

2-2023

Desafíos del pensamiento crítico en la educación remota de emergencia

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos
Universidad de La Salle, Bogotá, mygutierrez@unisalle.edu.co

José Jiménez Ibáñez
Universidad de La Salle, Bogotá, jojimenez@unisalle.edu.co

Marleny Hernández Rincón

Robert Manuel Ojeda Pérez
Universidad de La Salle, Bogotá, rojeda@unisalle.edu.co

Viviana Betancur Chicué
Universidad de La Salle, Bogotá, vbetancur@lasalle.edu.co

See next page for additional authors

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/edunisalle_educacion-pedagogia

Recommended Citation

Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima; Jiménez Ibáñez, José; Hernández Rincón, Marleny; Ojeda Pérez, Robert Manuel; Betancur Chicué, Viviana; Arias Campos, Rosa Ludy; Martínez Morales, Édgar Mauricio; Pérez Morales, Patricia; Rodríguez-Lozano, María Nelsy; Umaña-Serrato, Jennifer Paola; Loor Cedeño, Génesis Noemi; Chamorro-Pinchao, Christian Xavier; Aparicio-Franco, Ana María; Ruggeri, Analía María de Luján; and Riquetti, Judit Silvia, "Desafíos del pensamiento crítico en la educación remota de emergencia" (2023). *Educación y pedagogía*. 31.

https://ciencia.lasalle.edu.co/edunisalle_educacion-pedagogia/31

This Libro is brought to you for free and open access by the Catálogo General at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Educación y pedagogía by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Autor(es)

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos, José Jiménez Ibáñez, Marleny Hernández Rincón, Robert Manuel Ojeda Pérez, Viviana Betancur Chicué, Rosa Ludy Arias Campos, Édgar Mauricio Martínez Morales, Patricia Pérez Morales, María Nelsy Rodríguez-Lozano, Jennifer Paola Umaña-Serrato, Génesis Noemi Loo Cedeño, Christian Xavier Chamorro-Pinchao, Ana María Aparicio-Franco, Analía María de Luján Ruggeri, and Judit Silvia Riquetti

Desafíos del pensamiento crítico en la educación remota de emergencia

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos
José Raúl Jiménez Ibáñez
Marleny Hernández Rincón
Robert Manuel Ojeda Pérez
Viviana Betancur Chicué
Rosa Ludy Arias Campos
Edgar Mauricio Martínez Morales
Patricia Pérez-Morales
María Nelsy Rodríguez-Lozano
Jennifer Paola Umaña-Serrato
Génesis Noemi Loor Cedeño
Christian Xavier Chamorro-Pinchao
Ana María Aparicio-Franco
Analía María de Lujan Ruggeri
Judith Silvia Riquetti

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

Vicerrectoría de Investigación y Transferencia

Bogotá, D. C.

2023

Desafíos del pensamiento crítico en la educación remota de emergencia /
Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos [y otros catorce]. - Primera edición. - Bogotá :
Ediciones Unisalle, 2023.

228 páginas : gráficas ; 23 cm

Incluye referencias bibliográficas
ISBN 978-628-7510-79-1 (impreso)
ISBN 978-628-7510-80-7 (ePub)
ISBN 978-628-7510-81-4 (PDF)

1. Pensamiento crítico – Investigaciones 2. Comunicación oral –
Investigaciones 3. Formación profesional de maestros – Investigaciones
4. Prácticas de la enseñanza – Investigaciones 5. Pedagogía –
Investigaciones I. Gutiérrez Ríos, Mirta Yolima

CDD: 370.152 ed.22

CEP-Universidad de La Salle. Dirección de Bibliotecas

Desafíos del pensamiento crítico
en la educación remota de emergencia

Primera edición, febrero de 2023
© Universidad de La Salle
Facultad de Educación

ISBN 978-628-7510-79-1 (impreso)
ISBN 978-628-7510-80-7 (ePub)
ISBN 978-628-7510-81-4 (PDF)

Edición:

Ediciones Unisalle
Carrera 5 n.º 59A-44,
Edificio Hno. Justo Ramón, piso 7
Sede Chapinero, Bogotá, D. C.
Tel.: (601) 348 8000, exts.: 1224-1226
edicionesunisalle@lasalle.edu.co
<https://ediciones.lasalle.edu.co/>

Dirección editorial

Diego Alejandro Martínez Cárdenas

Coordinación editorial

Andrea del Pilar Sierra Gómez

Corrección de estilo

Kelly Cano

Diagramación

Nancy Patricia Cortés

Diseño de portada

Milton Arturo Ruiz

Imprenta

Xpress Kimpres

Impreso en Colombia

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este
libro por cualquier procedimiento, conforme a lo dispuesto
por la ley.



Revisión por pares

Peer Review

Libro sometido a evaluación de pares externos, catalogado como "libro resultado de investigación". Por lo tanto, la investigación contenida en este libro cuenta con el aval de expertos en el tema, quienes han emitido un juicio objetivo sobre él, siguiendo criterios de índole científica para valorar la solidez académica del trabajo.

This book was reviewed by independent external reviewers. Therefore, the research contained in this book has the endorsement of experts on the subject, who have issued an objective judgment of it, following scientific criteria to assess the academic soundness of the work.

CONTENIDO

Introducción 7

Capítulo 1. Aportes a la resignificación del concepto de interacción en la educación remota de emergencia 19

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

<https://orcid.org/0000-0002-0461-4806>

Marleny Hernández Rincón

<https://orcid.org/0000-0002-8816-7491>

Capítulo 2. Reconfiguraciones de la acción didáctica en la educación básica intercultural ecuatoriana. Desafíos en torno a la *lesson study* y el relato oral..... 55

Patricia Pérez-Morales

<https://orcid.org/0000-0001-9585-9069>

María Nelsy Rodríguez-Lozano

<https://orcid.org/0000-0003-2708-4673>

Jennifer Paola Umaña-Serrato

<https://orcid.org/0000-0002-1998-7402>

Génesis Noemi Loor Cedeño

<https://orcid.org/0000-0001-7307-3209>

Capítulo 3. Narrativas de docentes desde países de América Latina sobre la experiencia de la práctica propia en el contexto de la pandemia de la COVID-19..... 83

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

<https://orcid.org/0000-0002-0461-4806>

Edgar Mauricio Martínez Morales

<https://orcid.org/0000-0003-1848-8107>

Capítulo 4. Desarrollo del pensamiento crítico desde ambientes remotos. Educación estelar en tiempos de emergencia..... 111

Robert Manuel Ojeda Pérez

<https://orcid.org/0000-0002-1227-7854>

Viviana Betancur Chicué

<https://orcid.org/0000-0001-6347-7269>

Capítulo 5. El polígono didáctico: metamorfosis de una vieja tríada reconfigurada por la complejidad 141

Judit Silvia Riquetti

<https://orcid.org/0000-0002-5648-1777>

Analía María de Lujan Ruggeri

<https://orcid.org/0000-0002-2558-9056>

Capítulo 6. El discurso pedagógico oral en la educación básica desde el entorno virtual. Reflexiones, deconstrucciones y resignificaciones 163

María Nelsy Rodríguez-Lozano

<https://orcid.org/0000-0003-2708-4673>

Christian Xavier Chamorro-Pinchao

<https://orcid.org/0000-0003-0988-3121>

Ana María Aparicio-Franco

<https://orcid.org/0000-0003-0968-1220>

Capítulo 7. La práctica pedagógica: un fenómeno de cajanegrización relevante para el pensamiento crítico 187

José Raúl Jiménez Ibáñez

<https://orcid.org/0000-0002-0014-398X>

Capítulo 8. Desafíos de la educación crítica en el contexto actual: aportes del diálogo ético, democrático y pedagógico 199

Rosa Ludy Arias Campos

<https://orcid.org/0000-0002-7776-4573>

INTRODUCCIÓN

El presente libro es el resultado de una investigación multisituada que se denominó “Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos”. Esta fue desarrollada por el Grupo de Investigación Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia). La investigación se realizó en conjunto con la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO), escenario académico y científico que congrega y propicia la participación de profesores investigadores en servicio y en formación de facultades de educación, escuelas normales superiores e institutos pedagógicos de Argentina, Colombia, Chile, Ecuador y México.

Se trata en efecto del desafío de aportar al desarrollo del pensamiento crítico del docente desde la comprensión de su relación con los géneros discursivos orales (conversación, seminario, clase magistral, debate, exposición oral, tertulia, relato oral, entrevista, entre otros), manifiestos en todas las actividades humanas e interacciones espontáneas, reflexivas y

formales. Esta comprensión implica una toma de conciencia del carácter semiodiscursivo y dialógico, ético y político, multimodal y plurigestionado del género oral y sus implicaciones en la generación de pensamiento, la construcción de relaciones sociales y la formación ciudadana.

El objeto de estudio son las complejas relaciones entre formación docente, pensamiento crítico y géneros discursivos orales. En los capítulos, los autores confluimos en la pretensión de delimitarlas, deconstruirlas y resignificarlas, no solo por ser la cuestión central de la investigación, sino porque en el desarrollo de la primera fase surge el incidente crítico global de la pandemia, a comienzos del 2020, y, en esa línea, pensar didácticas para desarrollar pensamiento crítico de profesores en ese contexto convulso e incierto fue un detonante para encarar la transformación de las prácticas educativas y sociales de la ciudad, el país, la región y el mundo. Este giro nos hizo más conscientes del valor de la educación crítica como camino posible y la forma en que el diagnóstico de la realidad educativa en tiempo de pandemia nos interpela y convoca a crear, innovar y diseñar otra forma de educar.

Reflexionar de forma crítica las prácticas educativas y pedagógicas como discursos que transitan en el espacio virtual bajo el soporte de las plataformas y en los marcos de las pantallas nos pone de presente la problemática de la verdad, que no es otra cosa que el desafío de pensar de forma crítica otras posibilidades, otros mundos y otros modos de interacción que exigen el desmonte de concepciones y prácticas convencionales. Dicho de otro modo, se apuesta por investigar la práctica propia para deconstruir y resignificar la acción de los sujetos que habitan el espacio escolar y la vida cotidiana. En este contexto, se acude al estudio de los géneros discursivos orales no para reducirlos al análisis de sus propiedades textuales, sino para abordarlos desde la diversidad de esferas sociales en las que son producidos y, por ello, son susceptibles de ser interpretados.

Esta obra cobra un sentido político de largo alcance por la coyuntura de la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19 y el acervo de experiencias pedagógicas de enculturación de la educación remota de emergencia (ERE); también, por las posibilidades de interacción con docentes de Ecuador, México y Argentina, entre otros países hermanos, que asumieron el compromiso de la autoformación de profesores reflexivos e investigadores de su propia práctica y de la realidad social, lo cual

implicó la creación de estrategias para la reflexividad de la enseñanza y su articulación al desarrollo de propósitos educativos colectivos. Esta premisa se sustenta en la propuesta del ecosistema de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y el Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, en el 2020 (documento de trabajo), cuyos principios éticos y políticos apuntan a consolidar prácticas situadas y acompañadas de comunidades mixtas de investigación, formación e innovación.

Ahora bien, como resultado de tales entrecruzamientos y desafíos, se parte de la construcción de unas dimensiones que integren las categorías emergentes del proyecto “Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico *en Latinoamérica en tiempos de COVID-19*” (el resalte señala el cambio mencionado). Tales dimensiones son propuestas por uno de los investigadores, el doctor César Correa Arias de la Universidad de Guadalajara (México), y tienen como propósito brindar elementos epistemológicos para acercar en principio a los investigadores profesores y, en esta obra, a los lectores a las posibilidades de relacionamiento que se pueden dar entre pensamiento crítico, formación docente y géneros discursivos orales desde las siguientes dimensiones:

- Dimensión ontológica. Esta nos permite evidenciar los procesos de construcción de subjetividades e intersubjetividades, la construcción identitaria y los procesos de socialización vehiculizados por la acción formativa. A través de narrativas docentes del mundo de la vida, los sujetos de la investigación nos muestran una manera particular de ser y habitar en los procesos de formación, al igual que evidencian cómo la estructura y los procesos educativos los acercan o alejan de su comprensión sentipensante. De allí que se presenten mutaciones identitarias sucesivas, pero, en particular, estables (Dubar, 2002), en los sujetos de la formación por la tensión entre el discurso educativo deslocalizado de la experiencia sensible de los sujetos y sus historias de vida y formación. Esto sugiere el cruzamiento de la anterior dimensión en narrativas que mantienen tanto una imaginación narrativa como una identidad narrativa. La dimensión ontológica nos da cuenta de la construcción simbólica de los sujetos y de cómo la formación en tiempos de crisis genera distorsiones y creaciones diversas en la subjetividad, intersubjetividad, las interacciones y los procesos identitarios de los sujetos.

