

INTERACCIONES DE HABLA

Continuidad y cambio en la clase en línea de emergencia

PATRICIA THIBAUT / MARGARITA CALDERÓN LÓPEZ

Resumen:

La presente investigación busca aportar en el área de interacciones de habla en la sala de clases en línea durante la pandemia de COVID-19 en Chile. En específico, la muestra considera dos profesoras y 85 estudiantes distribuidas(os) en dos cursos de sexto básico. El análisis se realizó en dos niveles. El primero incluye la codificación de turnos de habla, siguiendo el esquema adaptado de Howe y colaboradores, mientras que el segundo utiliza una pauta de observación de las clases además de la triangulación con entrevistas a ambas profesoras. El análisis revela que la modalidad en línea implica cambios importantes en la forma de la clase, no obstante, los tipos de interacciones orales son similares a los reportados en clases presenciales. Sus implicancias son discutidas en los resultados.

Abstract:

This research attempts to contribute to the area of oral interactions in online classes during the COVID-19 pandemic in Chile. Specifically, the sample considers two teachers and 85 students in two sixth-grade classes. The analysis was carried out on two levels. The first includes the codification of turns of speaking, according to the system adapted by Howe et al. The second level uses classroom observation in addition to triangulation with interviews held with the two teachers. The analysis reveals that online teaching implies important changes in the form of the class, yet the types of oral interactions are similar to those reported in face-to-face classes. The implications are discussed in the results.

Palabras clave: interactividad; comunicación verbal; profesores; estudiantes; educación virtual; COVID-19.

Keywords: interactivity; oral communication; teachers; students; virtual education; COVID-19.

Patricia Thibaut: profesora en la Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Valdivia, Chile. CE: patricia.thibaut@uach.cl / <http://orcid.org/0000-0003-2990-0339>

Margarita Calderón López: profesora en la Universidad de Chile, Departamento de Estudios Pedagógicos, Ñuñoa, Santiago, Chile. CE: margarita.calderon@uchile.cl / <http://orcid.org/0000-0003-3805-5624>

Introducción

La relación entre lenguaje y aprendizaje ha sido objeto de estudio en disciplinas diversas como la lingüística, la educación, la psicología y la sociología (Gee y Green, 1998; Mehan, 1979; Mercer, 1997; Piaget, 1977; Vygotsky, 1978). En el aula, se ha evidenciado que las interacciones entre docente y estudiante¹ no solo reflejan eventos particulares de interacción, sino que tienen un potencial de aprendizaje importante (Vrikki, Wheatley, Howe, Hennessy *et al.*, 2019). Hasta ahora, las investigaciones se habían enfocado en clases de tipo presencial, dado que ese era el formato más común (Howe, Hennessy, Mercer, Vrikki *et al.*, 2019; Mercer y Dawes, 2014; Alexander, 2018). No obstante, la pandemia de COVID-19 forzó el tránsito al aula en línea. Con ello, las interacciones se complejizaron en tanto co-existen herramientas digitales, más allá de la voz o la escritura, que pueden estar presentes en el espacio del aula y, en consecuencia, agregan mayor variedad y complejidad a las formas de interacción. Además, pueden alternarse modalidades, entre ellas sincrónicas, asincrónicas, mixtas, *blended* o híbridas (Hodges, Moore, Lockee, Trust *et al.*, 2020), lo cual modifica el contexto y, en consecuencia, el análisis de las interacciones. Así, pese a que desde hace décadas se investigan las interacciones en el aula (Mercer y Dawes, 2014) y hace al menos dos décadas se analiza el aprendizaje virtual y *blended*, estos trabajos se han dado a pequeña escala (Carvalho y Yeoman, 2019; Goodyear y Carvalho, 2014; Sharpe, Benfield, Roberts y Francis, 2006).

En este nuevo escenario, la presente investigación explora las interacciones orales que se desarrollan en el aula en línea en el contexto de la emergencia sanitaria. La adaptación del aula al contexto de la pandemia conllevó a que las salas de clases observadas debieran modificar su formato en un breve periodo para hacer posible la enseñanza-aprendizaje, la cual fue limitada presencialmente dada la necesidad de cuidado de salud establecido a nivel nacional y global. En Chile, el 15 de marzo de 2020, el Ministerio de Educación estableció una educación remota de emergencia debido a la pandemia de la COVID-19. A mediados del segundo semestre de 2020 e inicios del 2021 comenzó la reapertura gradual de los establecimientos. La muestra de este estudio fue recogida entre noviembre y diciembre de 2020. En este contexto, observamos una modalidad en línea de emergencia, que tuvo dos momentos relevantes: el primero, donde se trabajaba primordialmente de manera asincrónica a través de cápsulas, y

un segundo con encuentros sincrónicos. Este segundo momento es el que abordamos en esta investigación, lo que implica que tanto docentes como estudiantes se adaptaron a este nuevo formato sincrónico y, con ello, a las interacciones que pueden darse en este medio.

Considerando la relevancia de indagar en las interacciones de aula en un contexto emergente, el presente estudio tiene un objetivo doble: por un lado, busca describir las interacciones que surgen en un contexto de enseñanza en línea de emergencia y, por otro, explora las formas de interacción que pueden potenciar el aprendizaje de contenido en el aula. En específico, las siguientes preguntas guían la presente investigación: ¿Cuáles son las características de las interacciones orales y oportunidades de habla que se observan en la sala de clases en línea de emergencia? ¿Qué patrones de habla se observan en la clase y cómo estos promueven (o no) el aprendizaje?

Revisión de la literatura sobre interacciones en el aula y diálogo

Durante los años setenta se comienza a analizar la sala de clases desde una mirada del “día a día” y de la “acción situada” (Macbeth, 2003). Este tipo de estudio observó que a lo largo del tiempo se producía una estructura de interacción entre profesor y estudiantes y una consecuente organización social subyacente en la sala de clases “típica”, la cual fue denominada como IRF/E-I (interrogación), R (respuesta) y E/F (evaluación o *feedback*) (Mehan, 1979; Sinclair y Coulthard, 1975). Investigaciones posteriores ampliaron esta mirada dando cuenta de que era una de las variantes que se podían dar en la interacción en la sala de clases, existiendo también otras más flexibles y en la que los roles de iniciación, argumentación y evaluación podían cambiar. Esta última idea, que postula una mirada más amplia al patrón fijo de IRF, proviene de la corriente sociocultural desde la que se postula que el diálogo y el pensamiento hablado son claves para el pensamiento colectivo.

