



Foto: Gokan Okur

Los formatos interrogativos en el aula universitaria

Questions in university classrooms

Patrizia Coscia

Magíster en Enseñanza Universitaria.
Ingeniera Agrónoma.
Prof. Adj. en la Facultad de Veterinaria.
Universidad de la República, Uruguay.

pcoscia@fagro.edu.uy

Citación recomendada

COSCIA, Patrizia (2016). «Los formatos interrogativos en las aulas universitarias». En: InterCambios, Vol. 3, n.º 1.

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar algunos de los resultados obtenidos en la investigación realizada como parte de los requisitos para obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay. Se centra en el estudio del tipo y la preponderancia de los formatos interrogativos que emplean los docentes y los estudiantes en las clases teóricas y prácticas de un curso de segundo año de la carrera de Ingeniería Agronómica (Udelar). La metodología es de corte cualitativo, de tipo inductivo y exploratorio. La perspectiva teórica en la que se sustenta tiene dos ejes principales: la etnografía de la comunicación y el constructivismo social. El análisis se desarrolló a partir de la observación, grabación y transcripción de las clases y permitió identificar los formatos interrogativos que se utilizan en las clases observadas y su función como generadores de eventos interactivos y de un clima de clase favorables para potenciar los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Palabras claves:

enseñanza universitaria, interacción verbal, preguntas, formas de negociación de significados.

Abstract

The purpose of this paper is to present some results of the research carried out to obtain the degree of Master in University Teaching within the Specialization and Master's Program in University Teaching of the Social Thematic Area and the Sectoral Teaching Commission at the Universidad de la República (Udelar), Uruguay. It focuses on the study of the type and prevalence of the questions asked by teachers and students in the lectures and practical sessions in a second year course of the Agronomic Engineering career (Udelar). The methodology is qualitative, inductive and exploratory. The theoretical perspective in which it is based has two main axes: ethnography of speech and social constructivism. The analysis was developed from observation, recording and transcription of the lessons and allowed us to identify the types of questions used, their function as generators of interactive events and as creators of a favourable climate to enhance the teaching and learning processes.

Keywords:

university education, communicative interaction, questions, forms of negotiating meanings.

Introducción

Los mecanismos interactivos que se ponen en juego en el aula definen la relación docente-estudiante, por lo que el estudio de las estructuras interactivas que usan los docentes y los estudiantes permite ampliar el conocimiento de los procesos de enseñar y de aprender. Así lo afirman, entre otros autores, Coll y Edwards (2006: 9), al decir: «el análisis del discurso educacional y más concretamente del habla de profesores y alumnos, es esencial para seguir avanzando hacia una mejor comprensión de por qué y cómo aprenden los alumnos y de por qué y cómo los profesores contribuyen a promover en mayor o menor medida este aprendizaje».

En Uruguay se han realizado pocas investigaciones relativas a la interacción verbal, algunas de ellas en el contexto de la enseñanza primaria (Boces, 1994; Gabbiani, 2000; Torres y Bocés, 2000), otras en enseñanza primaria y secundaria (Gabbiani, 2006) y algunas otras en el nivel universitario, específicamente en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas (Orlando, 2006 y Gomes, 2010).

El análisis de la interacción verbal, en este trabajo, no implica el estudio de las estructuras comunicativas aisladas, sino, precisamente, como componentes de la interacción, como generadoras del encuentro que acontece en el aula, ya que la interacción comunicativa es un factor determinante del clima de clase y, entonces también, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La investigación se llevó a cabo tomando como marco teórico de referencia, por un lado, el constructivismo social y, por otro, la etnografía de la comunicación.

Coll y Onrubia (2001: 21) señalan que en la perspectiva socioconstructivista «los alumnos son los agentes y responsables últimos de la construcción de significados sobre los contenidos escolares que constituyen la esencia del aprendizaje escolar, pero también, y de manera inseparable que la construcción individual del conocimiento que llevan a cabo los alumnos está inserta en, y no puede disociarse de la construcción colectiva que llevan a cabo profesores y alumnos en su

entorno específico, culturalmente organizado y con características propias, que es el aula».

