
Interacción participativa en las clases magistrales: fundamentación y construcción de un instrumento de observación

Participatory Interaction in Lectures: Theoretical Framework and Construction of an Observational Instrument

Héctor Tronchoni

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

hector.tronchoni@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-4693-0185>

Conrad Izquierdo

Universidad Autónoma de Barcelona

conrad.izquierdo@uab.cat

<http://orcid.org/0000-0002-8863-7983>

M. Teresa Anguera

Universidad de Barcelona

mtanguera@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-7147-2927>

Fechas · Dates

Recibido: 2017-06-05

Aceptado: 2017-11-11

Publicado: 2018-02-27

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Tronchoni, H., Izquierdo, C., y Anguera, M. T. (2018). Interacción participativa en las clases magistrales: fundamentación y construcción de un instrumento de observación. *Publicaciones*, 48(1), 77-95. doi:10.30827/publicaciones.v48i1.7331

Resumen

La pérdida de comunicación en la clase magistral sucede cuando el docente considera, quizá de forma tácita, que los contenidos vertidos son productos orales completos e ignora que, en realidad, no son entidades dadas y acabadas porque requieren de la colaboración de los estudiantes. Frente a dicha concepción, este artículo propone un encuadre conversacional como modelo dialógico de referencia en la dinámica de las clases expositivas lideradas por el docente en el aula universitaria. Situados en el dominio de la psicología de la comunicación, el carácter indudablemente poliédrico de la interacción participativa considera idónea la aplicación de la observación sistemática como metodología a seguir. El foco de este trabajo consiste en presentar la fundamentación, la definición y las decisiones metodológicas para la construcción de un instrumento de observación de la clase magistral conformado por la combinación de formato de campo y sistemas de categorías.

Palabras claves: Interacción participativa; Observación sistemática; Clase magistral; Educación superior.

ABSTRACT

Loss of communication in lecture classes occurs when the teacher considers—and perhaps even takes for granted—that the expressed contents are complete oral products and disregards the fact that these contents are not, in fact, given and complete entities because they require the collaboration of the students. Given this conception, this article proposes a conversational framework as a dialogic model of reference for activities in lecture classes led by teachers in university classrooms. Situated within the domain of the psychology of communication, the undoubtedly polyhedral nature of participatory interaction makes systematic observation an ideal methodology to follow. This study presents the theoretical framework, definition and methodological decisions for the design of an observational instrument for lecture classes consisting of a combination of a field format and category systems.

Key words: Participatory interaction; Systematic observation; Lecture; Higher education.

Introducción

Desde hace varias décadas la educación escolar está metida en un proceso de autoevaluación de los medios de información y comunicación que dan forma y contenido social a las prácticas académicas vinculadas a la renovación de las propuestas curriculares de las carreras en todos los niveles de la educación superior (Cañedo y Figueroa, 2013). En México, este esfuerzo que exige la sociedad a la institución transmisora del conocimiento e impulsora de la investigación básica y aplicada al más alto nivel de contenidos, objetivos y medios (aun contando con llamativas limitaciones y amenazas a la equidad), ha cristalizado en formas profundas de los modelos educativos y

pedagógicos tradicionales utilizados por instituciones públicas y privadas que ofrecen programas con modalidades educativas emergentes: semiescolarizada, abierta y a distancia. En esta atmósfera de cambio, pretendemos contribuir a que la consideración del estudiante oyente como un "activo participante" en la producción del texto oral de la clase magistral tenga respaldo no solo teórico sino también empírico.

Desde los puntos de vista de la Teoría de la Comunicación Humana (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1981) y de los enfoques socioculturales de la cognición, el aprendizaje y la enseñanza (Coll y Sánchez, 2008), consideramos que la clase magistral en el contexto del aula implica simultáneamente interacción y discurso dialógico (Bakhtin, 1981; Belinchón, 1999). Es cierto que la asimetría en el intercambio de información entre el docente y los estudiantes, por un lado, y en el uso del tiempo del habla, por otro, han contribuido a desarrollar una práctica expositiva de corte monológico, es decir, el hablante cree, quizá de forma tácita, que los contenidos vertidos son productos orales completos e ignora que, en realidad, no son entidades dadas y acabadas porque requieren de la colaboración del interlocutor (Prados y Cubero, 2005; Cañedo y Figueroa, 2013; Fortanet-Gómez y Ruíz-Madrid, 2014).

Frente a esa práctica, el encuadre conversacional que se propone como modelo dialógico de referencia ha de aportar cambios tangibles en la dinámica interactiva de las actividades expositivas que lidera el docente en el aula universitaria. Una mejor coordinación de las voces desde las posiciones relativas de docente hablante y estudiantes oyentes es, en última instancia, lo que se pretende documentar con las prácticas docentes que persiguen esa meta.

Para realizar nuestro proyecto de investigación sobre la conducción dialógica de clases magistrales hemos solicitado a algunos docentes de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, interesados en potenciar y mejorar la interacción participativa, que nos permitan tener acceso a sus clases con el propósito de observar, analizar y discutir la presencia o ausencia de estrategias interactivas que guían la construcción conjunta de significados y su ejecución en el contexto dinámico de la exposición.

Existe una amplia literatura, teórica y empírica, sobre el uso del lenguaje en la interacción instruccional. Desde la educación infantil hasta la educación superior, el estudio de la comunicación en el aula ha sido abordada por psicólogos sociales, psicólogos de la educación y desarrollo, sociolingüistas y antropólogos (Mora, 2006; Fusco, 2012). Se trata de un tema transversal que reúne diferentes dominios y ha generado abordajes metodológicos cualitativos y cuantitativos desde hace cincuenta años. Como queda recogido en las publicaciones que informan periódicamente sobre los avances y novedades en la investigación teórica y empírica de la comunicación en el aula, la presencia de estudios observacionales, especialmente los concebidos desde un enfoque etnográfico, es muy destacada (Castejón y España, 2004).

El foco de este trabajo consiste en presentar la fundamentación y la definición de un instrumento de observación sistemática (Anguera, Magnusson, y Jonsson, 2007; Anguera e Izquierdo, 2006), en su fase de construcción finalizada no cerrada, y que está siendo utilizado en el proyecto de investigación doctoral de Tronchoni (2015).