De lo anterior, se desprende el nexo entre las funciones del lenguaje, el pensamiento y la interacción social. De acuerdo con Howe *et al.* (2019), la revisión de la literatura de varias décadas de estudio en el aula dan cuenta de que existen cinco elementos de interacciones en el habla que impactan principalmente los procesos de desarrollo de pensamiento general, así como en resultados académicos: *a*) presencia de mayor número de preguntas abiertas que cerradas; *b*) participantes que hacen contri-

buciones extensas, elaborando o construyendo sobre sus propias ideas o utilizando ideas de otros; *c*) presencia de discusión, expresión y razonamiento de puntos de vista diversos; *d*) conexiones con ideas anteriores y *e*) uso de metacognición y compromiso de estudiantes y profesores en la interacción verbal. Esta perspectiva toma la mirada sociocultural, pero busca dar un paso desde la teoría a la práctica, tomando los elementos de interacciones para observar lo que denominan el diálogo productivo. Por otro lado, desde la teoría cognitiva se sugiere que el hacer preguntas, considerar otras posibilidades, la aplicación del conocimiento y la resolución de problemas es crucial para que los estudiantes comprendan el contenido y construyan conocimiento, lo cual requiere un rol activo de su parte (Bransford, Brown, Cocking, Donovan *et al.*, 2000). Así, la teoría cognitiva coincide en este punto con lo postulado por la teoría sociocultural. De manera interesante, estudios desde la psicología y la neurociencia también afirman la “íntima relación entre pensamiento y lenguaje” (Alexander, 2018:562) y la potencia del lenguaje hablado en el desarrollo del pensamiento y la cognición, especialmente en niños y niñas (Goswami y Bryant, 2012). En el presente estudio tomamos la raíz sociocultural del diálogo (Vygotsky, 1978) y el esquema de Howe y colaboradores con el fin de analizar las formas y funciones del diálogo en el aula que se dan entre docente y estudiantes.

En la literatura el concepto de diálogo se ha utilizado como un símil de conversación en la que se entienden los “intercambios verbales donde un individuo considera a otro individuo o individuos y al menos uno responde individualmente” (Howe y Abedin, 2013:325). En este estudio utilizamos esta definición para referirnos a diálogo y a interacción. Por otro lado, el diálogo en el aula se puede dar de diversas formas, como entre estudiantes y profesor, en grupos de estudiantes, entre pares guiados por un profesor y una tarea colaborativa, entre otras (Larrain, Freire, López y Grau, 2019; Van de Pol, Mercer y Volman, 2019).

El diálogo también se ha clasificado según el tipo de interacción que promueve, por ejemplo, Alexander (2018:567) identifica “habla del día a día”; “habla de aprendizaje”; “habla de enseñanza”; “habla para cuestionar una idea o propuesta”; “habla que extiende una idea o propuesta”. En este artículo nos enfocaremos en el diálogo que se da entre profesor y estudiantes y nos centraremos especialmente en el habla orientada al aprendizaje. Es importante aclarar que, si bien nuestro interés último es

comprender el aprendizaje de los estudiantes, el diálogo en el aula es principalmente mediado por el docente y en consecuencia a nivel analítico nos centraremos en las funciones y roles del docente para promover (o no) el diálogo, sin dejar de considerar que el diálogo es un acto relacional y, en consecuencia, la agencia y disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje es clave para su desarrollo. Además, el presente estudio no incluye el análisis de grupos de conversación o diálogos de pares en actividades grupales o colaborativas. Otra dimensión que subyace al concepto de diálogo es la de temporalidad. Como plantea Mercer (2008:33-34), el habla en la sala de clases es usado “para representar experiencias compartidas pasadas, llevar ideas hacia el futuro, aproximarse a actividades futuras y lograr resultados de aprendizaje”, dando cuenta de “una cualidad acumulativa en el proceso de aprendizaje”. Al respecto, Gee y Green (1998) plantean la conexión entre discurso y prácticas de eventos anteriores para guiar la acción en la situación actual. Este es un elemento que permite una mirada amplia respecto de los repertorios de habla presentes en el aula. En este sentido, permite comprender cómo se despliegan las interacciones y qué relación tienen con el contenido que se está enseñando, por lo cual es considerado en los análisis siguientes.

Por último, el diálogo también se ha clasificado primero, según una mirada *amplia*: en la que el diálogo es considerado una forma de interacción toda vez que se da un intercambio verbal, en este caso, entre dos estudiantes o entre profesor y estudiante. La segunda es una mirada *reducida* en tanto requiere que se cumplan ciertos requisitos de habla y *ethos*, como la ausencia de censura; la diferencia de roles debe ser baja u horizontal; tiene que haber tanto respeto mutuo como espacio a la exploración (Freire y Donald, 1995; Howe *et al.*, 2019). En el presente artículo tomaremos la primera acepción, en tanto permite observar de forma menos restrictiva los procesos de habla que se dan en la sala de clases, los cuales en ocasiones pueden no considerar las características señaladas en el segundo caso.

Tecnología en la sala de clases y contextos virtuales de aprendizaje en pandemia

La investigación sobre tecnología en la sala de clases es vasta en países europeos, asiáticos, de Oceanía y del norte de América (European Commission, 2013; McKnight, O'Malley, Ruzic, Horsley *et al.*, 2016; U.S.

Department of Education, 2017), mientras que en Chile su aplicación y estudio está en etapas iniciales, instalándose hace al menos una década en el aula con programas como “Agenda Digital” o la implementación de estándares nacionales de habilidades digitales (Mineduc, 2017). Los estudios en Chile dan cuenta que se ha transitado desde un enfoque en el acceso y la infraestructura, hacia otro en la adquisición de habilidades y de resultados de aprendizaje con tecnología (Claro, Salinas, Cabello-Hutt, San Martín *et al.*, 2018). No obstante, pese a estos avances, hasta antes de la pandemia se evidenciaba bajo desarrollo de competencias digitales para el aprendizaje (Hepp, Pérez, Aravena y Zoro, 2017; Jara, Claro, Hinostroza, San Martín *et al.*, 2015; Thibaut y Carvalho, 2020).

Con la pandemia se inicia de manera forzada una forma de enseñanza-aprendizaje remota no practicada anteriormente y en contextos de emergencia (Carrillo y Flores, 2020). La educación remota rompe la barrera de la presencialidad física de la clase “cara a cara” y, en consecuencia, se pierde la relación directa entre estudiantes y docente. Además, la enseñanza y el aprendizaje pasan a estar sostenidos por medios tecnológicos, como las plataformas de enseñanza Zoom, Moodle, Blackboard, Canva, Open edX, entre otras. Por otro lado, este tipo de enseñanza remota de emergencia implicó ajustes a nivel curricular, de contenido y en cuanto al diseño y la modalidad (Propuestas Educación Mesa Social COVID-19, 2020). Otro factor clave es la poca experiencia con metodologías en línea tanto de profesores como estudiantes, la que, a diferencia de la educación a distancia en la cual la enseñanza-aprendizaje se construye desde el inicio para esta modalidad, con una inversión planificada y estrategias adaptadas para el logro de aprendizajes específicos, en este caso fue una adaptación debido al contexto de emergencia sanitaria y sin las posibilidades de acompañamiento diseñadas en el primer caso (Hodges *et al.*, 2020).

