UNIVERSITAT DE BARCELONA

¿Cómo se construyen las interacciones sincrónicas en las clases por videoconferencia? un estudio de casos en aulas chilenas de primaria

Katherine Villalobos Muñoz

Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència ***Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons***.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia ***Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative* Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the ***Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License***.

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Tesis doctoral

¿Cómo se construyen las interacciones sincrónicas en las clases por videoconferencia? un estudio de casos en aulas chilenas de primaria

Katherine Villalobos Muñoz

Barcelona- España

2023

¿Cómo se construyen las interacciones sincrónicas en las clases por videoconferencia? un estudio de casos en aulas chilenas de primaria

Programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades

Tesis doctoral de
Katherine Villalobos Muñoz

Directoras: Montserrat Fons Esteve – Míriam Turró Amorós

Tutor: Montserrat Fons Esteve

UNIVERSITAT DE BARCELONA

A Vivian y José, que en este doloroso proceso
me han enseñado a volar,
a tomar decisiones valientes y temerarias,
a vivir intensamente
a perseguir mis sueños.

Agradecimientos

En un inicio, imaginar que una tesis doctoral tardaría cinco años era algo impensado, ¿cómo podría demorarme en realizar una investigación si en Chile trabajaba con un contrato de 44 horas y realizaba labores complementarias en educación? Sin embargo, la respuesta es sí. En este largo proceso, caracterizado por la contingencia, el accidente y el vaivén de lo que supone investigar en periodos de incertidumbre, vino a enseñarme lo más importante: la vida te sorprende, te remece y te enseña que todo proceso es flexible. De esta manera, al redactar estos agradecimientos aparecen en mis recuerdos diversas emociones que viajan, transitan y fluctúan entre el duelo y el gozo; la certeza y la incertidumbre y la fuerza y la fragilidad. El destino de este viaje ha culminado y aterriza con la satisfacción de haber aprendido y alcanzado una profundidad que jamás imaginé.

Esta tesis es el resultado de un camino de preparación que estuvo acompañado (fortuna mía) de personas que me han dado soporte desde el punto de vista formativo y afectivo. A Marta Gràcia García, quien me recibió en el grupo de investigación CLOD y me hizo vivir la experiencia de "formar parte"; a Alejandra Meneses Arévalo, quien me recibió cariñosamente durante mi estancia en la Pontificia Universidad Católica de Chile, marcó los cimientos para terminar la tesis y me apoyó con su enorme sabiduría; a mis directoras de Tesis, Míriam Turró Amorós y Montserrat Fons Esteve, quienes en este largo y no lineal proceso, me acompañaron y guiaron con sus numerosas revisiones, principalmente en la etapa final de esta tesis; al gobierno de Chile y a mis compatriotas por permitirme estudiar con beca en el extranjero; a los centros educativos, profesoras y estudiantes que participaron de esta investigación; a mis amigos-familia que conocí en Barcelona; a mi hermana Joce por permitirme viajar una y otra vez sabiendo que nuestra Vivi estaría bajo su cuidado y sobre todo a mi madre, por enseñarme desde el ejemplo la resiliencia, la fortaleza, la volición y la vocación de ser profesora.

Por último, agradezco a la joven adulta que en el año 2017 tomó un avión para dejar su estado de *confort* –trabajo, familia, hogar y amigos –e iniciar una vida nueva. Acción temeraria y la más desafiante (de momento) de mi vida.

Índice

Resumen ..... **xvi**

Resum ..... **xvii**

Abstract ..... **xviii**

Lista de abreviaturas ..... **xx**

Capítulo 1. El problema **1**

1.1. Introducción **2**

1.2. Antecedentes de Chile y la pandemia de COVID-19 ..... **5**

1.3. Sobre la estructura de esta tesis **7**

Capítulo 2. Marco teórico **9**

2.1. El contexto **11**

2.1.1. Aportes disciplinarios al estudio del contexto 11

2.1.2. El contexto virtual de aprendizaje 16

2.2. El medio tecnológico **22**

2.2.1. Educación a distancia de emergencia en tiempos de pandemia 23

2.2.2. Aulas virtuales en clases impartidas por videoconferencia 24

2.2.3. Aprendizaje en las clases impartidas por videoconferencia 27

2.3. La interacción **30**

2.3.1. La interacción en el aula 30

2.3.2. Los aportes de la semiótica al estudio de las interacciones en contextos virtuales 38

2.3.3. La interacción sincrónica en contextos virtuales de aprendizaje 46

2.3.4. Presencia social y afectividad en la interacción sincrónica 50

Capítulo 3. Los objetivos **53**

3.1. Objetivo general **54**

3.2. Objetivos específicos y preguntas de investigación **54**

Capítulo 4. Paradigma de investigación y opciones metodológicas 57

4.1. Paradigma de investigación y enfoque metodológico 58

4.2. El contexto de la investigación 60

4.2.1. Centro educativo 1 (CE1) 63

4.2.1.1. Sobre la profesora P1 66

4.1.1.2 Sobre los estudiantes 67

4.2.2 Centro educativo 2 (CE2) 67

4.2.2.1. Sobre la profesora P2 71

4.2.2.3. Sobre los estudiantes 71

4.2.3. Centro educativo 3 (CE3) 72

4.2.3.1 Sobre la profesora P3 74

4.2.3.2 Sobre los estudiantes 74

4.3. Estrategias y técnicas de recolección de datos 75

4.3.1. La observación participante 76

4.3.2. La entrevista en profundidad 79

4.3.3. La entrevista grupal 80

4.3.4. Procedimiento de recogida de datos 82

4.3.5. Aspectos éticos y deontológicos de la investigación 84

4.3.6. Plan de gestión de los datos 84

4.4. Tipo de análisis 85

4.4.1. Análisis del discurso 85

4.4.4.1. Sistema de transcripción y códigos de transcripción 86

4.4.4.2. Análisis de los datos 88

4.4.2. Categorías de análisis 90

4.4.2.1. Clases impartidas por videoconferencia (C) 91

4.4.2.2. Entrevistas en profundidad (EP) 95
4.4.2.3. Entrevistas grupales (EG) 97
4.4.3. La triangulación de los datos 98
Capítulo 5. Análisis de los datos 100
5.1. Centro educativo 1 (CE1) 101
5. 1.1. Clases por videoconferencia (CE1C) 101
5.1.1.1. Centro educativo 1; sesión de clase 1 (CE1C1) 102
5.1.1.2. Centro educativo 1; sesión de clase 2 (CE1C2) 112
5.1.1.3. Centro educativo 1; sesión de la clase 3 (CE1C3) 124
5.1.2. Entrevistas en profundidad profesora P1 (P1EP) 133
5.1.3. Entrevista grupal (CE1EG) 139
5.2. Centro educativo 2 (CE2) 145
5.2.3. Clases por videoconferencia (CE2C) 145
5.2.3.1. Centro educativo 2; sesión de clase 1 (CE2C1) 145
5.2.3.2. Centro educativo 2; sesión de clase 2 (CE2C2) 157
5.2.3.3. Centro educativo 2; sesión de clase 3 (CE2C3) 165
5.2.1 Entrevistas en profundidad profesora P2 (P2EP) 173
5.2.3. Entrevista grupal (CE2EG) 178
5.3. Centro educativo 3 (CE3) 185
5. 3.1. Clases por videoconferencia (CE3C) 185
5.3.3.1. Centro educativo 3; sesión de clase 1 (CE3C1) 185
5.3.3.2. Centro educativo 3; sesión de clase 2 (CE3C2) 194
5.3.3.3. Centro educativo 3; sesión de clase 3 (CE3C3) 203
5.3.2. Entrevistas en profundidad a la profesora 3 (P3EP) 209
5.3.2. Entrevista grupal (CE3EG) 215

Capítulo 6. Los hallazgos 221

6.1. Interacciones sincrónicas por videoconferencia 222

6.1.1. Configuración de los contextos virtuales de aprendizaje 222

6.1.2. Patrones de interacción sincrónica en las clases impartidas por videoconferencia 224

6.1.3. Caracterización de los recursos y estrategias de las clases por videoconferencia 235

6.1.4. Uso de los recursos semióticos en las clases por videoconferencia 242

6.1.5. Variabilidad de la interacción sincrónica en la secuencia de las clases por videoconferencia 246

6.2. Análisis sobre la percepción de las profesoras P1, P2, P3. 254

6.2.1. Educación presencial y Educación a Distancia de emergencia 254

6.2.2. Interacciones 255

6.2.3. Aprendizaje 257

6. 3. Percepción de los estudiantes en torno a la educación a distancia de emergencia 262

6.3.1. Clases presenciales 262

6.3.2. Clases virtuales por videoconferencia 263

6.4. Discusión de resultados 266

Capítulo 7. Conclusiones 274

7.1. Conclusiones 275

7.2. Limitaciones 278

7.3. Líneas de futuro 279

7.4. Conclusions 280

7.5. Limitations 283

7.6. Future Research 284

Referencias bibliográficas 285

Anexos **306**

Anexo I. Entrevista en profundidad 307

Anexo II. Entrevista grupal 309

Anexo III. PowerPoint utilizado para la ejecución de la entrevista grupal 310

Anexo IV. Consentimientos informados 312

Anexo V. Plan de gestión de datos 321

Anexo VI. Análisis descriptivo de las clases por videoconferencia 323

Anexo VII. Análisis descriptivo de las entrevistas en profundidad 424

Anexo VIII. Análisis descriptivo de las clases entrevistas grupales 451

Anexo IX. Transcripciones entrevistas en profundidad 471

Anexo X. Transcripciones de las entrevistas grupales 531

Índice de Figuras y Tablas

Figuras

Figura 1. Aportes disciplinarios al concepto de contexto 12

Figura 2. Marco divisorio del contexto a través de la cámara web 21

Figura 3. Marco temporal-espacial, situacional y cultural de los contextos virtuales 22