En línea con el tema de la comunicación en el aula y de acuerdo con el propósito señalado, los objetivos de este artículo son: definir el concepto de interacción participativa basada en la cooperación dialógica y el principio de alteridad, reunir una breve selección de aportaciones sobre la clase magistral en el aula universitaria, y presentar el instrumento de observación sistemática construido.

Concepto de interacción participativa y nociones conexas

Asumimos que las lecciones magistrales universitarias tienen la finalidad de transmitir a los estudiantes información compleja organizada desde la posición de experto. El objetivo del docente, cuando ocupa esa posición, es facilitar el aprendizaje de las condiciones y procedimientos que los receptores-destinatarios deben aplicar para desarrollar durante y después de la sesión expositiva un avance en el conocimiento de la disciplina. Este logro pasa por la comprensión ligada a la escucha recíproca y la activación sociocognitiva y afectiva del trabajo de ubicación, comprensión y elaboración de los contenidos académicos y sociales (Erickson, 1982) a través del encadenamiento dialógico de las contribuciones (Wells, 2001).

La interacción participativa basada en los principios de colaboración y alteridad

¿Son los estudiantes oyentes interlocutores válidos para participar activamente en el desarrollo de la exposición magistral que lidera el docente? El reconocimiento sostenido del otro como interlocutor válido en el encuentro interpersonal es el primer paso para establecer la necesaria reciprocidad en términos de participantes acreditados (Izquierdo, 1996). Esta premisa, que es transversal a todo tipo de encuentro comunicativo (Goffman, 1953), pone al descubierto la responsabilidad que cae sobre los interlocutores, y la obligación que contraen de mantener vivo, durante el encuentro presencial, el esfuerzo por compartir la construcción de significados y coordinar el avance en las interpretaciones hacia el conocimiento de experto en el tema de la lección expositiva (Wertsch, 1988; Coll y Onrubia, 2001; Cubero, 2001; Moita, 2001; Ruiz, Villuendas y Bretones, 2003). La dependencia recíproca entre los participantes varía en cuanto al nivel de interdependencia que puede observarse momento a momento entre el docente y los estudiantes, por un lado, y entre los estudiantes, por otro. La presencia física de los participantes implica tanto su reconocimiento diádico “quién-a-quién” como el reconocimiento de la situación codificada como tarea académica con un formato social específico. Pero, a este nivel de reciprocidad, solo se garantiza que hay un otro que escucha, responde o reacciona (“feedback”).

El concepto de interacción participativa que proponemos, basada en la cooperación dialógica (Grice, 1975; van Dijk, 1983; Sinclair, 2004), exige analizar la complejidad de la interacción comunicativa teniendo en cuenta que, además de hablar para el otro (reaccionando), es necesario hablar con el otro (empatizando). El modelo comunicativo de enseñanza y aprendizaje sociocognitivo considera que los significados que generan la adquisición de los nuevos conocimientos no están empaquetados en los mensajes y que la construcción conjunta de los significados de la tarea académica a partir de las contribuciones se gestiona asumiendo el rol del otro, es decir, interviniendo o aportando a la cadena de contribuciones las estrategias interactivas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lección (Mercer, 1997).

Para lograr los objetivos de la interacción, además de ser aceptado como interlocutor válido, los participantes tienen que conocer (y aprender en situación) las formas del lenguaje, sus funciones y el contexto constitutivo del encuentro. También es necesario que los interlocutores, especialmente el docente, entreguen material informativo fiable si quieren dirigir nuevas solicitudes con base en la información dada (Wilkinson y Calculator, 1982). Una exigencia más de la naturaleza pactada de la interacción es

la flexibilidad del hablante a la hora de usar el derecho de solicitar la contribución del oyente si no ha obtenido inicialmente su conformidad. La solicitud no debe ser percibida por el oyente como tosca o grosera (Read y Cherry, 1978); todo lo contrario, ha de ser recibida como un comunicado empático, directo y que despierte confianza y seguridad (Goffman, 1963).

Por otro lado, la construcción mutua del conocimiento a través de las interpretaciones que suscitan las contribuciones de los participantes requiere además tener en cuenta al otro en su condición de hablante desde la posición de oyente (Sentis y Cordaro, 2002). Es responsabilidad del oyente aportar sus conocimientos, opiniones, supuestos, creencias y experiencias para que no se hunda la intervención del hablante en su propio ego. El procesamiento dialógico de la información sostiene que las interpretaciones de los intercambios en ambos polos de la interacción no son, en alguna medida, coincidentes. De ahí que la atención de los interlocutores tenga en cuenta la constelación de señales verbales y no verbales que despiertan los estímulos internos de cada ego destinatario y que algunos de esos estímulos acaban materializándose en las contribuciones filtradas manifiestas.

Desde el punto de vista de los estudios del turno del habla (Goffman, 1974; Duncan y Fiske, 1977), se ha identificado el fenómeno del turno de oyente dentro del turno de hablante en el que el oyente es un emisor de actividades verbales, no verbales y prosódicas que colaboran al buen funcionamiento de la comunicación oral (McCarthy, 2003). Para referirnos a las actividades comunicativas del oyente utilizamos el término "backchannel" (Yngve, 1970) y definimos la actividad "backchannel" como la emisión multimodal de breves señales que indican una atención positiva dirigida al emisor y ayudan a mantener el flujo de los intercambios interactivos (Knapp, 1982). Estas señales aportan información sobre el desarrollo de la interacción y retroalimentan el proceso expositivo de la clase magistral al generar un bucle de comprensión informada que compromete a ambos polos de la interacción (Izquierdo, 1996): el emisor-destinatario u oyente y emisor-destinador o hablante.

En resumen, asumimos que los participantes en la clase magistral tienen como meta alcanzar la convergencia interpretativa del tema expuesto y para ello es necesario transaccionar con la dimensión interpersonal del mutuo aprendizaje utilizando los medios que organizan el proceso comunicativo momento a momento.

La regulación de los intercambios dialógicos

Quedaría incompleto el encuadre que presentamos del modelo de clase magistral como proceso comunicativo si no se tuviera en cuenta la perspectiva metacomunicativa (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1981). La deseada fluidez en la interacción no debe enmascarar las dificultades que surgen a la hora de avanzar en la convergencia interpretativa de las contribuciones sobre informaciones complejas organizadas (Beaudichon, Legros y Magnusson, 1991) de diferentes tipos: compartir información, opiniones, obligaciones, experiencias, actitudes, instrucciones, cortesía, etc. Para que la interacción no se desorganice (Kendon, Harris y Key, 1975) por estancamiento, suspensión o cancelación del compromiso de sostener al interlocutor como participante válido, y acabe encerrándose en el propio ego de cada participante, es necesario guiar las acciones para mantener en equilibrio el sistema clase magistral altercéntrico mediante mecanismos comportamentales de control retroactivo y proactivo de la interacción participativa.