La pandemia expuso la vulnerabilidad del sistema educacional (Bozkurt y Sharma, 2020; Huang, Tili, Chang, Zhang *et al.*, 2020; Reich, Buttner, Fang, Hillaire *et al.*, 2020). Variables como el bajo número de computadores por estudiantes y la poca calidad de internet, se suman al precario contexto de las familias para realizar una modalidad en línea. Por ejemplo, las familias con estudiantes en edad escolar se han visto enfrentadas a una serie de factores estresores como la prevención de la transmisión del virus;

el riesgo de pérdida de trabajo; la inseguridad del abastecimiento de la comida; la dificultad de desempeñarse bien en el trabajo considerando la falta de cuidadores de niños en el hogar; además del cuidado de la salud mental de sus hijos dados los factores psicosociales adversos como el aislamiento social, estrés y trauma (Liu y Doan, 2020; Sáez-Delgado, Olea-González, Mella-Norambuena, López-Angulo *et al.*, 2020). Además, han aumentado las brechas educativas debido a las diferencias en las familias; variables como la presencia de redes de apoyo, capital cultural y nivel socioeconómico impactan en este aumento (Unesco, 2020). Junto con ello, se ha generado una tensión entre las expectativas de las escuelas y las demandas a las familias en el apoyo del aprendizaje (Cervantes Holguín y Gutiérrez Sandoval, 2020).

Existe escasa evidencia publicada sobre experiencias de enseñanza-aprendizaje en pandemia a nivel escuela en Chile. Algunos estudios muestran por ejemplo dificultades en la falta de interacción y de cercanía con los estudiantes en las sesiones en línea, además de una infraestructura poco adecuada para aprender, como por ejemplo no tener disponibilidad frecuente de un computador, internet de baja calidad o falta de espacios de aprendizaje adecuados para conectarse y estudiar (Ponce, Bellei y Vielma, 2020); también se observan aspectos positivos como la adaptación a nuevas tecnologías y capacidad de resiliencia autopercibida (Sepulveda-Escobar y Morrison, 2020). Por otro lado, reportes en el aula rural indican que con la pandemia las estrategias de aprendizaje implementadas por los profesores se orientan al envío y entrega de material y baja presencia de clases en línea, lo cual se relaciona con la falta de conectividad y recursos tecnológicos (Fundación 99, 2020).

Metodología

El enfoque de la investigación tiene un diseño de tipo naturalista ya que observa el diálogo que sucede en la sala de clases real, sin ningún tipo de intervención (Guba, 1981). Este es un elemento de la investigación en línea que se distingue de las observaciones en el aula presencial, en tanto efectivamente no hubo ningún tipo de perturbación durante la clase. El tipo de diseño es cualitativo en tanto busca explorar las relaciones entre lenguaje y discurso en el aula desde la perspectiva de sus participantes y de manera inductiva (Merriam y Tisdell, 2015).

El estudio se realizó en un establecimiento educacional con dependencia particular subvencionada de la comuna de Maipú en la Región Metropolitana con 40 años de experiencia. Imparte educación científico-humanista en los niveles de párvulo, enseñanza básica y media con una matrícula, en 2019, de 3,056 estudiantes y un índice de vulnerabilidad de 88 por ciento.

Se revisaron las clases en la asignatura de Lenguaje y Comunicación realizadas en los niveles de 5° y 6° básico, con dos cursos en 5° y tres en 6°. Para este artículo se consideraron solo las transcripciones de dos cursos de 6° básico: 6°A y 6°C. Los criterios para su selección responden a que en este nivel dos docentes realizaban las clases, lo cual permitía variabilidad y comparación en el análisis. Además, al estar en el mismo nivel, los estudiantes contaban con idéntico programa curricular con lo cual se pudo contrastar ambos cursos. La tabla 1 describe algunas características relevantes para el análisis de los participantes. Se han utilizado seudónimos para asegurar su confidencialidad.

TABLA 1

Caracterización docente

Nombre	Edad	Años de experiencia	Asignaturas que imparte	Autopercepción de competencia en tecnología (1-7)	Estudiantes promedio
Carolina	27	1	Lenguaje y Comunicación	6	36
Karla	35	8	Lenguaje y Comunicación y Orientación	4.5	25

Fuente: elaboración propia.

Análisis e instrumentos de recolección de datos

El análisis se realizó en dos niveles. El primero incluye la codificación de turnos de habla en Atlas ti, siguiendo el esquema adaptado de Howe *et al.* (2019), el cual se puede ver en la tabla 2.

TABLA2

Esquema adaptado de Howe et al. (2019)

Código	Abreviatura	Definición
Invitación a la elaboración	ELI	Invita a construir, elaborar, evaluar o aclarar la contribución propia o de otra persona (por ejemplo, "¿Has notado algo más que el poeta usa?").
Elaboración	EL	Se basa en, elabora, evalúa o aclara la contribución propia o de otra persona (por ejemplo, [Después de "Es como describir cómo lo haces"] "Sí, tiene un buen énfasis y un buen uso del vocabulario").
Invitación al razonamiento	REI	Invita explícitamente a la explicación/justificación de una contribución o especulación (nuevos escenarios)/predicción/hipótesis (por ejemplo, "¿Por qué crees que la botella flota?").
Razonamiento	RE	Proporciona una explicación/justificación de la contribución propia o de otra persona o especula, predice o formula hipótesis con fundamentos dados (por ejemplo, [Después de "Él regresó"] "porque hizo una promesa").
Invitación a la coordinación	CI	Invita a la síntesis, resumen, comparación, evaluación o resolución sobre la base de dos o más contribuciones (por ejemplo, "¿Alguien quiere resumir las ideas que hemos estado escuchando?").
Coordinación simple	SC	Sintetiza o resume ideas colectivas (incluidas ideas propias y/o ajenas); compara, resuelve o evalúa diferentes opiniones, perspectivas y creencias (por ejemplo, "Algunos de ustedes están hablando de peso y otros de tamaño; ambos importan: las cosas flotan cuando son livianas para su tamaño").
Coordinación razonada	RC	Compara, evalúa o resuelve dos o más contribuciones de forma razonada; incluye todos los descriptores de SC más un contraargumento, refutación razonada, dos verdades parciales (por ejemplo, "Hemos estado discutiendo sobre cuánta personalidad se hereda; los estudios de gemelos muestran de manera concluyente que es el 50%").
Acuerdo	A	Aceptación explícita o acuerdo con una o varias declaraciones (por ejemplo, "Brillante", "Bueno", "Sí", "Bien", "Estoy de acuerdo con X ...").
Cuestionamiento	Q	Dudar, desacuerdo total/parcial, desafiar o rechazar una declaración; incluye una simple respuesta de "no" cuando muestra rechazo a una idea, no cuando es en respuesta a una pregunta (por ejemplo, "¿De verdad crees que estos ángulos son iguales?").
Referencia previa	RB	Introduce una referencia a conocimientos, creencias, experiencias o contribuciones previas (incluye referencias de procedimiento) que son comunes a los participantes de la conversación actual; incluye invitaciones a realizar referencias previas (por ejemplo, "¿Puedes compartir con nosotros rápidamente lo que estábamos conversando, por favor?").