Figura 4. Diferentes denominaciones en torno a la educación no presencial 23

Figura 5. Marco espacio-temporal del aprendizaje presencial y virtual 25

Figura 6. Caracterización del diálogo en la interacción de aula 33

Figura 7. Los papeles enunciativos de Alain Rabatel 36

Figura 8. Características del sistema educativo en Chile 61

Figura 9. Mapa político de Chile 62

Figura 10. Síntesis de las estrategias y técnicas de recogida de datos 81

Figura 11. Procedimiento de análisis de las clases impartidas por videoconferencia 89

Figura 12. Procedimiento de análisis de las EP y EG 90
Figura 13. Conceptos centrales para la construcción de categorías 91
Figura 14. Triangulación entre los datos 99
Figura 15. Ejercitación de la multiplicación a través del juego 106
Figura 16. Explicación de cómo repartir en ejercicios de división 108
Figura 17. Mensajes de estudiantes por chat durante la clase CE1C1 108
Figura 18. Resolución guiada de problema matemático de división 110
Figura 19. Interacción por chat entre iguales, primera parte 117
Figura 20. Interrogantes para responder durante el trabajo grupal 117
Figura 21. Interacción por chat entre iguales, segunda parte 119
Figura 22. Mensaje escrito por estudiante Ian 122
Figura 23. Explicación para completar las tablas de conteo 127
Figura 24. Interacción por chat entre la P1 e investigadora 129
Figura 25. Explicación y resolución de problema matemático 130
Figura 26. Explicación para calcular el área de un cuadrado 131
Figura 27. Diapositiva para indicar la preferencia sobre la modalidad de aprendizaje 141
Figura 28. Imagen proyectada por Simón durante la clase 150
Figura 29. Cambio de fondo de pantalla realizado por estudiante Simón 151
Figura 30. Respuesta de los estudiantes a través de emojis 153
Figura 31. Proyección de un ejemplo de juego de las primeras civilizaciones 153
Figura 32. Interacción por chat entre iguales para el caso CE2 161
Figura 33. Presentación del mito creado por Amanda 164
Figura 34.Hoja de trabajo para contestar la trivia 169
Figura 35. Respuesta de Esteban sobre la preferencia sobre las clases por videoconferencia .180
Figura 36. Respuestas estudiantiles escritas de la pregunta "mi clase virtual ideal" 181

Figura 37. Respuestas estudiantiles escritas de la pregunta "lo que más extraño del colegio es" 182

Figura 38. Respuesta escrita de Esteban 183

Figura 39. Revisión de las respuestas de Kahoot.....192

Figura 40. Retroalimentación escrita de la noticia de un estudiante 199

Figura 41.Preferencia por las clases presenciales para el caso CE3EG.....217

Figura 42. Respuestas escritas de "clase virtual ideal" 218

Figura 43. Respuestas escritas de "lo que más extraño del colegio".....219

Figura 44. Patrones de interacción para el caso CE1 225

Figura 45. Patrones de interacción sincrónica para el caso CE2.....229

Figura 46. Patrones de interacción para el caso CE3 233

Figura 47. Variaciones dialógicas en las interacciones sincrónicas para el caso CE1 247

Figura 48. Variaciones dialógicas en las interacciones sincrónicas para el caso CE2.....249

Figura 49. Variaciones a partir de las presentaciones orales estudiantiles.....250

Figura 50. Variaciones dialógicas en la interacción sincrónica para el caso CE3.....252

Figura 51. Percepción de la P1 sobre el aprendizaje e interacción 259

Figura 52. Percepción de la profesora P2 sobre el aprendizaje e interacción 259

Figura 53. Percepción de la profesora P3 sobre el aprendizaje e interacción 260

Figura 54. Percepciones de las profesoras sobre la interacción sincrónica y el aprendizaje en la EaD de emergencia 261

Figura 55. Opiniones de los estudiantes sobre las clases presenciales y virtuales 265

Figura 56. Síntesis de los resultados.....272

Tablas

Tabla 1. Funciones de las plataformas de videoconferencia más utilizadas durante la pandemia 26

Tabla 2. Tipología de emojis presentes en los contextos virtuales 45

Tabla 3. Roles y competencias del profesorado en la interacción sincrónica 48

Tabla 4. Modalidad de trabajo en la EaD de emergencia para el caso CE1 66

Tabla 5. Modalidad de trabajo en la EaD de emergencia para el caso CE2 70

Tabla 6. Modalidad de trabajo en la EaD de emergencia para el caso CE3 73

Tabla 7. Participantes de la investigación 75

Tabla 8. Número total de clases videograbadas para el caso CE1 77

Tabla 9. Número total de clases videograbadas para el caso CE2 78

Tabla 10. Número total de clases videograbadas para el caso CE3 78

Tabla 11. Datos de las entrevistas en profundidad para el caso de la P1 79

Tabla 12. Datos de las entrevistas en profundidad para el caso de la P2 80

Tabla 13. Datos de las entrevistas en profundidad para el caso de la P3 80

Tabla 14. Caracterización de las entrevistas grupales por cada CE 81

Tabla 15. Cronograma para la recogida de datos 83

Tabla 16. Códigos de transcripción utilizado en el análisis del discurso 86

Tabla 17. Códigos identificativos de las técnicas de los datos 87

Tabla 18. Sistema de categorías y subcategorías para las clases impartidas por videoconferencia 92

Tabla 19. Sistema de categorías y subcategorías para las entrevistas en profundidad 96

Tabla 20. Sistema de categorías y subcategorías para las entrevistas grupales 97

Tabla 21. Segmentación de la clase CE1C1 103

Tabla 22. Segmentación de la clase CE1C2 113

Tabla 23. Estructura de la clase CE1C3 125
Tabla 24. Segmentación de la entrevista en profundidad 1 (P1) 134
Tabla 25. Segmentación de la entrevista en profundidad 2 (P1) 134
Tabla 26. Segmentación de la entrevista grupal para el caso CE1 140
Tabla 27. Segmentación de la clase CE2C1 146
Tabla 28. Segmentación de la clase CE2C2 158
Tabla 29. Segmentación de la clase CE2C3 166
Tabla 30. Segmentación de la entrevista en profundidad 1(P2) 173
Tabla 31. Segmentación de la entrevista en profundidad 2(P2) 174
Tabla 32. Segmentación de la entrevista grupal para el caso CE2 179
Tabla 33. Segmentación de la clase CE3C1 186
Tabla 34. Segmentación de la clase CE3C2 195
Tabla 35. Segmentación de la clase CE3C3 204
Tabla 36. Segmentación de la entrevista en profundidad 1(P3) 210
Tabla 37. Segmentación de la entrevista en profundidad 2(P3) 210
Tabla 38. Segmentación de la entrevista grupal CE3EG 216
Tabla 39. Formulación de interrogantes predominantes de la profesora P1 227
Tabla 40. Formulación de interrogantes predominantes de los estudiantes para el caso CE1. 228
Tabla 41. Formulación de interrogantes predominantes de la profesora P2 231
Tabla 42. Formulación de interrogantes predominantes de los estudiantes para el caso CE2. 232
Tabla 43. Formulación de interrogantes predominantes de la profesora P3 234
Tabla 44. Formulación de interrogantes predominantes de los estudiantes para el caso CE3. 235
Tabla 45. Caracterización de las clases por videoconferencia para el caso CE1 236
Tabla 46. Caracterización de las clases por videoconferencia para el caso CE2 238
Tabla 47. Caracterización de las clases por videoconferencia para el caso CE3 240

Tabla 48. Uso de los recursos semióticos en la interacción sincrónica para el caso CE1 243

Tabla 49. Uso de los recursos semióticos en la interacción sincrónica para el caso CE2 244

Tabla 50. Uso de los recursos semióticos en la interacción sincrónica para el caso CE3. 245

Anexos-índice de Tablas

Anexo Tabla 1. Guion de entrevista en profundidad 1 307

Anexo Tabla 2. Guion de entrevista en profundidad 2 308

Anexo Tabla 3. Guion de entrevista grupal.....309

Anexo Tabla 4. Plan de gestión de datos 321

Resumen

La llegada del COVID-19 ha supuesto uno de los mayores desafíos educativos del siglo XXI. El tránsito de una educación presencial a una a distancia de emergencia desveló numerosas desigualdades en nuestro sistema educativo y, en la actualidad, un creciente interés por el rezago en el aprendizaje, la adopción de medidas para la recuperabilidad escolar y en oportunidades para transformar la educación. El distanciamiento físico no solo afectó en los tiempos disponibles para la enseñanza y el aprendizaje, sino en el punto más crítico que es la interacción, base de todo aprendizaje. Así, los objetivos de esta investigación buscaron caracterizar las interacciones sincrónicas realizadas a través de videoconferencia –patrones y movimientos discursivos–, así como la percepción de profesores y estudiantes sobre el aprendizaje en tiempos de pandemia. Se llevó a cabo un estudio de casos múltiple en el que participaron tres profesoras y sus cursos de 4º año básico de 3 centros educativos de Chile pertenecientes a la región de Antofagasta, Valparaíso y Magallanes. Durante el año 2020, se realizaron observaciones participantes de un total de 46 clases, seguidas de 6 entrevistas en profundidad a docentes y 3 entrevistas grupales a estudiantes.