En la medida que la clase magistral pretende primariamente transmitir el “saber cómo” del experto acerca de la manera de abordar el estudio-aprendizaje de un tema académico que domina, las contribuciones del docente tienen como referente el conocimiento académico del tema, sin olvidar otras informaciones relacionadas con la enseñanza de la lección (formación y experiencia); en cuanto a los estudiantes, su referente son los conocimientos y experiencias previos de que disponen. El control para ajustar momento a momento la producción/comprensión de las contribuciones se ha de ejecutar en el plano de la preparación de lo que se transmite y en el comunicado recibido del interlocutor. Ambos controles son necesarios y tienen que ver con el doble contenido normativo de una unidad interactiva oral en la cadena de las contribuciones: conectar con lo dicho en algún momento anterior y añadir información situada en algún punto de la escala de abstracción sobre el tema y/o relación en curso.

El instrumento de observación que hemos construido para analizar la clase magistral se ha planteado teniendo en cuenta la organización de la comunicación interpersonal en los intercambios de información propiamente dicha, y los actos comportamentales que funcionan como planes guiados o estrategias reguladoras del proceso de compartir las interpretaciones sociocognitivas y afectivas que se van manifestando en el fluir de las contribuciones: intervenciones del hablante y aportaciones del oyente.

Estrategias discursivas en el aula universitaria

El enfoque interaccionista de la comunicación que hemos argumentado en el apartado anterior es un marco idóneo para identificar el potencial de aprendizaje que puede movilizar la clase magistral si incorpora la participación activa de los estudiantes (Coll y Onrubia, 2001).

Tronchoni (2015) llevó a término un estudio preliminar sobre un uso innovador del recurso de las preguntas y respuestas conceptualizado como dispositivo dialógico (Schegloff y Sacks, 1973). El estudio se realizó con docentes universitarios mexicanos, realmente motivados a adecuar la enseñanza-aprendizaje a las teorías constructivistas de orientación sociocultural.

La clase magistral, como ha sido caracterizada en la recopilación de algunos estudios realizada por Fortanet-Gómez (2004) y Fortanet-Gómez y Ruiz-Madrid (2014), está condicionada por la disciplina que se imparte y la cultura académica y lingüística del lugar. Tomando como referencia la vía del proceso comunicativo en su contexto (Young, 1994; Hyland, 2005), las propuestas innovadoras de la clase magistral pasan por el estudio de las características metacomunicativas del texto, es decir, el foco se pone en la manera de conducir la adecuación multimodal (Norris, 2004) de las contribuciones producidas por el emisor-destinador a las condiciones personales de los participantes destinatarios en el contexto académico y sociolingüístico del aula universitaria.

En la selección de fuentes realizada por Tronchoni (2015, 2016), se destacan algunos aportes con marcado interés para el uso de la clase expositiva liderada por el docente. Se cita el trabajo de Thompson (2003) sobre la entonación, el estudio de Crawford Camiciottoli (2004y 2007) que analiza el comportamiento no verbal y la función participativa de las preguntas en las sesiones magistrales tanto desde un punto de vista *interactivo* (referido al contexto organizativo de la interlocución), como *interaccional* o relacional (referido a la comprensión informada). Otras referencias a tener en cuenta son el trabajo de Bamford (2005) sobre la doble función de las preguntas arrimadas,

reelaborar el significado compartido y despertar la complejidad cognitiva en la formulación de la respuesta, y el estudio citado de Fortanet-Gómez y Ruiz-Madrid (2014), que aborda la clasificación de las preguntas, el rol de la conducta no verbal y el uso del lenguaje para establecer la relación entre el docente y los estudiantes. Estas citas, entre otros tantos ejemplos que se pueden considerar, aportan información sobre aspectos clave a tener en cuenta al abordar el análisis de las estrategias interactivas usadas o no por los participantes de la clase magistral.

La naturaleza regulativa (no normativa) de la cooperación de los participantes (*Vide* apartado 2.2), en el contexto-situación de clase magistral (no olvidemos que el docente es el hablante principal), puede ser observada a través de las secuencias de enunciados en el contexto atencional de las contribuciones adaptando las dimensiones interactiva e interaccional (Hyland, 2005) al proceso organizativo de la comunicación y al despliegue del intercambio del contenido interactivo de la tarea académica: ¿cómo el hablante está compartiendo con el oyente mediante la organización del proceso comunicativo momento a momento? y ¿cómo el hablante está involucrando al oyente mediante la solicitud guiada de sus contribuciones?

Construcción del instrumento de observación

La elección de la observación como método de análisis de la interacción social (Cairns, 1979) ha dado lugar a propuestas metodológicas de distinta naturaleza según sea el anclaje científico predominante en la tradición disciplinaria de referencia. Situados en el dominio de la psicología de la comunicación, nuestra investigación se ha concebido de acuerdo con el procedimiento reglado de la observación sistemática.

Observación sistemática de la interacción en el aula

El carácter indudablemente poliédrico de la interacción participativa requiere la elección de una metodología que respete la espontaneidad del comportamiento y la naturalidad de la situación, y de ahí la propuesta a favor de la metodología observacional como método científico.

La observación sistemática cuenta ya con una larga historia (Anguera, 1979, 2003), y en las tres últimas décadas se ha desarrollado como procedimiento con una entidad propia, caracterizado esencialmente por su flexibilidad y rigor (Anguera, 2010; Anguera e Izquierdo, 2006; Portell, Anguera, Hernández-Mendo y Jonsson, 2015; Sánchez-Algarra y Anguera, 2013). Además, se ha consolidado en todas sus etapas, que básicamente son las de propuesta del diseño observacional, elaboración de un instrumento *ad hoc*, registro o recogida de datos, control de la calidad del dato, análisis de datos, e interpretación de resultados. A su vez (Anguera, en prensa), se diferencia entre observación directa (perceptividad total del comportamiento) y observación indirecta (perceptividad parcial del comportamiento); esta última correspondería a la conducta verbal desarrollada.