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Código	Abreviatura	Definición
Referencia a un contexto más amplio	RW	Establece vínculos entre lo que se está aprendiendo y un contexto más amplio al introducir conocimientos, creencias, experiencias o contribuciones externas a la materia que se está enseñando, el aula o la escuela; incluye invitaciones a realizar referencias de un contexto más amplio (por ejemplo, "Es como en Macbeth, donde la tormenta se acumula en él").
Otras invitaciones	OI	Invitaciones de todo tipo de contribuciones verbales (por ejemplo, opiniones, ideas, creencias) excepto aquellas codificadas como ELI, REI o CI; incluye las invitaciones sobre un nuevo tema, si éste no se incluye en otro código de invitación, así como las preguntas de procedimiento.
Sin código	U	Todos los turnos que no entran en al menos una de las categorías anteriores; por lo general, incluye respuestas a preguntas de OI, comentarios de procedimiento o nuevas ideas ofrecidas espontáneamente que no parecen relacionarse con declaraciones o actividades anteriores; incluye marcas procedimentales, instrucciones (por ejemplo "Ya, vamos a seguir") y preguntas retóricas de retroalimentación. Incluye todo el fragmento, independiente del turno.
Contenido expositivo	E	Entrega contenido expositivo.
Pregunta simple de retroalimentación	PI	Pregunta de retroalimentación del proceso de aprendizaje, pregunta de orientación (no sobre el contenido o la asignatura); iniciación que no promueve el diálogo, iniciación de recitación sobre algo visto, comprensión de un tema etc. (por ejemplo, "¿Ok?", "¿Verdad?", "¿Les parece?").
Respuesta	P	Respuesta del estudiante (por ejemplo, "Sí, me acuerdo").
Invitación razonamiento simple	RSI	Iniciación, pregunta sobre el contenido; se espera una respuesta cerrada.
Contribución sin justificación	RS	Respuesta del estudiante; cuando un estudiante da una respuesta que no incluye justificación/razonamiento (por ejemplo, "Las ballenas son azules"); respuesta simple, de razonamiento simple.
Tecnología	T	Preguntas y/o declaraciones (por ejemplo, "No comparta pantalla", "Se me cayó internet", "Ahora vamos a compartir pantalla"); indicaciones sobre el uso de tecnología.

Nota: aquellos códigos que aparecen en gris han sido agregados por las investigadoras al esquema original.

Fuente: elaboración con base en Howe *et al.* (2019).

El esquema fue adaptado incorporando nuevos códigos propios de un entorno virtual. Esto es relevante, ya que las investigaciones más amplias y reconocidas realizadas a la fecha del estudio no consideran entornos de aprendizaje en línea. Por ejemplo, en el código tecnología se incluyeron todas las acciones referentes a uso, problemas y acciones relacionadas. Además, se incorporaron los códigos de “contenido expositivo” (E), “preguntas simples de retroalimentación” (PI); “respuestas de PI” (P); “invitación de razonamiento simple” (RSI); “respuestas a RSI” (RS). Para la adaptación del esquema y la codificación se realizaron reuniones de calibración entre las investigadoras durante aproximadamente dos meses. La confiabilidad entre codificadores se realizó calculando el coeficiente de kappa de Cohen a través del software Atlas-ti, el cual arrojó un coeficiente de 0.62 lo que, según Landis y Koch (1977), correspondería a un grado de acuerdo moderado.

La segmentación de las transcripciones se realizó siguiendo la perspectiva dialógica y el acto comunicativo (CA). Es decir, cada acto comunicativo corresponde a una expresión de un individuo o turno de habla. No se consideraron superposiciones en la codificación, sino que se tomaron de manera separada. Es decir, un turno de habla seguido por el siguiente turno de habla. Para el análisis se incluyeron la frecuencia de códigos y la codificación de cada una de las sesiones seleccionadas, las cuales corresponden a siete clases en total: tres consecutivas de 6°A y cuatro consecutivas de 6°C. Se realizó un solo nivel de análisis a partir de los turnos de habla.

Para el segundo nivel de análisis se utilizó una pauta de observación de las clases además de la triangulación con entrevistas realizadas vía Zoom a ambas profesoras. Este nivel de codificación holística en el aula incluye aspectos que el turno de habla no cubre, como por ejemplo características del grupo y de los estudiantes, clima de aula o hechos contextuales relevantes a ser considerados que pueden configurar la dinámica de interacciones en el aula.

Resultados y discusión

Características de las interacciones orales y oportunidades en la sala de clase en línea según códigos

Los resultados presentados a continuación se centran en las interacciones orales entre estudiantes y profesoras y describen e ilustran los códigos de acuerdo con esquema adaptado de Howe *et al.* (2019). Nos hemos enfocado

en algunos de ellos con el fin de iluminar los aspectos de diálogo observados en el aula. En la tabla 3 se muestra el resumen de las interacciones orales en los que se basan los análisis. En adelante, se describen los resultados según código:

TABLA 3

Resumen total de códigos por clase

Código	Carolina 6 ^o A				Karla 6 ^o C			Total
	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 6	Clase 2	Clase 3	Clase 5	
RSI	13	11	37	21	37	42	11	172
RS	6	11	75	14	53	105	11	275
REI	0	0	0	0	1	20	15	36
RE	0	0	8	9	1	21	19	58
ELI	0	0	11	0	0	8	0	19
EL	5	6	20	11	22	31	7	102
A	25	12	38	12	37	55	19	198
Q	5	1	0	0	7	15	4	32
PI	7	9	6	0	9	18	1	50
P	17	10	11	0	11	1	2	52
RB	6	8	0	6	14	10	2	46
RW	4	2	0	2	5	5	4	22
Total	88	70	206	75	197	331	95	1062

Fuente: elaboración propia.

El código *invitación al razonamiento simple (RSI)* es una iniciación de interacción, la que se establece como pregunta de contenido. Esta invitación es seguida por una respuesta simple (RS) del estudiante, cuya contribución se diferencia de los procesos de elaboración y del razonamiento en que la respuesta es cerrada y no incluye justificación. Como fue señalado anteriormente, no estaba incluida en el esquema original de Howe y colaboradores, no obstante, se incorporó ya que es una secuencia muy habitual en la sala de clases y puede ser precursora de otro tipo de interacciones. Se observa una alta frecuencia de este tipo de interacción en la muestra: 172 (RSI) y 275 (RS) del total de códigos. Como se ilustra en el extracto 1, la cantidad

de respuestas (RS) es muy superior al número de invitaciones lo cual se puede deber a que en varias intervenciones más de un estudiante responde a la invitación dada por la docente. Por otra parte, se observan casos en los que, pese a que las profesoras invitan a razonar (REI) o a elaborar (ELI) la respuesta, no corresponde al tipo de invitación, dándose una respuesta de tipo cerrada, lo cual se ilustra en el ejemplo del extracto 2.

Extracto 1

Clase 2 6°C, Profesora Karla (L:125-129)

P: entonces juguemos, vamos a personificar “cuando tú no estás en casa las paredes...” (**deja de compartir pantalla**) [¿qué pasa con las paredes?

E1: me hablan]§

E6: §;hablan!

P: [“las paredes hablan”

?(NA): “las paredes te extrañan”]

Extracto 2

Clase 3 6°C, Profesora Karla (L:104-105) b

P: a ver, espérame, Daniel me hablaste, ¿por qué dices que está mal la personificación?