En ese proceso de construcción individual y colectiva de significados, el lenguaje adquiere un papel fundamental, como instrumento de comunicación y negociación, sin duda, pero también como forma de representar esas construcciones y de otorgar sentido a las experiencias y actividades que se realizan.

La etnografía de la comunicación se focaliza en el uso del lenguaje dentro de la vida social, intentando mantener la complejidad del lenguaje al integrar la forma y la función en el análisis. Estudia qué necesita saber un hablante para comunicarse correctamente en una situación comunicativa particular y cómo lo aprende. No solo busca dar cuenta de qué se dice, sino también de cuándo, dónde, por quién, a quién, de qué manera y en qué circunstancias.

Un concepto destacado dentro de esta perspectiva es el de *competencia comunicativa*, que abarca el conocimiento y las expectativas de quién puede o no puede hablar en ciertas situaciones, cuándo hablar y cuándo permanecer en silencio, a quién es posible hablarle, cómo hablar con personas de distintos estatus y roles, cuáles son las conductas no verbales apropiadas en distintos contextos, cuáles son las rutinas para la toma de turnos, cómo solicitar y brindar información, cómo hacer pedidos y ofrecimientos o cómo negar ayuda o colaboración, cómo ejercer el poder, establecer disciplina, etc. (Saville-Troike, 1987: 661-662).

Con este marco como referencia, la investigación intenta profundizar el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir del estudio del tipo y la preponderancia de las preguntas de los docentes y de los estudiantes en la interacción que se establece en las clases observadas y del análisis de las respuestas o reacciones frente a las preguntas a lo largo de las secuencias en que aparecen.

Metodología

La investigación está planteada desde una perspectiva cualitativa, es de tipo inductivo

en tanto no pretende probar hipótesis sino realizar una interpretación de los datos que se obtienen, y exploratorio ya que el «problema» que se analiza no ha sido estudiado en profundidad en las aulas universitarias.

La recolección de información se llevó a cabo en un curso del tramo inicial de la carrera, y en tanto no es uno de los primeros cursos de la carrera es posible asumir que los estudiantes ya se han familiarizado con las reglas (tácitas) que rigen la interacción comunicativa en las aulas universitarias. El curso tiene una duración de nueve semanas y se desarrolla a partir de cuatro clases semanales, dos teóricas (optativas) y dos prácticas (obligatorias), de una hora y media y dos horas de duración respectivamente. Las funciones principales de las clases teóricas son la jerarquización y transmisión de contenidos, mientras que en el caso de las clases prácticas la finalidad es la aplicación de conceptos a partir de la realización e interpretación de cálculos y gráficos, fundamentalmente.

Las clases teóricas transcurren en un salón de tipo anfiteatro con el docente al frente y los estudiantes sentados en semicírculo. Asisten a estas clases aproximadamente 200 estudiantes al inicio del curso, pero el número va variando con el transcurrir del tiempo.

Las clases prácticas, en cambio, se llevan a cabo en un salón organizado en mesas de trabajo (equipos) de seis a ocho estudiantes cada una, cuya conformación se mantiene durante todo el curso; a cada una se le asigna una localidad del país al inicio del curso. «Como resultado del trabajo semanal en el práctico, al finalizar el curso cada mesa ha realizado la caracterización agroclimática del sitio en estudio» (Cruz y otros, 2003).

Hacia el final del curso se realiza una clase práctica especial, denominada «Recorrida del parque agrometeorológico», que transcurre en la estación agrometeorológica de la facultad, al aire libre. En este caso los estudiantes asisten en grupos de 10 a 12 integrantes que, acompañados por un docente,

observan y, en algunos casos, manipulan los instrumentos meteorológicos que conforman la estación.

Los participantes en esta investigación son cuatro docentes (dos varones y dos mujeres) con más de 15 años de experiencia como docentes del curso en cuestión y aproximadamente 250 estudiantes.

Se realizó la observación y grabación de nueve clases teóricas, cinco clases prácticas en el salón de clase y cuatro

clases prácticas en la estación agrometeorológica.