- Dimensión ético-política. Apelando al concepto de *mundo de la vida* de Schütz, esta dimensión permite ver cómo las categorías emergentes de los sujetos de la investigación las utilizan como base para la construcción de discursos y cómo estos alcanzan una impronta en el mundo de la acción. El campo axiológico y político aparecen como componentes de una reflexión-acción transformadora que en el campo de la educación se traduce en un posicionamiento político en el que los saberes combinan una raíz vernácula con un pensamiento cosmopolita. El posicionamiento político se expresa en el ejercicio de un pensamiento crítico y de una vida digna en instituciones justas. Esta dimensión nos permite analizar los procesos de reflexión, emancipación y reconfiguración de la acción educativa.
- Dimensión epistemológica. La construcción de categorías sociales se expresa desde la experiencia de crear y movilizar categorías en contextos particulares, en los que los sujetos de la investigación, como individuos y como parte activa de comunidades mixtas de investigación, van construyendo categorías con sus propios recursos de explicitación y comprensión de las situaciones sociales y las definen y movilizan desde sus presupuestos teóricos y pragmáticos. El análisis de la relación cartográfica y de movilización e interacción de estas categorías permite construir discursos para comprender de una manera contextual y significativa situaciones sociales; en especial, en este proyecto, la utilización de géneros discursivos en el desarrollo de la docencia en contextos de crisis. Al desmontar la hegemonía de la teoría en los discursos formativos, aparece la posibilidad de un pensamiento epistémico autónomo, hospitalario y vinculante.

En este marco, la publicación se ha organizado en ocho capítulos que corresponden a lecturas hermenéutico-críticas de los distintos contextos educativos, situados y cambiantes, de los cuales derivan las comprensiones e interpretaciones de las comunidades de investigadores. Dada la diversidad de contextos educativos, se propone la combinación de diferentes metodologías en investigación educativa, sobre todo cualitativas y una mixta. Así mismo, la investigación-acción se constituyó en una opción clara para crear comunidades mixtas de investigación, formación

e innovación desde la espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión. También acudimos al estudio de casos y a la narrativa.

Por tanto, la participación de los docentes fue fundamental y nos situó como “agudos observadores” de nuestra práctica, es decir, desarrolló “destrezas de investigación y experiencia” que nos permitieron “ver” acciones innovadoras y posicionarnos como indagadores de la “propia práctica” (McKernan, 1999, p. 8). En el primer ciclo nos propusimos dilucidar, en y con docentes en formación y en servicio, los fundamentos teórico-pragmáticos que definen los géneros discursivos orales, el pensamiento crítico y la formación docente, con el fin de plantear nuevas categorías crítico-reflexivas *in situ* de la acción educativa. Este primer objetivo de la investigación es de orden teórico-reflexivo y se alcanzó mediante distintos momentos de reflexión internodos. Se realizaron tres seminarios internacionales de investigación en modalidad virtual (entre 2020 y 2021), enfocados en la comprensión teórica, epistemológica y metodológica del pensamiento crítico, la acción didáctica, la ética de escucha y el género discursivo oral en el escenario de la formación y actualización docente.

Además, en cada nodo-país las comunidades de profesores realizaron su ciclo en cuatro momentos: uno para el relato oral; otro para el relato escrito, acerca de la experiencia educativa situada en el contexto de la pandemia; y los otros dos alrededor del registro fílmico de clases (videocopias). A partir de estos momentos reflexionaron en conjunto, es decir, hubo una autoconfrontación cruzada. Esta información recolectada en escenarios de diálogo crítico hizo posible que se avanzara en el desarrollo del segundo objetivo de la investigación: diseñar, implementar y evaluar, en y con docentes en formación y en servicio, estrategias didácticas de géneros discursivos orales, enfocados en el desarrollo del pensamiento crítico en cada contexto educativo de interés.

Cabe señalar que la participación de semilleros de investigación fue decisiva, no solo en la sistematización de la información derivada de los instrumentos que se diseñaron, sino también por su rol como coinvestigadores y sus contribuciones como coautores de esta obra. En el caso del nodo-Colombia, participó el Semillero de Investigación Eva, de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle (Bogotá,

Colombia), conformado por seis maestros en formación de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras y dos estudiantes del Doctorado en Educación y Sociedad.

En este contexto, el primer capítulo propuesto por las profesoras del nodo-Colombia de la RIEO Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos y Marleny Hernández Rincón, titulado “Aportes a la resignificación del concepto de interacción en la educación remota de emergencia”, aborda la problemática de la interacción a través de las pantallas del teléfono móvil y el computador, la cual dejó de ser una opción didáctica innovadora para constituirse en un imperativo pedagógico y social, acelerado por el acontecimiento crítico global de la pandemia ocurrido en el año 2020. Uno de los objetivos de este estudio fue resignificar el concepto de *interacción*, a partir de clases impartidas en el grado transición de la educación preescolar en el escenario de la ERE. La investigación se posiciona en el paradigma sociocrítico y utiliza la metodología cualitativa y la hermenéutica crítica para interpretar los modos de interacción de los participantes, sus aperturas, tensiones, riesgos e inequidades. La técnica elegida fue la videoscopia; esta se sometió a la autoconfrontación o reflexión crítica de la profesora filmada en el aula de preescolar y tres colegas: un profesor acompañante, un profesor en formación y un profesor universitario invitado.

En este proceso de objetivación de cinco prácticas en aula *online*, observadas y reflexionadas por cinco comunidades mixtas y distintas de profesores, se identificaron tres desplazamientos: (1) cambios en la construcción del contexto de interacción respecto al significado denotativo del tiempo, el espacio de producción y el lugar social de los interlocutores; también, cambios en la construcción social de la persona, la identidad, los roles y los posicionamientos. (2) Ajustes y apertura curricular, el esquema cotidiano de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las formas de aprehender la realidad. (3) Variedad de posibilidades de comunicación simbólica verbal y no verbal mediante la pantalla, otras formas de relación y, por tanto, movimientos retóricos en la interacción didáctica. Se aportaron nuevas evidencias a la apuesta pedagógica de configurar comunidades mixtas de investigación con propósitos de autoformación y transformación docente en convergencia crítica. Así mismo, se creó la condición de reflexividad permanente en el escenario de una red académica y científica y se propició pensar la acción didáctica como proyecto colectivo.

El segundo capítulo, de las profesoras del nodo-Ecuador Suroriente Patricia Pérez-Morales, María Nelsy Rodríguez-Lozano, Jennifer Paola Umaña-Serrato y Génesis Noemi Loor Cedeño, titulado “Reconfiguraciones de la acción didáctica en la educación básica intercultural ecuatoriana. Desafíos en torno a la *lesson study* y el relato oral”, estudia la problemática de la formación de docentes en ejercicio como investigadores de su propia práctica. Por tanto, en la coyuntura educativa actual, fue necesario propiciar la postura autocrítica de los docentes y su disposición para construir y reflexionar en conjunto alrededor de su acción didáctica.

En ese sentido, el propósito de este estudio se centró en la identificación de las reconfiguraciones didácticas en entornos situacionales de enseñanza remota de tres maestras de educación básica intercultural ecuatoriana, las cuales partieron de los relatos de experiencias docentes, orales y escritos, videoscopías de clases y autoconfrontaciones o reflexiones conjuntas, a través de tres categorías: (1) expresiones e interacciones, (2) adaptaciones y cambios y (3) modos de estar y ser maestro. A partir de ello, se evidenció la pertinencia del diseño de la *lesson study* como propuesta para el fortalecimiento de la propia práctica docente; y la oportunidad de vincular el relato oral como género discursivo para el desarrollo del pensamiento crítico.

El tercer capítulo es presentado por dos profesores del nodo-Colombia, Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos y Edgar Mauricio Martínez Morales: “Narrativas de docentes desde países de América Latina sobre la experiencia de la práctica propia en el contexto de la pandemia COVID-19”. Este se enfoca en cómo la llegada inesperada de una pandemia transforma el mundo de la vida en todas sus prácticas, en especial, aquellas menos preparadas para enfrentar la interacción a través de las pantallas, como es el caso de las prácticas de enseñanza desde la voz de sus protagonistas. En tal sentido, surge la pregunta ¿cómo se reconfigura, se da significado y se manifiesta en la vida del maestro la experiencia de vivir en el entorno situacional de la clase en forma remota?

Desde una perspectiva hermenéutica, se busca comprender las posturas y los modos de ser, estar e interactuar del docente en el entorno de la educación remota de emergencia y sus implicaciones pedagógico-didácticas. La opción metodológica es la investigación narrativa, en la

que confluyen dos pretensiones: producción de conocimiento y estrategia formativa. Se trata de un camino que promueve la expresión sensible de un grupo de maestros colombianos, ecuatorianos y mexicanos para que, a través de relatos orales y escritos, revelen y manifiesten cómo ven y cómo abordan la clase en el entorno situacional de la pandemia, y, en especial, cómo resignifican su identidad de maestros. Los relatos visibilizan, por una parte, diferentes dinámicas de la clase a través de la asistencia remota y, por otra, reconfiguraciones en la acción e interacción didáctica, situaciones que han propiciado nuevos sentidos en torno a la identidad docente.

El cuarto capítulo, “Desarrollo del pensamiento crítico desde ambientes remotos. Educación Estelar en tiempos de emergencia”, es planteado por los profesores colombianos Robert Manuel Ojeda Pérez y Viviana Betancur Chicué. En él analizan los resultados de una encuesta aplicada a profesores de ocho países de América Latina asociados a la RIEO, desde la que se indagó por las transformaciones que ha vivido la actividad escolar y universitaria tras un año de pandemia y sus impactos en el desarrollo de estrategias de formación mediadas por tecnologías en el desarrollo del pensamiento crítico. El estudio se desarrolló gracias a la participación de 136 docentes de la región, quienes compartieron sus experiencias y percepciones sobre las dificultades y potencialidades que ofrece la educación remota en sus respectivos contextos.

En general, el estudio permite identificar que, si bien la transformación de la práctica sufrió fuertes impactos derivados de la obligatoria integración de tecnologías educativas en el aula de clase, las limitaciones siguen estando asociadas a las competencias digitales de los docentes y a la conectividad de las regiones para disminuir la brecha digital. De igual forma, se destaca la formación orientada al desarrollo del pensamiento crítico en las transformaciones que impactan de manera positiva y negativa, y que, a su vez, retan a los equipos docentes a seguir explorando alternativas para aprovechar al máximo las experiencias que están viviendo en la actualidad.

El quinto capítulo, “El polígono didáctico: metamorfosis de una vieja tríada reconfigurada por la complejidad”, es propuesto por dos profesoras del nodo-Argentina, Judit Silvia Riquetti y Analía María de Lujan Ruggeri, quienes parten de considerar las exigencias en la formación

docente actual, las cuales convocan la revisión crítica y reflexiva de una de las categorías del proceso de investigación: la acción didáctica. Por tanto, uno de los objetivos de este trabajo se centró en el análisis de aquellas acciones didácticas llevadas a cabo por los docentes de la educación superior en la formación docente y en la utilización de los géneros discursivos orales favorecedores de pensamiento crítico en tiempos de distanciamiento social. Se analizaron las prácticas discursivas orales que fueron utilizadas por docentes y estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de Rosario, Argentina, ante los esfuerzos de sostener el vínculo pedagógico en el aislamiento y en la virtualidad. Se partió de los componentes preestablecidos en la teoría sobre acción didáctica, afectados y puestos en tensión desde una postura investigativa dialéctica-dialogal y una hermenéutica crítica y compleja. Estas acciones didácticas fueron reveladas a través de videoscopías y audioscopías de clase y entrevistas de autoconfrontación en un campo de análisis valioso para resignificar la categoría de análisis acción didáctica hacia un reconfigurado constructo, al que el equipo de investigación denominó *polígono didáctico*.