Los principales resultados muestran diferentes patrones y variaciones en la interacción sincrónica a lo largo de la secuencia de las clases. Así, las profesoras con una visión más tradicional de la enseñanza siguieron más bien patrones prototípicos Iniciación-Respuesta-Evaluación (IRE) que las profesoras con mayor conciencia sobre el impacto de la pandemia en las formas de aprender a distancia. Los resultados, a su vez, muestran una relación compleja no solo entre la interacción sincrónica y el contenido, sino que también con el tipo de actividad, la asignatura, el tipo de recurso utilizado y sobre todo el uso de la pantalla como soporte que marca los tránsitos entre actividades y géneros discursivos, así como posibilita mayor alternancia de los turnos de habla. De todas maneras, los resultados evidencian escasos momentos de paralelismo frente a los diferentes recursos semióticos que posibilitan la interacción sincrónica. Así, este estudio contribuye con evidencia empírica basada en la práctica sobre cómo la cámara web media la interacción a la vez que la condiciona en cuanto a las posibilidades o no de promover interacciones más ricas.

En conclusión, si bien la educación de emergencia fue una medida transitoria y los centros educativos ya han retomado la modalidad presencial, las prácticas en la interacción sincrónica abren caminos para reconsiderar el potencial de este tipo de interacción desarrolladas en la

modalidad de videoconferencia. Este soporte permite diversificar las actividades didácticas que tienen lugar en la presencialidad, dando lugar a actividades híbridas que posibilitan la interacción entre personas que no compartan un mismo espacio físico. Asimismo, este estudio incide en la interacción como la principal estrategia del profesorado no tan solo para el desarrollo de funciones cognitivas de orden superior, sino como una poderosa herramienta que construye junto con el otro el conocimiento, los saberes y las relaciones afectivas que tienen lugar en contextos de aprendizaje llamados aula.

Resum

L'arribada del COVID-19 ha suposat un dels reptes educatius més grans del segle XXI. El trànsit d'una educació presencial a una a distància d'emergència va revelar nombroses desigualtats en el nostre sistema educatiu i, actualment, un interès creixent pel retard en l'aprenentatge, l'adopció de mesures per a la recuperabilitat escolar i en oportunitats per transformar l'educació. El distanciament físic no només va afectar els temps disponibles per a l'ensenyament i l'aprenentatge, sinó en el punt més crític que és la interacció, base de tot aprenentatge. Així, els objectius d'aquesta investigació van orientar se cap a caracteritzar les interaccions sincròniques realitzades a través de videoconferència –patrons i moviments discursius– així com la percepció de professors i estudiants sobre l'aprenentatge en temps de pandèmia. Es va dur a terme un estudi de casos múltiple en què van participar tres professores i els seus cursos de 4t any bàsic de 3 centres educatius de Xile pertanyents a la regió d'Antofagasta, Valparaíso i Magallanes. Durant l'any 2020, es van realitzar observacions participants d'un total de 46 classes, seguides de 6 entrevistes en profunditat a docents i 3 entrevistes grupals a estudiants.

Els principals resultats mostren diferents patrons i variacions en la interacció sincrònica al llarg de la seqüència de les classes. Així, les professores amb una visió més tradicional de l'ensenyament van seguir més aviat patrons prototípics Iniciació-Resposta-Avaluació (IRE) que les professores amb més consciència sobre l'impacte de la pandèmia en les maneres d'aprendre a distància. Els resultats, alhora, mostren una relació complexa no només entre la interacció sincrònica i el contingut, sinó que també amb el tipus d'activitat, l'assignatura, el tipus de recurs utilitzat i sobretot l'ús de la pantalla com a suport que marca els trànsits entre activitats i gèneres discursius, així com possibilita més alternança dels torns de parla. De tota manera, els resultats

evidencien escassos moments de paral·lelisme davant dels diferents recursos semiòtics que possibiliten la interacció sincrònica. Així, aquest estudi contribueix amb evidència empírica basada en la pràctica sobre com la càmera web facilita la interacció alhora que la condiciona respecta a les possibilitats o no de promoure interaccions més riques.

En conclusió, si bé l'educació d'emergència va ser una mesura transitòria i els centres educatius ja han reprès la modalitat presencial, les pràctiques en la interacció sincrònica obren camins per a reconsiderar el potencial d'aquest tipus d'interacció desenvolupades en la modalitat de videoconferència. Aquest suport permet diversificar les activitats didàctiques que tenen lloc a la presencialitat, donant lloc a activitats híbrides que possibiliten la interacció entre persones que no comparteixin un mateix espai físic. Així mateix, aquest estudi incideix en la interacció com la principal estratègia del professorat no tan sols per al desenvolupament de funcions cognitives d'ordre superior, sinó com una eina poderosa que construeix juntament amb l'altre al coneixement, els sabers i les relacions afectives que tenen lloc en contextos d'aprenentatge anomenats aula.

Abstract

The advent of COVID-19 has been one of the greatest educational challenges of the 21st century. The transition from face-to-face education to emergency distance education revealed numerous inequalities in our educational system and, at present, a growing interest in learning backwardness, adopting of measures for school resilience, and opportunities for transforming education. The physical distance affected not only the time available for teaching and learning, but also the most critical point, interaction, the basis of all learning. Thus, the objectives of this research were to characterize the synchronous interactions carried out through videoconferencing - discursive patterns and movements - as well as teachers' and students' perceptions on learning in times of pandemic. A multiple case study was carried out with the participation of three teachers and their 4th grade classes from three educational centers in Chile belonging to the regions of Antofagasta, Valparaíso, and Magallanes. During the year 2020, participant observations of 46 classes were carried out, followed by six in-depth interviews with teachers and three group interviews with students.

The results show different patterns and variations of synchronous interaction along the sequence of classes. Thus, teachers with a more traditional view of teaching tended to follow more prototypical Initiation-Response-Feedback (IRE) patterns than teachers who were more aware of the impact of the pandemic on ways of learning at a distance. The results also reveal a complex relationship not only between synchronous interaction and content, but also with the type of activity, the subject, the type of resources used and, above all, the use of the screen as a support that marks the transitions between activities and discursive genres, as well as enabling greater alternation of turns of speech. In any case, the results show few instances of parallelism concerning the different semiotic resources that enable synchronous interaction. Thus, this study contributes with empirical evidence based on practice on how the webcam both mediates and conditions interaction in terms of the possibilities or not of promoting richer interactions.

In conclusion, although emergency education was a transitory measure and educational centers have already resumed the face-to-face modality, the practices of synchronous interaction open ways to reconsider the potential of this type of interaction developed in the videoconferencing modality. This support makes it possible to diversify the didactic activities in the face-to-face mode, giving rise to hybrid activities that enable interaction between people who do not share the same physical space. Likewise, this study emphasizes interaction as the main strategy of teachers not only for the development of higher-order cognitive functions but also as a powerful tool that builds together with others the knowledge, wisdom, and affective relationships that take place in learning contexts called classrooms.

Lista de abreviaturas

ABP: Aprendizaje basado en proyectos

AC: análisis de la conversación, análisis conversacional

C: clases por videoconferencia

CE1: centro educativo 1, zona norte.

CE2: centro educativo 2, zona centro

CE2: centro educativo 3, zona sur.

CMC: comunicación mediada por computadora.

EaD: educación a distancia

EP: entrevista en profundidad

EG: entrevista grupal

F: fragmento

IRE: iniciación-respuesta-evaluación

MINEDUC: Ministerio de educación

NEE: necesidades educativas especiales

P1: profesora 1, zona norte

P2: profesora 2, zona centro

P3: profesora 3, zona sur

PIE: proyecto de integración escolar

PEI: proyecto educativo institucional

S: segmento

Capítulo 1. El problema

Shannon Wheeler (2020)
https://www.cartoonstock.com/directory/o/online_meeting.asp

1.1. Introducción

Una de las condiciones inalterables del ser humano es la necesidad de comunicar, entender y ser entendido. El uso de los diferentes modos verbales, no verbales y paraverbales tienen lugar en la interacción comunicativa, entendida como toda acción conjunta, conflictiva o participativa entre dos o más interlocutores (Vion, 1992). Es una influencia recíproca que los participantes ejercen en las acciones de unos sobre los otros cuando están en presencia física (Charaudeau & Maingueneau, 2005). Sin embargo, la rápida evolución de las tecnologías y la irrupción de Internet ha generado cambios en las concepciones de la interacción y ha marcado los cimientos para la configuración de un nuevo sistema de interacción social que tiene lugar en los contextos virtuales. La virtualidad, entonces, ha transformado la idea de que el tiempo y el espacio establecen modos fijos en la interacción (González & Di Gesú, 2020)e instaura a las TIC como mediadoras de prácticas sociales novedosas (Serrano-Puche, 2013; Sindoni, 2013).