Como corresponde a una metodología de carácter científico, el propósito de la observación sistemática consiste en lograr un avance en el conocimiento del subámbito elegido teniendo específicamente en cuenta sus peculiaridades que deben estar presentes en todas las etapas del proceso. En nuestro caso se sitúa en el estudio de la comunicación humana, especificada en el estudio de la interacción participativa en las aulas universitarias. El flujo comunicativo tiene una riqueza extraordinaria, que

desborda la multimodalidad de la interacción (Müller et al., 2014), permitiendo que se puedan estudiar simultáneamente diferentes *niveles de respuesta*, utilizando la clásica expresión de Weick (1968), y que pueden abarcar desde la conducta verbal hasta movimientos corporales, orientación espacial, intercambio de mirada, gestos, expresiones faciales, o los “backchannels” antes citados, que habitualmente la acompañan.

En cualquiera de estos niveles, es posible la construcción de un instrumento de observación elaborado *ad hoc*. La multidimensionalidad la consideramos inherente, dado el despliegue de dimensiones o facetas a contemplar, así como el de cada una de éstas en posibles subdimensiones, en tantos cuantos niveles de molecularización interese. Por dicho motivo, se descarta la utilización del sistema de categorías, que es posible únicamente cuando se contempla una única dimensión, y nos conduce a dos posibles opciones en cuanto a tipos de instrumento: formato de campo, o bien combinación entre formato de campo y sistemas de categorías (Anguera, Magnusson y Jonsson, 2007), que ha sido la seleccionada.

Este tipo de instrumento de observación parte de una jerarquización de niveles en grado descendente de molaridad, y elaborado en función del marco teórico (*Vide* apartados 2 y 3). La estructura del instrumento permite que cada sesión de clase pueda dar lugar a una matriz de códigos, formada por 11 columnas (correspondientes a las 11 subdimensiones), y tantas filas como unidades resultantes de aplicar los criterios de segmentación del flujo comunicativo. Por tanto, en cada unidad se dispondrá de una serie de coocurrencias (mínimo de 1, y máximo de 11) formadas por las respectivas categorías registradas de las correspondientes subdimensiones.

Una vez se disponga de las respectivas matrices de códigos correspondientes a las sesiones observadas, procede llevar a cabo un control de calidad de los datos y, una vez éste se supera, se continúa con un análisis cuantitativo de datos que, mayoritariamente, pretende complementar las técnicas de análisis secuencial de retardos, análisis de coordenadas polares, y detección de *T-Patterns*, orientados todos ellos a hallar las estructuras no visibles que subyacen en la interacción comunicativa observada en el aula universitaria.

Estructura multidimensional, decisiones metodológicas y sistemas de categorías del instrumento LUniMex-2017

De acuerdo con Bakeman y Gottman (1986), el componente más importante para el éxito de un estudio de observación sistemática es la elaboración de un instrumento de observación. Por ello nos centramos ahora en describir resumidamente la mirada organizada del observador a partir de la fundamentación anterior.

Macrodimensiones

Las preguntas centrales que queremos responder (Cuadro 1) con los datos que obtengamos al aplicar los códigos que propone el instrumento tienen que ver con la conducción compartida de la clase magistral por ambos polos de la interacción (docente y estudiantes) manteniendo una posición relacional asimétrica con respecto a la distribución del uso de la palabra en el tiempo y entre los participantes, en el mantenimiento del rol de experto y en la obligación de iniciar contribuciones estratégicas con valor de propuesta para guiar la actividad de aprendizaje y crear y transformar la comprensión compartida.

EL DOBLE PUNTO DE PARTIDA:

Criterio de reciprocidad contributiva hablante/oyente

¿Los actos comunicativos emitidos desde la posición de oyente-destinatario incluyen enunciados de mantenimiento del uso de la palabra en curso, solicitud de alternancia o reacciones expresivas-integrativas?

y

¿Los actos comunicativos emitidos desde la posición de hablante-destinador incluyen enunciados instrumentales o expresivos-integrativos que ayudan a los oyentes-destinatarios a participar activamente en el despliegue de la clase magistral?

Cuadro 1: Las preguntas iniciales que encauzan el desarrollo del instrumento de observación

Para visionar la reciprocidad en la interacción participativa, el instrumento adapta la propuesta de Hyland (2005) (*Vide* apartado 3) sobre la doble dimensión de la interacción dialógica: el problema de cómo se organiza u orienta momento a momento la participación de los comunicadores (I. COI), y el problema del control momento a momento de la dinámica de los actos estratégicos instrumentales y expresivos necesarios para llevar a término la actividad académica y social de la clase magistral (II. RPCC) (Cuadro 2).

MACRODIMENSIONES

- I. Contribuciones organizadoras de la interacción (COI)
- II. Regulación de la participación en la construcción del conocimiento (RPCC)

Cuadro 2: Macrodimensiones LUniMex-2017

Como señaló Bales (1953) la tarea dialógica de un grupo reunido con el propósito de alcanzar un significado compartido y elaborado, tiene ciertas características abstractas que inciden en la producción del comportamiento interactivo. Entendemos que los participantes se esfuerzan en adaptar la producción y la recepción/interpretación de las contribuciones discursivas a la situación comunicativa interpersonal-social representada en su modelo personal de clase magistral (van Dijk, 2001). Ese modelo interiorizado basado en la experiencia personal y en la cultura de la actividad contextualizada no es un modelo acabado puesto que incluye cierto grado de ignorancia e inseguridad con respecto a cuestiones capitales que tienen que aclararse a medida que se participa en una situación concreta: ¿cómo nos organizamos para participar de forma fluida y pertinente? y ¿cómo nos ayudamos a mantener el compromiso de guiar la comprensión sociocognitiva y afectiva de la lección?

Decisiones metodológicas

Llegados a este punto en el planteamiento del instrumento de observación sistemática, se impone tomar importantes decisiones (Anguera e Izquierdo, 2006) que afectan a aspectos conceptuales relacionados con el registro y la segmentación en unidades de las clases magistrales grabadas y al desarrollo del instrumento de observación a

partir de las dos macrodimensiones teóricas que proporcionan una visión global de la situación observada.