El sexto capítulo es de tres profesores del nodo-Ecuador Suroriente, María Nelsy Rodríguez-Lozano, Christian Xavier Chamorro-Pinchao y Ana María Aparicio-Franco: “El discurso pedagógico oral en la educación básica desde el entorno virtual. Reflexiones, deconstrucciones y resignificaciones”. En este, los autores parten de reconocer que existe un amplio espectro de estudios sobre el discurso pedagógico oral y en particular frente a técnicas que posibilitan un acercamiento efectivo a su abordaje. Por ello, el propósito de esta investigación fue el análisis e interpretación del discurso pedagógico oral utilizando la técnica de videoscopía en un proceso de investigación-acción áulico de segundo nivel de educación básica.

Los autores abordan desde la pedagogía crítica y los postulados bernsteinianos la naturaleza del discurso pedagógico como elemento imbricado en la práctica misma, que responde a una construcción discursiva-comunicativa que es susceptible de ser analizada e interpretada. Se realiza el estudio de caso de una docente ecuatoriana en ejercicio, a partir de un relato de la experiencia pedagógica, la videoscopía de su clase y la autoconfrontación que realiza con la comunidad de investigación acompañante. El proceso realizado posibilita un acercamiento profundo al

discurso pedagógico, para su deconstrucción y resignificación. Se logra deconstruir las teorías que orientan su práctica pedagógica, la comprensión de su accionar didáctico, e identificar las fortalezas y debilidades del discurso pedagógico que explican su práctica.

El séptimo capítulo, “La práctica pedagógica: un fenómeno de cajaneización relevante para el pensamiento crítico”, del profesor colombiano José Raúl Jiménez Ibáñez, aborda uno de los grandes desafíos para la educación, la indagación por lo que acontece dentro del aula en torno a la práctica pedagógica; y esto demanda la incursión en preguntas que cuestionan la metodología y la epistemología misma de la pedagogía en cuanto generadora de conocimiento. Pero lo paradójico en esta indagación es la asunción de lo impredecible como condición propia del acto educativo; y en este sentido se asume la categoría de caja negra como ese espectro aleatorio que le es propio a la práctica pedagógica, pues a pesar de tener todo planeado y al parecer bajo control, la aleatoriedad en el vínculo de las variables genera no solo la demanda de respuestas a situaciones imprevistas, sino además el desarrollo de un pensamiento crítico, en el maestro, para poder comprender estas situaciones y dar respuesta desde su ser profesional de la educación.

El octavo y último capítulo es planteado por la profesora colombiana Rosa Ludy Arias Campos: “Desafíos de la educación crítica en el contexto actual: aportes del diálogo ético, democrático y pedagógico”. La autora propone desarrollar una reflexión teórica en torno a los principales problemas contemporáneos que establecen retos para el desarrollo de una educación crítica, tejiendo sus alcances con los aportes del diálogo desde sus referentes epistémicos, éticos, normativos y pedagógicos. Para ello, se presentan los hallazgos en tres grandes líneas: (1) diálogos inter y transculturales sobre el pensamiento crítico como mediación entre la conciencia social y la coautoría de futuros compartidos; (2) resignificaciones de la acción didáctica y ético-política de los géneros discursivos orales y la escucha, a propósito de nuevos modos de interacción en tiempos de incertidumbre, y (3) narrativas y lecturas comprensivas de prácticas de enseñanza remota.

En suma, esperamos que este libro contribuya a las reflexiones que se han venido suscitando de manera acuciante en torno a la formación de los docentes y al desarrollo del pensamiento crítico en América Latina, y que

transcienda los países de origen de los investigadores, los grupos, facultades, institutos y universidades que los apoyaron. Invitamos a difundirlo en sus comunidades académicas e incluirlo en los debates académicos, *syllabus* y programaciones de clase. Así mismo, agradecemos su interpe-
lación en futuras producciones académicas y científicas.

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos
José Raúl Jiménez Ibáñez

Referencias

- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: La interpretación de una mutación*. Bellaterra.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Morata.

CAPÍTULO 1

Aportes a la resignificación del concepto de interacción en la educación remota de emergencia

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos*
Marleny Hernández Rincón**

Introducción

Esta comunicación surge de la investigación “Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos”, realizada por el Grupo de Investigación Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia)

* Investigadora principal del proyecto interinstitucional “Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos”. Grupo de Investigación Educación y Sociedad, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle y Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO). Correo electrónico: mygutierrez@unisalle.edu.co; yolimagr@yahoo.es

** Doctoranda en Educación y Sociedad e investigadora de apoyo de la Universidad de La Salle. Este trabajo hace parte de las reflexiones suscitadas en la investigación “Didáctica del género discursivo oral en la Educación Preescolar: comprensiones teóricas y pedagógicas de la oralidad dialógica desde comunidades mixtas de investigación”. Correo electrónico: marhernandez25@unisalle.edu.co

y la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad¹ (RIEO, 2020), en el contexto del acontecimiento crítico global de la pandemia. Uno de los objetivos del estudio fue la resignificación de categorías conceptuales implicadas en la puesta en marcha del proyecto durante la educación remota de emergencia (ERE), establecida a raíz del acontecimiento crítico global de la pandemia ocurrido en el año 2020, sin precedentes en la historia de la educación.

Partimos de considerar que la dinámica de la vida social, en general, y de la vida escolar, en particular, se caracteriza por patrones de interacción específicos, basados en la copresencialidad de las personas desde un espacio situado en el tiempo, y cualquier cambio en este sentido se manifiesta en el comportamiento interaccional. La aparición y dispersión del virus SARS-COV-2 en todo el mundo provocó un giro inesperado en las formas habituales de interacción escolar, pues conllevó el cierre de las instituciones educativas y las trasladó a los hogares de los estudiantes, profesores y personal administrativo.

Este inusitado cambio en el patrón de interacción escolar trajo consigo la implementación y adaptación paulatina de la ERE, dado que los actores educativos están ubicados en posiciones remotas o lugares apartados y establecen contacto en y desde la distancia, a través de distintos medios de comunicación. Esta forma de interacción social diaria entre profesores y estudiantes nos plantea la necesidad de una mirada intencionada a la relación interacción y cambio, con el fin de interpretar sus sentidos, características e implicaciones en las prácticas pedagógicas y, sobre todo, en la interacción didáctica.

Por lo anterior, nos propusimos someter la videoscopía de clase *online* a la reflexividad de un grupo de docentes con distintas miradas respecto a la clase de un colega. Esta técnica permite objetivar los discursos y hacer emerger elementos implícitos, tanto en la planificación de la clase como en su desarrollo (Clot y Faïta, 2000). Por ello, en el presente estudio fueron relevantes las dimensiones de planificación y gestión de

¹ Su propósito misional es contribuir a la construcción de una comunidad académica, científica e intercultural que fortalezca de manera significativa los estudios sobre la oralidad en los distintos campos del saber y su proyección en los contextos sociales y culturales.

la actividad didáctica en aulas *online* creadas para atender la situación de emergencia sanitaria provocada por la COVID-19. Este acervo de experiencias pedagógicas de enculturación de la ERE —basadas en los registros fílmicos de las clases (videoscopías), a partir de los cuales se organizaron comunidades de docentes interesadas en reflexionar en conjunto, es decir, desde la autoconfrontación cruzada sobre este acontecimiento crítico— fue central en la resignificación del concepto de *interacción*.

Los estudios de la sociolingüística en torno a la interacción desde la perspectiva del lenguaje sirvieron como antecedente; sobre todo, los aportes del lingüista belga Blommaert respecto a los patrones de interacción del mundo social centrados en la interfaz *offline* y *online*. Según Blommaert (2021), las sociedades preinternet (*offline*) se distinguen por modos de interacción de carácter tangible, basados en la copresencia espaciotemporal, lo cual funda determinadas “líneas de desarrollo que tienden a generar formas específicas de poder, conflicto y desigualdad, pero también formas de cultura, felicidad y autoconfianza” (p. 39). Por su parte, las sociedades internet (*online*) avizoraron un nuevo y complejo orden sociocultural, que acentuó las desigualdades sociales y desencadenó otras formas de comunicación.

De este modo, la sociolingüística de las interacciones *online*, de acuerdo con Blommaert (2021), ha hecho aportes significativos a la comprensión de “nuevas formas de interacción social *online*” (p. 40), lo que da cuenta de cambios en procesos identitarios, en el lenguaje, en la presencia de la comunicación multimodal en la vida cotidiana y en las complejas imbricaciones de recursos visuales, textuales y sonoros que buscan suplir el contacto cara a cara. Es así como “Lo que posibilita actualmente la articulación *online-offline* es un enorme crecimiento de la variedad disponible de *cronotopos* y conexiones entre cronotopos, en los que es posible organizar y evaluar normativamente el comportamiento social y los efectos identitarios” (p. 41). Por tanto, hay una inclinación a mirar en detalle la correlación interacción-cambio en la transformación de las relaciones y del tiempo-espacio cotidiano.

De manera análoga en el contexto educativo y, en especial, en la enseñanza básica escolar, los estudios apuntan hacia importantes aperturas y tensiones producidas por la reconfiguración de relaciones (profesor-estudiante, familia-escuela, entre otras) en el tiempo-espacio escolar.

En estudios preliminares sobre los cambios derivados del acontecimiento crítico global provocado por la COVID-19 (Cardiel, 2020; Álvarez Gallego *et al.*, 2021), se advierte que la cotidianidad familiar fue alterada por el repliegue de las actividades escolares al espacio del hogar, lo cual afectó los hábitos, rutinas y formas de interacción, tanto dentro de las familias como en las dinámicas cotidianas de la escuela, y alertó sobre las condiciones en que estudiantes y profesores enfrentaron esta situación.

Los estudiantes no pudieron ir al espacio físico de la escuela y tuvieron que continuar sus labores desde casa, pero en ese nuevo espacio hubo que recomponer la temporalidad de la escuela presencial y las mediaciones pedagógicas que la caracterizaban, empezando por la irrupción de nuevos dispositivos y tecnologías virtuales; además, un nuevo rol para las familias y nuevas formas de trabajo para los maestros (Álvarez Gallego *et al.*, 2021).

Sin duda, la pérdida del espacio escolar y del aula es un hecho inédito, como también la variación de los tiempos de clase, lo cual ha generado una crisis en las relaciones sociales, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los distintos modos de interacción de los participantes —interacción con los medios de comunicación, las tecnologías, las interacciones entre pares— y las diversas reacciones frente a la frustración, el miedo, la incertidumbre y la inequidad, entre otros efectos. Ante este panorama, surge la pregunta por la tendencia emergente del concepto de *interacción escolar online*, en el contexto de la ERE, en cuanto a cambios en su noción, características y estructura, referentes culturales y prácticas formativas.

Por lo anterior, a continuación, se presentan las discusiones teóricas sobre la interacción en contextos educativos y sus implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la oralidad; luego, se presenta la metodología y el corpus empleado; y, para terminar, se interpretan los resultados en la perspectiva de resignificar el concepto de *interacción* en el contexto de la ERE.

Marco teórico

La interacción ha sido abordada desde una pluralidad de corrientes teóricas fundamentadas en distintos campos disciplinares (lingüística,

sociología, psicología, filosofía, entre otros) como categoría teórico-práctica reconocida por su potencialidad e implicación en distintos contextos y estructuras sociales. Así mismo, las comprensiones diferenciales de la interacción respecto a su carácter transmisivo, reproductor y mediador se representan de manera práctica en textos, acciones, discursos e interpretaciones simbólicas, así como en valoraciones de sus aperturas, tensiones, riesgos e inequidades en el acceso a culturas instituidas.

Con el propósito de comprender qué es la interacción y cómo se relaciona con la enseñanza en el aula, nos acercamos a la comprensión de la interacción mediante una visión panorámica de sus nociones desde corrientes teóricas como la sociolingüística interaccional, el interaccionismo simbólico y el sociodiscursivo y los estudios del discurso. De manera específica buscamos analizar sus contribuciones respecto a la relevancia del contexto social y cultural (evento académico, reunión familiar, debate parlamentario, inducción laboral) en las maneras particulares de ver el mundo, así como las implicaciones de sus características en contextos situados como el aula *online*.

La interacción en el contexto sociocultural

Desde el punto de vista de la sociolingüística interaccional, sustentada en los aportes de Gumpertz (1982), Lomas *et al.* (1993) y otros estudiosos de la disciplina (Troike y Saville-Troike, 1982), se considera que las interacciones comunicativas se mantienen o transforman mediante el uso lingüístico situado. Estas interacciones integran elementos verbales y no verbales de la comunicación, así como elementos cognitivos, situacionales y socioculturales.

