actividad tiene lugar. En consecuencia, el conocimiento que docentes y estudiantes tienen sobre dónde

se encuentran, qué está ocurriendo en la interacción, qué se espera de ellos y qué deben esperar de los otros se encuentra, en tanto esquema interpretativo, condicionado por esta tensión (Gumperz, 1982, 1984). Esta tensión impacta, sobre todo, en los roles que los interlocutores adoptan en la actividad, lo cual se ve reflejado en la organización de la interacción y en cómo se despliega el habla de los interlocutores durante los intercambios. Los hallazgos de este trabajo pueden ponderarse apropiadamente si se consideran en el marco de investigaciones antecedentes (García Carrión, Molina Roldán, Grande López y Buslón Valdez, 2016; García Carrión, 2016; García Carrión y Hargreaves, 2015; Hargreaves y García Carrión, 2016) que destacan que en las TDL que suceden en el contexto escolar se produce un cambio radical respecto a una clase monológica tradicional, donde predomina el habla del docente. Por el contrario a lo identificado en estos estudios, en la presente tesis se reconoce que en 4 de las 6 TDL registradas, los docentes producen más habla que los estudiantes. Si bien en estas actividades el docente no controla el desarrollo del tema ni decide quiénes participan del intercambio, como lo haría en una actividad monológica tradicional; el docente interviene en la TDL a través de preguntas y comentarios que convocan u orientan la participación de los estudiantes, invitándolos a reelaborar sus intervenciones. En estas TDL se identifica que las secuencias interaccionales se configuran de manera similar a las secuencias IRE (Sinclair y Coulthard, 1975); secuencias típicas de la actividad escolar.

Por otra parte, si bien se registran 2 TDL en las que los estudiantes producen mayor cantidad de habla que el docente y las secuencias interaccionales que se configuran adoptan la forma de secuencias interaccionales prototípicas de las TDL; en estas situaciones la producción de habla de ambos interlocutores resulta similar.

La muestra con la que se trabajó en la presente tesis resulta poco exhaustiva para afirmar que en la totalidad de las TDL que se desarrollan en escuelas de nuestro país se configuran intercambios comunicativos como los analizados. Sin embargo, los hallazgos identificados dan cuenta de la complejidad que presenta llevar adelante actividades que cuestionan la matriz tradicional de interacción en las actividades escolares habituales. En este sentido, la importancia de estudiar los intercambios comunicativos que se configuran en las TDL cobra especial relevancia en el marco de otras investigaciones previas (Nystrand et al. 1997; Mercer, 1997; Bleicher, Tobin y McRobbie, 2003; Lizardo, 2006; Wells y Arauz 2006; Berry y Kim, 2008; Speng, 2011, Howe y Abedin, 2013; Rees y Roth, 2017 y Vrikki, Wheatley, Howe, Hennessy y Mercer, 2019) que señalan que en las actividades donde el docente interactúa con el grupo total de estudiantes, su producción

de habla suele ser mayor que la de los estudiantes porque las secuencias interaccionales que se configuran se asemejan a las IRE (Sinclair y Coulthard, 1975). Tal como señala, Cazden (1988) en las actividades escolares, los roles de docente y estudiante no son reversibles. Por lo cual, por más que las actividades escolares pretendan ser disruptivas (como es el caso de las TDL), como las normas de comportamiento e interacción características del espacio escolar se encuentran muy enraizadas en el accionar de docentes y estudiantes, será muy complejo llevar adelante actividades que las cuestionen.

A pesar de esto, los hallazgos de este trabajo permiten identificar que, a diferencia de lo que ocurre en los intercambios comunicativos habituales de las actividades escolares, aquí los estudiantes son quienes aportan el conocimiento a través del relato de narrativas de experiencia personal pasada; y no los docentes. A través de ellos, explícita o implícitamente, los estudiantes comparten sus sentidos sobre el mundo, su identidad personal y cultural, y temas significativos de la cultura en la cual están insertos. Durante los intercambios, por lo tanto, es probable que los relatos de experiencia que los estudiantes comparten y escuchan, permitan a cada interlocutor ampliar los límites de su propia experiencia y construir nuevos conocimientos.

García Carrión (2016) señala que, en las TDL, no se abordan contenidos curriculares, sino conocimientos de cada estudiante; lo cual supone mejorar los aprendizajes no sólo en lo académico, sino también en lo emocional. Si bien en la presente investigación de tesis no se toman pruebas que permiten identificar modificaciones en el desarrollo cognitivo de los estudiantes; lo señalado por la autora invita a reflexionar sobre las implicancias que los conocimientos que se comparten y construyen en las TDL analizadas pueden tener para la educación y, específicamente, para el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido cabe reconocer el valor que las TDL pueden tener en el marco de las actividades escolares habituales, en tanto generan un espacio para que los estudiantes se den a conocer, compartan su realidad y conocimiento de manera genuina y sin ser evaluados. De esta manera, los docentes favorecen el ingreso y legitiman, en el aula, el mundo simbólico de los estudiantes, el cual no siempre es tenido en cuenta en las actividades escolares. Al mismo tiempo que posibilitan su expansión a través de la interacción.

Los hallazgos de esta investigación ponen de manifiesto la importancia de continuar indagando en el objeto de estudio que la orienta, sobre todo teniendo en cuenta la limitada cantidad de casos que en la misma se analizan. Para ello será necesario recurrir a los estudios previos y capitalizar los resultados de este trabajo.

Una primera línea de indagación que se abre a partir de este análisis se vincula, nuevamente, a los intercambios comunicativos. En este sentido sería interesante profundizar en la configuración de los intercambios comunicativos en TDL que son moderadas por estudiantes; en aquellas TDL moderadas por docentes que ocurren en espacios distintos al salón de clase habitual (por ejemplo, un patio de una escuela); y en aquellas TDL que son moderadas por docentes, en las que participan estudiantes de diferentes edades y/o familiares de los estudiantes. También sería interesante realizar estudios cuasiexperimentales en donde se analice no sólo los intercambios que se configuran durante las TDL sino también su configuración en otras actividades escolares. Una segunda línea puede desplegarse a partir del estudio de los aprendizajes. Por ejemplo, podría ahondarse en los aprendizajes que desarrollan los estudiantes al participar en una TDL; o en aquello que comprenden de lo que leen. También podría profundizarse en las habilidades de lectura, comprensión y expresión oral que se involucran en la actividad. Otra línea, podría indagar en profundidad la intervención de los docentes y una cuarta, la de los estudiantes. La primera podría estudiar el tipo de intervención docente necesario para andamiar el aprendizaje de los estudiantes o trabajar en su ZDP. La cuarta línea podría ahondar en el sentido que los estudiantes le encuentran a la actividad y por qué (y cómo) deciden participar en ella.

Los resultados de esta investigación de tesis aportan conocimiento al modo en que los estudiantes y los docentes se comunican y trabajan con la información en una actividad que pretende ser disruptiva y no reproducir las normas de comportamiento y comunicación características del espacio escolar. Sin embargo, en las TDL analizadas, esto ocurre en contadas ocasiones. Es probable que, como se ha dicho, esto suceda porque la matriz escolar tradicional sobre la que se construyen los intercambios entre los interlocutores de las actividades escolares aún hoy sigue vigente. Si bien cada vez son más los actores que cuestionan y buscan revisar esta matriz, el proceso es lento y complejo en tanto involucra a actores comprometidos con los cambios y a otros resistentes y cuestionadores de los mismos. Frente a este escenario, los hallazgos de este estudio pueden capitalizarse en el diseño de estrategias pedagógicas que busquen alcanzar nuevas oportunidades de interacción entre docentes y estudiantes en las actividades escolares.

PARTE III: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, C.; Alonso, A.; Padrós M. y Pulido, M. (2010), “Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. vol. 24, núm. 1, pp. 31- 44.

Alam, Florencia (2014), “La interacción entre niños de igual y de diferente edad en la producción de distintos tipos de relatos. Un estudio con niños pequeños de población urbano marginadas” Tesis de Doctorado no publicada. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Álvarez, C; González Cotado, L; Larrinaga, A (2012), “Estilo de aprendizaje: investigaciones y experiencias”, en *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. España.

Álvarez, C. y Guerra-Sanchez, S. (2016), Leer y dialogar: investigación-acción de los inicios de una tertulia literaria dialógica en educación primaria”, en *Revista de pedagogía*, vol. 37, pp. 229-247.

Alvarez, P., García Carrión R., Puigvert L., Pulido C. y Schubert, T. (2016), “Beyond the Walls: The Social Reintegration of Prisoners Through the Dialogic Reading of Classic Universal Literature in Prison”, en *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. pp.1-19

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional.

Argentina, Santa Fe, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Resolución 1108/2019.

Argentina, Santa Fe, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Resolución 2751/2013.

Aubert, A (2011), “Moving beyond social exclusion through dialogue”, en *International Studies in Sociology of Education*, 21:1, pp 63-75.

Aubert, A. (2015), “Amaya: Dialogic Literary Gatherings evoking passion for learning and a transformation of the relationship of a Roma girl with her classmates”, en *Qualitative Inquiry*. 21(10), pp. 858-864.

Aubert, A., García, C., Flecha, A., Flecha, R. y Racionero, S. (2008), Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información, Barcelona: Hipatia Press.