El procesamiento de la información consistió en la transcripción y digitalización de las clases, el agregado de la información recogida en las «notas de campo», el análisis de la estructura de las clases, la identificación de los eventos de interacción, la selección de fragmentos que se ejemplifican como episodios y la identificación y categorización de los formatos inte-

rrogativos usados por los docentes y los estudiantes.

Las claves de transcripción que se utilizaron se basan en el sistema de Jefferson (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974). En los ejemplos los docentes se identifican como D1, D2, D3 y D4, y los estudiantes como EH (estudiante hombre) y EM (estudiante mujer).

Tabla 1. Claves de transcripción

CLAVE	SIGNIFICADO
(())	Comentario del analista
(-)	Expresión incomprensible
((...))	Trecho omitido
.	Pausa corta
..	Pausa media
...	Pausa larga
[Superposición de turnos

Los formatos interrogativos

Los formatos interrogativos son la forma de intervención que aparece con mayor frecuencia en los eventos interactivos analizados. Esta forma de intervención resulta esencial para favorecer la participación y es efectiva tanto cuando es empleada por los docentes como cuando es usada por los estudiantes, ya que funciona, en la mayoría de los casos, como apertura de los eventos de interacción.

Los formatos interrogativos más usados por los docentes y los estudiantes son las preguntas y las formas de negociación de significados.

A. Las preguntas

El estudio de las preguntas ha sido abordado desde distintos puntos de vista, pero en este caso hemos adop-

tado una perspectiva pragmático-didáctica, es decir, de acuerdo a la función que las preguntas cumplen en el salón de clase.

A continuación se describen, en primer lugar, los tipos de preguntas que formulan los docentes y, en segundo lugar, los tipos que corresponden a los estudiantes.¹

A.1. Las preguntas de los docentes

Dentro del grupo de las preguntas de los docentes se identificaron tres categorías: preguntas evaluativas, preguntas retóricas y preguntas de información (Athanasiadou, 1991).

Las primeras son las más frecuentes o abundantes y las últimas, las menos. En los tres tipos de clases (teóricas, prácticas y recorridas del parque agrometeorológico) que se analizaron aparecen ejemplos de todas ellas y la consecuencia inmediata es la participación de los estudiantes; son

muy pocas las preguntas que no generan una respuesta.

A.1.1. Las preguntas evaluativas

Las preguntas evaluativas, también llamadas preguntas de examen (Escandell, 2007), son aquellas en las cuales el emisor (quien formula la pregunta) conoce la respuesta y una vez que el destinatario ha respondido el emisor evalúa su respuesta.

Este tipo de preguntas son las que dan origen a la estructura TRF, típica del discurso en el aula (Edwards y Mercer, 1988), estructura en tres movimientos (triádica) en la cual el primero (la *iniciación*) consiste en la pregunta del docente, el segundo (la *respuesta*) corresponde a un estudiante y el último (el *feedback*) es la evaluación de esa respuesta por el docente.

Esta estructura triádica permite al docente controlar el discurso en el aula, por un lado a partir de las preguntas que formula, ya que «la forma de las preguntas del maestro limita la forma de las respuestas de los alumnos» (Gabbiani, 1991: 32), y por otro, a través de la evaluación.

Sin embargo esa estructura triádica no solo es una herramienta de control, sino que también puede ser considerada un medio para orientar a los estudiantes en los procesos de construcción de significados en la medida en que los docentes les señalan los aciertos y los errores y esto les permite avanzar en el conocimiento. Además el último movimiento

¹ En los ejemplos aparece en negrita el tipo de pregunta que se está analizando.

de la tríada, en tanto evalúa explícitamente las respuestas de los estudiantes, funciona o puede funcionar como un elemento de motivación (extrínseca), ya que estos están sumamente interesados (entre otras cosas) en preservar su autoestima, mantener su prestigio frente a sus compañeros, sentir que se incrementa su competencia y también en lograr la atención y la aceptación de los docentes (Alonso Tapia, 2001). El último movimiento de la estructura IRF, enmarcado en un clima de cordialidad, seguridad y respeto, puede estar al servicio de esos intereses de los estudiantes y favorecer entonces la construcción de conocimientos.