Desde el punto de vista educativo, la revolución de las tecnologías ha supuesto importantes avances en cuanto a sus usos con fines educativos que, con la irrupción de la pandemia a causa del COVID-19 permitió el tránsito de una educación presencial a una a distancia y de emergencia (en adelante EaD de emergencia) (Hodges et al., 2020). La pandemia afectó de una manera sin precedentes los contextos educativos y obligó al avance de nuevas formas de interacción con los estudiantes de tipo sincrónica y asincrónica. Durante el primer semestre del año 2020, la EaD de emergencia afectó a casi 1.200 millones de estudiantes de todo el mundo y desveló numerosas deficiencias en el sistema educativo como la falta de formación en el uso de las tecnologías para el aprendizaje, diferencias en el acceso y en la conectividad a Internet, entre otros aspectos (CEPAL-Unesco, 2020; Hanemann, 2022; Unesco, 2020). El profesorado expresó dificultades para transitar a esta nueva modalidad, lo que derivó en elevados índices de estrés, pues los docentes requerían de mayor tiempo de preparación de la enseñanza con la creación de orientaciones para las familias y los alumnos sobre los procesos educativos efectuados a distancia (OCDE, 2021). De este modo, se dio lugar a profundas transformaciones en las dinámicas de los hogares, pues comenzaron a permearse los espacios íntimos con los espacios virtuales para el aprendizaje (González & Di Gesú, 2020).

Una de las modalidades que rápidamente avanzó durante el 2020 para continuar ofreciendo oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, fue el uso de las videoconferencias. Durante el primer semestre de 2020 las aplicaciones como Zoom, Google Meet o Microsoft Teams

duplicaron su uso. Solo en marzo de 2020 las descargas de plataformas por videoconferencia superaron los 62 billones de usuarios (Singh & Awasthi, 2020), cuyo crecimiento da cuenta de una posibilidad alternativa para continuar con la interacción para el aprendizaje que se diferencia de la interacción presencial (Bleakley et al., 2022; Dixon & Syred, 2022; Thanh et al., 2023). Sin embargo, una de las cuestiones más relevantes durante la pandemia fue la reducción de los tiempos para la enseñanza lo que afectó en el punto más crítico para el aprendizaje: la interacción (Littleton & Mercer, 2013; Mercer & Littleton, 2007) y, por tanto, en las posibilidades de monitoreo de aprendizaje del estudiantado de todo el mundo (Navarro et al., 2021). Diversos estudios demuestran que para algunos estudiantes la escuela representa la única oportunidad de experimentar diversas maneras de utilizar el lenguaje y junto con ello, promover el pensamiento y el aprendizaje a través de la interacción (Mercer & Littleton, 2007); esto quiere decir que las interacciones que se construyen en el aula están mediadas por el profesorado y en interacción con todos los participantes del aula, por lo que las intervenciones del docente condicionan lo que se aprende y cómo este aprendizaje se lleva a cabo (Nystrand, 2006; Tough, 1989). Investigaciones más recientes que abordan la EaD en contextos virtuales sitúan la interacción en el centro del proceso educativo y en el medio más importante para conducir el aprendizaje a distancia (Moorhouse et al., 2021). Por lo tanto, resulta de interés comprender cómo se construyen las interacciones sincrónicas para el aprendizaje en contextos virtuales en el marco de una EaD de emergencia.

Para establecer un marco de acción propiamente pedagógico para caracterizar las interacciones de aula sincrónica efectivas utilizamos como argumento una de las principales certezas epistemológicas: llevar a cabo una EaD requiere de una combinación de habilidades tecnológicas con un conocimiento pedagógico que difieren de una enseñanza presencial o asincrónica (Grammens et al., 2022; Rehn et al., 2018). La enseñanza en contextos virtuales de aprendizaje es claramente diferente del aula presencial puesto que se requiere de habilidades nuevas y adicionales, que confluyen casi de manera instantánea, a saber: gestionar y estimular la interacción a partir de ensambles semióticos como el uso de imágenes, emojis, chat, entre otros; enseñar y comunicar a través de una pantalla; atender a las necesidades cognitivas de los estudiantes; mantener una sensación de presencia a pesar del distanciamiento físico y ofrecer soportes técnicos cuando se requiera (Moorhouse et al., 2021). En otras palabras, la interacción sincrónica que tiene lugar en las videoconferencias requiere de habilidades específicas, sumadas a una competencia digital que todavía es carente por parte del profesorado (Claro et al., 2022;

Rehn et al., 2018) y del estudiantado (Trucco et al., 2022). Lo anterior, cobra relevancia aún más al considerar que los estudiantes de educación infantil y primaria requieren de un acompañamiento y monitoreo sistemático por parte del profesorado que emergió como necesidad en tiempos de pandemia (Álvarez-Herrero et al., 2021).

Junto con la importancia de la interacción en contextos educativos y el desarrollo de la competencia digital, el rol que cumple la tecnología no está exenta de controversias. Para Cassany (2013), los resultados educativos no tienen que ver con la tecnolog*ía per se*, sino en cómo los recursos tecnológicos se utilizan en el aula; esto quiere decir que la tecnología en sí misma no añade valor al aprendizaje, puesto que las posibilidades de eficacia aumentan cuando se detectan las potencialidades de los recursos tecnológicos y convergen con la exploración y práctica que hace el profesorado de ellas. De la misma manera, una de las características más importantes para conducir el aprendizaje, no estriba en el uso de los recursos tecnológicos, sino en la flexibilidad para realizar adaptaciones de las clases en función de las intervenciones estudiantiles, que van más allá de los tiempos y recursos disponibles para llevar a cabo el aprendizaje (Concha & Howard, 2016; Sánchez, 2002).

En efecto y desde la premisa de que no estábamos preparados para una disrupción de clases a causa del COVID-19 (Pedró, 2020; Reyes-Rojas & Sánchez, 2022), comprender cómo se construyeron las interacciones sincrónicas se convierte en una oportunidad para repensar la educación y didáctica a partir de la mediación de la tecnología y la construcción de contextos virtuales de aprendizaje. La revisión de evidencia empírica realizada sobre las interacciones sincrónicas y aquellas en las que utilizan videoconferencia muestran que a pesar de que la irrupción de las tecnologías e Internet cuentan con más de 20 años, las investigaciones en este ámbito son todavía recientes (Major & Warwick, 2020) y se centran fundamentalmente en la educación superior (Al-Qahtani, 2019; Müge, 2016) y la enseñanza de las segundas lenguas (Develotte et al., 2010; Grammens et al., 2022; Guichon & Cohen, 2014; Guichon & Wigham, 2015). A su vez, existe escasa evidencia en la educación primaria, cuyas investigaciones tienen lugar en países de habla inglesa (Combert, 2004; CREDO, 2015). Por lo tanto, el interés por estudiar la interacción sincrónica surge de la necesidad empírica de observar desde las prácticas educativas cómo se efectuó una EaD de emergencia. Aunque abundan los estudios sobre los efectos de la pandemia de COVID-19, son menos frecuentes los estudios de larga duración que abordan cuestiones de la interacción para el aprendizaje en contextos virtuales sincrónicos.

Pocos investigadores se han planteado esta interrogante más centrándose en las experiencias subjetivas de los participantes (Killoran et al., 2023; Linnes et al., 2022; Noor et al., 2020; Roig-Vila et al., 2021) y no en cómo se consolidaron las interacciones a partir de las sesiones de aula virtuales.

En efecto, la disminución de los tiempos dedicados para la enseñanza en la EaD de emergencia impactó en las posibilidades de interacción sincrónica. En la actualidad, si bien los esfuerzos están concentrados en la adopción de medidas para la reactivación educativa y en replantearse la transformación de la educación (Unesco et al., 2022), creemos que es necesario explorar cómo se produjo la interacción sincrónica a través de prácticas educativas sistemáticas que muestran la complejidad de la interacción, no solo como medio para el fortalecimiento de los aprendizajes y el desarrollo del pensamiento, sino que además por el papel social y afectivo que cumplen en las aulas. De esta manera, se busca hacer frente a los desafíos de una Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) que dé lugar a las tecnologías como mediadoras de prácticas sociales de los estudiantes y contribuya en la transformación de una educación en el que la interacción ocupe un lugar preponderante desde el punto de vista cognitivo, social y afectivo.

1.2. Antecedentes de Chile y la pandemia de COVID-19

Uno de los elementos fundamentales para comprender cómo se construyen las interacciones es situarlas en los contextos específicos en las que se desenvuelven. Si bien la pandemia afectó a todo el mundo, esta tesis doctoral se concentra en las interacciones sincrónicas desarrolladas en aulas virtuales chilenas. En Chile, a solo dos semanas del inicio del año escolar se decretó el cierre total de los centros educativos. Desde el 16 de marzo de 2020 el profesorado se vio obligado a impartir una educación a distancia, convirtiéndose en el país de la OCDE que más tiempo tuvo cerradas las escuelas en pandemia (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2022). El 2 de marzo de 2022, fecha de inicio oficial del año escolar, el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) emitió un decreto que indicaba que todos los centros educativos debían realizar obligatoriamente sus actividades y clases de forma presencial. En este escenario, a pesar de que no se no contaba con información sobre el porcentaje de profesorado con formación en TIC antes de la pandemia, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y el Centro de Innovación del Ministerio de Educación de Chile organizaron una serie de conferencias gratuitas

para hacer formación en la EaD de emergencia en distintas áreas a fin de dar cobertura a un 56% del profesorado (OCDE, 2021). El MINEDUC implementó además un plan pedagógico para prevenir la deserción escolar y dar continuidad al aprendizaje. Entre las medidas adoptadas se destaca la priorización de los objetivos de aprendizaje del currículo escolar, la apertura de la plataforma «Aprendo en línea» para acceder a material pedagógico, la creación del canal «Aprendo TV» disponible tanto en YouTube como en la televisión pagada, el programa «Aprendo en casa» para estudiantes de zonas rurales y el trabajo con el software educativo «Aprendiendo a leer con Bartolo» para acompañar el proceso de literacidad en estudiantes de 1º, 2º y 3º año básico (MINEDUC, 2020).