Bellack, A. A. (1970), *Theory and research in teaching*. New York, Teachers College Press.

Bellack, A. A. et al. (1966), *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press, 1973.

Berry, R. A. W., y N. Kim. (2008), "Exploring Teacher Talk during Mathematics Instruction in an Inclusion Classroom.", en *The Journal of Educational Research*. 101, pp. 363–378.

Bleicher, R. E., Tobin, K. G. y McRobbie, C. J. (2003), "Opportunities to Talk Science in a High School Chemistry Classroom", en *Research in Science Education*. 33, pp. 319–339.

Blum-Kulka, S., J. House, y G. Kasper. (1989), *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood NJ: Ablex.

Borzzone de Manrique, A. M. (2005), "Conversar y comprender: el desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido", en *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (1), pp. 121-135.

Borzzone de Manrique, A.M. (2005), "Conversar y Comprender: El Desarrollo de Estrategias de Comprensión a través del Discurso Compartido", en *Revista Mexicana de Psicología*. vol. 22, núm. 1, junio, 2005, pp. 121-135.

Borzzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C. (1994), "El intercambio verbal en el aula. Las respuestas de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro", en *Infancia y Aprendizaje*. pp. 115-132.

Bruner, J. (1973), "Learning how to do things with words". En J. Bruner y A. Garton (Eds.) (1973), *Human growth and development*. Oxford, Claredon Press. Pp. 62-84.

Bruner, J. (1986), *El habla del niño*. Barcelona, Paidós.

Bruner, J. (1988), *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual del discurso*. Barcelona, Ariel.

Cardini, A; Coto, P y Lewinsky, V. (2018) *Tertulias Dialógicas Literarias: una práctica de lectura en las aulas de Argentina*, *Novedades Educativas*, pp. 38 -43, número 331.

Cardini, A; Lewinsky, V y Paparella, C (2019), "Claves para escalar propuestas de lectura innovadoras: el caso de las Tertulias Literarias en Santa Fe". 21 ° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Congreso organizado por la Fundación El Libro, en el marco de 45° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.

Cardini, A.; Coto P. y Lewinsky, V. (2018), "Tertulias Dialógicas Literarias: una práctica de lectura en las aulas de Argentina", en *Revista Novedades Educativas*. 331, pp. 38-43.

Castorina, J. A. (1996), "El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación", en Castorina, J. A.; Ferreiro, E; de Oliveira, M. K. y Lerner, D. (Eds.),

Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires, Paidós. pp. 9-44.

Castorina, J.A. (2004), *Psicología, cultura y educación: perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Chinn, C. A. (2011), *Educational Psychology: Understanding Student's Thinking*. Nueva Jersey: Rutgers University.

Chinn, C. A. (2015), Epistemic Design: creating learning environments to foster epistemic growth. Keynote Lecture, EARLI, Limassol, Cyprus.

Cook - Gumperz, J. (1988), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona, Paidós.

Cook y Reichardt, (1988), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid, Morata.

Dalton Puffer, C. & Nikula, T. (2006), “Pragmatics of Content-based Instruction: Teacher and Student Directives in Finnish and Austrian Classrooms”, en *Applied Linguistics*. 27(2), pp. 241 - 267.

De Botton, L., Girbés, S., Ruiz L., Tellado I. (2014), “Moroccan mothers’ involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning”, en *Improving Schools*. Vol. 17(3), pp. 241–249.

Denzin, K. (1978), *The Research Act*. New York, McGraw-Hill.

Díaz Ordaz Castillejos, E. M. (2009), *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filología, Universidad de Santiago de Compostela.

Domínguez Rodríguez, F. J. y Palomares Ruiz, A. (2019), “Desarrollo de la competencia en comunicación lingüística a través del aprendizaje dialógico”, en Larragueta Arribas, M y Ceballos Viro, I (2019), *Educación y transformación social y cultural*. Madrid, Editorial Universitas. pp. 255 – 269.

Donald, M. (1993), Précis of “Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition”, en *Behavioral and Brain Sciences*, 16, pp. 737-791.

Edwards, D. (1995), “A commentary on discursive and cultural psychology”, en *Culture & Psychology*. 1 (1): 55-65.

Elboj Saso, C.; Puigdemívol Aguadé I.; Soler Gallart M.; Valls Carol, R. (2006), “La lectura dialógica como fomento del aprendizaje instrumental”, en Elboj Saso, C.; Puigdemívol Aguadé I.; Soler Gallart M.; Valls Carol, R (2006), *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó, pp. 112 - 116.

Flecha, R. y Rodrigues de Mello, R (2005), “Tertulia Literaria Dialógica: compartilhando histórias”, en *Revista de educação*. 48, pp. 29 – 33.

Flanders, N. (1970), *Analyzing teaching behavior*. Massachusetts, Adison-Wesley.

Flecha García, R., Carcía Carrión R., Gómez González A. (2013), “Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias”, en *Revista de Educación*. 360, pp. 140-161.

Flecha, R. (1997), *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R., Soller, M. y Valls, R. (2008), “Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura”, en *Revista Iberoamericana de educación*. 46, pp. 71-87.

Flecha, R., Vargas, J. y Davila, A. (2004), “Metodología comunicativa crítica en la investigación en Ciencias Sociales: la investigación Workaló”, en *Lan Harremanak*. 11. pp. 21 - 33.

Foncillas Beamonte, M. y Laorden Gutiérrez, C. (2014), “Tertulias Dialógicas en Educación Social: Transformando el Aprendizaje”, en *International Journal of Sociology of Education*. pp. 243 – 268.

Gallart, M.A. (1993), *La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. y Pell, T. (1999), *Inside the Primary Classroom 20 Years On*. Londres, Routledge.

Galton, M., Simon, B. & Croll, P. (1980), *Inside the Primary Classroom*. Londres, Routledge & Kegan Paul.

García Carrión, R (2011), “Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda”. Communication from the EC.

García Carrión, R. (2015), “What the Dialogic Literary Gatherings Did for Me: The Personal Narrative of an 11-Year-Old Boy in a Rural Community in England”, en *Qualitative Inquiry*, Vol. 21(10), pp. 913–919.

García Carrión, R. y Hargreaves, L. (2015, marzo 6), “Children's Personal Epistemologies (ChiPE): capitalising on children's and families' knowledge in schools towards effective teaching and learning” en Final Conference of the European Research Project, CHiPE: the power of children’s knowledge: transformative effects in primary classrooms. Disponible en: <https://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/chipe/>

Gracia Carrión, C. (2016), “¿Qué facilitó que casi todo el mundo participara en el dialogo?: interacciones transformadoras en tertulias literarias dialógicas”, en Mercer, N., Hargreaves, L. y García Carrión, R. (2016), *Aprendizajes e interacciones en el aula*. Barcelona, Hipatía Press.

García Carrión, R., Molina Roldán S., Grande López, A. y Buslón Valdez N. (2016), “Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.10, pp. 115-132.

García Carrión, R., Martínez de la Hidalga, Z. y Villardón, L. (2016), “Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito”, en *Revista Padres y Maestros*. 367.

Gardner, H. y Forrester, M. (2010), *Analysing Interactions in Childhood*. Oxford, Wiley - Blackwell.

García Yeste, C., Gairal Casado, R., Munté Pascual, A., y Plaja Viñas, T. (2017), “Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature”, en *Child & Family Social Work*.

Giroto, V (2011), “Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula”, Tesis de Doctorado publicada. Universidade Federal de São Carlos.

Goetz, J. y Le Compte, M. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Marona.

Goldenberg y Pathy Chaves (1995), “Discourse processes in instructional conversations: Interactions between teacher and transition readers”, en *Discourse Processes*. 19, pp. 57 - 73.

Goldenberg, C. y Pathy Chaves, M. (1995), “Discourse processes in instructional conversations: Interactions between teacher and transition readers”, in *Discourse Processes*, 19, pp. 57-73.

Goodwin, C. (1984), “Notes on story structure and the organization of participation”, en Atkinson, J.M. & Heritage, J. C. (Eds.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: University press. pp. 225-246.

Goodwin, C. (2003), “The Body in Action”, en J. Coupland & R. Gwyn (Eds) (2003) *Discourse, the Body and Identity*. New York: Palgrave/ Macmillan. pp. 19-42.

Goodwin, C. (2007), “Participation, stance and affect in the organization of activities.”, en *Discourse and society*.18 (1), pp. 53 -73.

Goodwin, C. y Heritage, J. (1990), “Conversation analysis”, en *Annual review of anthropology*. 19, pp. 238 – 307.

Gumperz, J. (1982), “The linguistic basis of communicative competence”, En D. Tannen (Ed.) (1982), *Analyzing discourse: text and talk*. Washington, Georgetown University Press.

Gumperz, J. (1982), *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.

Gumperz, J. (1984), "Communicative competence revisited", en D. Schiffrin (Ed.) *Meaning, form and use in context: linguistic applications*. Washington, Georgetown University Press.

Gumperz, J. y Field, M. (1995), "Children's discourse and inferential practices in cooperative learning", en *Discourse Processes*. 19, pp. 57 - 73.