E13: no profe, está bien§

También es frecuente que la interacción RSI-RS vaya acompañada de la aceptación de la respuesta (A) y la elaboración (EL). Esta estructura es muy similar a la interacción IRE-IRF en tanto el *feedback* o la evaluación se traducen en la elaboración que hace la profesora con base en la respuesta del estudiante y el código de aceptación “A”. Este último código expresa la conformidad de la respuesta esperada explicitado en una afirmación positiva como “muy bien”. También se puede observar que una vez que es elaborada la respuesta por la profesora se inicia una nueva secuencia de RSI como se indica en la penúltima línea del extracto 3:

Extracto 3

Clase 4 6°A, Profesora Carolina (L:105-108)

P: ¿Qué figura literaria es la que vemos en esta imagen? (0.7)

RSI

Antonella: el perro y una persona.

RS

P: muy bien Antonella, Max, Vale, ¿cierto?

A

Se están comparando un perro a una persona y dos manzanas, se está comparando en

EL específico el pelo del— de esta niña con el, con el pelo de— del perrito y ¿dos manzanas iguales? O sea, son dos manzanas, pero de distinto color, entonces estamos ocupando una figura literaria que es la comparación, muy bien, aquí, ¿qué figura literaria ustedes ven, pueden apreciar?

RSI

Jean Piero: exageración.

RS

Este tipo de interacción ha sido cuestionada en tanto representa una forma de recitación que no abre el espacio para que los estudiantes se involucren en el habla y en el pensamiento reflexivo, sino más bien se basa en un conocimiento previo de tipo binario de respuesta correcta/incorrecta (Alexander, 2018). No obstante, es importante reconocer la diversidad de las funciones del lenguaje en las aulas que pueden coexistir dependiendo del objetivo del habla al que se quiere apuntar. En este sentido, el uso del patrón IRF en sí mismo no es malo, sino su uso exclusivo como repertorio comunicativo en la sala de clases. Como señala Mehan (1979:197), “se puede cambiar la sala de clases para acomodar al niño, incluyendo una pluralidad de estilos de habla y formas de actuar”.

La *invitación a elaborar (ELI)* ocurre cuando se invita a construir sobre una idea previa, evaluar o aclarar la contribución propia o ajena. En la muestra, la invitación a elaboración (ELI) aparece 19 veces, mientras que la frecuencia de la elaboración es de 102. Esta disparidad en la frecuencia indica que las elaboraciones ocurren también en otras invitaciones, especialmente luego del código RSI como ya fue explicado. Por ejemplo, la elaboración ocurre 49 veces luego de un enunciado de acuerdo (A) de un estudiante. En este sentido, la elaboración se utiliza como una estrategia pedagógica para complementar la respuesta del estudiante. Por otro lado, las elaboraciones también contribuyen a clarificar o complementar contenido que entrega la profesora. En cuanto a la distribución por curso, ambas docentes muestran un número similar de invitaciones (6A: 11; 6C: 8). Por otro lado, las características de las invitaciones varían según la profesora. En el caso de Carolina hay 7 invitaciones a elaborar a partir de una respuesta correcta que se ha expresado de manera cerrada por parte de los estudiantes; en esta docente las invitaciones aparecen seguidas de la expresión de acuerdo. Por otro lado, extracto 4, Carolina inicia diálogos a partir de invitaciones a elaborar en el desarrollo del ejercicio:

Extracto 4

Clase 4 6^oA, Profesora Carolina: (L:101-105)

P: ya, pero es cuando es parecida pero, ¿cuándo?, ¿se acuerdan cuál figura literaria es la que da atribuciones humanas a un animal o alguna cosa?, ¿qué pasaba ahí?

P: ¿por qué es una comparación?, ¿qué se está comparando?

P: la Vale dice que *‘‘dos manzanas’’* se están comparando dos manzanas ¿qué atributos tienen estas dos manzanas?

Cabe mencionar que solo en 11 ocasiones las elaboraciones son realizadas por estudiantes, de ellas, 8 ocurren en la clase 4 del 6^oA. Esto se condice con que en esta clase se presenta una mayor cantidad de invitaciones a la elaboración (59% del total). Esta clase es la que presenta mayores oportunidades y, como consecuencia, mayores interacciones en este sentido. Esta estrategia es desplegada con mucha mayor frecuencia por la profesora Karla. Cabe mencionar, además, que las elaboraciones aparecen antes en el desarrollo de la clase.

La *invitación al razonamiento (REI)* ocurre en 36 ocasiones, lo que da cuenta de una frecuencia moderada en cuanto a la aparición de otras formas de diálogo. Las invitaciones son elaboradas a partir del contenido expositivo. El razonamiento (RE) se presenta en 58 ocasiones y es mayoritariamente realizado por los estudiantes como una forma de complementar una respuesta simple por lo que, en general, comienza con la conjunción causal, ver extractos 5 y 6, porque:

Extracto 5

Clase 6 6^oA, Profesora Carolina:

Martina: porque cuenta sobre él mismo y está contando sobre el puente (L:138).

Extracto 6

Clase 3 6^oC, Profesora Karla:

E6: porque comparó los dientes con diamantes (L:81).

Si bien en la mayoría de las ocasiones el razonamiento se da a partir de la invitación de la profesora a reflexionar sobre la respuesta, también hay casos en que los estudiantes lo hacen a partir de contribuciones propias o de otros compañeros.

Como ya se ha esbozado, el código de *aceptación (A)* se utiliza únicamente por las docentes y se da para confirmar una respuesta correcta al estudiante, por lo general luego del patrón RSI-RS. Por otro lado, el *cuestionamiento (Q)* busca redirigir una respuesta parcial o totalmente incorrecta. Regularmente, aparece luego de respuestas cerradas (RS). Estos enunciados son contruidos en su mayoría como preguntas.

Por último, se observa que el código de *referencia a contenido anterior (RB)* ocurre 46 veces en la muestra y es utilizado por lo general al comenzar y finalizar las clases (tabla 3), mientras que el de *referencia a un contexto más amplio (RW)* es más utilizado como una estrategia pedagógica para situar el contenido por la profesora Karla (14) que por la profesora Carolina (8).

Patrones de habla en la clase desde una dimensión temporal

En el apartado anterior se observa que las díadas promotoras del diálogo para el aprendizaje como la elaboración ELI-EL y el razonamiento REI-RE, aparecen de manera moderada en el análisis. Ahora, es interesante observar estas recurrencias a lo largo de las clases, en tanto esto da cuenta de la dimensión temporal del aprendizaje. Como plantea Mercer (2008:35): “dado que el aprendizaje es un proceso que ocurre a lo largo del tiempo, y el aprendizaje está mediado por el lenguaje, tenemos que estudiar el diálogo a lo largo el tiempo para entender cómo el aprendizaje sucede y por qué ocurren ciertos resultados de aprendizaje”. En este sentido, para dar cuenta de las características del diálogo en el aula a lo largo de la clase, se elaboró una propuesta visual de representación temporal de las interacciones orales, el diagrama indica la secuencia de interacciones a partir de su aparición en la realización de la clase y en la progresión de las clases que observamos.