La primera decisión tiene que ver con la segmentación del texto audiovisual de las sesiones grabadas en unidades básicas para ser cuantificadas que componen la secuencia de intercambios dialógicos. Esta unidad básica puede llamarse un *acto* de interacción que normalmente se corresponde con un enunciado pragmático con cierta organización sintáctica (Krippendorff, 2013; Anguera, en prensa), es decir, un comunicado lingüístico y/o conductual (transformable en enunciado verbal) con significado social para los interlocutores. Dependiendo del tamaño de la complejidad sintáctica del enunciado o de la necesidad de descomponer el significado social del comunicado en los subcomponentes lingüísticos, paralingüísticos y kinésicos (Poyatos, 1983), identificados, delimitados y consignados, subdividimos la unidad básica en los segmentos más pequeños con valor social comunicativo: unidades mínimas que llamamos *actomas*.

La unidad de registro es la contribución intra o interturno (Duncan y Fiske, 1977) en alternancia. Aunque la contribución de un oyente dentro de un turno definido concurre, con o sin solapamiento, con el enunciado del hablante, en el caso de la clase magistral hemos enfatizado el carácter secuencial de ese momento intraturno para hacer más visible, en términos de alternancia, la incidencia que tiene el oyente en el curso que sigue la actividad expositiva liderada por el experto en el tema. La duración mínima de un turno de hablante o de oyente que consideramos es de un segundo. De ahí que el visionado de la clase magistral identifique segundo a segundo si se ha producido un enunciado pragmático adecuado a cierta gramática. Así pues, el observador analista transcribe o marca en pantalla los actos comunicativos con contenido interactivo que guían la construcción conjunta del conocimiento y la contribución subsiguiente del emisor oyente (Cuadro 3).

A continuación se presenta un ejemplo para la transcripción segmentada en unidades básicas de un fragmento de clase magistral, que ayuda a entender el procedimiento a seguir por el observador-analista a la hora de visualizar los registros videográficos. Se recomienda la utilización de los programas libres LINCE (<http://lom.observesport.com/>) o HOISAN (www.menpas.com) para la materialización del registro codificado.

Los símbolos utilizados aquí significan: # enunciado verbal; [] enunciado no verbal traducido a palabras; <> conducta expositiva del experto sin contenido interactivo/estratégico identificable; () conducta paralingüística traducida a palabras; * destinatario; // comentarios del observador analista.

La segunda decisión atañe a la forma de describir y explicar el proceso comunicativo de la clase magistral observada desde un enfoque estructural definido por las macrodimensiones consideradas. Hemos optado por desplegar las dimensiones y subdimensiones que pueden aportar más información sobre el curso que sigue la interacción participativa y su regulación como proceso de enseñanza-aprendizaje (Cuadros 4 y 5).

Las cualidades primarias, además de ser un elemento importante para identificar el tipo de datos que obtenemos aplicando el instrumento, aportan información adicional sobre las circunstancias referidas al tiempo y su uso, y al lugar. Ambos aspectos forman parte del escenario (van Dijk, 2001) de la interacción incluido en la experiencia que tienen los participantes de clases magistrales vividas.

Segundo: Unidad mínima registro de un turno	Unidades de codificación ACTOS/actomas = enunciados pragmáticos multimodales de diferente tamaño, estructurados y con significado social que los actores producen en su turno de palabra o en el turno de oyente dentro del turno de hablante.
00:00:00	<Empieza la lección>
00:00:01	<D tiene la palabra> *G
00:00:02	<D tiene la palabra > *G
00:00:03	<D tiene la palabra> *G
00:00:04	#D:...el tema de hoy os va interesar *G
00:00:05	#G: [murmullo y sonrisa] *D
00:00:06	#D: [sonríe y hace un barrido visual del G] *G
00:00:07	(Pausa técnica: D consulta unas notas escritas)
00:00:08	<D tiene la palabra> *G
00:00:09	<D tiene la palabra> *G
00:00:10	#D: ¿qué os sugiere...? *G
00:00:11	#G: [nadie contesta] *D
00:00:12	#D: Insisto (pausa de invitación a hablar) [la mirada dirigida a un sector de la clase] *E
00:00:13	#D: ¿No pensáis en nada? (voz y mirada dirigida a un sector de la clase) *E
00:00:14	#D: Bueno, quizá... [detecta a un Eo que parece que quiere contestar]
00:00:13	#Eo: Sí, pienso que... /sugiere que reconoce y acepta la pregunta y está dispuesto a dar una respuesta personal/
...	

Cuadro 3: Ejemplo de registro secuencial continuo focalizado en la presencia/ausencia de enunciados con contenido interactivo que guían el aprendizaje significativo

En cuanto a la escena y los actos comunicativos de los participantes, las subdimensiones consideradas en cada dimensión también metacomunican sobre cómo los participantes orientan el curso de la interacción momento a momento. Un acto básico de interacción debe indicar (Duncan y Fiske, 1977):

- cuáles son los participantes implicados en el intercambio (considerados como *actores* de actos comunicativos y no como personalidades individuales);
- sus diversos roles en el uso de la palabra y en la tarea de ajuste del contenido interactivo;
- así como la modalidad interactiva predominante de articular el proceso dialógico de los intercambios: la contribución de un turno en relación con las contribuciones adyacentes o más distales puede ser considerada como iniciadora de una

propuesta, continuadora de la propuesta iniciada por el otro, respuesta solicitada por el iniciador de la propuesta o réplica valorativa de una respuesta o propuesta.

¿Qué metacomunican estos eventos de la interacción a los participantes? La condición de participante válido se visualiza a través de estas subdimensiones y la fluidez que depende del encaje de roles y de la percepción empática del momento interactivo se traduce en satisfacción (*Vide* apartado 2.1). Sobre estos temas hablan los docentes y los estudiantes cuando se les pregunta sobre su experiencia de las clases magistrales y señalan aspectos, por ejemplo, negativos, como: “Los estudiantes no contamos, el profesor pasa de nosotros (alumno)...”; “Los estudiantes no intervienen (profesora)”; “Me doy cuenta de que no respondo a las réplicas de los estudiantes (profesor); “No es fácil solicitar la palabra y que te la den” (alumna), etc.

El compromiso de los participantes con los principios de colaboración y alteridad se mantiene en la medida que el grupo reunido afronta los problemas propios del proceso de comunicación aprendizaje y contribuye a su regulación en términos de interacción participativa en los planos instrumental-integrativo y expresivo-integrativo (Cuadro 5).

MACRODIMENSIÓN COI

AI Dimensión *Cualidades primarias*, conformada por 2 subdimensiones:

Orden secuencial (a).

Duración del intercambio en segundos (b).