Así, a pesar de las medidas tomadas por el MINEDUC para hacer frente a la EaD de emergencia el tránsito desde una educación presencial a una a distancia y de emergencia no fue fácil. Los problemas socioculturales, geográficos y económicos marcaron una alta brecha entre quienes accedieron a una educación privada versus quienes lo hicieron a una educación pública. Así, por ejemplo, el primer informe en Chile emitido sobre la educación en tiempos de pandemia (Hinostroza, 2020), mostró que, a menos de dos meses del inicio de la suspensión de clases, la modalidad de aprendizaje basada en prácticas de interacción sincrónica varió de acuerdo con el nivel educativo, tipo de centro y grupo etario. Mientras un 18% de los estudiantes de educación básica (primaria) mantuvieron clases por videoconferencia, un 43% lo hicieron en la educación secundaria. De forma complementaria, el estudio de Ponce et al. (2020) arrojó que los centros educativos privados en Chile contaron con más tiempo de interacción entre iguales, así como mayor tiempo para las clases sincrónicas que los centros educativos públicos. En el caso de las videoconferencias y recursos para la interacción sincrónica, el estudio de Villalobos (2021) demostró que las plataformas utilizadas variaron; por un lado, el uso de Zoom fue predominante, seguido de Google Meet y Microsoft Teams y, por otro, estas plataformas variaron de acuerdo con el tipo de centro educativo. Así, por ejemplo, el uso de WhatsApp y redes sociales, como la función de "en vivo" de Facebook, fueron utilizados durante el primer semestre de la pandemia de 2020 para los centros educativos públicos.

Si bien la desigualdad social, cultural, económica y educativa ha sido una característica histórica y estructural de los países de América Latina y el Caribe (Trucco et al., 2022), la pandemia acrecentó aún más dichas diferencias (CEPAL-Unesco, 2020). En el caso de Chile, los datos arrojados por la Subsecretaría de Comunicaciones (SUBTEL, 2020) ponen de manifiesto que,

durante el primer semestre de 2020 solo 18 de cada 100 habitantes contaba con conexión fija a Internet. Estos problemas de brecha digital se vieron exacerbados a nivel regional y por área (urbana o rural) con menos posibilidades de conexión para las regiones alejadas de la zona central y de carácter rural. De este modo, muchos estudiantes solo pudieron acceder a las clases a través del teléfono móvil y con una conectividad deficiente. En efecto, los datos arrojados por la encuesta "Estamos conectados" puso de manifiesto que uno de cada cinco estudiantes contaba con conectividad y equipamientos para la EaD; en cambio, 4 de cada 10 estudiantes disponían de un celular con conexión para las clases por videoconferencia (Educación 2020, 2020).

En consecuencia, las implicancias educativas causadas por el COVID-19 tuvieron efectos directos e indirectos en los aprendizajes de las y los estudiantes. Entre los impactos de la EaD de emergencia se destacan la disminución de la interacción social y la falta de espacios para el desarrollo de habilidades sociales y afectivas necesarias para el aprendizaje (MINEDUC, 2021). Así, el creciente interés por el rezago en el aprendizaje derivó en la elaboración de un plan de reactivación educativa 2023 a fin de adoptar medidas asociadas con la literacidad, la salud mental y la promoción de la asistencia a fin de evitar el aumento de la deserción escolar detectada durante los años 2020-2022 (MINEDUC, 2023).

En síntesis, luego de abordar la problematización y justificación de estudiar las interacciones sincrónicas que tuvieron lugar durante el periodo de pandemia, nos hemos propuesto investigar cómo se llevó a cabo una educación a distancia de emergencia, con foco en la interacción sincrónica y en la percepción de los profesores y estudiantes en Chile, con el fin de determinar qué aspectos propiciarían la interacción en la virtualidad y presencialidad.

1.3. Sobre la estructura de esta tesis

Luego de esbozar los antecedentes que ponen de manifiesto la importancia de estudiar las interacciones sincrónicas por videoconferencia, el capítulo 2 discurre sobre el marco teórico a fin de proporcionar una base conceptual sobre tres conceptos fundamentales: la configuración de contextos virtuales de aprendizaje; el medio tecnológico y, la interacción sincrónica. De esta manera, comenzamos el recorrido recogiendo las contribuciones de las ciencias humanas sobre el contexto hasta acercarnos a la configuración de contextos virtuales de aprendizaje y

adentrarnos a la conformación de aulas simbólicas virtuales por videoconferencia. En un segundo apartado nos referiremos al uso de las videoconferencias como medio tecnológico –que ofrece miradas controvertidas en cuanto al aprendizaje en los contextos virtuales– y, en tercer lugar, nos adentraremos en cómo se construyen las interacciones sincrónicas, haciendo un recorrido que transita desde la evidencia empírica detectada en las aulas presenciales, hasta avanzar en los aportes de la semiótica y la interacción sincrónica en los contextos virtuales de aprendizaje. Así, a partir de la fundamentación teórica, el capítulo 3 discurre sobre las preguntas y objetivos que persigue esta investigación.

El capítulo 4, relativo a las opciones metodológicas, nos enmarcamos desde el paradigma cualitativo y el estudio de casos etnográfico para justificar la importancia de una comprensión profunda de realidades educativas situadas. Realizamos apartados específicos al contexto de los participantes para hacer frente a la naturaleza etnográfica, profunda e interpretativa que persigue nuestra investigación. A su vez, explicitamos cuáles fueron los procedimientos para el análisis de los datos y definimos las categorías y subcategorías que han servido para centrarnos en el análisis de nuestros datos.

El capítulo 5 correspondiente al análisis de los datos; presentamos el análisis interpretativo de cada estrategia y técnica de recolección de datos utilizada, cuyo análisis se realiza de manera separada por cada centro educativo. Así, a fin de depurar y organizar nuestro análisis, en el capítulo 6 realizamos la síntesis de los resultados más distintivos de nuestra investigación a fin de dar respuesta a los interrogantes declarados en el capítulo 3. Más adelante, realizamos diálogos extensivos a fin de discutir nuestros hallazgos con la literatura revisada y avanzar en la interpretación de nuestros resultados.

Finalmente, el capítulo 7 da respuesta de manera sintética a los objetivos de investigación propuestos y discurre en las limitaciones detectadas y proyecciones de futuro en cuanto a las oportunidades que ofrece nuestra investigación para avanzar hacia una Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) sensible a los nuevos desafíos de enseñar en el siglo XXI.

Capítulo 2. Marco teórico

(Elrich, L. El aula. Museo Malba, 2019, Buenos Aires)

"A punto de cruzar hacia o entrar a un lugar o estado de existencia específicos, pero sin llegar nunca del todo"
(Malba Museum, 2019)

2. Marco teórico

La obra que antecede nuestro acápite "El aula" creada por el artista conceptual argentino, Leandro Elrich, fue parte de la exposición visual de su trabajo "Liminal"; una antología que recoge una selección de obras referidas a una zona existente entre el umbral de otro espacio. En ella, se muestra un aula física tradicional compuesta por mesas, sillas alineadas y un pizarrón que, al interactuar con los espectadores visitantes del museo, la imagen cambia al permitir adentrar "virtualmente" a los espectadores dentro del aula y jugar con la idea de estar dentro y fuera al mismo tiempo. El espacio liminal se yuxtapone y ofrece la oportunidad de estar en un lugar estando físicamente en otro y transformando la idea de que los espacios no son fijos (Fundación Malba, 2019; González & Di Gesú, 2020).

La metáfora representada puede ayudarnos a entender el aula como objeto cultural y simbólico en el que se construyen o inhiben aprendizajes a través de la interacción y de los vínculos que se generan en un espacio compartido (González & Di Gesú, 2020). La interacción implica una relación cognitiva, social y afectiva y se construye en la medida que se comparten saberes y se adoptan roles en un acto situacional determinado (Van Dijk, 1992). La instalación de Elrich también nos ayuda a articular el tránsito de una enseñanza presencial a una EaD de emergencia durante el periodo de confinamiento y de qué manera el estudiantado de todo el mundo se incorporó a la esfera virtual en la medida que entraron en contacto en un espacio liminal. En este escenario, se retoma con fuerza el valor de la presencialidad (González & Gesú, 2020) que, como veremos en este capítulo es uno de los intereses de estudio de la educación a distancia.

Antes de la llegada de las tecnologías, las personas interactuaban en un espacio y tiempo común, cuyos intercambios permitieron estudios fecundos sobre la importancia de la co- presencia para construcción de la identidad, la negociación de significados en estos encuentros y el entendimiento entre los participantes. Sin embargo, la creación de los medios tecnológicos, y más concretamente la irrupción del Internet, cambió nuestra manera de vivir y se instauró como un nuevo espacio de interacción social. Las personas ya no nos comunicamos solo en encuentros cara a cara, sino que en instancias de interacción sincrónicas y asincrónicas por medio de recursos digitales como correos electrónicos, chats, redes sociales y/o plataformas de videoconferencias. Desde el punto de vista educativo, la revolución tecnológica y su impacto en la manera de comunicarnos ha abierto campos de discusión que, como veremos más adelante, han generado diversos posicionamientos en lo concerniente con el aprendizaje.