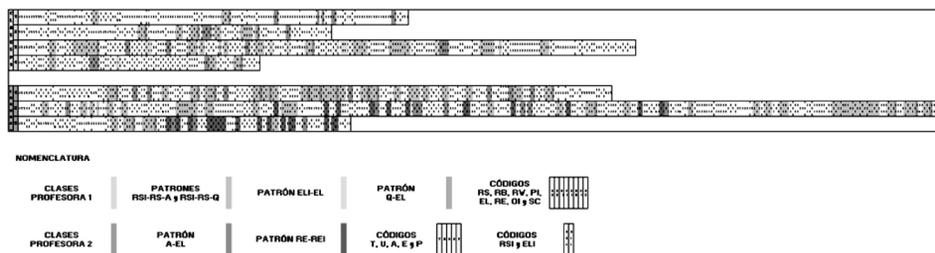
Este diagrama de interacciones (figura 1) muestra que el diálogo enfocado en el razonamiento y elaboración surgen en mayor medida en la tercera clase, en el caso de Carolina (profesora 1) y en la segunda y tercera clases, en el caso de Karla (profesora 2).

Concuerda con lo planteado por Mercer (2008, 1997), en tanto se observa que las primeras instancias de clase requieren mayor exposición de contenido y que las profesoras utilizan más frecuentemente la estrategia pedagógica de recitación. Esto, que parece evidente, puede ser muchas veces desapercibido al momento de diseñar una unidad y plantea la necesidad de atender a la variación en el repertorio de diálogo escogido por el docente. El análisis sugiere que este dependerá del grado de conocimiento acerca del contenido

por parte de los estudiantes, el cual tenderá a transitar desde formas más cercanas a la recitación (RSI-RS-A-EL) hacia modos más autónomos y elaborados de diálogo. También se observan variaciones en el tipo de diálogo promovido dependiendo de la profesora. En el caso de Carolina, la presencia de la interacción de elaboración (ELI-EL) en las clases 3 y 4, mientras que en el caso de Karla se registran recurrencias en las díadas de razonamiento (REI-RE); además, el patrón de respuesta simple es mucho más recurrente en esta profesora y este patrón se da en mayor medida en la primera y segunda clases. Por otro lado, la interacción de cuestionamiento y elaboración se distribuye en todas las clases de ambas profesoras, pero en el caso de Karla se sitúa por lo general luego del patrón RE-REI, lo cual da cuenta de su uso en una forma de evaluación o retroalimentación coincidente con el IRF.

FIGURA 1

Diagrama patrones de interacciones en el aula virtual



Fuente: elaboración propia.

El diagrama también muestra que varios patrones no se dan de la forma esperada. Por ejemplo, invitaciones a elaborar son seguidas de una repuesta de razonamiento (RE), de una respuesta simple (RS) o de una simplificación de la pregunta a REI (por parte de la profesora). También se observa que invitaciones a razonar son seguidas de un razonamiento simple (RS), es decir, de una respuesta memorística o una modificación de la pregunta a RSI. Esto muestra que junto con la intención de promover un determinado tipo de habla por parte del profesor se requiere, a su vez, que el estudiante responda a esa invitación de forma esperada; lo cual da cuenta, por un lado, de la posibilidad de los estudiantes de modificar la secuencia esperada y, por otro, de los elementos emergentes existentes en cualquier diseño de clases (Carvalho y Yeoman, 2019).

A nivel conceptual esto sugiere que la mirada dicotómica en la que se suele describir la sala de clases como centrada en el profesor/centrada en el estudiante o de transmisión/descubrimiento no da cuenta de la complejidad de las dinámicas que ocurren en ella (Alexander, 2018). Además, se identifica que los códigos de tecnología (T) y no codificado (U), son más comunes al inicio y al finalizar la clase. Es decir, aquellas intervenciones relacionadas con la declaración de instrucciones, marcas procedimentales y en general con ideas no relacionadas con contenido, así como con temas de tecnología son más frecuentes al inicio y término de la clase.

Se observa que la tecnología es un elemento que, cuando aparece, refiere a un requerimiento de explicación sobre su uso por parte de los estudiantes. Esto se ve especialmente en las primeras clases donde las profesoras deben destinar considerable tiempo para explicar cómo usar la tecnología para conectarse, participar y subir sus actividades. Como se observa en el extracto 7:

Extracto 7

Clase 2 6°C, Profesora Karla (L:167-168)

E12: ¿le tenemos que mandar la tarea escribiéndole en el chat o le tenemos que mandar una foto de la tarea en el cuaderno?

P: no mi amor, en el classroom, acuérdense que yo les envié hace un- unas semanas ya atrás la invitación a classroom, miren quedan dos minutos, tres minutos, voy a compartir la pantalla (**comparte pantalla**).

Las entrevistas a las profesoras, todas en 2020, complementan la información observada en las grabaciones de clases en tanto se observa un bajo manejo de tecnologías para el aprendizaje:

[...] hubo que hacerles la introducción gigante porque a ver pasó que llevábamos más de un mes y medio y habían estudiantes que no sabían lo que era el *classroom* y que no se manejaban a pesar de haber aceptado la invitación o sea no lo, no lo usaban para nada, simplemente yo creo que hacían mucho esfuerzo en seguir las instrucciones que di de un comienzo para buscar el link y conectarse, pero en sí no leían, no comentaban y me lo explicaron, me lo explicaban a veces de forma interna que no sabían lo que era *classroom* (Karla).

Las profesoras plantean además que la relación de los padres con la tecnología también ha afectado la disposición y participación de los estudiantes con las clases en línea. En ese sentido, se observan bajas habilidades tecnológicas de padres y apoderados:

[...] igual fue como caótico al principio, en el sentido que hubo mucho, a ver, mucho a- e papá porque quinto y sexto básico la mayoría están los padres ahí presentes analfabetos en el sentido tecnológico, nos costó mucho, mucho hasta, o sea desde que el papá se hiciese un correo electrónico, no tenían idea de cómo hacerlo (Karla).

Es interesante observar que, pese al breve tiempo transcurrido y la baja habilidad basal observada con el uso de la tecnología, así como la baja presencia anterior de tecnologías tanto a nivel de infraestructura como de acceso en la escuela, se dieron cambios rápidos en las prácticas observadas.

[...] en el contexto del CEM sí, fue un cambio rotundo, nosotros no tenemos data en la sala, no tenemos parlante, de hecho, no tenemos un enchufe, lo tenemos en el pasillo y es como que lo compartimos con dos salas, como si la profe de al lado lo está ocupando tú no puedes hacer tu clase con PowerPoint, entonces creo que claramente ha cambiado para nosotros, el uso de la tecnología en pandemia, sí (Carolina).

Discusión y conclusiones

Es importante considerar que las clases observadas no representan la totalidad de las realizadas en el semestre, por lo tanto, los patrones encontrados no pueden ser generalizados. No obstante, los resultados ayudan a dar luces sobre la forma en la que se dan las interacciones, sus consecuencias en el diálogo y eventualmente en el aprendizaje.

Si bien la modalidad en línea implica cambios importantes en la forma de la clase, los resultados sugieren que las interacciones orales son capaces de replicar el tipo de interacciones que ocurren en la clase presencial, en el sentido de que se asemejan a las reportadas en investigaciones cara a cara (Alexander, 2018; Mercer y Dawes, 2014). Este resultado es por sí mismo interesante en tanto que se releva el potencial de la interacción en línea como un medio capaz de generar interacciones.