El interaccionismo simbólico, desde la perspectiva de Goffman (1971), considera que las interacciones son estructuradas y representan rituales, es decir, cada participante se presenta a la interacción con una imagen determinada y durante esta va negociando con los interlocutores el mantenimiento o cambio de imagen, así como la orientación de la propia interacción (Lomas *et al.*, 1993). Por tanto, un sistema social se funda en la interacción entre sus miembros (Mayor Sánchez, 1983), y esta interacción ocurre cuando se establece un compromiso conversacional, se mantiene a lo largo de todo el encuentro y se rompe al final de mutuo

acuerdo. Durante la interacción emergen distintas posiciones, las cuales se manifiestan a través de usos verbales y no verbales y cada cambio de posición es un índice que sirve para identificar de qué manera se organiza la interacción, por ejemplo, en diversas secuencias, en unos marcos determinados.

El interaccionismo sociodiscursivo fundado por un grupo de profesores de la Escuela de Ginebra (Bronckart, Schneuwly y Dolz, entre otros) y basado en los postulados del interaccionismo social (en la línea de Vygotsky, 1988; Bajtín, 1982; Bronckart, 2007) plantea que en el marco de las actividades colectivas humanas y, en particular, en las diferentes esferas humanas, el lenguaje despliega y moviliza recursos de una determinada lengua natural, lo cual origina unidades comunicativas representadas en textos que se diversifican en géneros escritos y orales. Por tanto, esta concepción de interacción se sustenta en la perspectiva sociocultural del lenguaje y en los modelos de la acción lingüística y la arquitectura de los textos; dicho de otra manera, la interacción hace parte de las prácticas de lenguaje situadas y es fundamental en el desarrollo de capacidades humanas.

En la interacción social, los participantes emplean el discurso como acción en el proceso de negociación de sentidos mediante formas prototípicas como la conversación y otras formas de diálogo (Lomas *et al.*, 1993; van Dijk, 2000; Bajtín, 1982). Este énfasis en el discurso oral y escrito como acción y en su naturaleza interactiva plantea, como lo señala van Dijk (2000), que tanto el habla como la escritura y la lectura son formas de acción social y, por ende, sugieren la presencia de interacciones orales y escritas:

Una diferencia crucial, no obstante, es que el habla (excepto las conversaciones telefónicas) ocurre en los encuentros *cara a cara* entre usuarios del lenguaje que están involucrados en una interacción inmediata organizada según cambios de turnos. Esto es, durante el habla los hablantes por lo general reaccionan a lo que el hablante previo dijo o hizo. Así y todo, la toma de turnos durante el “habla” en línea del correo electrónico desdibuja incluso esta distinción entre el discurso escrito y el oral. (p. 23)

Este marco caracterizado por la presencia de distintas corrientes teóricas, que han contribuido con sus postulados a la comprensión de la

interacción y a su posicionamiento como objeto de investigación, posibilita una mirada amplia y reconstructiva. Lomas *et al.* (1993), van Dijk (2000) y Bajtín (1982) parten de considerar la interacción base del sistema social y acción recíproca constituida por elementos diferenciales (códigos, símbolos, significados, entre otros); además, reconocen que está integrada social y culturalmente y entabla relaciones con otros conceptos como *acción, contexto, poder e ideología*, cuya variación determina una multiplicidad de estructuras sociales y complejos niveles de interacción.

La relación entre interacción y contexto-acción-poder-ideología y la consideración del discurso como forma de interacción social (Boden y Zimmerman, 1991; van Dijk, 2000) generan una serie de cuestionamientos extrapolables a la interacción en el aula: ¿qué hace que los discursos del aula sean formas de interacción social?, ¿en qué momento ciertas acciones que realizan los profesores y estudiantes son formas de interacción?, ¿cuáles son las intencionalidades de las interacciones motivadas en una clase?, ¿qué reglas de acción se deben apropiarse para interactuar en el aula de clase?

Estas preguntas motivaron una revisión crítica de trabajos empíricos y algunos estudios clásicos relacionados con la interacción en el aula y anticiparon la necesidad de un profundo análisis conceptual de la interacción en el aula *online* o aula virtual de la ERE y en la perspectiva de aportar a su resignificación y a las agendas investigativas.

De la interacción social a la interacción didáctica *online*

El escenario inusitado de la educación de emergencia, sin lugar a duda, aporta elementos emergentes para comprender la construcción de una cultura de la interacción oral en las pantallas institucionalizadas. No obstante, es necesario partir de las contribuciones liminares que han hecho estudiosos de las acciones y mediaciones derivadas de las tecnologías digitales.

El trabajo de etnografía digital de Marques de Silva y Parker Webster (2018) advierte que las investigaciones relacionadas con contextos digitales deben transitar de la noción tradicional de campo como terreno o lugar físico de investigación a la de campo o espacio delimitado por la red de conexiones que entablan los mismos participantes a través de los

mundos *online* y *offline*. En consecuencia, hay cambios en prácticas de campo como observaciones, registros audiovisuales de los participantes y sus interacciones. En los estudios de Blommaert y Varis (2015) y Velghe (2013) con etnografías digitales o netnografías sobre el uso de tecnologías asociadas a la interacción a través de redes sociales, mensajería móvil y juegos *online*, se evidenciaron nuevos modos de regulación en la comunicación, como registros sociolingüísticos de carácter visual y verbal, hablas textuales y economía en el uso de recursos semióticos. Cabe señalar que estas investigaciones muestran cómo se performan nuevas identidades en el aula *online* y los efectos que desencadenan.

El potencial de estas investigaciones realizadas mediante la etnografía digital no solo arroja nuevas luces para analizar empíricamente la dinámica interaccional en espacios *online*, sino que también proporciona evidencias del comportamiento de comunidades educativas preinternet u *offline*, cuyos modos de interacción tenían un carácter tangible y transitaron intempestivamente a una interacción virtual. También es interesante anotar que, por una parte, cada forma de interacción tiene sus propias potencialidades y características y, por otra, vuelve a tomar fuerza la hipótesis teórica de Castells (1996) y Appadurai (1996) en torno a que la presencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la vida social de las personas genera un cambio revolucionario, debido a que altera la dinámica cotidiana, al punto de crear un nuevo tipo de formación social, red, sin fronteras.

El nuevo orden social observado por estos científicos de la revolución tecnológica ha traído consigo efectos económicos, políticos y socioculturales, los cuales han sido abordados por diferentes áreas de investigación. Entre las investigaciones recientes realizadas por la sociolingüística interaccional en la comunicación *online* (Leppänen *et al.*, 2017; Varis y van Nuenen, 2017; Blommaert, 2021), nos interesan las concernientes a la lectura y la escritura digital, su relación con las pedagogías de la enseñanza del lenguaje y la formación docente (Sito y Moreno, 2021). Si bien la literacidad digital y, en especial, la escritura digital pertenecen a un campo que se estructura de manera diferente a la oralidad, su carácter de prácticas sociales con usos y nuevas formas de interacción social *online* comportan complejas imbricaciones de recursos sonoros, visuales, textuales y, en general, material semiótico *online*.

A partir de las investigaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la literacidad digital o multimodal, sobre todo desde el abordaje de prácticas de lectura y escritura (Vargas-Franco, 2016; Bourelle *et al.*, 2017; Caverly *et al.*, 2019; Moreno y Sito, 2019), se reconocen sus posibilidades de imbricación simultánea (escritura, lectura y oralidad) en interacciones caracterizadas por la enseñanza. Cuando se propician interacciones en torno a un texto, se genera una doble interacción, por cuanto se construye una interacción entre la polifonía de voces en el texto a partir de quién tiene la palabra, la otorga y eventualmente la silencia (Narvaja de Arnoux, 2009). En esa misma dimensión ocurre de manera simultánea otra interacción entre los lectores, quienes determinan cómo interactuar en torno al texto (tiempo, espacio virtual, mediación tecnológica). Así, cuando se propicia la lectura silenciosa o en voz alta de textos, videos e imágenes en pantalla, se crean múltiples formas de interacción con una cantidad ilimitada de lectores, autores y contextos.

No obstante, Sito y Moreno (2021) advierten que uno de los retos de la formación docente es la necesidad de pensar la integración de la oralidad a la escritura digital, articulada a los campos disciplinares. Se requiere visibilizar las formas de interacción en las prácticas de enseñanza de discursos multimodales, contrastar las características de la interacción cara a cara y la interacción en la pantalla. Sin duda, la reflexión sobre las prácticas de interacción en la pantalla permitirá evidenciar cómo ocurren y qué tipo de cambios y permanencias se perciben. Además, esta reflexión no puede desconocer los estudios críticos. Al respecto, Hernández Zamora (2019) señala que “Sin perspectiva global (mundial) la mirada se reduce a describir contextos locales sin comprender por qué hoy día lo local es global, o glocal, como lo expresan diversos estudiosos” (p. 378). Se refiere a los movimientos intelectuales de la poscolonialidad o decolonialidad que se han ido gestando en Europa, Norteamérica y Latinoamérica, que consideran que en la era global las mayorías son grupos sociales sin voz, cuyo silenciamiento se devela en su posición en la estructura económica, el conocimiento y la educación.

Ahora bien, si contrastamos esta realidad del aula *online* con las investigaciones realizadas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con la interacción didáctica en el aula *offline*, identificamos puntos de encuentro en la importancia dada a su incidencia en el currículo, en el desarrollo de competencias discursivas y en la formación docente

(Medina Rivilla y Medina Domínguez, 2015; Núñez Delgado, 2000). En cuanto a los propósitos formativos, Medina Rivilla y Medina Domínguez (2015) plantean que deben orientarse a favorecer la comunicación y formar la actitud. Además de estas características formales, consideran relevante los usos orales en la interacción que se establece en clase y las estrategias discursivas para el aprendizaje: “El conjunto de mensajes, que se intercambian en el acto didáctico, es claro cuando los profesionales emplean un discurso coherente y vivenciador, que facilita la interrelación e implica a todos los participantes en el acto de enseñanza-aprendizaje, adaptando los contenidos más valiosos y pertinentes al sujeto que aprende, generando un clima de trabajo colaborativo” (p. 297).

De este modo, se propone investigar la interacción didáctica en el aula de clase mediante modelos de análisis enfocados a comprender su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como también las relaciones que se construyen y la calidad de la acción didáctica del docente. Por tanto, se considera que “La interacción didáctica es la implicación entre cuantos viven la acción formativa y se confirma por el contexto, el discurso, el sistema relacional, la calidad de la tarea y el conjunto de componentes socio-comunicativos emergentes y condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Medina Rivilla y Medina Domínguez, 2015, p. 314).

En una dirección similar, Núñez Delgado (2000) señala la necesidad de planificar tanto la secuencia de actividades y las rutinas interactivas (saludos, despedidas, agradecimiento, inicio y final de tareas) como la disposición del espacio y los materiales, a fin de favorecer la negociación de sentidos.

De acuerdo con estas contribuciones, se destaca la creciente importancia en torno a la interacción en cada contexto escolar y de aula debido a sus potencialidades, tanto en la negociación de significados y formas de ver el mundo como en las formas de relacionarse y comunicarse. Este énfasis en el papel del mundo social, el contexto situado y el favorecimiento de la comunicación y la internalización de actitudes sociales y procesos cognitivos está guiado por modelos socioculturales de la cognición, el aprendizaje y la enseñanza (Vygotsky, 1988; Coll, 2010); además, la concepción de aula o sala de clase como espacio físico que objetiva la enseñanza y los aprendizajes y que se constituye a través de las interacciones

entre profesores y estudiantes (Mehan, 1979) se ha visto impelida a considerar las singularidades del aula virtual.

Por lo anterior, nos proponemos ampliar la mirada hacia la investigación sobre la interacción didáctica *online*, con el fin de comprender las dinámicas de las comunidades de docentes, indagar por los modos de interactuar con criterios para escuchar-se, posicionarse de manera argumentada y construir sentidos, más allá de la participación oral. Además, comprender cómo se habla en el aula *online* y cuáles son las normas de interacción, cómo ocurren los turnos discursivos durante el desarrollo de la actividad académica de la clase y en general dentro de la estructura curricular. Se trata de comprender el tipo de estructuras de participación y sus semejanzas y diferencias con el aula de clase *offline*.