BI Dimensión *Escena*, conformada por 3 subdimensiones:

Quién-a-quién(c).

Rol en el uso de la palabra del emisor (d).

Puntuación del intercambio en el contexto de las contribuciones (e).

CI Dimensión *Actos comunicativos de los participantes*, conformada por 2 subdimensiones:

Actos básicos intentados (f).

Tarea de ajuste emisor-receptor (g).

Cada subdimensión de BI y CI incluye un sistema de categorías exhaustivo y mutuamente excluyente.

Cuadro 4: Desglose dimensional de las Contribuciones Organizadoras de la Interacción (COI)

Las preguntas específicas que nos planteamos en estas subdimensiones son:

- ¿Se están estableciendo las bases de la intersubjetividad en la exposición? (DIIh)
- ¿La definición cognitiva-motivacional compartida es positiva? (DIIi)
- ¿Cómo se está manifestando la complejidad en la exposición-recepción de los contenidos? (DIIj)

- ¿Qué relación socioemocional expresiva-integrativa se manifiesta en los intercambios participativos? (EIIk y EIII)

En la emisión de los actos comunicativos y tareas de ajuste que tienen lugar en la clase magistral se presenta el problema de comunicación-aprendizaje afrontado, que responde al principal cometido entre los participantes en tanto que a través de su implicación y compromiso conscientes sobre la participación en la forma de saber y establecer vínculos relacionales, aportan a la comprensión de las contribuciones organizadoras de la interacción para la negociación y construcción conjunta del conocimiento sobre la temática de estudio.

Las estrategias discursivas son importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje como reguladores de apoyo que controlan los objetivos de la tarea académica compartida. Esta labor de construcción de sistemas de significados se desarrolla en un primer momento por medio de establecer un sistema inicial mínimo de significados compartidos que posibilite la conexión de las representaciones del profesor con las de los estudiantes, sin olvidar la atribución positiva de sentido, para pasar a la construcción de significados cada vez más amplios, enriquecidos y complejos en la exposición-recepción de los contenidos temáticos. Además, la vinculación relacional que se manifiesta en las contribuciones complementa la tarea académica por medio del control filiativo: distancia sociocognitiva y calor emocional.

MACRODIMENSIÓN RPCC

DII Dimensión *Problema de comunicación-aprendizaje* afrontado en la emisión del acto comunicativo, conformada por 3 subdimensiones y sus respectivos sistemas de categorías exhaustivos y mutuamente excluyentes:

Estrategias de apoyo que controlan el objetivo de establecer puentes(h).

Estrategias de apoyo que controlan el objetivo de atribuir sentido a la exposición(i).

Estrategias de apoyo que controlan el objetivo de avanzar en el proceso de elaboración del contenido de la exposición (j).

EII Dimensión *Vínculo relacional expresado en las contribuciones:*

Regulación del calor emocional (k).

Regulación de la distancia sociocognitiva (l).

Cada subdimensión de DII y EII incluye un sistema de categorías exhaustivo y mutuamente excluyente.

Cuadro 5: Desglose dimensional de la Regulación de la Participación en la Construcción del Conocimiento (RPCC)

Por último, la tercera decisión atañe al grado de molecularidad (Shegloff, 2000) asignado a cada sistema de categorías (SC) incluido en una subdimensión y los subsistemas de categorías a que den lugar (SuC); se indica *np* cuando no procede definir un segundo SuC, y *ee* cuando se puede definir un primer SuC si interesa una aproximación más molecular del SuD analizado (Cuadro 6).

MD	(Dimensiones) / Subdimensión	SC	SuC	Definición de conjunto de los sistemas y subsistema de categorías
COI	(BI) / Quién-a- Quién	8	np	SC: Identificar la díada emisor/receptor-destinador y receptor/emisor-destinatario de un turno definido y de un turno dentro del turno.
	(BI) / Rol en uso de la palabra del emisor	3	3	SC: Asignar la posición de turno desde la que se hace una contribución oral = turno definido de hablante principal, turno definido de hablante y turno de oyente dentro de un turno definido. Se asume que el uso de la palabra en posesión de un turno definido (solicitado/cedido) conlleva un comportamiento atencional adecuado con respecto al mantenimiento de la alternancia. SuC: El turno de oyente dentro de un turno definido puede producirse en un contexto de presencia o ausencia "backchannel"/conductas receptivas.
	(BI) / Puntuación del intercambio en el contexto de las contribuciones	3	np	SC: Identificar la manera de percibir el encaje pragmático de la relación que se establece entre una contribución en curso con las contribuciones adyacentes o más distales. El modelo experiencial que tienen los participantes de la clase magistral en la cultura académica de la universidad mexicana estudiada incluye el patrón "D expone y G sigue". Por defecto, y en ausencia de otras consideraciones contextuales, se considera que el docente inicia /continua en sus turnos la propuesta interactiva que elicitó la respuesta/réplica de los estudiantes en su turno.
	(CI) / Actos básicos intentados	4	np	SC: Asignar los actos comunicativos que conforman los intercambios. La cooperación dialógica en el contexto de la tarea de enseñanza-aprendizaje incluye como mínimo indispensable las relaciones de "pedir-recibir", "dar-tomar", "mostrar-aceptar" información. La obligación a corresponder con el acto complementario dependerá de las reglas socioculturales lingüísticas que rigen en la situación estudiada.
	(CI) / Tarea de ajuste emisor-receptor	7	np	SC: Especificar el contenido interactivo, en cuanto a actos ilocutorios se refiere, de la colaboración que el emisor-destinador pide, da u ofrece al receptor-destinatario.