No obstante, existen factores observados tales como: la menor presencia de retroalimentación visual, la cual no permite la adaptación de las interacciones según la respuesta de los estudiantes; la dificultad de motivar el diálogo de la forma en que es sostenido en las interacciones cara a cara (Goffman, 1959); y lo relacionado con el factor anterior de que no todos los estudiantes prenden sus cámaras. Como señala Karla: “no es lo mismo que la sala de clases porque de hecho ya el tener la cámara apagada, ellos si quieren no contestan, no dicen nada y nadie los ve y nadie se preocupa más allá”. Todo ello da cuenta de que resulta aún más relevante realzar la importancia de la planificación de las interacciones. De ello también se deriva que el compromiso de los profesores –pero también de los estudiantes para participar en clases– es clave para promover el aprendizaje desde el diálogo.

A nivel de repertorio de interacciones, los resultados sugieren que el aprendizaje en el aula ocurre mediado por una amplia variedad de estas de modo oral, según el tipo de diálogo que se quiere lograr y de aprendizaje relacionado con el contenido (memorístico, comprensivo o aplicado, en términos de Bloom (citado en Adams, 2015)). Las formas que involucran razonamiento superior aparecen mayoritariamente precedidas por la invitación de las profesoras. En este sentido, para que estas enunciaciones ocurran, los estudiantes deben tener oportunidades claras para elaborar respuestas que den cuenta de procesos de razonamiento superior. La interacción pedagógica propicia las emisiones de oportunidades de habla, las cuales son generadas por el docente. Esto adquiere relevancia, ya que se trata de un propósito de aprendizaje que se canaliza a través del diálogo en el aula. Algo similar ocurre cuando hay invitaciones, frente a este tipo de intercambios los estudiantes responden también generando invitaciones. En este sentido, el tipo de invitación se relaciona al tipo de respuesta del estudiante, por lo que tienen que ser planificadas y dar cuenta de objetivos de aprendizaje específicos que a su vez se relacionan a los diversos procesos de razonamiento que deben desplegarse en aula.

La investigación sugiere una alta frecuencia de repertorios de habla del tipo IRE/IRF (códigos RSI-RS-A-EL según el esquema utilizado) que coexisten con otras interacciones como el razonamiento y la elaboración. Si bien se reconoce la situación de emergencia en la que se desarrolla la actividad, se hace notar la predominancia de interacciones orales que no permiten generar diálogo y propiciar en un mayor número los procesos cognitivos superiores de conocimiento.

Así, los resultados de la investigación pueden orientar a los profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía sobre la relación entre la forma en la que estructuran la invitación al diálogo y el tipo de emisión que pueden promover en sus estudiantes. Las interacciones son diversas y dependerán de factores como la dimensión temporal, el tipo de contenido o los objetivos de aprendizaje propuestos. En concordancia con Alexander (2018:563), si bien el profesor es quien modela las invitaciones, la idea es que “esta responsabilidad sea compartida progresivamente con los estudiantes, en tanto es el desarrollo y uso de su autonomía y de sus propios repertorios de habla la meta final”.

Por último, el diagrama longitudinal elaborado en esta investigación constituye una herramienta que logra dar cuenta de aspectos relevantes para el diálogo en el aula y que puede ser replicado en futuras investigaciones. El análisis resalta que las interacciones varían según el momento en la unidad de contenido en la que se encuentra y del conocimiento previo de los estudiantes. También evidencia que el número de invitaciones de habla promotoras del diálogo son menores a las de respuesta cerrada y, así, las invitaciones al diálogo de las docentes no siempre son seguidas por los estudiantes, todo lo cual reduce aún más las posibilidades de interacción. En ambos casos, a nivel epistemológico surge la pregunta respecto de la cultura de habla dialógica que se va formando en los estudiantes (o no) a lo largo del tiempo, así como la forma en la que se enseña el diálogo en la formación inicial docente.

Agradecimientos

Este artículo fue financiado por el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente de la Universidad Austral de Chile en el marco del Fondo Basal por Desempeño del Ministerio de Educación.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

Adams, Nancy E. (2015). “Bloom’s taxonomy of cognitive learning objectives”, *Journal of the Medical Library Association*, vol 103, núm. 3, pp. 152-153. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>

- Alexander, Robin (2018). "Developing dialogic teaching: genesis, process, trial", *Research Papers in Education*, vol. 33, núm. 5, pp. 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Bozkurt, Aras y Sharma, Ramesh C. (2020). "Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic", *Asian Journal of Distance Education*, vol. 15, núm. 1, pp. i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bransford, John D.; Brown, Ann L.; Cocking, Rodney R.; Donovan, M. Suzanne y Pellegrino James, W. (eds.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*, Washington, D.C.: National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Carrillo, Carmen y Flores, Maria Assunção (2020). "COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices", *European Journal of Teacher Education*, vol. 43, núm. 4, pp. 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Carvalho, Lucila y Yeoman, Pippa (2019). "Connecting the dots: Theorizing and mapping learning entanglement through archaeology and design", *British Journal of Educational Technology*, vol. 50, núm. 3, pp. 1104-1117. <https://doi.org/10.1111/bjet.12761>
- Cervantes Holguín, Evangelina y Gutiérrez Sandoval, Pavel Roel (2020). "Resistir la COVID-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México", *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>
- Claro, Magdalena; Salinas, Álvaro; Cabello-Hutt, Tania; San Martín, Ernesto; Preiss, David D.; Valenzuela, Susana y Jara, Ignacio (2018). "Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills", *Computers & Education*, vol. 121, junio, pp. 162-174. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.001>
- European Commission (2013). *Survey of schools: ICT in education. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools*, Luxemburgo: European Commission-Publications Office. Disponible en: <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/ceb8a8b5-f342-4890-8323-4000e99deb3d/language-en/format-PDF> (consultado: 7 de septiembre de 2022).
- Freire, Paulo y Donald, Macedo (1995). "A dialogue: Culture, language, and race", *Harvard Educational Review*, vol. 65, núm. 3, pp. 377-402. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.12g1923330p1xhj8>
- Fundación 99 (2020). *Caracterización de la educación rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19*, Santiago: Fundación 99. Disponible en: <https://www.fundacion99.org/descargas/encuesta.pdf> (consultado: 07 de septiembre de 2022).
- Gee, James Paul y Green, Judith L. (1998). "Discourse analysis, learning, and social practice: A methodological study", *Review of Research in Education*, vol. 23, núm. 1, pp. 119-169. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X023001119>
- Goffman, Erving (1959). *The presentation of self in everyday life*, Nueva York: Anchor Books.
- Goodyear, Peter y Carvalho, Lucila (2014). "The analysis of complex learning environments", en H. Beetham y R. Sharpe (eds.), *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning*, 2ª ed., Nueva York: Routledge.