Hargreaves L. y García Carrión R. (2016), "Toppling Teacher Domination of Primary Classroom Talk through Dialogic Literary Gatherings in England", en *Revista Forum*. 58, n 1, pp. 15 – 26.

Howe, C. y Abedin, M. (2013), "Classroom Dialogue: a systematic review across four decades of research", en *Cambridge Journal of Education*. 43(3), pp. 325 – 356.

Howe, C., and M. Abedin. (2013), "Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research", en *Cambridge Journal of Education*. 43 (3), pp. 325–356.

Ibañez, M.I., Ramirez, M.L., Rosemberg, C.R. (2018), "Salga de acá, vaya para allá: las características léxicas y pragmáticas del discurso docente en el jardín maternal", en *Revista de psicología. Universidad Católica Argentina*. Vol. 14, No 27, pp. 111-123

INCLUD-ED Final Report (2012), Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Knapp, M.L. (1980), *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona, Paidós.

Labov, W. (1972), *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.

Laorden, C. y Foncillas, M. (2019), "Tertulias dialógicas y adquisición de competencias: percepción de estudiantes del grado de educación social", en *Aula de Encuentro*, nº 21, volumen1, pp.40-59

Lemke, J. (1990), *Talking science: Language, learning and values*. New York: Ablex.

LLopis, A., Villarejo B., Soler, M., Alvarez P. (2016), "(Im)politeness and interactions in Dialogic Literary Gatherings", en *Journal of Pragmatics*, pp. 1-11.

Lopez Valverde, M. (2017), "La transformación de un centro educativo a través de las Comunidades de Aprendizaje". Trabajo de grado. Universidad Internacional de la Rioja.

Macbeth, D. (2004), "The relevance of repair for classroom correction", en *Language in society*. 33, pp. 703 - 736.

McCabe, A., Bailey, A., & Mezi, G. (2008), *Spanish-Language Narration and Literacy. Culture Cognition and Emotion*. New York: Cambridge University Press

Markee, N. (2000), *Conversation Analysis*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.

McHoul, A. (1978), "The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom", en *Language in Society*. 7, pp. 183-213.

Mello, R., Marigo, A., Moreira R y Correira, R. (2016), "Reading the Word and the World: Opportunities for Articulating Popular Culture Through Classical Literature in Brazil". Federal University of São Carlos (UFSCar - Brazil).

Mercer, N (2000), *Words and Minds: How we use language to think together*. Londres, Routledge.

Mercer, N. (1997), *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores alumnos*. Barcelona, Paidós.

Mercer, N. (2001), *Palabras y Mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, Paidós.

Mercer, N., and K. Littleton. (2017), *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. Londres, Routledge.

Michaels, S. (1988), "Presentaciones narrativas: una preparación para la alfabetización con alumnos del primer curso", en J. Gumperz (Ed.) *La construcción social de la alfabetización*.

Barcelona: Paidós.

Nathan, M. J. y Kim, S. (2009), "Regulation of Teacher Elicitations in the Mathematics Classroom", en *Cognition and Instruction*. 27(2), pp. 91-120.

Nelson, K. (2007), *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge, Cambridge University Press.

Nelson, K. (1988), *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid, Alianza.

Nelson, K. (1996), *Language in cognitive development*. Cambridge, Cambridge University Press.

Nussbaum, L. (2019), "Mézclo un poquito: plurilingual practices in multilingual educational milieus", en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Nussbaum, L. y Moore, E. (2013), "La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 63, pp. 43-50.

Nussbaum, L. y Tuson, A. (1996), "El aula como espacio cultural y discursivo", en *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*. pp.14-21.

Oliveira Ferreira, N. (2017), “Leitrua dialógica: a experiencia da tertulia literaria em sala de aula”, Tesis de maestría en gestión y prácticas educacionales. Universidade nove de julho.

Palomares-Monteroi, D. y Gabaldón-Estevanii, D. (2016), “Tertulias dialógicas y grupos interactivos en el ámbito de la docencia universitaria. Una revisión del estado del arte”. Llibre d’actes de IV jornades ides 2015.

Poyatos, F. (1994) *La comunicación no verbal, I. Cultura, lenguaje y conversaciones*. Madrid, Istmo.

Pullido C. y Zepa, B. (2010), “La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas”, en *Revista signos*. Número Especial monográfico 2, pp.295 - 309.

Póveda, D. (2004), “Shared experiences and narrative positionings in the classroom”, en *Narrative Inquiry*, 14(2), pp. 395-419.

Póveda, D., Morgade, M. & Alonso, B. (2009). “Storytellers of children’s literature and their ideological construction of the audience”, en *Oral tradition*, 24(1), pp. 227-248.

Rivas, A., André, F. y Delgado L. (2017), “Tertulias Literarias: el diálogo como centro del aprendizaje”, en Rivas, A., André, F. y Delgado L. *Cincuenta innovaciones educativas para escuelas*. Buenos Aires, CIPPEC – Santillana, pp.15-18.

Rodríguez de Mello, R (2003), “Tertulia literaria dialógica: espaço de aprendizagem dialógica”, en *Contrapontos*. 3 - p. 449-457.

Rodríguez Fernández-Cuevas, A. (2017), “Masculinidades en Tertulias. Un estudio de las posibilidades del dialogo y la interacción del dialogo para la transformación hacia la equidad e igualdad de género”, Tesis de Doctorado publicada doctoral. Universidad de Barcelona.

Rosemberg, C. R. (1999), “La conversación en el aula. El discurso como andamiaje”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. 15, pp. 47-57.

Rosemberg C.R. (2002), “El intercambio verbal en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema”, en *Lingüística en el aula*. Pp. 7- 28

Rosemberg, C.R. (2007), Nuevas palabras en situaciones de lectura de cuentos en la escuela infantil. Ponencia presentada en el XXXI Congreso Interamericano de Psicología - Por la integración de las Américas. Ciudad de México, México.

Rosemberg, C.R y Menti, A. B (2014), “Aspectos teóricos y metodológicos del estudio en la interacción y de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje”, en P. Paolini, C. Rinaudo y A.G. Fernandes (Eds.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife, Islas Canarias, Sociedad Latina de Comunicación Social.

Sánchez Ungidos, G. (2017), “Tertulias literarias en el aula de 2.º de ESO. El aprendizaje dialógico de la literatura”, Tesis de maestría. Universidad de Oviedo.

Sautú, R (1997), *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Editorial Belgrano.

Sautú, R (2000), “Los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa”, en *Boletín de la Academia Nacional de Educación*. 42, pp. 4-10.

Schegloff, E. (1992), “Repair after next turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation”, en *American Journal of Sociology*. 97 (5), pp. 1295 -1354.

Schegloff, E. A. y Sacks, H. (1973), “Opening up closings”. *Semiotica*. 8 (4), pp. 289 – 327.

Schegloff, E. A., Jefferson, G y Sacks, H. y (1974), “A simple systematics for the organization of turn – taking for conversation”, en *Language*, 50, pp. 696 – 735.

Serrano, M.a Ángeles; Mirceva, Jasmina; Larena, Rosa Dialogic (2010), “Imagination in Literacy Development”, en *Revista de Psicodidáctica*, vol. 15, núm. 2, pp. 191-205.

Sinclair, J. y Coulthard R.M. (1975), *Towards the analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford, Oxford University Press.

Sirvent, M.T (2007), *Breve Diccionario Sirvent* (Spielmann G.-Comp.) Investigación y Estadística I. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).

Snow, C.E., Arlman-Rupp A., Hassing, Y., Jobse, J., Joosten, J. y Vorster, J. (1976), “Mothers’ Speech in Three Social Classes”, en *Journal of Psycholinguistic Research*. 5(1), pp. 1-20.

Soler Galart, M. (2001), “Dialogic reading: A new understanding of the reading event”. Tesis de Doctorado no publicada. Universidad de Harvard, Facultad de Educación.

Soler Galart, M. (2003), "Lectura Dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador", en Teberosky, A. y Soler, M. (eds.) (2003), *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona, Horsori, pp. 47-63.

Soler Gallart, M. y Flecha, R. (2010), “Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA”, en *Revista Signos*. Número Especial Monográfico 2, pp. 363-375.

Soria, M.G. y Hernández, R. (2017), “Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje”. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), pp. 131-145.

Tomasello, M. (2003), *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tusón Valls, A. (1995), *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

Unamuno, V. (2019), “N'ku Ifwel'n'uhu: etnografía en co-labor y la producción colectiva de la educación bilingüe intercultural desde la lengua y la cultura wichi (Chaco, Argentina)”, en *Revista foro de educación*, 17 (27), 27, pp. 125 - 146.

Valls Carol, R; Prados Gallardo, M.; Aguilera Jimenez, A. (2014), “El proyecto includ-ed: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación”, en *Revista Investigación en la Escuela*. 82, pp. 31-43.

Valls, R., Soler Gallart, M. y Flecha, R (2008), “Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura”, en *Revista Iberoamericana de educación*. 46, pp. 71-87.

Van Lier, L (1988), *The classroom and the language learner: ethnography and second Language classroom research*. Londres: Longman.

Villalta, M., y Martinic, S. (2013), “Interacción Didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso docente”, en *Universitas Psychologica*. 12(1), pp. 221-233.

Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., y Estévez, A. (2018), “Impact of the Interactive Learning Environments in Children’s Prosocial Behavior”, en *Sustainability*. 10, pp. 1-12.

Vygotsky, L.S (1964), *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Lautaro.

Vygotsky, L.S (1978), *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press.

Vygotsky, L.S (1988), “Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño”, en Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo.

Wells, G., and Mejia, R. (2005), “Toward dialogue in the classroom: learning and teaching through inquiry”, en *Working Papers on Culture, Education and Human Development*. 1(4), pp. 1-45.

Wells, G., y Arauz. R. M. (2006), “Dialogue in the Classroom”, en *The Journal of the Learning Sciences*. 15 (3), pp. 379–428.

Wertsch, J. (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.

Westubury, I. & A. A. Bellack (eds.) (1971), *Research into classroom processes: recent developments and next steps*. New York, Teachers College.

Wortham, S. (2001), *Narratives in action: A strategy for research and analysis*. NY: Teachers College Press.

ANEXO 1

HISTORIA NATURAL DE LA INVESTIGACIÓN

Las TDL constituyen una forma particular de acercarse a la lectura en la escuela, mediante la cual estudiantes y docentes leen textos clásicos de literatura universal y conversan sobre ellos. El primer registro de TDL ocurre en el año 1978 en la escuela de personas adultas "La Verneda-Sant Martí" en Barcelona, España. Desde entonces la Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas (en adelante: CONFAPEA) de España y el CREA - UB han realizado diversos trabajos de sistematización de la propuesta. En el año 2011, como ya se ha dicho en el capítulo 1, el CREA - UB da a conocer las TDL como actividad principal del proyecto CdeA en el trabajo de investigación INCLUD-ED. En efecto, la expansión de las TDL en diferentes países del mundo se vincula, principalmente, con este proyecto.

CdeA es una propuesta de transformación educativa, sistematizada por el CREA – UB, que busca mejorar el aprendizaje y la convivencia de todos los estudiantes y la comunidad educativa en la escuela. A partir del compromiso y la participación de la comunidad en la escuela se establecen objetivos comunes, que dan lugar a un cambio sistémico en la cotidianidad escolar. A través del proyecto se propone la incorporación de diversas prácticas de gestión escolar, propuestas áulicas innovadoras e instancias formativas para docentes y familiares, en la escuela. Las TDL forman parte de las propuestas áulicas.

Las TDL comienzan a desarrollarse en Argentina en el año 2015, en 3 escuelas de la provincia de Salta y 4 instituciones de Santa Fe, en el marco del proyecto CdeA.

El proyecto llega a estas provincias a partir de un acuerdo de Cooperación entre Natura Cosméticos, el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) y los respectivos Ministerios de educación provinciales. En América Latina, el Instituto Natura promueve la implementación de CdeA y Natura Cosméticos, con la línea de productos “Creer para ver”, le brinda sustentabilidad a la propuesta. CIPPEC, por su parte, asiste técnicamente en la implementación y monitoreo de este proyecto en el país. A lo largo de los años, el proyecto CdeA se consolidó en diferentes provincias del país alcanzando, en el 2019, a 75 escuelas de diversos niveles y modalidades de las provincias de Salta, Santa Fe, Chaco, Corrientes y Buenos Aires (en el municipio de Pilar). En tanto en esta investigación se estudian las TDL que suceden en

una escuela primaria de gestión estatal de la provincia de Santa Fe, me interesa retomar aquí el desarrollo de las TDL en esta provincia.

En el año 2014, la entonces Ministra de educación de la provincia de Santa Fe participó en el I Foro Internacional de CdeA, organizado por CIPPEC y Natura Cosméticos, en Buenos Aires. Allí, conoció las bases teóricas del proyecto CdeA y se interesó particularmente por la propuesta de TDL.

En el año 2015, como ya se ha dicho, a partir de un acuerdo de Cooperación de duración anual entre el Ministerio de educación de la provincia, la fundación CIPPEC y Natura Cosméticos se realizó la experiencia piloto de CdeA en 4 instituciones educativas del nivel primario, de gestión estatal, de la ciudad de Rosario y la formación de referentes provinciales para participar en la propuesta. Tras los buenos resultados de esta experiencia, el proyecto se consolidó como una línea de trabajo dentro de la Dirección Provincial de Articulación Educativa y se constituyó como un programa priorizado en la provincia. En el año 2016, luego de la firma de un nuevo acuerdo de Cooperación de duración bianual entre los actores ya mencionados, el programa se expandió y consolidó en otras 16 escuelas primarias de gestión estatal distribuidas en todas las regiones educativas de la provincia. De esta manera, hacia fin de año, el programa alcanzó a 20 escuelas que se transformaron en CdeA. Entre las actividades cotidianas que estas escuelas llevaban adelante, se destacaron rápidamente las TDL por su facilidad para ser implementadas de manera semanal y sobre todo, por el interés de los docentes para desarrollarlas. En conversaciones que el equipo del Ministerio de educación provincial sostuvo con los docentes y directivos de estas escuelas, se identificó que, para los docentes, las TDL promovían el desarrollo de habilidades de lectura, de expresión oral y conversacionales en los estudiantes. A su vez, destacaban la importancia de que cada estudiante contara con un libro, entregado por el Ministerio de educación provincial, para la realización de la propuesta. Los docentes señalaban también que, en muchos casos, era el primer libro que los estudiantes tenían y podían llevar a la casa.

Entre los años 2017 y 2019, el programa CdeA siguió creciendo en la provincia de Santa Fe, a partir de un nuevo acuerdo de Cooperación entre CIPPEC, el Ministerio de Educación provincial y Natura Cosméticos. Alcanzó así, en diciembre del 2019, a 33 instituciones educativas de gestión estatal: 10 escuelas del nivel inicial, 21 escuelas primarias y 2 escuelas secundarias.

En el marco del programa, se entregaron 15.668 libros de literatura clásica universal a estudiantes y docentes y se desarrolló el "Curso de formación de formadores locales

CdeA”, apoyado normativamente a través de la resolución 1108/2019 del Ministerio de educación de la Provincia de Santa Fe. El curso permitió que 80 docentes, directivos y supervisores que trabajaban en escuelas CdeA se formaran profundamente en la propuesta. A su vez, durante estos años, se desarrollaron “Encuentros entre docentes y directores de Comunidades de Aprendizaje”, con el objetivo de que docentes, directivos y supervisores compartieran e intercambiaran sus experiencias sobre el proyecto.

En paralelo a este crecimiento, en el año 2017, el Ministerio de educación de Santa Fe decidió acercar las TDL a todas las escuelas de la provincia¹⁵, para promover la enseñanza de la lectura y la comprensión de textos de literatura clásica universal. Para ello, desde la Dirección Provincial de Planificación Educativa, con el apoyo de la Dirección Provincial de Articulación Educativa y CIPPEC, se trabajó en el diseño y ejecución de la política. Esta se focalizó en la formación docente en ejercicio y en la producción y entrega de libros de la literatura clásica universal a estudiantes y docentes. La política se vehiculizó a través de Escuela Abierta¹⁶, programa de formación docente continua y situada provincial que organiza a las escuelas en dos cohortes anuales y sucesivas de trabajo.

Entre el año 2017 y el 2019, se formaron 5300 docentes como moderadores de TDL y se imprimieron más de 300.000 ejemplares de 15 títulos¹⁷ de literatura clásica universal. Éstos conforman la colección “Redes de tinta”, que se encuentra digitalizada y disponible en la plataforma educativa provincial. Se optó por entregar un libro de la colección (seleccionado por el docente) a cada estudiante y docente participante de la TDL.

¹⁵ La política alcanzó a escuelas de nivel inicial, primario, secundario y de adultos; tanto de gestión estatal como privada y con sus respectivas modalidades.

¹⁶ Escuela Abierta, el programa de Formación Docente continua y situada de la provincia de Santa Fe, se crea en el año 2013 en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP). Se apoya normativamente en la resolución 201/2013 del Consejo Federal de Educación y en la Resolución 2751/2013 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Escuela Abierta se ubica bajo la órbita de la Dirección de Planificación Educativa, organismo dependiente de la Secretaría de Planificación y Articulación Educativa del Ministerio de Educación provincial. Desde sus inicios, Escuela Abierta se propuso alcanzar a todas las instituciones educativas de la provincia a través de tres cohortes anuales y sucesivas de trabajo. Para cada una involucra instancias de formación docente institucionales e interinstitucionales presenciales, así como instancias virtuales.

¹⁷ Los títulos que conforman la colección son:

2017: "Alicia en el país de las maravillas" (Lewis Carroll); "Cuentos de la selva" (Horacio Quiroga) y "Cuentos de navidad" (Charles Dickens); "Fábulas de Esopo" y "Antígona" (Sófocles); "Sueño de una noche de verano" (William Shakespaeare).

2018: "Frankenstein" (Mary Shelly); "Aguasfuertes. Cuentos de Arlt" (Roberto Arlt); "El avaro" (Moliere); "Un cuarto propio" (Virgina Woolf); "Poema del árbol florido. Antología de poesía iberoamericana".

2019: "Las aventuras de Tom Sawyer" (Mark Twain); "La Metamorfosis" (Kafka); "La casa de Bernarda Alba" (Federico García Lorca) y "Cuentos de misterio" (Edgar Alan Poe).