Es decir que estas preguntas pueden estimular la participación de los estudiantes, permitir a los docentes verificar la comprensión de los conceptos que se están trabajando y de conceptos trabajados previamente y facilitar la construcción de puentes cognitivos, tres elementos esenciales para favorecer los aprendizajes.

Según la clasificación de Anijovich y Mora (2010), las preguntas evaluativas de los docentes en las clases observadas pueden clasificarse de acuerdo al grado de libertad como preguntas de aplicación del pensamiento convergente (de respuesta única), y de acuerdo al nivel de pensamiento que estimulan como preguntas sencillas (que promueven respuestas cortas y generalmente únicas), preguntas de comprensión (que exigen, por ejemplo, comparar o contrastar información) y preguntas de orden cognitivo superior (que apelan a la interpretación, la evaluación crítica, la integración de conocimientos o la formulación de hipótesis).

D2: (...) en la medida que se evapora agua va bajando acá y se puede observar entre un día y el otro se sabe cuánto fue lo que se evaporó. Y esa evaporación, **¿de qué va a depender?**

EM: De la temperatura.

D2: Va a depender de la temperatura.

EM: Del viento.

D2: Del viento puede depender, **¿de qué más?**

EM: De la presión de vapor.

EH: De la radiación.

D2: De la humedad, de la presión, de la presión de vapor, pero de la radiación solar no porque la radiación solar no está afectando acá, eh. O sea que en este caso este evaporímetro solamente depende de esas variables que mencionábamos, ¿ta? ((...))

En este ejemplo, que corresponde a una recorrida del parque agrometeorológico, el docente utiliza las preguntas evaluativas (turnos 1 y 5) para relacionar la función del instrumento que los estudiantes están observando con conceptos trabajados previamente en clases teóricas y prácticas. La intención del docente no es el desarrollo de esos conceptos, sino enumerar cuáles se relacionan con el instrumento que los estudiantes observan. Está presente la estructura IRF y es interesante señalar que frente a dos respuestas (turnos 6 y 7), una correcta y la otra no, el docente en primer término confirma repitiendo y relacionando la respuesta correcta con otros conceptos de interés, y en segundo lugar aclara que la otra respuesta no es correcta. El docente destaca primero lo que está bien y luego corrige el error cometido por el segundo estudiante que interviene, probablemente en un intento de no lesionar su autoestima y de mostrar que en los procesos de aprendizaje los errores no solo están permitidos, sino que también pueden usarse a favor de esos procesos.

A.1.2. Las preguntas retóricas

Las preguntas retóricas no requieren respuesta de los estudiantes, por lo que no habilitan un espacio de participación. Sin embargo se incluyen en el análisis ya que forman parte del discurso de los docentes observados y porque son utilizadas en los tres tipos de clases estudiadas, pero principalmente en las clases teóricas.

Desde el punto de vista de la interacción ponen en evidencia el interés del docente que está hablando por conectar con la audiencia (los estudiantes), es decir que muestran el interés

del docente por lo que está ocurriendo en la clase.

Los docentes observados las usan como organizadores de su discurso ya que les permiten enfatizar aspectos que consideran centrales, adelantar preguntas que los estudiantes podrían hacerse, brindar información, focalizar y mantener la atención de los estudiantes y facilitar la comprensión.

En el ejemplo siguiente la pregunta retórica es usada para aportar información que aparentemente no ha sido trabajada y que el docente asume que los estudiantes no conocen.

D3: ((...)) En la parte superior eh se registraría temperatura y en la parte inferior humedad relativa. En la parte superior no tenemos, no está colocada la pluma. **¿Cómo es que funciona esto?** Estos instrumentos son instrumentos clásicos a través de los cuales se desarrolló la meteorología. Son todos instrumentos mecánicos entonces esto tiene adentro un cilindro adentro tiene un reloj y ese reloj, que es a cuerda, hace que eeh este cilindro gire. Tiene más de una posición, nosotros lo tenemos para que gire una vuelta a la semana, por eso colocamos bandas semanales y que están divididas en días y horas. ((...))