- Goswami, Usha y Bryant, Peter (2012). "Children's cognitive development and learning", en R. Alexander, C. Doddington, J. Gray, L. Hargreaves y Ruth Kershner (eds.), *The Cambridge primary review research surveys* (vol. 3), Londres: Routledge.
- Guba, Egon G. (1981). "Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries", *Educational Communication and Technology Journal*, vol. 29, junio, pp. 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Hepp, Pedro; Pérez, Máximo; Aravena, Felipe y Zoro, Bárbara (2017). *Desafíos para la integración de las TIC en las escuelas: implicaciones para el liderazgo educativo*, Informe Técnico 2 2017, Santiago, Chile: Centro de Liderazgo para la mejora escolar. Disponible en: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/09/IT-02-2017.pdf> (consultado: 7 de septiembre de 2022).
- Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barb; Trust, Torrey y Bond, Aaron (2020). "The difference between emergency remote teaching and online learning", *EDUCAUSE Review*, 27 de marzo. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (consultado: 7 de septiembre de 2022).
- Howe, Christine y Abedin, Manzoorul (2013). "Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research", *Cambridge Journal of Education*, vol. 43, núm 3, pp. 325-356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Howe, Christine; Hennessy, Sara; Mercer, Neil; Vrikki, Maria y Wheatley, Lisa (2019). "Teacher-student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes?", *Journal of the Learning Sciences*, vol. 28, núms. 4-5, pp. 462-512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Huang, Ronghuai; Tlili, Ahmed; Chang, Ting-Wen; Zhang, Xiangling; Nascimbeni, Fabio y Burgos, Daniel (2020). "Disrupted classes, undisrupted learning during COVID-19 outbreak in China: application of open educational practices and resources", *Smart Learning Environments*, vol. 7, núm. 19. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00125-8>
- Jara, Ignacio; Claro, Magdalena; Hinostroza, Juan Enrique; San Martín, Ernesto; Rodríguez, Patricio; Cabello, Tania; Ibieta, Andrea y Labbé, Christian (2015). "Understanding factors related to Chilean students' digital skills: A mixed methods analysis", *Computers & Education*, vol. 88, octubre, pp. 387-398. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.016>
- Landis, J. Richard y Koch, Gary G. (1977). "The measurement of observer agreement for categorical data", *Biometrics*, vol. 33, núm. 1, pp. 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Larrain, Antonia; Freire, Paulina; López, Patricia y Grau, Valeska (2019). "Counter-arguing during curriculum-supported peer interaction facilitates middle-school students' science content knowledge", *Cognition and Instruction*, vol. 37, núm. 4, pp. 453-482. <https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1627360>
- Liu, Cindy H. y Doan, Stacey N. (2020). "Psychosocial stress contagion in children and families during the COVID-19 pandemic", *Clinical Pediatrics*, vol. 59, núm. 9-10, pp. 853-855. <https://doi.org/10.1177/0009922820927044>

- Macbeth, Douglas (2003). “Hugh mehan’s learning lessons reconsidered: On the differences between the naturalistic and critical analysis of classroom discourse”, *American Educational Research Journal*, vol. 40, núm. 1, pp. 239-280. <https://doi.org/10.3102%2F00028312040001239>
- McKnight, Katherine; O’Malley, Kimberly; Ruzic, Roxanne; Horsley, Maria Kelly; Franey, John J. y Bassett, Katherine (2016). “Teaching in a digital age: How educators use technology to improve student learning”, *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 48, núm. 3, pp. 194-211. <https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1175856>
- Mehan, Hugh (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Mercer, Neil (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*, Barcelona: Paidós.
- Mercer, Neil (2008). “The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis”, *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 17, núm. 1, pp. 33-59. <https://doi.org/10.1080/10508400701793182>
- Mercer, Neil y Dawes, Lyn (2014). “The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s”, *Oxford Review of Education*, vol. 40, núm. 4, pp. 430-445. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.934087>
- Merriam, Sharan B. y Tisdell, Elizabeth J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Mineduc (2017). *Me conecto para aprender*, Santiago: Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://escolar.mineduc.cl/tecnologias-para-el-aprendizaje/me-conecto-aprender/> (consultado: 7 de septiembre de 2022).
- Piaget, Jean (1977). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Buenos Aires: Guadalupe.
- Ponce, Tania; Bellei, Cristián y Vielma, Constanza (2020). *Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19. Primer informe de resultados*, Santiago, Chile: Universidad de Chile. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17285> (consultado: 7 de septiembre de 2022).
- Propuestas Educación Mesa Social COVID-19 (2020). *Didácticas para la proximidad: Aprendiendo en tiempos de crisis*. Disponible en: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/184260> (consultado: 7 de septiembre de 2022).
- Reich, Justin; Buttimer, Christopher J.; Fang, Alison; Hillaire, Garron; Hirsch, Kelley; Larke, Laura R.; Littenberg-Tobias, Joshua; Madoff Moussapour, Roya; Napier, Alyssa; Thompson, Meredith y Slama, Rachel (2020). *Remote learning guidance from state education agencies during the COVID-19 pandemic: A first look*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/437e2>
- Sáez-Delgado, Fabiola; Olea-González, Constanza; Mella-Norambuena, Javier; López-Angulo, Yaranay; García-Vásquez, Héctor; Cobo-Rendón, Rubia y Sepúlveda López, Felipe (2020). “Caracterización psicosocial y salud mental en familias de escolares chilenos durante el aislamiento físico por la COVID-19”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm.3, pp. 281-300. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.015>

- Sepulveda-Escobar, Paulina y Morrison, Astrid (2020). "Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities", *European Journal of Teacher Education*, vol. 43, núm. 4, pp. 587-607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>
- Sharpe, Rhona; Benfield, Greg; Roberts, George y Francis, Richard (2006). *The undergraduate experience of blended e-learning: A review of UK literature and practice*, Londres: The Higher Education Academy.
- Sinclair, John McHardy y Coulthard, Malcolm (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, Londres: Oxford University Press.
- Thibaut, Patricia y Carvalho, Lucila (2020). "Language not just as words": Supporting new literacies through a design project in disadvantaged schools in Chile", *E-Learning and Digital Media*, vol. 18, núm. 2, pp. 125-144. <https://doi.org/10.1177/2042753020982162>
- Unesco (2020). *COVID-19 Education Response*, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura. Disponible en: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition> (consultado: 7 de septiembre de 2022).
- U.S. Department of Education (2017). *Reimagining the role of technology in education*, Washington, D.C.: U.S. Department of Education. Disponible en: <https://tech.ed.gov/files/2017/01/NETP17.pdf> (consultado: 07 de septiembre de 2022).
- Van de Pol, Janneke; Mercer, Neil y Volman, Monique (2019). "Scaffolding student understanding in small-group work: Students' uptake of teacher support in subsequent small-group interaction", *Journal of the Learning Sciences*, vol. 28, núm. 2, pp. 206-239. <https://doi.org/10.1080/10508406.2018.1522258>
- Vrikki, Maria; Wheatley, Lisa; Howe, Christine; Hennessy, Sara y Mercer, Neil (2019). "Dialogic practices in primary school classrooms", *Language and Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 85-100. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988>
- Vygotsky, Lev Semionovich (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Artículo recibido: 19 de enero de 2022

Dictaminado: 9 de agosto de 2022

Segunda versión: 12 de septiembre de 2022

Aceptado: 13 de septiembre de 2022