En diciembre del 2019, más de 4300 instituciones educativas santafesinas se encontraban realizando las TDL. Prácticamente la totalidad de instituciones las desarrollaban en el marco del programa Escuela Abierta, mientras que 33 instituciones las realizaban en el marco de este programa junto al programa de CdeA¹⁸.

Fue precisamente en el marco de ambos programas (CdeA y Escuela Abierta) que llevé a cabo la presente investigación de tesis, que tuvo por objeto contribuir al conocimiento de los intercambios comunicativos que se configuran durante las TDL en escuelas primarias de gestión estatal en Argentina. En efecto, la escuela donde realicé el registro de TDL durante el ciclo lectivo 2019 participaba del programa Escuela Abierta desde el año 2015 (en tanto forma parte de la cohorte II del programa) y de CdeA desde noviembre del 2017.

Al momento de realizar la toma de datos, yo trabajaba como consultora del Programa de Educación de la Fundación CIPPEC. Asesoraba, principalmente, al equipo CdeA y Escuela Abierta del Ministerio de educación de Santa Fe en la implementación del programa, por lo tanto, estaba muy familiarizada con el proyecto, las TDL y el contexto de implementación en la provincia. A mediados del 2018, conversé con la coordinadora del programa CdeA en la provincia mis deseos de realizar la toma de datos en una escuela santafesina y ella rápidamente sugirió que me contactara con el equipo directivo de una escuela ubicada en los alrededores de la ciudad de Rosario, en la localidad de Granadero Baigorria. El proyecto CdeA se estaba desarrollando allí sin dificultades desde noviembre del 2017 y además, ella creía que las videofilmaciones, allí, no serían un problema. A las semanas me comuniqué telefónicamente con la directora y agendamos una primera reunión para el mes de noviembre. En aquella reunión, visité la escuela por primera vez, me presenté y le conté a la directora de qué trataba la investigación de tesis y cómo sería la toma de datos. Además, le comenté que tenía ganas de realizar el trabajo con estudiantes y docentes de 6^{to} grado. La directora enseguida se entusiasmó con la propuesta y acordamos entrar en contacto nuevamente en marzo del año siguiente.

En marzo del 2019, visité la escuela por segunda vez. Me reuní con el equipo directivo en su totalidad (la directora y las dos vicedirectoras) y los docentes de lengua de 6^{to} grado con las que trabajaría. La escuela contaba con 4 secciones de 6^{to} grado. Por las características de los estudiantes, acordamos que trabaría en 6^{to} I y II. Ese mismo día, conocí a los estudiantes. Antes de comenzar la toma de datos les comuniqué a los padres

¹⁸ Datos proporcionados por el Programa de Educación de CIPPEC, enero 2020.

y estudiantes de 6^{to} I y II, a través de una nota escrita, que participaría en 4 actividades de TDL como observadora. En la primera lo haría sin cámara de filmar y en los 3 restantes filmaría las interacciones. En la nota avisaba, también, que los videos registrados sólo serían utilizados para la investigación. Los padres firmaron las notas que otorgaban la autorización a sus hijos para participar en las filmaciones: una copia de cada autorización fue entregada a la escuela y la otra, la guardé yo.

Todos los estudiantes y docentes de lengua que participaron de las TDL registradas conocían el programa CdeA y estaban familiarizados con las TDL, en tanto comenzaron a realizarlas en noviembre del año 2017 y continuaron con la actividad durante todo el ciclo lectivo 2018. Asimismo, los docentes conocían el programa Escuela Abierta por la participación en reuniones plenarios con sus colegas y el equipo directivo donde trabajaban con material formativo específico del programa. Por formar parte de la cohorte II del programa Escuela Abierta, esta escuela comenzó a realizar las TDL primero en el marco del programa CdeA, en noviembre del 2017, y a mediados del 2018 en el marco de Escuela Abierta. En este sentido, y por las características de CdeA, los docentes (al igual que sus colegas y el equipo directivo de la institución) estuvieron acompañadas por una referente del equipo CdeA del Ministerio de educación provincial que las formó en la propuesta y acompañó en las primeras experiencias de TDL.

Para la toma de datos, opté por el uso de video filmaciones porque éstas permiten obtener datos precisos y detallados tanto de las acciones verbales como del posicionamiento corporal, la dirección de la mirada y el uso de materiales presentes en las TDL. Para realizar las videofilmaciones fue necesario decidir dónde ubicaría la filmadora para que ésta pudiese captar de forma precisa la interacción entre los estudiantes y los docentes, sin invadir la situación. Esta cuestión representó un desafío, en tanto la cámara no podía invadir el espacio y la forma en que habitualmente estudiantes y docentes trabajaban en TDL; en decir no se podía poner la cámara en el medio de la ronda. Además, los salones de clase eran pequeños y las rondas que armaban los docentes y estudiantes ocupaban todo el espacio áulico. Por lo tanto, ubiqué la cámara siempre en esquinas del salón de clases y, con la ayuda de un trípode fui modificando la posición (ángulo y zoom) para captar las interacciones de la mejor forma posible. Como respaldo a las videofilmaciones, sobre todo por la lejanía de algunos estudiantes al micrófono de la cámara, opté por incluir un grabador en el medio de la ronda que captara los intercambios verbales. Además, decidí tomar notas sobre la información del contexto situacional y comportamientos no verbales que adoptaban los interlocutores.

La primer TDL observada fue a mediados de abril. En esta ocasión no realicé filmaciones, sino que participé de la TDL como un participante más. Además, me volví a presentar con los estudiantes y les recordé cómo iba a estar trabajando. Al salir de la actividad, tomé notas de campo que orientaron los primeros análisis de los registros y las videofilmaciones. Los registros audiovisuales se realizaron a mediados de mayo; junio y agosto. Las filmaciones no ocasionaron inconvenientes con los estudiantes. De hecho, muchos de ellos se acercaron antes y después de las filmaciones a conversar conmigo y preguntar por el funcionamiento de la cámara.

En cada visita a la escuela, sostuve conversaciones informales con los docentes y el equipo directivo para contarles los avances de la investigación y conocer sus inquietudes y opiniones.

El mayor desafío para llevar a cabo la toma de datos lo representó el contexto nacional y provincial, por la gran cantidad de paros docentes que se desarrollaron durante el ciclo lectivo 2019, y las condiciones climáticas. Coordinar las fechas de tomas de datos, teniendo en cuenta que yo viajaba desde Buenos Aires para realizarlo, fue complicado. En efecto, en el mes de septiembre, realicé una última visita a la escuela con intención de realizar una cuarta filmación (posibilidad que se encontraba explicitada en la nota de autorización). Sin embargo, al ser un día de tormenta, no había estudiantes suficientes para participar en la TDL. En 6^{to} I, había una sola estudiante y en 6^{to} II, ninguno. La visita no fue en vano, ya que la aproveché para realizar una entrevista a los docentes que participaron de la toma de datos. Esta entrevista fue grabada, transcripta y complementa el análisis de las TDL observadas. Trás esta situación conversé con la directora de tesis sobre la posibilidad de realizar otro viaje en el mes de noviembre (dado que en octubre y diciembre no lográbamos coordinar las fechas con los docentes) y filmar nuevas TDL, pero el análisis preliminar de los datos indicaba que la muestra estaba pronta a saturarse. Es decir, estimamos que una nueva fase de trabajo de campo no aportaría mucho más al análisis y al desarrollo de la tesis, por lo cual, y teniendo en cuenta que este trabajo se construyó como un primer acercamiento a la cuestión, decidimos que trabajaría únicamente con 6 registros.

Para la transcripción de los videos se decidió realizar una desgravación literal de las TDL, utilizando el programa ELAN (Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2018). La transcripción de la información verbal y no verbal siguió las pautas del programa CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts: MacWhinney, 2000), que permite dar cuenta de los aspectos verbales y no verbales estudiados.

Como ya se mencionó, de forma simultánea al trabajo de campo realicé los primeros análisis de los datos. A su vez, las lecturas de investigaciones antecedentes y del marco teórico, que realicé en paralelo, me permitieron elaborar y reelaborar las categorías de análisis construidas. Para el trabajo de análisis recurrí a una combinación de lógicas cualitativas y cuantitativas. Se decidió comenzar el análisis a través de procedimientos cualitativos que combinaran el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) con herramientas de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982); el análisis de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Goodwin 1984, 2003) y del estudio de la función pragmática (Dalton-Puffer y Tarja Nikula, 2006 y Ibañez, Ramirez y Rosemberg, 2017). Luego se procesaron los datos a través de estrategias cuantitativas, con el fin de aportar resultados que enriquecieran y complementaran el análisis cualitativo realizado. Para este análisis se procesaron las transcripciones mediante el programa ELAN (Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2018) y el programa freq del CLAN (Computerized Language Analysis: MacWhinney, 2000). Una vez procesados los datos, se utilizaron procedimientos estadísticos descriptivos para comunicar los resultados.

A través de la historia natural de esta investigación pretendí mostrar los orígenes internacionales y nacionales de la actividad de TDL; su desarrollo en la provincia de Santa Fe y los puntos centrales que justificaron las decisiones metodológicas que se tomaron durante el proceso investigativo que da origen a este trabajo.