El enfoque desde el cual realizamos nuestra revisión de la literatura se enmarca desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky y sus principios fundamentales: la relación inalterable entre el pensamiento, aprendizaje y desarrollo junto con la naturaleza histórica y social de las personas y, la noción del lenguaje como herramienta cultural y psicológica que permite acceder a funciones cognitivas de orden superior. Desde estas premisas, en este capítulo realizaremos un recorrido por los conceptos que suponen la educación en un contexto virtual. En primer lugar, abordamos un apartado específico para referirnos al contexto y cuáles son los aportes desde diferentes disciplinas para entender la complejidad que supone la configuración de un contexto virtual. En segundo lugar, nos situamos en el medio tecnológico y más concretamente en las plataformas de videoconferencias en cuanto a sus características y posibilidades de aprendizaje y, en tercer lugar, abordamos las relaciones que se establecen en un contexto virtual por medio de la interacción sincrónica que, dada sus particulares, estas difieren de la interacción que tiene lugar en la presencialidad.

2.1. El contexto

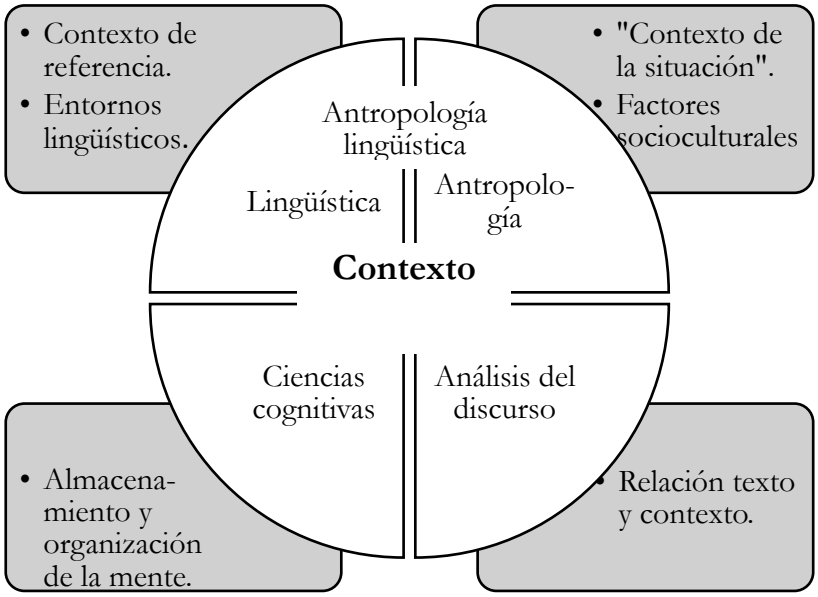
2.1.1. Aportes disciplinarios al estudio del contexto

A menudo, cuando se habla de contexto se consideran todos los elementos situacionales que inciden en la interacción y el comportamiento. Desde esta premisa, estos elementos situacionales no solo comprenden los aspectos lingüísticos, sino que además todos los aspectos no lingüísticos como el marco espacio-temporal y la situación social y cultural, como los roles sociales, el número de participantes, los estatutos, entre otros. Estos a su vez se pueden clasificar en restringidos (o inmediatos) y amplios (extensos) (Charaudeau & Maingueneau, 2005). En este sentido, los diferentes aspectos lingüísticos y no lingüísticos que comprenden el contexto nos permiten comprender la relación dialéctica entre el lenguaje y el contexto, puesto que "context shapes language and language shapes context (…) Context is not simply a constraint on language but also a product of language use" (Goodwin & Duranti, 1992, p. 30). Por este motivo, en este acápite, nos ha parecido importante recoger cuáles son las principales aportaciones de diferentes disciplinas que han otorgado un lugar específico al contexto para determinar qué elementos posibilitan la configuración del contexto virtual y cómo estos elementos configuradores de contexto condicionarían las interacciones que se establecen en situaciones comunicativas

concretas. La Figura 1, presenta de manera sintética los principales aportes de cada una de las disciplinas:

Figura 1.

Aportes disciplinarios al concepto de contexto



Fuente: Calsamiglia & Tusón (2007) en "Las cosas del decir".

Como se observa en la Figura 1, las ciencias sociales han realizado aportes fecundos en el estudio del contexto, cada uno de los cuales se relacionan entre sí y aportan desde su área del conocimiento. Desde la antropología clásica de Malinowski (1923) se marcaron los cimientos para entender la relación inalterable del *contexto de situación* sobre el ambiente, el conocimiento de los hablantes en convergencia con el lenguaje para comprender las prácticas sociales de una cultura. Su legado, impulsó las nociones de la antropología lingüística como disciplina interdisciplinar que se preocupa del "lenguaje como instrumento social y del habla como práctica cultural" (Duranti, 2000, p.19); en otras palabras, se encarga de estudiar las prácticas sociales situadas comunicativas cara a cara para comprender los usos lingüísticos de la vida social.

Desde el interés por una comprensión profunda de las sociedades humanas y la cultura, la contribución de Hymes (1972) a través del modelo SPEAKING realizó importantes aportes al estudio del contexto. Por primera vez una unidad no lingüística, el *evento*, es un marco de

referencia para interpretar el discurso, lo que implica considerar que el contexto no se define sobre la base de lo que se necesita para interpretar un determinado de enunciados, sino que se requiere identificar cómo se organiza la interacción en secuencias específicas en acontecimientos culturalmente definidos y situados. En efecto, los componentes del discurso propuestos en el modelo SPEAKING enumeran diversos parámetros para analizar los contextos y permiten detallar los esquemas propios de la comunidad, en otras palabras, se constituyen como un dispositivo mnemotécnico y heurístico al momento de analizar el discurso.

En lo que refiere a la localización física, espacial, temporal y psicosocial propuesta en el modelo SPEAKING, el trabajo de Duranti (1985) también realiza contribuciones al distinguir entre fronteras externas e internas de tipo temporal y espacial. A modo de ejemplo, si bien las aulas están delimitadas por unas fronteras externas como lo son las paredes, el techo y el suelo y delimitan el espacio físico, las fronteras internas marcan los espacios para la interacción, el aprendizaje, entre otros. En este sentido, son las fronteras internas que delimitan los espacios físicos y permiten saber cómo se va a producir la situación comunicativa, en otras palabras, quién habla, cuándo y de qué modo. Con respecto a las fronteras temporales y siguiendo el ejemplo descrito anteriormente, podemos observar que las fronteras externas serán los horarios de clases y pueden estar definidos por el saludo y despedida, así como el timbre que marca el fin de la jornada escolar. Ahora bien, en el caso de las internas, existen enunciados que sirven como *fórmulas* como "en esta clase de lenguaje", "pueden salir a recreo" para definir las diferentes actividades que se producen dentro de esta localización. Con respecto a la escena psicosocial, Duranti (1985) sostiene que la localización está asociado a un conocimiento compartido y cultural, así como al concepto de *prototipo.* Así, por ejemplo, en un día en un centro de estudio, uno espera que esta actividad ocurra en ese local y en un determinado horario. Este espacio psicosocial puede condicionar tanto la producción como la interpretación de enunciados pues como se ha visto, las fronteras externas cumplirían papeles performativos en cuanto al comportamiento y propósito comunicativo.

Más adelante, el conjunto de trabajos publicados por Goodwin y Duranti (1992) amplían la división de fronteras externas e internas al clasificar el contexto en cuatro dimensiones; a saber: (1) la localización, entendida como la localización física y psicosocial de los participantes; (2) el comportamiento no verbal que suponen los elementos cinésicos, proxémicos y vocalizaciones que contribuyen en la conformación del contexto; (3) los usos lingüísticos que comprenden

todas las marcas de cohesión o cualquier forma concreta en que la lengua se comporta como configuradora de contexto y, (4) los factores situacionales referidos al conocimiento previo de los hablantes para realizar presunciones sobre cómo actuar frente a ciertas situaciones comunicativas. Como se observa en el trabajo de Goodwin & Duranti (1992) la profundización sobre las dimensiones va más allá de las fronteras y comportamientos en particular.

En el entendido de que existen diversas aportaciones desde la lingüística al estudio del contexto (Charaudeau & Maingueneau, 2005; Firth, 1935; J. J. Gumperz, 1992; Jacobson, 1953), la contribución de Coseriu (1955) a partir de lo que sería "la lingüística del hablar" hace una importante diferencia entre el entorno, la situación y el contexto. Para Coseriu (1955), los *entornos* corresponden al nivel macro en la comprensión de los enunciados y corresponden a todos los elementos extraverbales, es decir, las circunstancias que rodean el discurso y le dan sentido. La *situación*, se relaciona con el marco espacio-temporal del discurso que se manifiesta a través de los deícticos y, el *contexto,* corresponde a un elemento que deriva del entorno, es decir, toda realidad que rodea un discurso como la presencia física, los saberes de los participantes y las actividades que están realizando. Las contribuciones de Coseriu (1955) a las tipologías del entorno y la importancia de los elementos no lingüísticos que inciden en la comprensión de los enunciados, fueron ampliados y reordenados más adelante por nuevos lingüistas. Una de las críticas y reordenamientos a la clasificación de Coseriu, es la distinción de la situación y el contexto; pues mientras el primero se define de carácter inmediato, el segundo es redefinido como una situación mediata (Aschenberg, 1999; Lüdtke, 2011).