Descripción del corpus y metodología

La investigación se posiciona en el paradigma sociocrítico y utiliza la metodología cualitativa y la hermenéutica crítica respecto a la relación entre el conocimiento científico de la realidad y la praxis humana. En especial, se busca propiciar una dinámica circular sobre y desde la práctica reflexiva (Gadamer, 1975; Ricoeur, 2004; Habermas, 2007). Este punto de vista paradigmático posibilita la reflexión con otros sobre y desde la acción en la comunidad docente, y plantea la necesidad de visibilizar actuaciones docentes que contribuyan al enriquecimiento de propuestas e innovaciones didácticas no generalizables, pero sí posibles de constituirse en prácticas de referencia que enuncian posicionamientos.

En este contexto se busca resignificar el concepto de *interacción*, a partir de clases impartidas en el grado transición de la educación preescolar en el escenario de la ERE. La técnica elegida fue la videoscopía de la clase, la cual se sometió a la autoconfrontación o reflexión crítica de la docente filmada en el aula de preescolar, docente en aula (DEA), y tres colegas: un docente acompañante (DA), un docente en formación (DEF) y un docente universitario con el rol de coordinador de la comunidad (DC). La muestra representada en cinco comunidades de docentes se presenta en la figura 1.1.

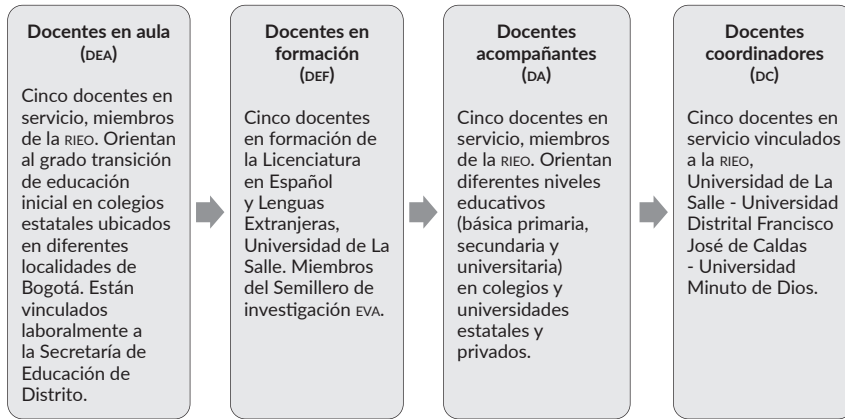


Figura 1.1. Organización de las comunidades de profesores

Fuente: elaboración propia.

De este modo, la población que participó en esta investigación la conformaron docentes en servicio y en formación de Bogotá y algunas regiones de Colombia, y la muestra estuvo constituida por cinco comunidades mixtas de profesores. Cada comunidad se conformó con docentes pertenecientes a una red académica y científica (RIEO), a universidades privadas² y públicas³ y también a colegios estatales de Bogotá, Colombia⁴.

En este proceso de objetivación de cinco prácticas observadas y reflexionadas, los docentes de las cinco comunidades mixtas asumieron el rol de coinvestigadores en el marco de la investigación y, en particular, de la interacción en el escenario de la ERE.

La estrategia empleada para la comprensión e interpretación de las videoscopías de clase y las autoconfrontaciones o reflexiones críticas fue

² Programa Doctorado en Educación y Sociedad y Grupo de Investigación en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle y Universidad Minuto de Dios.

³ Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas.

⁴ Colegio Friedrich Naumann IED (localidad Usaquén), Colegio la Felicidad (localidad Fontibón), Colegio Codema IED (localidad Fontibón).

el círculo hermenéutico, que supone un proceso de objetivación de la práctica observada de carácter dialógico. Esta estrategia se representa con el movimiento circular (figura 1.2) y va del comprender al interpretar y se devuelve; además, se estructuró en cuatro momentos: el primero es la *precomprensión*, cuyo propósito fue revisar la literatura en torno a la categoría conceptual y releer los protocolos derivados de las videoscopías con respecto a la experiencia docente en el contexto de la pandemia COVID-19. El segundo, construir *sentido o conciencia hermenéutica*, a partir de la pregunta por la práctica individual observada y sus relaciones con las tradiciones que la interpelan. El tercero, *la interpretación* de las prácticas observadas desde el cuestionamiento de la voz del otro. El último momento de reflexión se proyectó a la *aplicación del sentido*, tal como se ilustra en la figura 1.2.

De este modo, se desarrollaron cuatro etapas: codificación, unidades de sentido, subcategorías y categorías. La primera etapa de *codificación* dio lugar a 25 etiquetas o códigos que responden en principio a palabras implícitas que se manejaron mientras se recolectaban los datos y se convirtieron en el punto de partida para realizar los análisis utilizando el *software* Nvivo⁵. La segunda etapa de análisis permitió agrupar los códigos iniciales por recurrencias o similitudes, lo que dio lugar a 153 referencias que constituyeron unidades *de sentido* en torno a la organización temporal, las oportunidades de interacción y el uso tecnológico. El refinamiento de esta información por conglomerados de asociación de frecuencias constituyó la tercera unidad de análisis de subcategorías representadas en factores socioculturales, la amplitud del diálogo y los ajustes prácticos que realiza el docente. Por último, el refinamiento de esta información permitió identificar aperturas y tensiones en el uso social del lenguaje, que dan lugar a la unidad de análisis categorial, tal como se ilustra en la figura 1.3.

Este proceso de circularidad focaliza la atención entre el texto y las estructuras de pensamiento del investigador, lo que implica un proceso constante de entendimiento e interpretación (McCaffrey *et al.*, 2012) alrededor de las acciones de los docentes investigadores sobre su propia práctica, con miras a comprender cada una en relación con las demás.

⁵ Es un *software* que ayuda a organizar y analizar información desde un enfoque de investigación cualitativa.

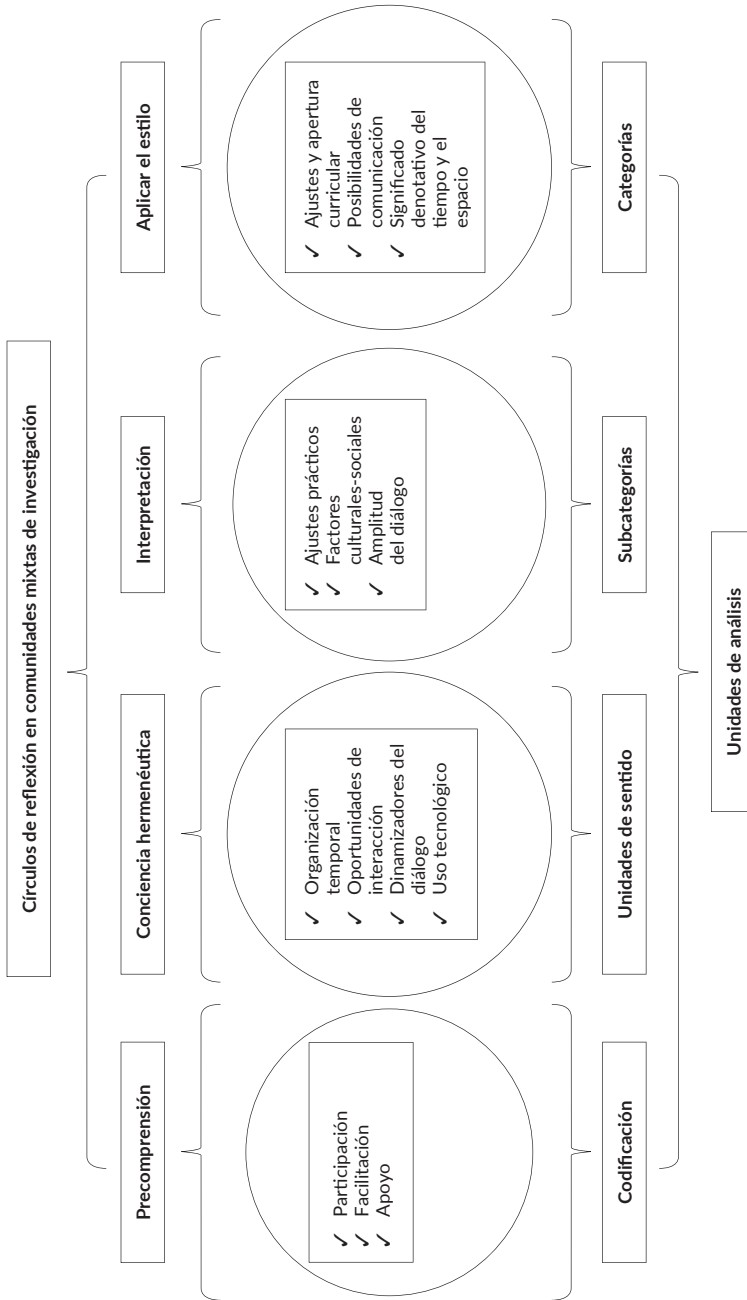


Figura 1.2. Círculos de reflexión hermenéutica y unidades de análisis

Fuente: elaboración propia.

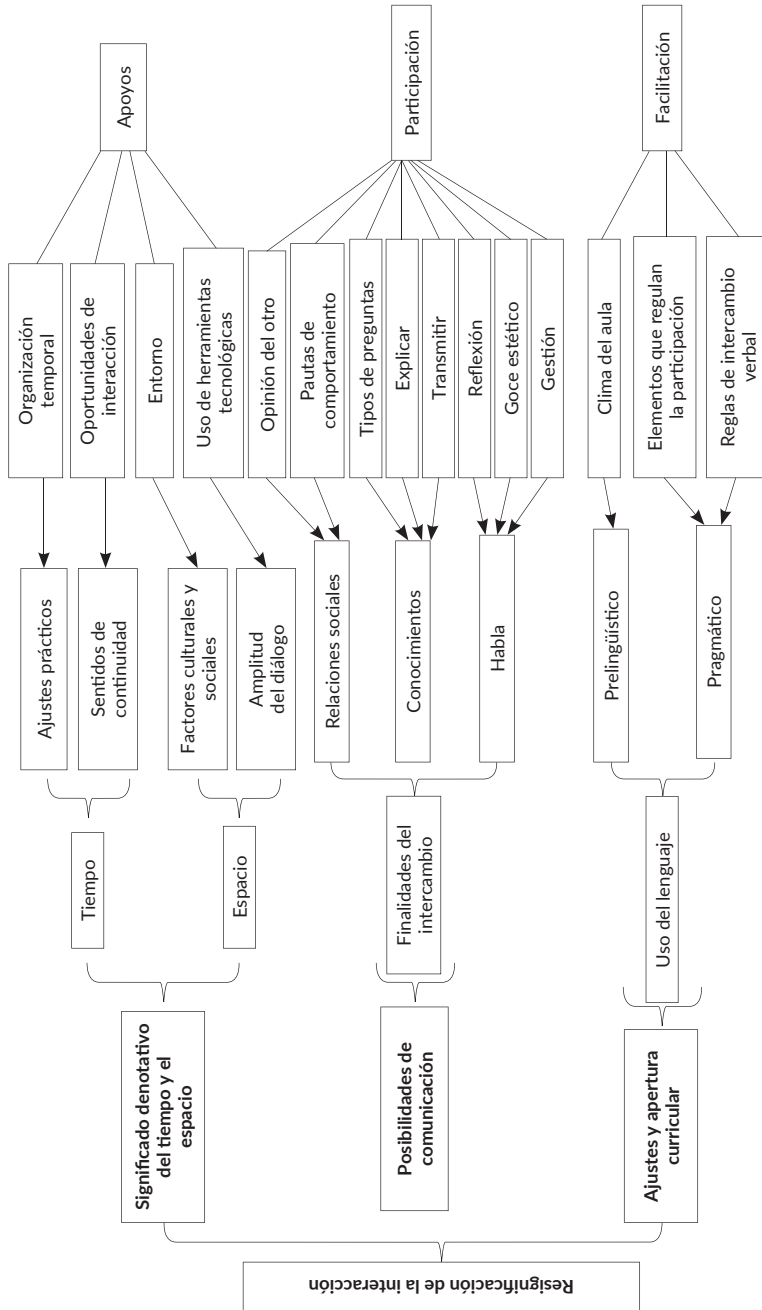


Figura 1.3. Unidad de análisis categorial.
Fuente: elaboración propia.

A partir de las precomprensiones originadas por la participación, facilitación y apoyo que realiza el docente en la interacción *online*, se procedió a descubrir unidades de análisis que a modo de ejes articuladores apoyaran los círculos reflexivos hermenéuticos mediante contrastes teóricos y metodológicos que hicieran visible el rigor metodológico del análisis cualitativo.