ANEXO 2
ENTREVISTA A DOCENTES MODERADORES DE TDL

Fecha: septiembre 2019

I: investigadora

A: docente 6^{to} I

B: docente 6^{to} II

I: Hola A y hola B. Nuevamente muchas gracias por recibirme y prestar su tiempo para que realicemos esta entrevista. Como ya les adelanté, este material complementará el análisis de las TDL observadas. Lo voy a grabar para que luego sea más sencilla la transcripción, ¿les parece?

A y B: Sí.

I: A, arrancamos con algunas preguntas generales. ¿Cuántos estudiantes tiene 6to I en total? ¿Quiénes no participaron en las TDL que grabamos?

A: 6to I tienen 25 estudiantes. 3 estudiantes no participaron en las TDL porque no trajeron nunca la autorización y 3 se retiran en el momento de TDL porque son hipoacúsicos y están integrados. Ellos hacen las TDL en la escuela de sordos, trabajan desde el área de lengua también. En total, entonces, vos viste 19 estudiantes que hacían TDL.

I: Genial. ¿Y hace cuánto sos docente de este grupo?

A: Desde este año, 2019. El año pasado ingresé a la escuela, pero me tocó 3^{er} grado. Con ellos empecé a hacer TDL.

I: ¿Cuándo conociste las TDL?

A: Cuando entré a la escuela, en el 2018. En plenarias.

I: ¿Recibiste alguna formación para hacer las TDL?

A: Sí, el año pasado hice la capacitación a través del portal de Natura. Mer, del Ministerio, el año pasado también me observó y orientó en la práctica. Además, hicimos algunas TDL en plenarias.

B: Claro, cuando empezó el proyecto. Fue a fines del 2017. Creo que vos estabas, que nos dividieron en grupos e hicimos pequeñas TDL. En el 2018 seguimos, en plenarias.

I: Sí, yo estuve en la actividad de diciembre en el 2017. Buenísimo. B, preguntas similares para vos. ¿Cuántos estudiantes tiene 6^{to} II en total? ¿Quiénes no participaron en las TDL que grabamos?

C: En total son 26 estudiantes en 6^{to} II. 3 no hacen TDL. 2 no hacen porque no trajeron autorización y 1 mamá que se opuso a que la hija participe.

I: Vos los acompañas hace mucho tiempo a los chicos, ¿no?

B: Sí, soy docente de ellos, del área de lengua desde 4to grado. Las docentes de matemática fueron cambiando, pero yo me quedé.

I: Uy, se conocen un montón ya.

B: Sí, ellos me conocen a mí y yo los conozco a ellos &=ríe. Soy maestra de esta escuela hace 10 años y llevo 3 con ellos.

I: ¿Es filosofía de la escuela que acompañen a los chicos tanto tiempo?

B: No, se dio así.

I: ¿Y el año que viene será igual?

B: Yo supongo y espero que sí. Yo quisiera que sí.

A: Yo también, me gustaría acompañarlos un año más.

I: Entonces, B, ¿vos conociste las TDL en una plenaria? ¿Cómo A?

B: Ehm, sí. Yo conocí las TDL en una plenaria, como te decía creo que estuviste vos. Que nos dividieron en grupitos. Yo creo que vos estabas en esa.

I: Sí, yo estaba seguro. Yo vine a la actividad de formación inicial en esta escuela, la sensibilización digamos.

B: Claro, ahí es cuando la conocí. Y después la trabajé con los chicos. En un par de TDL Mer estuvo y me orientó.

I: ¿Qué leyeron el año pasado?

B: Las fábulas de Esopo.

I: ¿Y lo terminaron?

B: Sí, sí. Lo terminamos. Lo hicimos bien bien riguroso.

I: Genial, ya que nos metimos en tema TDL. B, seguimos con vos. Entonces 6to II hace TDL desde el año pasado, ¿no? ¿Este es su segundo año?

B: ¡Claro!

I: Perfecto. Y para vos, ¿por qué vale la pena seguir haciendo las TDL? O sea, más allá de que por Comunidades de Aprendizaje hay que hacer las TDL, ya que transitaron dos años de experiencia, ¿qué es lo que vos ves?

B: Sinceramente, ehm. Sabes que estaba pensando que me hubiese gustado que ellos te respondan esta pregunta, porque vos viste que te lo piden.

I: Sí, ¡ya sé! Yo lo estuve charlando un montón con los chicos.

B: A mí me sirve para poder conocerlos, salimos de lo que es el ambiente de la escuela, de la lectura, de los análisis sintácticos, de la semántica. Vamos a lo personal y dejamos de lado la calificación, conceptos. Viste... nos acercamos más como personas. En lo humano.

I: Y antes, ¿tenían algún otro espacio para hablar estas cosas o inició con las TDL?

B: Bueno, yo lo que siempre he hecho es la lectura. Ya antes los llevaba todos los miércoles a biblioteca, en 4to. Entonces una vez por semana ellos ya iban a biblioteca a leer. Leíamos un cuento y charlábamos o lo dibujábamos. Nosotros en 4to no tuvimos plástica, pero si estaba la hora. Entonces los directivos nos dijeron que podíamos manejar esta hora con otra actividad. Trabajábamos con imágenes, viste. Que ellos vayan narrando lo que van viendo y armando un cuento. O sea que un espacio, teníamos. Y después, íbamos mucho a la plaza. El año pasado íbamos mucho a leer a la plaza.

I: Y así de lo personal, como sale en las TDL. ¿Aparecía?

B: No, no tanto. Porque si bien aparece, a ver si A está de acuerdo, puede aparecer algo de lo personal cuando te dicen “Seño, te voy a contar tal cosa”. Pero es a vos sola, en un momento de un recreo. Entonces hasta las TDL no aparecía el tiempo para escucharnos, el darnos el tiempo realmente para escucharnos. Que habla uno y los otros tienen que escuchar... y el respeto por lo que se dice. Porque podés estar o no de acuerdo, se puede compartir o no lo que tu compañero está diciendo, pero el tema de la tolerancia y el respeto lo trabajamos en TDL.

I: ¿Y eso cómo lo trabajaron?

B: Al principio les daba vergüenza entonces tuvimos que trabajarlo mucho. No querían contar algo u otro se reía de lo que se estaba diciendo. Yo creo que se logró este diálogo que tenemos a través del tiempo.

I: Claro, encima vos los acompañaste en todo el proceso. Ya son casi 2 años, 1 año y medio que hacen TDL juntos.

B: Claro, vos viste en las TDL el silencio que hay.

I: Sí, en este grupo es muy significativo el silencio que se produce cuando un compañero está hablando.

B: Yo por ahí lo cuento y no me creen las otras maestras, pero el silencio es extremo en las TDL. Ellos se escuchan.

I: Claro, A, capaz en 6to I es diferente. En la última TDL que los acompañé, estaban re alborotados, pero TIZ empezó a contar lo del tío y enseguida todos se calmaron, hicieron silencio y escucharon.

A: Y sí, yo escuchaba a B. En 6to I es diferente. Tenés dos o tres que quieren hacerse los graciosos, interrumpen con alguna palabra. Pero ellos se dan cuenta cuando es un momento que hay que escuchar y ponerse serio. Te das cuenta. Y ha pasado en varias ocasiones, y respetan esos momentos. Según los comentarios igual.

I: ¿Según lo que dicen?

A: Claro, yo creo que hay momentos que se quedan pensando. No le creen al otro lo que está diciendo. Entonces ahí sí, pueden interrumpir con alguna idea.

B: Bueno, a nosotros pasó, A, cuando hicimos la TDL en la plenaria, siendo todos adultos, que algunos hablaron, hicieron sus comentarios y dieron testimonios de vida y eso nos permitió también conocernos más y entendernos más.

A: Sí.

B: Y entender también o tener tolerancia, actitudes... viste que a veces te cuesta. Y entonces vos decís, pucha. Esta compañera tuvo que pasar por todo esto, que increíble. O que grande haber llegado a donde está después de haber vivido lo que vivió. Vos estuviste A en la TDL, ¿no? Fue tremendo.

A: Sí.

B: Fue tremendo, viste. Calculo que no pasa por un tema de la edad, solamente a los chicos. Sino a nosotros los adultos cómo nos sirve. El poder hablar y escucharnos.

I: Y vos A, algo ya dijiste, ¿por qué para vos vale la pena hacer TDL?

A: Por lo mismo. A ver, primero la lectura. Que les propones que lean y lean un libro. Y después la forma, la forma de organizarnos ese día, de disponernos en ronda, facilita el respeto al turno, a la escucha.

I: ¿Ustedes sienten que los chicos realmente se escuchan?

A y B: Sí, sí.

I: Aunque no comenten o comenten cosas que no tienen nada que ver o comentan varias intervenciones después...

A: A mí a veces me pasa, más era con 3ero, que me quedo pensando: ¿será verdad lo que están diciendo? Pero se escuchan, capaz inventan, pero se escuchan.

B: Y sabes también, cuando alguien habla bajito ellos piden: “Seño, no escucho. ¿Le decís que hable más fuerte?”

I: Genial, y ustedes creen que estos cambios en la comunicación, la escucha y el respeto, ¿se traslada a otros momentos de la clase o es algo que únicamente ocurre durante la TDL?