A.1.3. Las preguntas de información

Las preguntas de información (quien formula la pregunta no conoce la respuesta) son realmente muy escasas y en su gran mayoría se contestan con un sí o un no o requieren una respuesta diferente pero igualmente corta. Hacen referencia a cuestiones que tienen que ver con el funcionamiento de la clase, si se escucha bien, si se ve lo que está escrito en el pizarrón, etc.

D1: (...) Algún comentario de alguno de Uds. con respecto a los valores que fueron encontrando cuando hicieron la estimación de radiación solar absorbida o solar que llega a la superficie. **¿Algún voluntario?** ¿Cuándo reciben más energía? (varias voces) **¿A ver quién dijo enero?** En verano dicen otros. Uds.,

mesa cinco, **¿qué localidad trabajaron?**
EH: Prado.

A.2. Las preguntas de los estudiantes

Los estudiantes también formulan preguntas en los tres tipos de clases observadas. A diferencia de lo que ocurre con los docentes, esas preguntas son principalmente preguntas de información (Athanasiadou, 1991) o preguntas reales, como las denomina Escandell (2007), y así las hemos llamado para diferenciarlas de las preguntas de información de los docentes.

En las clases prácticas además hay preguntas de los estudiantes con características similares a la interrogación orientada que define Escandell (2007), en las que el desconocimiento del emisor (respecto a la respuesta) no es total, su propósito es confirmar información, por lo tanto las hemos denominado preguntas de verificación. La intención de los estudiantes al formularlas es verificar conceptos relacionados con sus respuestas o revisar los procedimientos (de cálculo, por ejemplo) que realizan para completar los desempeños correspondientes al tema que están trabajando en la clase práctica.

A.2.1. Las preguntas reales

Las preguntas reales (quien formula la pregunta no conoce la respuesta) son en todos los casos oportunas y relacionadas con el tema que se está trabajando, surgen espontáneamente y aparecen en los tres tipos de clases estudiadas.

Los docentes en algunos casos responden en forma muy breve y concreta, mientras que en otros dan una respuesta más amplia. Son muy pocas las preguntas reales que los docentes desatienden.

EM: **¿Se toma el registro de todas, de las tres?**

D2: Sí.

EM: **¿Coinciden bastante?**

D2: Eeh más o menos, más o menos eeh a veces tenemos dudas de por qué.

EM: (---)

D2: Pero es así. por eso todavía las tenemos las tres.

EH: **¿Esta tira el agua para afuera, no?**

D2: Sí la tira para afuera, sí, sí. ... Bueno, no sé, esto es más o menos lo que tenía para decirles. No sé si tienen alguna duda, algún comentario, alguna pregunta.

A.2.2. Las preguntas de verificación

Las preguntas de verificación ocurren en las clases prácticas cuando un docente está trabajando con uno de los equipos porque algún integrante lo ha convocado para consultarlo.

En todos los casos las preguntas son respondidas por los docentes y se generan eventos interactivos bastante largos en los que participan el docente y uno o varios estudiantes, pero, debido a la modalidad de trabajo cooperativo, en todos los casos la interacción aporta a la construcción de significados ya que se genera un ambiente muy favorable para aprender en la medida en que los estudiantes del equipo tienen una meta común que deben cumplir al finalizar la clase.

D1: Ahí está, tienen que hallar la fecha media de primera helada y fecha media de última, período libre de helada eeh, período con heladas, hacer la diferencia entre esos dos valores promedio.

EM: **¿Y ahí saco los datos de acá de la guía?**

D1: Claro y, ¿cómo sacás el promedio de esto? No podés operar aritméticamente con esto, tenés que convertir esta fecha a un número.

EM: Claro, y después, **¿eso lo sumo y lo divido?**

D1: Y lo dividís por el total de años

con heladas.

EM: **¿A esta columna?**

D1: A esa columna. Y lo mismo hacen con las últimas, o sea, cada mesa podría agarrar unas primeras heladas y otras últimas heladas.

B. Las formas de negociación de significados

Las formas de negociación de significados son la segunda categoría dentro de los formatos interrogativos que hemos identificado en las clases observadas.