Se identificaron tres desplazamientos: (1) cambios en la construcción del contexto de interacción respecto al significado denotativo del tiempo, el espacio de producción y el lugar social de los interlocutores, como también en la construcción social de la persona, la identidad, los roles y el posicionamiento. (2) Ajustes y apertura curricular, el esquema cotidiano de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las formas de aprehender la realidad. (3) Variedad de posibilidades de comunicación simbólica verbal y no verbal mediante la pantalla, otras formas de relación y, por tanto, movimientos retóricos en la interacción didáctica.

Resultados

El trabajo sistemático y reflexivo en comunidades mixtas de profesores permitió realizar aportes a la resignificación del concepto de *interacción* en la ERE y permite hacer evidente desde los círculos hermenéuticos las comprensiones que dan lugar a interpretaciones y sentidos que originan los hallazgos de esta investigación desde las siguientes categorías: (1) el significado denotativo del tiempo y el espacio, (2) los ajustes y apertura curricular y (3) las posibilidades de comunicación en estos escenarios, que evidencian primicias y tensiones desde la producción de sentido en el uso social del lenguaje, en el marco de encuentros *online* de docentes y estudiantes en el contexto escolar de la educación inicial. Estos resultados se apoyan en segmentos de interacción de las fuentes de información que se constituyeron.

Resignificación del tiempo y el espacio

El proceso de comprensión de las interacciones a través de las pantallas hizo evidente que hay una nueva construcción social del tiempo y el espacio humano o un nuevo cronotopo, como lo denomina Bajtín (1982).

El desplazamiento de la escuela a la casa como el lugar de clase o la escuela extendida al hogar hizo que los recursos materiales y simbólicos disponibles para la interacción didáctica permitieran, por una parte, expresar experiencias y sentimientos y, por otra, proveyeran de información real y se constituyeran en fuente de consulta permanente. En este sentido, ocurrió un giro hacia la apertura de la intimidad para hacer público el espacio doméstico, el sonido ambiente (voces, silencios, ruidos) y la inclusión de nuevos interlocutores (padres o cuidadores), así como la incorporación de nuevas actividades escolares en casa, tal como se evidencia en el siguiente segmento de interacción:

Contextualizando la actividad específica, como el espacio casa empieza a formar parte del proceso educativo, entonces generar una expectativa para el encuentro era importante. Casi siempre para todas las clases traíamos algo, era un objeto para clase, incluso yo les preguntaba a ellos: “¿qué quieren compartir en la siguiente clase?”. Pasamos por todos los favoritos, entonces eso que antes permanecía solo en mi casa y en mi vida privada, en esta estrategia empezó a ser algo que podía yo compartir.

Esas actividades de apertura tenían esa intención, compartir algo de mi vida que a través de la pantalla yo podía compartir, eso generaba expectativa, los niños querían estar en la clase para mostrar esas cosas que antes no podían mostrar en el colegio; incluso hubo una sesión de mascotas, eso fue divertido porque los que no tenían mascota iban a buscar un peluche y decían: “pues yo también tengo” y le ponían collar a la carrera. Esa intención de querer compartir, de tener un objeto sobre el cual conversar, que no es siempre el tema de la clase, sino que es algo más cercano, algo más cotidiano, algo que les interesa a los niños. (Comunidad mixta de investigación 5 – Autoconfrontación – Episodio 1 – DEA5)

De manera específica, identificamos dos subcategorías relacionadas con el espacio: los factores culturales y sociales y el entorno. En relación con estos factores sociales, se identificó un reconocimiento del espacio-tiempo en casa como contexto de la interacción didáctica y de aprendizaje de unos saberes que son ajenos al territorio doméstico, lo cual permitió a los estudiantes tener acceso a otras fuentes de información, interactuar al mismo tiempo con pares, profesores y cuidadores de manera multiseccional. Es decir, el espacio-tiempo representó la entrada o acceso a nuevas ideas que partían del reconocimiento de objetos tangibles

para suscitar la imaginación y el sentido de compartir con otros y recrear diferentes significados. Se trata de factores sociales de transmisión cultural que propician la creación y recreación de contenidos culturales y experiencias como nuevo modo de ver y construir realidades mediante relaciones de cooperación y respeto mutuo.

Respecto al entorno situacional, provocado por la COVID-19, comprendemos que el encuentro a través de la pantalla posibilitó la representación de espacios de interacción situados, diferenciados y alternados, en los que suelen desenvolverse los actores educativos. Esta interacción de sujetos en entornos situacionales (situados) se caracteriza por la subjetividad del lenguaje y se hace evidente en las unidades enunciativas que enfatizan formas de relación con los demás, tal como sucede en este segmento de interacción:

DEAI: ¿Las cucarachas también? Muy bien. Ay, sí, ¡qué feos! Sí, tienes razón, muy bien, voy a mirar a ver. Juan David que pidió la palabra. Juan David Camacho, ¿tú a que le tienes miedo?

Estudiante (Juan Camacho): ¡A las abejas!

DEAI: ¡A las abejas! ¿Por qué a las abejas?, ¿qué te causa eso?

Estudiante (Juan Camacho): Porque me pican.

DEAI: Bien, tienes razón. Uy, sí, pican y además cuando lo pican a uno se le hincha donde lo pican, se encona, tienes razón, muy bien. Luis Fernando Silva, ¿tú a qué le tienes miedo? ...No te escucho, ...ahora sí, Luis Fernando.

Estudiante (Luis Silva): Yo le tengo miedo a quedarme solo.

DEAI: Ay, sí, sabes que sí. Sí, tienes razón, a veces nos da miedo quedarnos solos, sí, es verdad, tienes toda la razón, Luis Fernando, muy bien.

Marcela (mamá de Luis Fernando): Te iba a contar una anécdota de Luis.

DEAI: Listo, a ver...

Marcela (mamá de Luis Fernando): Una mañana, yo me subí a la terraza a extender la ropa, ¿sí? Y como estamos solos los dos...

DEA1: Ajá (sonríe)...

Marcela (mamá de Luis Fernando): Y él se levantó a buscarme, me buscó por toda la casa a ver yo dónde estaba, ¡subió a la terraza llorando! Mami, mami, me dejó solito.

DEA1: Jajaja... se le había perdido la mamá... jajaja.

Marcela (mamá de Luis Fernando): Y no le gusta, profé. No le gusta quedarse solo, profé. (Comunidad mixta de investigación 1- Videoscopia – Episodio 1- DEA1)

Por tanto, la resignificación de la interacción parte de una nueva construcción social del contexto, de su significado semántico, que genera una ruptura en el significado denotativo del lugar, es decir, el punto de referencia. Esta resignificación está acompañada del factor tiempo, ya que la efectividad de los intercambios verbales requiere una organización de tiempos y de espacios planificados e intencionados, que necesita de apoyos visuales para lograr que la interacción se conciba de una forma dinámica y significativa. Así se evidencia en el siguiente segmento de interacción:

Estas interacciones no se limitan o no se restringen solo a los intercambios entre docente y los estudiantes, sino los demás actores que van también sumándose a esta interacción y mediando en el discurso; me parece que la participación de estas madres es muy importante y significativa en estos intercambios confirmando un mensaje o retransmitiendo este mensaje para una mejor comprensión de los estudiantes. También el uso de los soportes visuales para que ese mensaje sea interpretado correctamente por los niños como otros factores que intervienen también en este intercambio comunicativo, en este diálogo. (Comunidad mixta de investigación 1 – Autoconfrontación – Episodio 1 – DA1)

En suma, el espacio y el tiempo como elementos sustantivos de la interacción didáctica tendrían una novedad en la configuración del contexto de transmisión localizado e instituido a uno multisituado e instituyente. Este cambio en la “esfera escolar”, en la que por tradición se enseña a los estudiantes a pensar, hablar e interactuar en una esfera “hogareña”, como las denomina Graizer (2020), genera una compleja trama de relaciones con repercusiones en la interacción:

Un conjunto complejo de relaciones entre espacios y temporalidades, los de la casa y los del espacio escolar diferenciado alternado; entre actores, los de la casa, los de la escuela, los de otras fuentes de información; entre las personas y los objetos de la casa y luego aquellos “de la escuela” con los que se interactúe, en la casa o/y en la escuela; un complejo de relaciones entre discursos que ahora se hacen carne en el espacio doméstico y luego en alternancia con el espacio escolar. (p. 257)

Sin duda, la interacción a través de la pantalla amplió el horizonte del aula e incorporó otros elementos espaciotemporales que determinan la interacción entre pares y con el profesor, por cuanto posibilitan o limitan posicionamientos de los participantes, bien sea por la presencia y mediación de los adultos, la eficacia de la conectividad y el tiempo sincrónico o por la presencia de relaciones de poder, estatus, género, etnia.

La desaparición física del espacio del aula y del tiempo escolar parametrizado cambian la noción de *tiempo* y *espacio* que se manejaba usualmente en la escuela, en el entorno virtual, lo cual requirió ajustes curriculares sobre el diseño de materiales, selección de contenido que se debe trabajar, uso de recursos web (audio-video) y el tipo de preguntas que se deben plantear, para que estos elementos estuvieran al servicio de la intercreatividad, con la que los sujetos pudieran crear ideas de forma original e inédita (Acevedo, 2011).

En otras palabras, la resignificación del tiempo y el espacio tiene que ver con la readaptación del modelo comunicativo, de los roles de docentes y estudiantes, pues el diálogo que se construye en este espacio de interacción virtual ya no se realiza de forma unilateral, sino que los sujetos construyen de forma paralela interpretaciones basadas en la experiencia suscitada del encuentro con otros. En consecuencia, la interacción no se aliena con el fin de lograr el conocimiento, sino que recrea patrones de experiencia obtenidos del entorno social y cultural.

Ajustes y apertura curricular

Los ajustes curriculares implican una flexibilidad positiva en la interacción didáctica, que parte inicialmente de la acción facilitadora realizada por el docente para generar consignas de apertura y pautas para que

emerja un diálogo constituido por relaciones de confianza y acogida que se construyen desde la espontaneidad en medio del encuentro virtual, tal como se observó en este segmento de interacción:

Hola, mis amores, quiero proponerles que mostremos el accesorio de disfraz que traemos puesto, pero quisiera que comenzara la clase un niño o una niña que haga de *teacher*. Juanita, creo que tú nos faltas, ¿tú quisieras ser la *teacher* el día de hoy?

Estudiante (J): Profe, yo fui de primeras la profe.

DEA5: Ah, tú fuiste de primeras. ¿Quién nos hace falta? ¿Quién no ha sido el *teacher*?

DEA5: Danita, ya fuiste. Alan también. ¿Manuelita, tú también ya fuiste la *teacher*? Marianita, bueno, entonces como ya pasamos todos, ¿quién quiere repetir? ¿Quién quiere ser el profe hoy o la profe? ¿Danita, quieres tú?

Estudiante (D): No, no señora.

(Comunidad mixta de investigación 5 – Videoscopia – Episodio 1 – DEA5)

Este tipo de relaciones que se establecen en el escenario de la enseñanza remota fomenta una educación participativa que promueve el conocimiento desde el consenso y el disenso (Caicedo *et al.*, 2016) en una doble orientación, en la que se reconocen docentes y estudiantes como enunciadores sociales en una situación comunicativa que parte de la cotidianidad, pero que adquiere un estilo propio desde la afectividad, la conciliación y la flexibilidad.

Los primeros ajustes curriculares parten entonces del reconocimiento del uso del lenguaje como andamiaje efectivo para el reconocimiento del otro (estudiante) como locutor activo, ya que se establecen intercambios verbales bidireccionales que validan a los actores en una situación comunicativa e instaura en los participantes un escenario de intercambio de saberes en los que todos los roles son importantes.

En estos usos del lenguaje se identifican dos subcategorías en torno a elementos *prelingüísticos* y *pragmáticos* que posibilitan una apertura curricular. Se hace evidente que los elementos prelingüísticos comprenden

las acciones que realiza el docente para crear un clima de aula dialógico y de allí la necesidad de promover en las sesiones de encuentro *online* un espacio de participación que rompe la unicidad del sujeto y posibilita la naturaleza social de ecos y evocaciones.

Por tanto, la primera resignificación que adquiere la interacción en este marco se da a través de dar vida a las palabras, puente de interacción que surge de un diálogo de la cotidianidad, que es inmediato con la reformulación de poderes, que da apertura a juegos de roles, en el que se legitima la participación e igualdad del otro y se reconoce al interlocutor como aliado.