Así como la situación en el sentido de Coseriu (1955) encuentra su expresión en los deícticos, Gumperz (1992) por su parte le asigna importancia a los *indicios contextualizadores* para la comprensión de significados. Estos indicios no son generalmente percibidos conscientemente, y requieren considerar que cualquier interpretación situada es siempre una cuestión de inferencia dentro de un contexto de intercambio interactivo, limitada por lo que se dice y cómo se interpreta; la inferencia es una presuposición sugerente, no asertiva que implica la realización de hipótesis, o bien, la interpretación que hace el oyente del hablante, entendido además como un acto ilocutivo en el que la interacción se construye interactiva y socialmente, por lo que las interpretaciones que se hacen de ellas, están condicionadas por la secuenciación y la negociación de significados realizado de manera cooperativa.

En efecto, la combinación de la pragmática y la lingüística en el estudio de la deixis nos ha permitido identificar puntos de encuentro y diferentes denominaciones entre Coseriu (1955), Kerbrat-Oreccioni (1997) y Calsamiglia y Tusón (2007). Para Coseriu (1955) la situación, entendida como el marco-temporal encuentra su expresión en los deícticos personales, espaciales y temporales que posibilitan las referencias y localizar al yo dentro de una interacción; Kerbrat-Oreccioni (1997) también ofrece una descripción detallada al considerar la compleja gama sobre las referencias relativas a la situación comunicativa o deíctica al clasificar la deixis desde el punto de vista espacial, temporal, personal, social y textual. Calsamiglia y Tusón (2007), se centran en la deixis social como elemento que permite establecer relaciones de poder y construir la identidad de los participantes a lo largo de una interacción comunicativa. El común denominador de los autores es valioso a la hora de comprender de qué manera el contexto influye en la interpretación y el significado de los deícticos de los discursos que se dinamizan a lo largo de la interacción.

En síntesis, el sucinto recorrido por las diferentes disciplinas que han realizado aportes fecundos al estudio del contexto pone de manifiesto que existen ciertos puntos de encuentro en cuanto a los elementos que lo componen. El punto de partida y que se constituye como el eje transversal de las disciplinas es la noción del contexto desde el punto de vista lingüístico y no lingüístico que comprende el marco temporal-espacial, así como los componentes psicosociales y culturales que varían de acuerdo con cada realidad socioeducativa. La convergencia de todos estos elementos nos permite considerar que la localización física sí cumple roles performativos en el comportamiento y en la interacción que se condicionan; de igual manera, el hecho de estar situado en un contexto de situación, con secuencias interactivas propias de la cultura nos permite posicionar nuestra mirada desde una perspectiva pragmática que recoge los principios de la lingüística y desde el análisis del discurso en el entendido que la configuración de los contextos son prácticas culturales que se dinamizan y varían de acuerdo con los elementos verbales y extraverbales de la comunicación. La dedicación de un apartado exclusivo a su terminología abre caminos fecundos para adentrarnos a lo que supone la configuración de contextos virtuales y los elementos que la posibilitan.

2.1.2. El contexto virtual de aprendizaje

- **¿Virtualidad o digitalidad?**

Partimos este apartado explicando la decisión sobre la terminología que empleamos en nuestra investigación. La revisión de la literatura sobre la configuración de contextos virtuales nos ha conducido a dos conceptos que han ganado fuerza narrativa en periodo de pandemia. La crisis sanitaria ha "digitalizado" muchas actividades con fines académicos, laborales o sociales empero, en esencia estos encuentros se han "virtualizado". Como punto de partida, si buscamos el significado de "virtual" en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) encontraremos las siguientes entradas: 1 (adj) que tiene virtud de producir un efecto, aunque no lo produce de presente, frecuentemente en oposición a efectivo o real; 2 (adj.) implícito, tácito; 3. (adj. fís.) que tiene existencia aparente y no real. En lo que refiere al concepto "digital" aparecen las siguientes acepciones: 1(adj.) dicho de un dispositivo o sistema: que crea, presenta, transporta o almacena información mediante la combinación de bits; 2. (adj.) que se realiza o transmite por medios digitales. Señal, televisión digital. Las definiciones otorgadas dan cuenta de connotaciones dicotómicas: mientras el primer término hace alusión a aquellos encuentros que no son reales, el segundo refiere a la transmisión por medios digitales.

Desde estas definiciones, uno de los precursores que han permitido hacer una distinción entre el mundo real y el ficticio (mundo de las ideas) ha sido el mito de la caverna de Platón. En su alegoría, describe a personas encadenadas en cuevas que solo pueden ver sombras y, por tanto, están sumidos en irrealidades que pueden dilucidarse por medio del conocimiento y la verdad. Las sombras son lo única realidad que conocen pero que, al estar en contacto con el mundo exterior, les permiten descubrir otra forma de representación de la realidad. Así, la narrativa de Platón ha sido utilizada para referirse a las realidades virtuales en la era de Internet (Dussel & Quevedo, 2010) y ha posibilitado cierto consenso en el sentido de que la virtualidad crea fronteras permeables que permiten el tránsito a nuevas realidades (Casalegno, 1999; Papacharissi, 2005; Turkle, 1997). Por este motivo, hemos optado por hablar de contextos virtuales desde el supuesto de que a pesar de que las tecnologías e Internet han permitido la configuración de un espacio liminal que posibilita la interacción entre las personas, la pantalla o cámara web no permite dar cuenta de todos los elementos presentes en una interacción cara a cara.

- **La configuración de los contextos virtuales**

Históricamente, la experiencia humana ha vivido en espacios separados. El hogar es el entorno físico donde vivimos y la escuela es el lugar físico donde se aprende y se imparte una educación formal. Como hemos enunciado, estos lugares cumplen un rol performativo y posibilitan la adopción de roles determinados, cuyos papeles surgen, se desarrollan y varían en relación con el entorno. Sin embargo, cuando se produce una interacción mediada por la tecnología e Internet, se produce una yuxtaposición de espacios en el que convergen las múltiples localidades físicas con el espacio liminal, es decir, un espacio intermedio que consiste en estar en el umbral entre un sitio y otro. El espacio liminal configurado es el que ha permitido avanzar hacia la adopción de que el tiempo y el espacio adopten nuevos significados en la era digital (González & Di Gesú, 2020).

En este sentido, la irrupción de Internet y la llegada de la Web 2.0, o bien denominada Web social (Coll & Monereo, 2008; García Aretio, 2014) posibilitó un nuevo sistema de interacción social entre las personas, marcando los cimientos para la configuración de un nuevo escenario o ecosistema comunicativo (Serrano-Puche, 2013). Internet es un revitalizador social, un agente alienante y un ambiente atractivo para la comunicación (Papacharissi, 2005) y se ha convertido en un lugar simbólico donde las personas, entre otras cosas, hacen amigos, comparten experiencias, asisten a reuniones, se informan y aprenden, lo que ha provocado un proceso de desterritorialización y expansión de fronteras que trascienden lo geográfico (Castells, 2000; Dussel & Quevedo, 2010; Marsico, 2016). Esta configuración del contexto virtual en un espacio liminal, intermedio o fronterizo muestra ambigüedades para ser definida; la frontera es ubicua y puede entenderse como un no lugar, un espacio con características propias que hace contar con una dinámica propia en cuanto a la construcción de significados (Marsico, 2016).

Según Sindoni (2013), los contextos virtuales son mundos paralelos al mundo real donde las personas aprenden, se informan e interactúan. Para la autora, estos mundos se desdibujan y superponen lo que ha permitido nuevas formas de comunicarse y, en efecto, la necesidad de estudiar diferentes modelos descriptivos que den cuenta de la yuxtaposición de mundos. Desde esta perspectiva, las diversas áreas del conocimiento vinculadas a las ciencias sociales han realizado importantes contribuciones al concepto de virtualidad del que han emergido diferentes líneas de investigación como las interacciones que se producen (Coll, 2004; Grammens et al., 2022; Guichon & Wigham, 2015; Lamas, 2017; Moorhouse et al., 2021; Vela, 2020), los recursos

semióticos empleados (Guichon & Wigham, 2015; Lamas, 2017; Vela, 2020), el aprendizaje en los contextos virtuales (Coll, 2004), la construcción del yo identitario (Casalegno, 1999; García Aretio, 2014; Turkle, 1997), así como la configuración de la "presencia" en los contextos virtuales (Garrison, 1985; Short et al., 1976; Witmer & Singer, 1998).

Desde el ámbito educativo, el uso de Internet posibilitó la creación de comunidades virtuales (o *virtual learning environment (VLE), Course Management System* (CMS), *Learning Platform* (LP), *Learning Management system (*(LMS) y, en español, entornos virtuales de aprendizaje (EVA) o ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) que modifican contextos en los que ocurren el proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll & Monereo, 2008; García Aretio, 2014). Desde este enfoque, Coll y Moreneo (2008), adoptan el concepto de comunidades virtuales de aprendizaje para referirse a un grupo de personas que generalmente comparten un territorio o espacio geográfico cuyo interés recae en intercambiar información y comunicarse con el fin de provocar aprendizaje. Sin embargo, la configuración de un contexto virtual es todavía complejo; a saber: la realización de múltiples actividades que convergen en estos contextos; el dominio de la amplia gama de recursos tecnológicos, aplicaciones y herramientas; las interacciones que se producen y las diferentes concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje cuando es mediada por la tecnología e Internet (Bustos & Coll, 2010; Coll, 2004; Coll & Monereo, 2008; Mallett, 2004).