MD	(Dimensiones) / Subdimensión	SC	SuC	Definición de conjunto de los sistemas y subsistema de categorías
RPCC	(DII) / Estrategias de apoyo que controlan el objetivo de establecer puentes	4	ee	SC: Identificar las contribuciones que produce el docente o estudiante con el objetivo de incidir en la tarea de compartir los contenidos interactivos que se corresponden con el despliegue temático. Las estrategias con este objetivo se concretan en intervenciones que persiguen movilizar el bagaje de experiencias individuales previas sobre los contenidos a desarrollar o colectivas compartidas por el docente y estudiantes; interactuar por medio de objetos, acciones y acontecimientos; y obtener información sobre conocimientos previos y/o actitudes.
	(DII) / Estrategias de apoyo que controlan el objetivo de atribuir sentido a la clase magistral	3	ee	SC: Identificar las contribuciones que produce el docente o estudiante con el objetivo de involucrar a los no expertos en la actividad expositiva. Las estrategias que tienen este objetivo se concretan en intervenciones que informan a los estudiantes acerca de lo que se va a realizar; incorporan las contribuciones de los estudiantes al discurso del docente, e intervenciones sobre actividades en curso, o sus resultados, utilizando la primera persona del plural.
	(DII) / Estrategias de apoyo que controlan el objetivo de avanzar en el proceso de elaboración del contenido de la exposición	3	ee	C: Identificar las contribuciones que produce el docente u otro participante con el objetivo de poner a prueba el avance en la comprensión informada. Las estrategias con este objetivo se concretan en intervenciones que reelaboran la contribución de otro participante; introducen cambios en la referencia utilizada para hablar de los contenidos; redefinen y caracterizan un concepto; presentan forma reducida de una expresión o concepto, y recapitulan las actividades realizadas, resumen los contenidos trabajados o sintetizan las relaciones entre las actividades o contenidos con otros previos o posteriores.
	(EII) / Regulación del calor emocional	3	ee	SC: Identificar la inmediatez interpersonal en los intercambios instrumentales o socioafectivos de acuerdo con las señales expresadas de calidez/frialdad
	(EII) / Regulación de la distancia sociocognitiva	3	ee	SC: Identificar la sensibilidad interpersonal a las necesidades de apoyo, respaldo y consideración del otro en los intercambios instrumentales o socioafectivos de acuerdo con las señales de proximidad/distanciamiento.

Cuadro 6: Instrumento de observación sistemática de la interacción participativa en la clase magistral

Conclusión

Se ha conceptualizado la clase magistral universitaria como actividad que es simultáneamente interacción y un tipo de discurso dialógico. La tarea de transmitir a los estudiantes información compleja organizada desde la posición de experto tiene el objetivo de facilitar el aprendizaje de las condiciones y procedimientos que los receptores-destinatarios deben aplicar para adquirir las competencias propias de cada materia.

Interpretar la situación expositiva como interlocución transaccional desde la posición de docente es el enfoque que puede transformar el patrón “los estudiantes siguen al docente” en un intercambio cooperativo alimentado por el comportamiento de los oyentes-destinatarios y canalizado por el hablante-destinador.

Para avanzar en esa dirección, es necesario disponer de herramientas conceptuales y metodológicas que amplíen el campo de visión e identifiquen los componentes del proceso comunicativo de enseñanza-aprendizaje implicados en la impartición de las clases magistrales regulares que se llevan a término en las aulas universitarias mexicanas.

Como sabemos, la observación sistemática no solo es una metodología científica sino que, además, nos aporta un excelente medio de formación mediante el análisis y posterior entrenamiento de las competencias comunicativas en situaciones reales.

En este contexto teórico y aplicado hemos presentado el instrumento de observación LUniMex-2017. De alguna manera pensamos que nuestra propuesta tiene un perfil equidistante con respecto a los estudios sobre estrategias discursivas en el aula académica universitaria. En primer lugar, incorporamos la dinámica de los intercambios interpersonales en el marco del proceso comunicativo. En un segundo paso, se identifican las estrategias discursivas teniendo en cuenta su repercusión en el curso de la interacción comunicativa. Y, en tercer lugar, se hace un seguimiento intrasesión de la dinámica relacional integrativa que envuelve el proceso instrumental de compartir y negociar los significados de la lección expositiva de corte magistral.

Finalmente, el instrumento conformado por 2 macrodimensiones, 5 dimensiones, 11 subdimensiones y 9 sistemas de categorías, permite visionar el esfuerzo sostenido de los participantes por instaurar y mantener, no sin dificultades, la fluidez dialógica y el compromiso regulador de los contenidos interactivos que dan apoyo al proceso compartido de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Anguera, M.T. (1979). Observational Typology. *Quality & Quantity. European-American Journal of Methodology*, 13(6), 449-484.
- Anguera, M.T. (2003). Observational Methods (General). En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of Psychological Assessment*, Vol. 2 (pp. 632-637). London: Sage.
- Anguera, M.T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 122-130.
- Anguera, M.T. (en prensa). Desarrollando la observación indirecta: Alcance, proceso, y habilidades metodológicas en el análisis de textos. En C. Santoyo (Coord.), *Análi-*

sis de patrones de habilidades metodológicas y conceptuales de análisis, planeación, evaluación e intervención. Ciudad de México: UNAM/PAPIIT, IN306715.