B: Yo creo que es algo que va empezando a quedar. Se empieza a inculcar un hábito. Sabes que lo noto mucho cuando hay algún tema de conducta, que tenemos que hablar entre todos. Empiezo a pedir silencio, se callan rápidamente, levantan la mano y vamos conversando. Vos te das cuenta, ahí, que hay un hábito que se va imponiendo. De escuchar al otro y esperar que termine. Cuesta y no es en todo momento, pero se está instalando.

A: Y también el hecho de no opinar. Entender que a veces es sólo escuchar y no intervenir. Eso cuesta, a los adultos también nos pasa, pero se van haciendo el hábito.

B: Por eso yo hago hincapié en el tema de la tolerancia. Bancarse no hablar, escuchar lo que el otro está diciendo y aunque uno no está de acuerdo o sabe que no es así, dejar que el otro hable y no salir a discutir porque es momento del otro.

I: Y A, vos mencionabas la lectura. ¿Ustedes sienten que esta propuesta favorece la práctica de la lectura? ¿Hay algo que favorece o se instala? ¿O la lectura aparece más como una excusa para conversar?

B: Yo creo que se instala. No todos los chicos, obvio. Algunos van capítulos más avanzados y están por terminar el libro. Si se sintiesen obligados, no avanzarían. Y el año pasado me pasaba lo mismo con las fábulas, a lo mejor nos tocaba hacer TDL con una fábula y ellos ya habían leído tres más y querían trabajar sobre esas.

A: Claro y hay otros que no, que no leen.

B: Sí, esos son a los que les cuesta muchísimo. Que te vienen a la TDL y no te leyeron nada.

I: ¿Y estos chicos son los mismos a los que les cuesta hacer la tarea?

A y B: Sí, sí.

A: A mí me pasa eso de que siempre leen los mismos. Cuando pregunto quién quiere participar, leer, son siempre los mismos.

B: Bueno, yo no. ((Interrumpe))

A: A ver, en la TDL como eligen una parte que no es tan extensa, se animan un poco más, pero hay varios chicos tímidos. Porque leer, leen. Capaz es la edad...

B: Yo los obligo. Se lee o se lee.

A: Yo a veces también, los marco en la planilla. Pero igual cuesta.

B: Yo les digo todo el tiempo que hay que practicar.

I: ¿Y con los chicos que se están alfabetizando?

B: No, con ellos es distinto. Como con Ari. A lo sumo le puedo pedir palabritas o una oración para que se sienta cómodo. Él se está alfabetizando y tampoco puedo exigirle

porque podría pasarla mal y dejar de tener un momento agradable. Él lo lee con su mamá para poder participar. A Ari le apasiona la TDL.

A: Como Brd allá. Viste que también, son palabras.

B: Viste que Ari te dice en la TDL “esta palabra”. A mí, la mamá de Ari me pregunta qué es esto de la TDL porque me dice que Ari está todo el tiempo: “mamá léeme”.

A: Claro, por eso dijimos de hacer con B una TDL con los papás. Iba a ser el jueves pasado y con el paro, no se pudo hacer.

B: Es muy importante esa TDL para que los papás conozcan de qué se trata.

I: Y volviendo a la participación en la TDL. Ustedes decían antes en relación a la lectura y yo lo observé también en las TDL ¿suelen participar los mismos?

A y B: Sí

A: y son los que en general participan en clase.

B: los más tímidos pueden leer y marcar, pero no se animan. Les da vergüenza leer en voz alta, les da vergüenza pasar al pizarrón. Esos son los que más les cuesta participar. De a poquito se van soltando, pero cuesta.

A: de a poquito se van sumando. Yo creo que con el tiempo se van a sumar más.

I: O sea ustedes ven que se van sumando chicos, pero suele mantenerse como en el aula tradicional.

A y B: Sí.

I: Y en relación a su rol como moderadoras, ¿cómo lo viven? ¿qué creen que habilitan? Porque ese rol ustedes lo ocupan, pero no dejan de ser las maestras.

A: Tenés el chico que ya sólo dice en qué página, qué párrafo y te explica por qué. Y si no, te espera con la mirada, sobre todo. En las últimas TDL me animé a que uno de los chicos sea moderador, y se anotaban más para hablar. Sin embargo, me siguen mirando. Incluso el moderador también, para ver si hace las cosas bien. Yo creo que, a pesar de la dinámica, ellos me siguen viendo como la maestra.

B: En el 6to II todo lo contrario. Cuando el moderador es uno de ellos como que no se anotan tanto. No se logra ese ambiente de TDL.

I: Claro, se ve que hay algo de las particularidades de cada grupo que atraviesa la propuesta. Es inevitable. Y a ustedes, ¿que les pasa con el doble rol docente – moderadora?

B: Es complejo, pero ellos saben que cuando estamos en TDL, yo no voy a opinar de lo que dicen ni les voy a preguntar mucho. También saben que si están angustiados, no me

debería levantar a abrazarlos y por eso se ayudan entre los compañeros. Ellos saben que yo tengo que decir gracias.

A: Cuesta no poder levantarse a abrazarlos, pero después sabes que tenes el momento en el recreo para acercarte y conversar más tranquilo. Contar que una no sabía...

B: Claro porque nosotros después seguimos con ellos. Entonces sabés que tenes un momento, luego de la TDL o al rato, para poder conversarlo y tener esa charla.

I: Y en términos de comprensión de la historia, ¿ustedes trabajan con Frankenstein sólo en TDL?

A y B: Sí

I: Y en ese sentido, como se va leyendo de a capítulos. ¿Ustedes creen que los chicos comprenden la totalidad de la historia o al avanzar por capítulos hay algo que se pierde y resalta más lo que a cada uno le pasa en relación a ese capítulo?

A: Yo creo que sí, que aquellos que tienen más facilidad para la comprensión entienden la historia misma. Por ahí, los chicos que no tienen tanto acompañamiento desde la casa y por eso les cuesta más leer y comprender. Ahí creería que no. Yo hice algunas preguntas sueltas, para ver si seguían el hilo de la historia, de dónde surge la creación y entendían. Pero, ya te digo, son siempre los mismos los que te contestan, pero creo que muchos más van siguiendo el hilo de la historia.

B: Sí, yo pienso igual que ella. Como en todo, tenés algunos que comprenden más y otros que no. Podríamos tomarnos, A, las últimas semanas del año para hacer algún otro tipo de trabajo con la historia, ¿no?

A: Sí, podríamos ver la película también.

B: Si, podríamos volver a releer el libro para llegar a conclusiones y hacer un trabajo final. Por si algún capítulo se leyó suelto y quedó en la nada. El año pasado, con Cuentos de la Selva, sí hicimos otro trabajo. Se dividieron en grupos y cada uno eligió un cuento. La idea era que armen nuevos cuentos con los personajes y lo hicieron. O sea, leímos los cuentos con TDL y al final hicimos eso.

A: Sí, porque en general los comentarios que los chicos hacen son sobre ellos. Sobre su vida personal. Sólo una nena una vez comentó sobre un personaje o la historia en sí misma. Esta nena a veces duda de los comentarios de los otros, me pregunta si inventan. Yo le dije que no, que si tiene dudas les pregunte en el recreo pero que tiene que respetar lo que dicen los otros. A lo sumo comentar sobre la misma selección, pero otra cosa.

B: Claro y en relación a la dinámica, los chicos ya están re familiarizados. Sí, es más. Hace un mes hicimos una actividad los dos 6tos juntos con un video que se llama

“Escúchame” y la actividad tomó forma de TDL. Cada uno iba opinando, se tomaban su tiempo para charlar y opinar qué le había parecido el video y se iban respetando. Y en la conversación surgió la temática: “¿quién los escucha en casa?” Y a algunos, no los escucha nadie. Ari dijo “el perro”, otros decían “a mí nadie me escucha”.

I: Ay, qué difícil.

B: Sí, entonces yo pienso, también me parece que sirve la TDL porque es un lugar donde a ellos se los escucha. Los escuchan su señorita y sus compañeros. Entonces también a lo mejor salen del texto porque quieren contar algo para que los escuchen. Muchas veces no los escuchan en sus casas, no son chicos escuchados. No tienen nadie para sentarse al lado y tomarse el tiempo para conversar y escuchar.

I: Sí, yo es lo que sobre todo he notado. Incluso a veces leen poco. Es más, la necesidad de tener el turno para compartir lo que esa selección les hizo pensar que para leer.

B: Sí, les importa más contar lo suyo que lo que hayan hecho de interpretación. Viste que por eso, cuando terminan las TDL nosotros aplaudimos. Aplaudimos lo que cada uno quiso compartir, el tiempo que el otro se tomó para escuchar. Y aplaudimos eso, el tiempo. Tiempo valioso para el que puede expresarse y tiempo para el que puede escuchar y se enriquece con ese comentario del compañero. Y ellos lo tienen incorporado, aunque alguno de ellos modere. Si finaliza la TDL ellos también piden aplaudir. Pero yo pienso, así como vos decís, es más la necesidad de escucharse que de estar en contacto con la literatura.

A: Algunos también comentan de las ilustraciones.

B: Sí, tal cual.

I: Y con la calendarización de la actividad, ¿cómo funciona?