Fueron definidas por Pica (1987) y constituyen un aspecto destacado de la interacción comunicativa en tanto representan un intento de resolver dificultades de comprensión entre los participantes en los eventos interactivos. Son una demostración del interés de los docentes y de los estudiantes por lo que está transcurriendo en el aula y al mismo tiempo una invitación a la participación para la construcción conjunta de significados.

Las formas de negociación de significados son tres: comprobaciones de comprensión, pedidos de confirmación y pedidos de aclaración.²

Han sido estudiadas principalmente en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, pero, como sostienen Nussbaum y Tuson (2002), las clases de cualquier asignatura pueden ser consideradas como una clase de lengua extranjera en la que hay nativos (los docentes que conocen el vocabulario específico, expertos en la asignatura) e inmigrantes (que no conocen ese vocabulario, novatos en cuanto a la asignatura en cuestión).

Los estudiantes y los docentes utilizan las formas de negociación de significados, pero difieren tanto el tipo como la frecuencia de uso que hacen unos y otros, como se muestra en la tabla 2.

² En los ejemplos aparecen en negrita las formas de negociación de significados que se están describiendo.

Tabla 2. Frecuencia de uso de las formas de negociación de significados

Tipo de negociación de significados	Docentes	Estudiantes
Comprobaciones de comprensión	Muy abundantes	No aparecen
Pedidos de confirmación	Muy escasos	Escasos
Pedidos de aclaración	Algunos	Abundantes

B.1. Las comprobaciones de comprensión

Las comprobaciones de comprensión las usa el interlocutor que está hablando para comprobar si quien/es lo escucha/n comprende/n lo que ha dicho. Son expresiones del tipo «¿queda claro?», «¿alguna duda?», etc. En las clases observadas solo los docentes utilizan esta forma de negociación de significados.

D1: (...) Cuando está nublado esto se hace, supongan un día totalmente nublado, el ene minúscula, las horas de brillo solar, son cero, cero sobre 10 horas, cero. ¿Ta? El cielo despejado facilita la pérdida desde la superficie, el cielo nublado es como ponerse una manta arriba y no perdemos tanta energía, así de simple. **¿Se entiene de cómo es el proceso?**

EM: Sí, ahora sí.

B.2. Los pedidos de confirmación

Los pedidos de confirmación son usados por los interlocutores que están escuchando, en ese momento, para confirmar lo que dijo el interlocutor que está hablando. El pedido de confirmación consiste en la repetición de lo que se quiere confirmar pero con entonación interrogativa.

Tanto los docentes como los estudiantes emplean escasamente esta forma de negociación, pero los estudiantes con mayor frecuencia que los docentes.

D1: (...) Observen que ninguna de (---), este es un dato para incluir, en otra localidad (---) hemisferio norte en verano y acá estamos hablando en este caso de latitud 49 norte, pleno julio, ¿sí?

EH: **¿Verano?**

D1: Verano del hemisferio norte. (...)

B.3. Los pedidos de aclaración

Los pedidos de aclaración también los realiza uno de los interlocutores que está escuchando (en ese momento), usando expresiones tales como «¿podrías repetir?», «¿cómo?», etc. Son abundantes en el discurso de los estudiantes, y aunque los docentes también los usan, lo hacen en menos oportunidades.

EM: **¿Podés explicar de vuelta lo del superávit?**

D3: Bueno, a ver, ¿cuándo vamos a tener superávit a lo largo del día? A ver quién me puede contestar eso.

EH: **¿Cómo es?**

D3: ¿Cuándo podemos tener superávit a lo largo de un día?

EH: Después que sale después que sale el sol y empieza a calentar el suelo.

D3: Después que sale después que sale el sol y empieza a calentar el suelo como tenemos acá.

En este ejemplo el pedido de aclaración (turno 1) no es contestado por el docente, sino que este repite la pregunta y la transfiere a los estudiantes, pero antes de que alguien pueda

responder hay un nuevo pedido de aclaración (turno 3) que el docente contesta inmediatamente y recién en el turno 5 el pedido de aclaración inicial es respondido. En este ejemplo se puede apreciar cómo un pedido de aclaración origina un episodio de interacción con la participación de varios estudiantes.