- Anguera, M.T. e Izquierdo, C. (2006). Methodological approaches in human communication: From Complexity of perceived situation to data analysis. En G. Riva, M.T. Anguera, B.K. y F. Mantovani (Coord.), *From Communication to Presence. Cognition, Emotions and Culture towards the Ultimate Communicative Experience* (pp. 203-222). Amsterdam: IOS Press.
- Anguera, M.T., Magnusson, M.S., y Jonsson, G.K. (2007). Instrumentos no estándar. *Avances en Medición*, 5(1), 63-82.
- Bakeman, R. y Gottman, J. M. (1986). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four essays*. Austin: University of Texas Press. [Original en ruso, 1975].
- Bales, R. F. (1970). El problema del equilibrio en pequeños grupos. En T. Parsons, R. F. Bales y E. A. Shils, *Apuntes sobre la teoría de la acción* (pp. 104-152). Buenos Aires: Amorrortu. [Original en inglés, 1953].
- Bamford, J. (2005). Interactivity in academic lectures: The role of questions and answers. En J. Bamfordy M. Bondi (Eds.), *Dialogue within Discourse Communities* (pp.123-146). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Beaudichon, J., Legros, S. y Magnusson, M. (1991). Organisation des régulations inter et intrapersonnelles dans la transmission d'informations complexes organisées. *Bulletin de Psychologie*, 44(3-5), 110-120.
- Belinchón, M. (1999). Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión. En M. de Vega y F. Cueto (Comp.), *Psicolingüística del Español* (pp. 272-307). Madrid: Trotta.
- Cañedo, T. y Figueroa, I. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 1-18
- Castejón, L. y España, Y. (2004). El discurso expositivo en el aula como acto de comunicación y como texto para ser comprendido. *Aula Abierta*, (83), 107-126.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, (346), 15-32.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 45, 21-31.
- Cairns, R. B. (Ed.). (1979). *The Analysis of Social Interaction. Methods, Issues, and Illustrations*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Crawford Camiciottoli, B. (2004). Non-verbal communication in intercultural lectures. En Bondi, M., Gavioli, L., Silver, M. (Eds.), *Academic Discourse: Genre and Small Corpora* (pp. 35-52). Roma: Officina Edizioni.
- Crawford Camiciottoli, B. (2007). Interaction in academic lectures vs. written text materials: The case of questions. *Journal of Pragmatics*, 40 (7), 1216-1231.
- Cubero, R. (2001). Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Investigación en el Aula*, (45), 7-19.
- Duncan, S. D. y Fiske, D. W. (1977). *Face-to-Face Interaction: Research, Methods, and Theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Erickson, F. (1982). Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social Participation. En L. Ch. Wilkinson (Ed.), *Communication in the Classroom* (pp. 153-181). New York: Academic Press.
- Fortanet-Gómez, I. (2004). *Enhancing the speaker-audience relationship in academic lectures*. En P. Garcés, R. Gómez, L. Fernández y M. Padilla (Eds.), *Current Trends in Intercultural, Cognitive and Social Pragmatics* (pp. 82-96). Sevilla: Kronos.
- Fortanet-Gómez, I. y Ruíz-Madrid, N. (2014). Multimodality for comprehensive communication in classroom: Questions in guest lectures. *Ibérica*, 28, 203-224.
- Fusco, E. (2012). *Effective Questioning Strategies in the Classroom: A Step-by-Step Approach to Engaged Thinking and Learning, K-8*. New York, NY: Teachers College Press.
- Goffman, E. (1953). Social Order and Social Interaction, capítulo II de la tesis doctoral *Communication Conduct in an Island Community* (pp. 33-41). Chicago: Universidad de Chicago, Departamento de Sociología.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public places*. New York: Free Press.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grice, P. (1975). Lógica y Conversación. En Luis M. Valdés Villanueva (Comp.), *La búsqueda del significado* (pp. 511-530). Madrid: Tecnos. [Original en inglés, 1963].
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing* London: Bloomsbury Publishing.
- Izquierdo, C. (1996). *La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo*. Barcelona: Paidós.
- Kendon, A., Harris, R. M., y Key, M. R. (1975). *Organization of behavior in face-to-face interaction*. The Hague: Mouton Publishers.
- Knapp, M.L. (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós. [Original en inglés, 1980].
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Los Angeles / London: Sage.
- McCarthy, M.J. (2003). Talking back: 'small' interactional response tokens in everyday conversation. *Research on Language and Social Interaction* 36(1), 33-63.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós. [Original en inglés, 1995].
- Moita, L. L. (2001). Co-construcción del discurso en el aula: alineamiento con contextos mentales generados por el profesor, en: Discurso, Teoría y Análisis. En (Comps.), *La interacción verbal en el salón de clases*. México: Instituto de Investigaciones Sociales.
- Mora, E. (2006). Estrategias prosódicas en el aula de clase. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 11-26.
- Müller, C., Cienki, A., Fricke, E., Ladewig, S.H., McNeill, D., y Bressemer, J. (Eds.) (2014). *Body – Language – Communication. An international handbook on multimodality in human interaction*, 2 vols. Berlin: Walter de Gruyter.
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. London: Routledge.
- Portell, M., Anguera, M.T., Hernández-Mendo, A., y Jonsson, G.K. (2015). Quantifying biopsychosocial aspects in everyday contexts: an integrative methodological approach from the behavioral sciences. *Psychology Research and Behavior Management*, 8, 153-160.

- Poyatos, F. (1983). *New Perspectives in Nonverbal Communication: Studies in Cultural Anthropology, Social Psychology, Linguistics, Literature and Semiotics*. Oxford: Pergamon.
- Prados, M. M. y Cubero, R. (2005). Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio del discurso de profesores y alumnos en la universidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 141-153.
- Read, B. K. y Cherry, L. J. (1978). Preschool children's production of directive forms. *Discours Processes*, 1 (3), 233-245.
- Ruiz, E., Villuendas, M. D. y Bretones, A. (2003). La práctica del profesorado universitario desde el análisis estratégico del discurso. *Investigación en la Escuela*, 49, 89-101.
- Sánchez-Algarra, P. y Anguera, M.T. (2013). Qualitative/quantitative integration in the inductive observational study of interactive behaviour: Impact of recording and coding predominating perspectives. *Quality & Quantity. International Journal of Methodology*, 47(2), 1237-1257.
- Sentis, F y Cordaro, V. (2002). Principio de cooperación y el oyente: Principio de alteridad. *Onomazein*, 7, 11-34.
- Sinclair, J. (2004). *Trust the text: Language, Corpus and Discourse*. London: Routledge.
- Schegloff, E. A. y Sacks, H. (1973). Opening Up Closings. *Semiotica*, 8, 289-327.
- Thompson, S. E. (2003). Text-structuring metadiscourse, intonation and the signalling of organisation in academic lectures. *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 5-20.
- Tronchoni, H. (2015). *Método Q/A y sesiones magistrales universitarias: propuesta de un modelo dialógico construido a partir de un estudio de casos*. Tesis de Máster. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Tronchoni, H. (2015). *Estudio observacional de la comunicación multimodal en el aula universitaria: contextos y estructuras de participación discursiva en las sesiones magistrales*. Proyecto de Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Tronchoni, H. (2016). La formulación de preguntas y respuestas: Dispositivo de interacción en las aulas universitarias. *Revista de Artes y Humanidades UPAP* (4), 85-94.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia de texto*, Barcelona: Paidós [Original en holandés, 1978].
- Van Dijk, T. A. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1(1), 69-81.
- Watzlawick, P., Beavin, J., y Jackson, D. D. (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder. [Original en inglés, 1967].
- Weick, K.E. (1968). Systematic observational methods. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology, Vol. 1* (pp. 357-451). Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós. [Original en inglés, 1999].
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wilkinson, L. C. y Calculator, S. (1982). Effective Speakers: Student's Use of Language to Request and Obtain Information and Action in the Classroom. En L. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the Classroom* (pp. 85-99). New York: Academic Press.
- Yngve, V.H. (1970). On getting a word in edgewise. En *Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, (567-577). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Young, L. (1994). University lectures — macro-structure and micro-features. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: research perspectives* (pp.159-176). Cambridge University Press, Cambridge.