A: Yo ahora les estoy dando de a dos capítulos para leer porque recién vamos por la mitad del libro, pero ya pasamos la segunda mitad del año. Son capítulos cortitos.

I: Y ustedes hacen algún tipo específico de seguimiento de la propuesta. Más allá de las anotaciones de turnos de palabra.

A: Mira, yo sólo anoto los turnos de habla y comentarios. Sé quién lee y quién no lee porque no se anima. Eso lo tengo registrado más mentalmente digamos.

B: Claro, eso lo sabemos nosotras. Quién lee y quién no lee. Quién no habló nunca y esta vez que bueno que se animó. Viste, nosotras conocemos la vida de cada uno de ellos. Sabemos a qué se dedican los papás, con quién viven. Si están pasando por una situación agradable o desagradable. Uno los conoce tanto viste que yo no necesito ir escribiendo eso.

I: Y aquellos que no participan, ¿ustedes creen que igual leen?

B: Sí

A: Yo tengo uno sólo que sé que no lee. Dar. Tengo un tema con Dar, porque no lee, a lo mejor en la semana viene una sola vez a la escuela. Distinto es Brd que es más de hacer bromas, pero él lee. Hay todo un tema con Dar y su salud. ¿Y yo que le puedo decir? No sé...

B: ¿Y en las TDL habla?

A: No, nunca. En clase le tengo que insistir para que se sienta cerca de mí. Pero le da vergüenza.

B: Yo también tengo uno que es así. Con apatía total, vida muy difícil. Vos no lo conoces porque no trajo la autorización.

I: Bueno, A, B vamos terminando. Qué bueno que pudimos charlar. Coincidimos en muchas cosas. A mí me llamaba mucho la atención que siempre eran los mismos los que participaban en las TDL. Quería conocer su mirada sobre esto.

B: Sí, pero así sean siempre los mismos es un espacio muy valioso. Los que hablan lo hacen porque tienen necesidad y realmente es un espacio para hacerlo. Y que lo tengan es muy bueno.

A: Aunque sean 1, 2, 3 o 4. Son esos que encuentran un lugar que sino no lo tienen.

B: Una de las niñas que no habló nunca, es súper responsable y cumplidora. Yo sé que ella lee, pero su tema es hablar frente a los otros. No tiene coraje, le cuesta un montón. Ella habla conmigo y me cuenta, pero su temor es con los compañeros.

I: Última pregunta que se me ocurre. ¿Ustedes cambiarían algo de la dinámica?

B: No sé. Yo lo que hago, cuando leen, es no corregirlos. No sé si está bien o está mal, pero tomo el papel de moderadora que no soy la maestra. Yo no corrijo nada, cada uno dice lo que le parece. Siempre desde un lugar de respeto. Si hay una palabra mal dicha, no pasa nada, se avanza. Ya vamos a tener tiempo de corregir.

A: Salvo cuando hacen burla o broma, ahí hay que manejar la situación y ponerse en el rol de maestra. Porque a veces los chicos pueden ser crueles y castigar al otro.

B: El clima tiene que ser de silencio, pero de silencio respetuoso. No de imponer, sino de respetar.

A: Es un silencio particular.

B: Sí, cuando cuentan cosas tan fuertes de su vida cotidiana. Situaciones de violencia, padres presos. Y ellos lo toman con una naturalidad. Eso me impresiona. Y escuchan al

otro llorar, con una angustia, una fuerza. Y lo esperan y acompañan. Hay un espacio de confianza que se genera.

A: Frankenstein da para mucho, es una historia fuerte.

B: Yo de algunos chicos dudo. Viste Dam, yo dudo un poco. No le puede pasar todo.

A: Como Brd, pobrecito. Él te cuenta su vida. Está resignado a que su vida es así...

B: Igual, son así algunos chicos. Tan extrovertidos que quieren compartir con otros los que les pasa. O sea, no creo que todos sea porque no los escuchan. Hay muchos que les gusta contar.

A: Hay algo de roles de cada uno que se reproduce. Al que le gusta contar, va a contar, al que le gusta leer, va a leer. Al que le gusta llamar la atención, lo va a hacer.

I: A y B, ¿algo más que quieran comentar?

B: No, pienso sólo que les encanta salir del aula. Hacer TDL en la plaza. Van un rato a la hamaca y después hacemos las TDL. Se genera más o menos lo mismo, pero es otro aire.

A: Sí y capaz retomar la importancia de ellos como moderadores. En mi 6to pasa que hablan mucho más cuando ellos moderan que cuando estoy yo moderando. Tenés que ver mi cuaderno, no paraban de hacer comentario en la última TDL.

I: Tomo nota de estas dos cuestiones que seguro formarán parte de las preguntas que cierran la tesis. Estoy segura que hay muchas más cosas que analizar de esta propuesta, este es un primer acercamiento digamos... Damos por cerrada esta entrevista, ¿les parece? A, B muchísimas gracias. Tanto por este espacio como por haberme abierto las puertas del aula y ayudado con la realización de este trabajo de campo. Siempre es un desafío poder hacer este tipo de proyectos en escuelas, así que estoy sumamente agradecida. ¡Un placer!

A: Gracias a vos, Viv. El placer ha sido nuestro. ¡Los chicos te mandan muchos saludos!

B: Tal cual, Viv. Aprendimos mucho. Te esperamos cuando quieras para compartir otra TDL.

I: Si, ¡y los resultados! Quiero contarles cuando termine la tesis qué fue lo que encontré.

A ustedes, a sus colegas y a los chicos.

B: Serás muy bien recibida.

I: ¡Gracias!

ANEXO 3

REGISTRO FOTOGRÁFICO DEL REGISTRO DE TURNOS DE HABLA

A continuación, se presentan dos imágenes que se corresponden con el registro de turno de habla que realizaron los moderadores durante las TDL del mes de mayo. En ambos casos, los nombres de los participantes han sido intervenidos para garantizar su anonimato.

Imagen 7. Registro de turnos de habla. TDL en 6^{to} I.

Turnos	Comentarios
1. Mra.	Brandon
2. Daiana	Daiana
3.	Brandon
4. Morena	
5. Brandon	
6. Tiziana	
7. Nahuel	
8. Brandon	
9. Lisardo	

Imagen 8. Registro de turnos de habla. TDL en 6^{to} II.

Esterline 13/5.		<u>COMENTARIO.</u>
(1) <u>TUANO DE PALMIRA.</u>		
DAMIAN ✓		SAM...
SANTINO ✓		DAM...
ALAN ✓		SANT...
FLORENZA ✓		DAM...
GUILLERMINA ✓		ARIAN DAMIAN SANTINO FLORENZA GUILLERMINA.
SOFIA ✓		
ARIAN ✓		
(2)		DAMIAN.
- DAMIAN ✓		
- SANTINO ✓		
- ALAN ✓		
- SOFIA ✓		
- GUILLERMINA ..		

ANEXO 4

AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN

Estimadas familias,

Entre los meses de mayo y octubre, Viviana Lewinsky estará asistiendo a algunas actividades de Tertulias Dialógicas Literarias en las que participan sus hijos/as con motivo de recolectar información para el proyecto “La interacción en las Tertulias Dialógicas Literarias”. El objetivo de este proyecto es analizar los intercambios que tienen lugar durante las Tertulias para conocer su relevancia en el aprendizaje de los/s alumnos/as.

Viviana es alumna de la maestría en educación de la Universidad de San Andrés (Buenos Aires), y está realizando este trabajo para finalizar sus estudios. El proyecto lo elaboró a partir de interrogantes que surgen de su trabajo como analista del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), organización que acompaña al Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe en la implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.

Para registrar la información, Viviana filmará 4 actividades de Tertulia en donde su hijo/a participará, de manera optativa, leyendo algún fragmento elegido de un libro de literatura clásica seleccionado por la docente y lo comentará. Los datos obtenidos a través de la filmación serán conservados garantizando el anonimato de los/as participantes. Las filmaciones se utilizarán exclusivamente con fines de investigación y no serán difundidas en ningún medio masivo de comunicación.

Una vez finalizado el estudio, Viviana organizará encuentros para que los/as alumnos/as participantes, sus familias y las docentes conozcan los resultados y entregará un breve informe con el fin de contribuir a la mejora educativa de la escuela.

Para obtener más información pueden contactar a:

Viviana Lewinsky – investigadora: vivilewinsky@gmail.com

Florencia Alam – directora de la investigación: florenciaalam@gmail.com

Formulario de consentimiento

Fecha:

Nombre y apellido del niño/a:

Está autorizado por su madre/padre/tutor o representante legal Sr./Sra., DNI a participar en 4 actividades de Tertulia que serán filmadas. En las Tertulias el/la niño/a participará leyendo algún fragmento elegido de un libro de literatura clásica seleccionado por la docente y lo comentará. El compromiso del niño/a es por completo voluntario: puede interrumpir la actividad en el momento en el que él/ella lo desee.

Los datos obtenidos a través de las filmaciones serán conservados garantizando el anonimato de los participantes. Las filmaciones se utilizarán exclusivamente con fines de investigación para realizar el proyecto "La interacción en las Tertulias Dialógicas Literarias" y no serán difundidas en ningún medio masivo de comunicación.

.....

Firma de madre/padre/tutor o representante legal

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de la escuela y otra en poder de la investigadora.