Las acciones que realizan estos docentes en los encuentros virtuales dan cuenta de secuencias de intercambios verbales, en los que se emplean palabras que tienen una tonalidad de respeto, acogida y aprecio, que posibilitan a los estudiantes construir una imagen de sí mismos como enunciadores. Así, en el contexto de la educación inicial, las consignas de apertura al diálogo se establecen por modelamientos propios que realiza el docente al instaurar en los encuentros planteados la necesidad de validar al otro (estudiante) y promover el uso de la palabra, lo que conlleva la reflexión de la naturaleza social del lenguaje y se asume como elemento esencial en la construcción de significados. A continuación, se presenta un segmento de la autoconfrontación que realiza una de las comunidades de investigación:

En estas formas de interacción aparece otra relación y es la forma de conversar o de dialogar, creo que allí hay un matiz interesante en las aulas distensionadas que mencionaba, donde hay una posibilidad de conversar, de dialogar, del chiste, de la anécdota, pero también está el diálogo formal vehiculizado por la pregunta, pero también por la cortesía discursiva. También aparece otra interacción que tiene que ver con la interacción multifocal, que también me atrevería a que la pensáramos si será multifocal o multimodal en la medida en que hay diversas formas de interactuar y si lo vemos desde lo multimodal no solamente estarían las voces, las formas de relacionamiento, sino también los medios, las mediaciones. (SDI-5: Comunidad mixta de investigación 1 –Autoconfrontación – Episodio 1- DC1)

Con relación a los elementos pragmáticos, se evidencia que la interacción requiere de regulaciones y reglas que estructuren la participación

en este escenario virtual; además, se observa la intención de los docentes para pensar en la forma como se expresan y el tono que utilizan en los intercambios verbales, pues estos matices posibilitan una sonoridad de las palabras que inducen a la función reguladora del lenguaje y acercan gradualmente a los niños al manejo de reglas lingüísticas al hablar, por ejemplo:

Creo que en esta época o en este año precisamente a nosotros nos ha tocado como ajustarnos a unas prácticas, y dentro de esas prácticas también nos ha tocado ajustarnos a unas disposiciones gestuales y corporales, y eso era también lo que yo quería resaltar en ese episodio que marcó [DEF2]; y es que [DEA2]... y eso me parece muy particular también, y es la interacción del maestro con sus estudiantes a partir del discurso, y el discurso creo que no es solamente hablar en [falla de conexión] ...Sino [que] es la forma también de cómo se transmite ese discurso en las cualidades también de la voz, el tono de voz, el hacer ciertas pausas, el generar ciertos silencios, también hacer ciertos matices en la voz que significan por ejemplo un carácter de interrogación o un carácter de asombro, eso también creo que da una cuestión motivacional a los estudiantes y generar ese tipo de participación. (Comunidad mixta de investigación 2 – Autoconfrontación – Episodio 2 - DA2)

Por tanto, considerar el lenguaje una herramienta que apropia y transforma cultura conlleva que los ajustes curriculares en la enseñanza remota contemplen aspectos socioculturales que definen aspectos comunicativos y formativos (Medina Rivilla, 1989), puesto que el contexto adquiere gran importancia (Bajtín, 1982) y el lenguaje es considerado un elemento dinámico para la acción social (Candela, 2001). Del mismo modo, los análisis dan cuenta de que la interacción no está en el acto de transmitir un mensaje, sino en la construcción de relaciones que se originan entre los sujetos (docentes-estudiantes-padres de familia).

En este sentido, las interacciones en los encuentros virtuales pueden ser observadas como prácticas comunicativas que realizan y producen significados en contextos culturalmente situados (Villalta Páucar y Martinic Valencia, 2009) que contienen modelos comunes de “interpretación de normas, acciones y creencias que se (re) construyen a través del discurso por medio de prácticas sociales” (Planas, 2004, p. 61). Estas prácticas comunicativas generan producciones y transacciones de intenciones y significados.

Por consiguiente, la categoría de ajuste curricular es coyuntural y ocurre en el escenario de ERE. El ajuste tiene en cuenta aspectos del contexto, de los sujetos y de las relaciones que allí se establezcan para el funcionamiento adecuado de la clase, en la que se observa un lenguaje vivo, esto es, un lenguaje en uso que hace referencia a elementos prelingüísticos que se visibilizan con la configuración de un clima de aula de acogida que permite el goce estético del lenguaje y admite la participación espontánea en busca de un posicionamiento de la voz.

Así mismo, estos ajustes curriculares dan cuenta de elementos pragmáticos que tiene en cuenta el docente al ajustar su discurso, establecer reglas de intercambio verbal e incorporar elementos didácticos que reconfiguran su modo de ser y estar en un escenario virtual, y abre un abanico de posibilidades de comunicación.

Resignificación de posibilidades de comunicación

Las posibilidades de comunicación que se originan en la interacción de ERE hacen evidente las finalidades en los intercambios que promueve el docente. Este proceso permite reconocer el papel que juega el lenguaje en el proceso de socialización y desarrollo cognoscitivo en los estudiantes de educación inicial, pues las interacciones en este marco virtual suscitan “el encuentro y desencuentro entre el ‘yo’ y los ‘otros’ en situaciones deliberadas. Las primeras interacciones propician la capacidad de expresar deseos, experimentar sensaciones, crear mundos imaginarios, escuchar y familiarizarse con palabras y expresiones” (Hernández Rincón, 2020, p. 19).

Los análisis hacen evidente que se gestionan tres núcleos de accionar por parte del docente. El primero tiene un sentido de reconocimiento del otro y en él se establecen relaciones sociales. El segundo tiene finalidades transaccionales de transmitir, explicar o enseñar un conocimiento específico. El tercero reconoce que en el habla se promueve un interés reflexivo y de goce del lenguaje.

Con relación a las finalidades del intercambio que favorece la construcción de *relaciones sociales*, estas se hacen evidentes desde la acción que realiza el docente para validar la opinión de otros y favorecen la construcción que el estudiante puede asumir de sí mismo como sujeto y como

parte de un colectivo. Este proceso inicia cuando el docente origina la construcción de reglas y pautas de interacción e involucra a los estudiantes a través del llamado de cada uno por su nombre, lo cual valida el reconocimiento del otro como interlocutor activo y los involucra en una situación de habla que requiere la ayuda colectiva para el seguimiento de instrucciones:

La gestión que tú haces por posicionar y dar contexto a unas reglas de funcionamiento... tú les dices a los niños: “cuando una persona habla el otro está escuchando”, “cuando el otro está entonces nos silenciamos”. Y eso ayuda a gestionar el uso adecuado de la palabra que creo que tiene que ver con algo muy importante que maneja [DC3] y es aprender a escucharnos, escucho al otro y le doy esa oportunidad para que el otro se pueda expresar. Tiene que ver mucho con el reconocimiento, que con los pequeños es muy importante, y es el reconocimiento de su voz, o sea, su voz es su identidad. (SDI-7: Comunidad mixta de investigación 3 – Autoconfrontación - Episodio 1 - DA3)

Seguido a este proceso, la finalidad de la interacción adquiere un énfasis que favorece el conocimiento específico de conceptos, los cuales aluden a acciones de tipo instruccional, explicativo e incluso la mediación pedagógica que realiza el tipo de preguntas que se plantean en los encuentros *online*. La pregunta adquiere un sentido de autorreferenciación al reconocer quién debe participar en el turno conversacional y a la vez funciona como potenciador cognitivo que implica el seguimiento de instrucciones y verificación de la información (SDI-8).

Me pareció también muy interesante en el episodio el hecho de que [DEA1] también utilizara la pregunta como un recurso pedagógico y me parece que eso fue importante: cómo la pregunta se convierte también al estilo freiriano en un recurso pedagógico; ese hecho de “yo pregunto, pero la profesora no me responde, pero le pregunta a otro niño y ese otro niño le responde la pregunta al primero”, o sea, pregunta como recurso pedagógico, me pareció interesante. (Comunidad mixta de investigación 1 – Autoconfrontación – Episodio 3 - DA3)

El último ciclo del accionar del docente conlleva reconocer la gestión que realiza para promover *el habla* desde situaciones de reflexión, de goce

estético del lenguaje que hacen emerger una interacción poligestionada. En este sentido, el lenguaje adquiere un matiz de goce estético cuando se valida la participación de otros (padres de familia) y se reconoce su voz como apoyo efectivo en el proceso de aprendizaje (SDI-9). Tal aspecto posibilita que la interacción sea genuina y de reciprocidad comunicativa. Esto permite considerar que estas situaciones comunicativas vividas en el marco de la interacción *online* traducen acciones desde una dimensión interaccional y transaccional, lo que supone el reconocimiento de una cooperación conjunta de los interlocutores y el valor tributario que se adquiere, ya que no se habla por hablar, sino para adquirir el sentido de coherencia en el intercambio verbal.

Estudiante 5 (Samara): ¿Profe?

DEAI: Señora, ¡dimel, Samara.

Estudiante 5 (Samara): En el número tres, ¿cuántas teníamos que tachar?

DEAI: ¿Quién le recuerda a Samara? Por favor, ¿quién le ayuda a Samara? ¿Cuántos tenía que tachar? A ver, Luis Fernando, ¿cuántos tenía que tachar? ¿Cuántos sombreros?

Estudiante 6 (Luis Fernando): Cuatro.

DEAI: Muy bien. Samara, cuatro sombreros. ¿Con cuántos te quedas, Samara?

Estudiante 6 (Luis Fernando): Con dos.

DEAI: Listo, ya Fernando te contestó. Listo, muy bien.

Estudiante 5 (Samara): Dos.

DEAI: Muy bien, Samara. Ahora vamos a pasar al otro. En el otro son tres pasteles. ¿Listo? Y de los tres pasteles, voy a tachar dos pasteles. Dos pasteles. ¡Listo! ¿Mateo, cómo vamos?

Estudiante 7 (Liam – mamá): ¿Profe, tacha cuántos pasteles?

Estudiante 3 (Mateo): Bien.

DEAI: ¿Quién le recuerda a Jenifer, la mamá de Liam, cuántos pasteles hay que tachar?

Estudiante 4 (Héctor – mamá): Yo profe, yo profe, yo le ayudo a la mamá de Héctor. Yo le ayudo.

DEAI: Listo, Ana.

Estudiante 4 (Héctor – mamá): Tiene que tachar dos... (risas)

Estudiante 6 (Luis Fernando- mamá): Se tachan dos pasteles y queda uno.

DEAI: Excelente. Estas mamás muy pilosas. Muy bien (risas).

DEAI: Listo.

(Comunidad mixta de investigación 1 – Videoscopia – Episodio 3 – DEAI)

Por tanto, las posibilidades de comunicación en este marco interaccional ayudan a definir ejes específicos que se convierten en rutas de navegación para que el uso del lenguaje pueda adquirir un sentido progresivo, porque se adquiere una sensibilidad perceptiva de la escucha, de aspectos lingüísticos, extralingüísticos y discursivos.

Resignificar el concepto de *interacción* desde las finalidades del intercambio verbal induce a reconocer la apertura de la participación, pues esta propicia nuevas comprensiones y permite crear las condiciones para que los estudiantes accedan al uso de diversas prácticas orales y logren identificar usos formales y no formales del habla.

Discusión y conclusiones

A partir del contraste entre los elementos del marco teórico presentados y los resultados de esta investigación, proponemos la resignificación pedagógica del concepto de *interacción* con el propósito de ahondar en su discusión.

Se identifican cambios en la interacción en aulas *online* en relación con el significado del tiempo, el espacio y la identidad. Respecto al espacio, este ya ha sido acordado y se crea a través de un enlace, liga o *link* que conecta en una misma aula *online* al profesor y a varios estudiantes, quienes están ubicados en puntos geográficos distintos. El tiempo está

determinado por los participantes, es decir, si la interacción es directa o sincrónica, significa que reúne a profesor y estudiantes en tiempo real al igual que la interacción presencial, de lo contrario, dicha interacción será diferida. La identidad de los participantes está sujeta al sentido relacional respecto al otro, esto es, reconocer o no que detrás de la pantalla hay un interlocutor con cuerpo, nombre y una imagen inteligible u oculta que proyecta durante la interacción en el espacio virtual.