Conclusiones

Esta investigación ha mostrado que en las clases analizadas:

Los docentes se ocupan de favorecer la participación de los estudiantes tanto en las clases teóricas como en las clases prácticas.

La invitación de los docentes a la participación de los estudiantes es realizada a partir de formatos interrogativos (preguntas o formas de negociación de significados) que usan los docentes.

Los estudiantes también generan eventos interactivos en las clases teóricas y en las clases prácticas a partir de preguntas o de alguna forma de negociación de significados.

La estructura IRF típica del salón de clase está presente, pero no es interpretada por los estudiantes como forma de control o como un medio para enfatizar la asimetría docente-estudiante, sino más bien como una forma de «andamiaje» que los orienta y que por lo tanto favorece los procesos de coconstrucción de conocimientos.

La participación de los estudiantes es mayor cuanto más activamente implicados están en las actividades y cuanto menor es el número de estudiantes. La participación de los docentes y los estudiantes genera un clima de armonía, seguridad y confianza que resulta muy favorable para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- ALONSO TAPIA, J. (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios. En GARCÍA-VALCARCEL MUÑOZ-REPISO, A. (coord.): *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla. pp. 79-111.
- ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- ATHANASIADOU, A. (1991). The discourse function of questions. *Pragmatics* 1(1): 107-122.
- BOCES, G. (1994). Dinámica de la interacción en situación de clase en la escuela primaria uruguaya. En BEHARES, L. y BROVETTO, C. (comps.): *Lo oral y lo escrito en la sociedad uruguaya*. Montevideo: Ed. de la Banda Oriental. pp. 27-46.
- COLL, C. y EDWARDS, D. (2006). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- 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.
- CRUZ, G.; MUNKA, C.; CHIARA, J. P.; PEDOCCHI, R.; SARAVIA, C.; RIVERO, J. y LEYMONIÉ, J. (2003). Ensayo educativo en el marco de la enseñanza para la comprensión en el curso de Agrometeorología. *Alternativas*. 8 (33): 79-94.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- ESCANDELL, M.V. (2007) *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- GABBIANI, B. (1991). Estrategias de interacción en el aula: implicancias pedagógicas de la tríada pregunta-respuesta-evaluación. *Trab. LING. Apl.* Campinas (18): 29-38. Jul/Dez.
- (2000). *Escuela, lenguaje y poder. La organización de la conversación como un medio de regulación del poder en el salón de clase*. (2.ª ed.). Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- (2006). Formas de silenciamiento de la voz de los niños en el salón de clase. En GABBIANI, B. y MADFES, I. (orgs.): *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. pp. 35-76.
- GOMES, M. (2010). La cortesía en el aula: Formas de mitigación en la corrección de errores en el salón de clase de ELE. En MADFES, I. (org.): *Aproximaciones al diálogo institucional*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. pp. 17-30.
- NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (2002). El aula como espacio cultural discursivo. En LOMAS, C. (comp.) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós. pp. 195-207.
- ORLANDO, V. (2006). Poder, cortesía e identidad en el salón de clase de lenguas extranjeras. En GABBIANI, B. y MADFES, I. (orgs.): *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. pp. 103-149.
- PICA, T. (1987). Second-Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. *Applied Linguistics*. 8 (1): 3-21.
- SACKS, H.; SCHELGOFF, E. y JEFFERSON, G. (1974). A Simplest Systematic for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*. 50 (4): 696-735. Disponible en <http://www.liso.ucsb.edu/Jefferson/Systematics.pdf> Consulta: 10/12/12.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1987). The ethnography of Speaking. En AMMON, U. DITTMAR, N. y MATTHEIER, K. J. (eds.). *Sociolinguistics. Soziolinguistik*. Berlin-New York: De Gruyter. pp. 660-671.
- TORRES, C. y BOCES, G. (2000). Algunas formulaciones acerca de la pregunta en el contexto educativo. En PELUSO, L. y TORRES, C. (comps.): *Indagaciones en los márgenes: Cuestiones sobre lenguaje, psicología y educación*. Montevideo: Trilce. pp. 45-66.