En esta situación es posible intercambiar opiniones, desarrollar puntos de vista propios, confrontarlos con otros y, en general, promover el placer de la discusión misma mediante el cambio de turno de la palabra. En la interacción inmediata genera cierta seguridad frente a argumentos nuevos, propicia el despeje de dudas y estimula la reflexión, mientras que la interacción en tiempo sincrónico crea cierta indecisión respecto al interlocutor, al no percibirse directamente sus gestos, su mirada y movimientos; por tanto, se tiende a reaccionar a partir de lo que dice el locutor, una vez se tenga el turno de palabra. Durante el “habla” sincrónica u *online* se condiciona la experiencia de cada participante, su pensamiento y su propia relación con el conocimiento a su capacidad para autorregular la escucha y mantener viva la interacción. Así mismo, cada participante asume de manera autónoma su identidad, y la distingue o la encubre, lo cual deriva de una serie de decisiones personales respecto a la relación con los otros (el principio de alteridad).

Por lo anterior, se identifican cambios en la construcción del contexto de interacción respecto al significado denotativo del tiempo, el espacio de producción y el lugar social de los interlocutores, y también en la construcción social de la persona, la identidad, los roles y el posicionamiento. Uno de los factores de cambio es la presencia de dos espacios de acción paralelos, el físico y el virtual, los cuales se cruzan entre sí por el intercambio de las voces de interlocutores activos en el aula *online*, quienes promueven, sostienen o renuncian a la interacción. El otro factor es el rol y la identidad virtual que representan los interlocutores. La interacción ocurre porque hay un interlocutor a través de la pantalla y, por consiguiente, un imaginario de persona con cuerpo: “en el proceso de la comunicación virtual el cuerpo da forma a los nuevos imaginarios, nuevos esquemas de imaginar al otro. El otro es aquel que se estructura imaginariamente a partir de la información” (Sánchez Martínez, 2010,

p. 51). También la voz es un rasgo que determina o representa la identidad virtual.

Las condiciones de contingencia hicieron que buena parte de la población educativa estudiada advirtiera los cambios ocurridos en el aula de clase *online*, esto sin duda impactó el currículo y exigió la incorporación de elementos de adaptación de carácter espaciotemporal, relacional y estratégico. De este modo, surge la apertura o flexibilidad curricular en la medida en que lleva a docentes, estudiantes y demás actores educativos a explorar otras opciones pedagógicas, didácticas y tecnológicas. Se crearon rutas de aprendizaje y propuestas alternativas para reorganizar a los estudiantes de acuerdo con sus capacidades de conectividad, sin que contara su rendimiento académico, se pensó en un currículo ajustado a las expectativas del estudiante, aprendizajes prioritarios, condiciones de vida y situaciones particulares.

El esquema cotidiano de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las formas de aprehender la realidad en el aula física se vieron interpelados por la urgencia de encontrar alternativas y una serie de recursos disponibles que convergieron de manera inesperada. Se trata de una resignificación de las dinámicas cotidianas de enseñar y aprender en el aula física, en la que se consideran los modos de interacción desde una toma de conciencia discursiva como participantes en un escenario virtual. Es decir, la interacción en contextos educativos virtuales es un proceso de construcción de relaciones entre los participantes, docente, estudiantes y en algunos casos cuidadores o familiares, mediada por intercambios comunicativos interconectados alrededor de una determinada situación de aprendizaje, en la que la actividad cognitiva, metacognitiva, creativa, social y humana se desarrolla en un tiempo y espacio de producción virtual.

Por último, se identifican cambios en la variedad de posibilidades de comunicación simbólica verbal y no verbal mediante la pantalla, otras formas de relación y, por tanto, movimientos retóricos en la interacción didáctica. Se reconoce una diversidad de ambientes y oportunidades de aprendizaje alrededor de los cuales confluye una suma de esfuerzos y corresponsabilidades de actores educativos, actores sociales y organismos gubernamentales.

Además, en las experiencias estudiadas, los dos aspectos emergentes, uno relacionado con el abordaje didáctico en el contexto escolar y otro relacionado con el proceso de autoformación docente, surgen de las prácticas reflexivas. Desde distintos escenarios educativos se convoca a pensar la acción didáctica como proyecto colectivo. En el caso de esta investigación en red, surge el reto de pensar los desplazamientos y tensiones identificados mediante estrategias didácticas planeadas en conjunto (talleres, proyectos de aula, secuencias didácticas, entre otras), articuladas a una intervención y reflexión colectiva.

De esta manera, se crea la condición de reflexividad permanente en el escenario de una red académica y científica y se convoca a pensar la acción didáctica como proyecto colectivo. En esta instancia es posible señalar la necesidad de promover una educación crítica frente a la realidad social y los cambios recientes en las formas de comunicación e interacción en el aula. Así mismo, la resignificación de la interacción, a partir de los modos de relación de los actores educativos, conlleva pensar en las configuraciones y maneras de estructurar la comunicación oral en el aula *online*, a través de géneros discursivos orales, en especial, conversaciones, entrevistas y exposiciones orales. Este reto implica caracterizar los géneros orales presentes en el aula *online* y comprender su existencia y modos de organización curricular en las distintas áreas de conocimiento.

Esta resignificación pedagógica del concepto de *interacción* fue posible en la medida en que estuvimos inmersos en un proceso investigativo en el cual participaron profesores que se desempeñan en educación inicial, en básica primaria, secundaria, media y educación superior, y cuyo punto de convergencia fue el interés por estudiar su propia práctica y dar sentido a los cambios que han ocurrido en el contexto de la ERE. En la educación inicial, es evidente que las interacciones en el aula *online* provocaron una multiplicidad de experiencias y oportunidades de aprendizaje diferenciado y situado, tanto para los estudiantes como para los docentes.

En suma, la interacción en este nuevo escenario virtual brinda un abanico de posibilidades para adquirir una conciencia crítica del uso de la palabra, para lo cual el ejercicio reflexivo de las prácticas pedagógicas desarrolladas y su proceso de análisis a través de las grabaciones de clase permiten que el docente ingrese en un nuevo campo de autoformación, como lo es la interacción didáctica relacionada con el contexto, los contenidos de

aprendizaje y los intercambios comunicativos y potencialmente críticos; además, ayuda a tomar conciencia de las interacciones propias de la enseñanza y aprendizaje para ver cómo pueden transformarse.

Sin duda, la interacción en el marco de la ERE ha introducido categorías de análisis que permiten abordar la interacción oral, en esencia, desde una perspectiva sociocultural, por cuanto posibilita la práctica situada y acompañada de la reflexión y acción en comunidades de investigación, formación e innovación. En esta resignificación de la interacción interviene el lenguaje como andamiaje que valida la construcción de identidad y participación social y constituye un reto para la educación actual. Así mismo, la resignificación o el uso no convencional de conceptos en medio de las coyunturas es una oportunidad para subvertir prácticas hegemónicas y pensar la educación pospandemia desde currículos flexibles e incluyentes y modelos comunicativos significativos.

Referencias

- Acevedo, S. O. (2011). Aprender en la web 2.0. Aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales. *Revista Digital La Educación*, (145).
- Álvarez Gallego, A., Unda Bernal, P., García, N., Orozco J. y Parra, G. (2021). *Prácticas formativas durante la pandemia. Valorar la experiencia, volver a la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Siglo XXI.
- Blommaert, J. (2021). Comprender la sociedad a través del lenguaje: una nueva mirada sobre los grupos sociales y la integración (Trad. L. Eisner). *Enunciación*, 26, 37-54. (Trabajo original publicado en 2017). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/16908/16649>
- Blommaert, J. y Varis, P. (2015). *Enoughness, accent, and light communities: Essayson contemporary identities*. Tilburg University, Babylon

- Center. <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/enoughness-accent-and-light-communities-essays-on-contemporary-id>
- Bourelle, T., Bourelle, A., Spong, S. y Hendrickson, B. (2017). Online technical communication classroom, e-Portfolio assessment. *Journal of Business and Technical Communication*, 31(2), 222-255.
- Boden, D. y Zimmerman, D. H. (Eds.). (1991). *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis*. University of California Press.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Caicedo, D., Simbaqueba Gutiérrez, J. A. y Vaca Guatavita, M. L. (2016). *Las tertulias pedagógicas y los grupos interactivos como estrategias para promover prácticas de lectura dialógica e inclusiva con docentes de las instituciones educativas Carlos Lleras Restrepo y Centro Social de Yopal, Casanare* [tesis de maestría]. Universidad de La Salle, Yopal, Casanare.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001208>
- Caverly, D., Payne, E., Castillo, A., Sarker, A., Threadgill, E. y West, D. (2019). Identifying digital literacies to build academic literacies. *Journal of College Reading and Learning*, 49(3), 170-205.
- Cardiel, H. C. (2020). *Educación y pandemia: Una visión académica*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación ISSUE. UNAM. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/533/1/CasanovaH_Coord_2020_Educacion_y_pandemia.pdf
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell.
- Clot, Y. y Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail: Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Gumpertz, W. H. (1982). *Single-ply roofing technology* [vol. 790]. ASTM International.
- Graizer, O. (2020). Contextos de transmisión: entre lo que es y lo que está siendo. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp. 251-266). UNIFE.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tuson, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Habermas, J. (2007). The language game of responsible agency and the problem of free will: How can epistemic dualism be reconciled with ontological monism? *Philosophical Explorations*, 10(1), 13-50.
- Hernández Rincón, M. (2020). Las interacciones orales en la Educación Inicial. En M. Hernández Rincón, M. Gutiérrez Ríos, J. C. Molano Zuluaga, J. Chávez Wong y E. Niño Gutiérrez (Eds.), *Maestros y maestras de educación inicial dialogando en Red* (pp. 18-23). <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2404>
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386.
- Leppänen, S., Westinen, E. y Kytölä, S. (Eds.) (2017). *Social media discourse, (dis)identifications and diversities*. Routledge.
- McCaffrey, G., Raffin-Bouchal, S. y Moules, N. J. (2012). Hermeneutics as research approach: A reappraisal. *International Journal of Qualitative Methods*, 214-229.
- Marques de Silva, S. M. y Webster, J. P. (2018). Positionality and standpoint: Situated ethnographers acting in on-and offline contexts. En D. Beach, C. Bagley y S. Marques da Silva (Eds.), *The wiley handbook of ethnography of education* (pp. 501-512). Wiley Online Library.

- Mayor Sánchez, J. (1983). Interacción, comunicación y lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 38(2), 251-296.
- Medina Rivilla, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Cincel.
- Medina Rivilla, A. y Medina Domínguez, M. C. (2015). Clima e interacción didáctica: los procesos sociocomunicativos en el aula y realidades abiertas. En *Didáctica general: formación básica para los profesionales de la educación* (pp. 279-322). Universitas.
- Mehan, H. (1979). *Learning lesson: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Moreno, E. y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229.
- Narvaja de Arnoux, N. (2009). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos Instrumentos.
- Núñez Delgado, M. P. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y Textos*, 16, 1-18. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8130/LYT_16_2000_art_12.pdf
- Planas, N. (2004). Análisis discursivo de interacciones sociales en un aula de matemáticas multiétnica. *Revista de Educación*, 334, 59-74.
- Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (2020). *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos diversos*. Nodos países de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador y México. <https://www.dropbox.com/sh/psotxgy4dnuo6pj/AAAYydnzmBx2UMLBtXdfhnoPa?dl=0>
- Ricoeur, P. (2004). *The rule of metaphor: The creation of meaning in language*. Routledge.
- Sito, L. y Moreno, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149-169.

- Sánchez Martínez, J. A. (2010). La comunicación sin cuerpo: identidad y virtualidad. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 52(209), 37-52. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182010000200003&lng=es&tlng=es
- Troike, R. C. y Saville-Troike, M. (1982). Teacher training for bilingual education: An international perspective. En B. Hartford, A. Valdman y C. R. Foster (Eds.), *Issues in international bilingual education* (pp. 199-219). Springer.
- Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interacción social* (vol. 2). Gedisa.
- Vargas-Franco, A. (2016). Redes sociales, literacidad e identidad(es): el caso de Facebook. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 11-24.
- Varis, P. y Van Nuenen, T. (2017). The internet, language, and virtual interactions. En O. García, N. Flores y Spotti M. (Eds.), *The Oxford handbook of language and society* (pp. 473-488). Oxford University Press.
- Velghe, F. (2013). “Hallo, hoe gaan dit, wat maak jy?” Phatic communication, the mobile phone and co-ping strategies in a South African context. *Multilingual Margins*, 2(1), 10-30.
- Villalta Páucar, M. A. y Martinic Valencia, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 61-76. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000200004&lng=es&tlng=es
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de la mente*. Paidós.