- **El nuevo significado del tiempo y espacio en contextos virtuales de aprendizaje y COVID-19**

Desde el punto de vista educativo, la llegada de la pandemia supuso importantes transformaciones en las dinámicas habituales de aprender y enseñar. El hogar, entendido como un complejo signo sociocultural y una vivienda física en la que los sujetos interactúan de manera más íntima y afectiva (Mallett, 2004), ha dado lugar a una profunda transformación en las dinámicas y actividades cotidianas haciendo de sus límites más permeables que facilitaron estar físicamente en un lugar pero simbólicamente en otro. De esta manera, se experimentaron movimientos desde el punto de vista del espacio al invadir la privacidad de un hogar, puesto que permanecer las 24 horas en los hogares condujo a las personas a realizar múltiples actividades como estudiar, trabajar, descansar en un mismo lugar físico y desempeñar diversos roles simultáneamente. La situación de confinamiento alteró las dinámicas de los hogares y suspendió transitoriamente el papel performativo de las instituciones educativas tras las medidas de

distanciamiento físico. Dentro de los hogares, se crearon "burbujas de estudios" que, dada la permeabilidad que supone compartir en un hogar, se experimentaron situaciones de interferencias de familias, mascotas o ruidos que permean la interacción en los contextos virtuales a través de una cámara web (Di Gesú & González, 2020).

Junto con la yuxtaposición de espacios, el tiempo también supuso importantes transformaciones; mientras en un entorno presencial las actividades podían ser cronometradas y reguladas institucionalmente, en los contextos virtuales dejan a la merced la gestión de los tiempos para la realización –principalmente en situaciones de aprendizaje que suponen asincronía–. A su vez, los tiempos pasado-presente-futuro se desdibujan puesto que la interacción que se produce en los contextos virtuales carece, en ciertas situaciones, de instantaneidad. En otras palabras, la idea de los horarios fijos se difumina en situaciones de aprendizaje virtual puesto que los estudiantes, profesores y familias pueden acceder a efectuar actividades en cualquier momento y desde cualquier lugar (González & Di Gesú, 2020a.) lo que, en términos de Burbules (Burbules, 2014) supone la ubicuidad de un tiempo desplazado. En efecto, la reconfiguración de los tiempos y los espacios desde el punto de vista educativo ha incidido, entre otras cosas, en la interacción y las diversas posiciones del yo (González & Gesú, 2020).

La significación del tiempo y espacio como elementos permeables y la ausencia tangencial de instituciones educativas que regulen los horarios y actividades de clases virtuales también suponen grados de incertidumbre o estrés. En este sentido y desde la premisa que la configuración del contexto no solo comprende de un marco espacio-temporal, la situación social y cultural también ha sufrido resignificaciones. Como hemos indicado, a pesar de que la ubicuidad se ha considerado una ventaja en el aprendizaje en los contextos virtuales, el trabajo que hace Di Gesú (2020) muestra que para los estudiantes las instituciones educativas juegan un papel catalizador en el aprendizaje desde el punto de vista espacial y afectivo y que se traduce en percepciones tales como: la necesidad de asistir a la escuela y estar en movimiento; contar con un lugar fijo para aprender y contar con asiento propios en un aula; compartir con compañeros de clase y con profesores y, el grado de comodidad que ofrece la escuela como institución. Para Di Gesú (2020) las instituciones continúan desempeñando roles específicos en cuanto al comportamiento de los estudiantes puesto que, desde el hogar todavía se asocia con la comodidad y el entretenimiento, mientras que la institución educativa se asocia al aprendizaje.

En este marco social y cultural, una de las consecuencias que supuso llevar a cabo una EaD de emergencia en contextos virtuales fue el aumento de periodos extendidos frente a una pantalla que favoreció el aumento en la fatiga ocular (Hsu, 2022; Molina-Montoya, 2020). Esta situación se explica en el sentido de que cuando se realizan tareas a través de una pantalla, el sistema visual requiere de ciertas demandas adicionales que inciden en la comodidad y el rendimiento. Así también, ciertos investigadores han utilizado el concepto de "efecto Zoom" (Bulle, 2020; Wiederhold, 2020) para referirse a un estado de cansancio y aburrimiento que experimentan los participantes mediante la interfaz soportada por una pantalla que emerge tras atender a múltiples actividades en los contextos virtuales. Esto se manifiesta en acciones concretas como dificultad para concentrarse, agotamiento físico, irritabilidad, cansancio ocular u otros síntomas del que deriva permanecer frente a una pantalla.

Una de las investigaciones que se encargan de estudiar el contexto mediado por una pantalla, fue el trabajo de Guichon & Wigham (2015) que ofrece un marco divisorio de tres elementos que lo posibilitan: el "champ", es decir, el entorno visible en el marco de la pantalla que ilustra los gestos faciales, movimientos de los labios, el encuadre y la vestimenta; el "contre-champ", que es el marco que posibilita la oportunidad de verse a sí mismos y al profesorado, o viceversa y, los "hors-champ", es decir, todos los elementos simbólicos y físicos que permanecen fuera del marco y que inciden en la interacción como el ruido, calor, mobiliario, actitudes, etc. De acuerdo con los autores, para analizar en profundidad el contexto de una situación se requiere focalizar en el "hors-champ" y así no hacer una división entre lo que se observa a través de una cara, con los elementos que rodean los espacios físicos de los participantes. En un contexto virtual, esta situación cobra relevancia al considerar que las señales visuales potenciales de significado son escasas, ya que los signos que se muestran a través de la pantalla son escasos. La Figura 2 representa gráficamente los diferentes planos que rodean el contexto virtual cuando se utiliza la pantalla como soporte:

Figura 2.

Marco divisorio del contexto a través de la cámara web

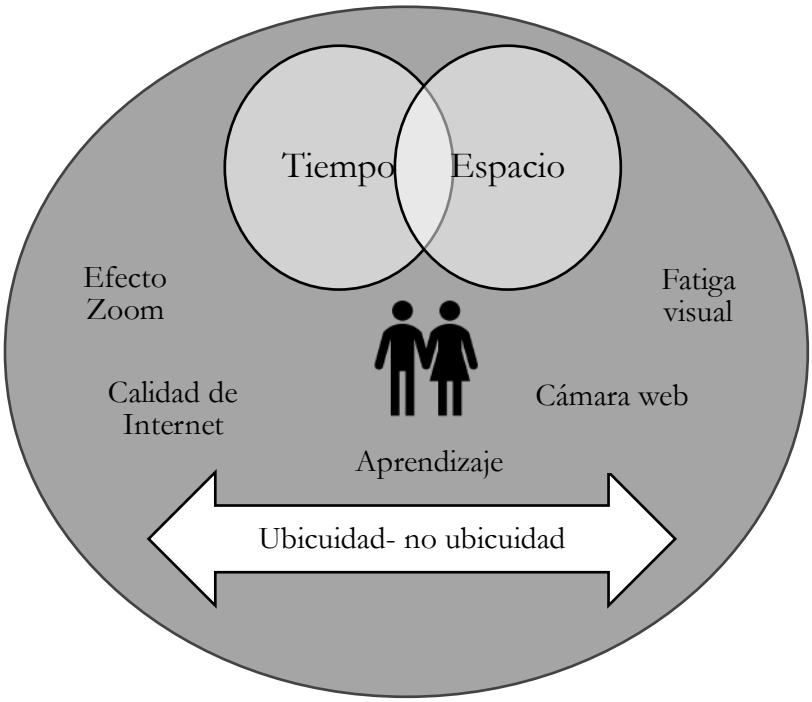
Fuente: Guichon & Wigham (2015) "A semiotic perspective on webconferencing-supported language teaching".

Como se observa en la Figura 2, el encuadre dentro de la cámara está determinado por los participantes; son ellos quienes pueden elegir qué proyectar de su pantalla y proporcionar una vista sobre su ropa, elementos y personas de proximidad, lo que se constituye como un acontecimiento potencial de significado y significativo desde el punto de vista semiótico. De acuerdo con Sindoni (2013), la posición frente a la cámara nunca es neutral; es intencionado, cumple un significado social y puede ser "garante de realidad". Por ello, la atención al encuadre y a la posibilidad de escoger qué es lo que se mostrará a través de la cámara web, es un aspecto que contribuye en la interacción y participación del alumnado. Sin embargo, el grado de proximidad entre la interacción presencial y a distancia es diferente. La interacción presencial está entrelazada por la proxemia y varía de acuerdo con la cultura, las personas y el marco temporal-espacial, en cambio, en la interacción mediada por la cámara web, el marco que delimita el espacio personal con el resto de los participantes es fija, lo que supone una erosión sobre los patrones proxémicos de una cultura. Esto, afectaría en cómo se organiza la interacción y cómo los participantes en un acto intencionado, pueden representar la distancia por la cámara web o el uso de la pantalla (Guichon & Wigham, 2015).

En efecto y dada la complejidad que supone definir la configuración de un contexto virtual, la Figura 3 ilustra los componentes que lo posibilitan, considerando los aportes de las ciencias sociales que hacen al estudio del contexto, en convergencia con las particularidades que ofrece el contexto virtual.

Figura 3.

Marco temporal-espacial, situacional y cultural de los contextos virtuales



2.2. El medio tecnológico

En el capítulo anterior, nos hemos referido extensamente al contexto para entender cómo se configuran los contextos virtuales de aprendizaje y los nuevos significados desde el punto de vista espacial y temporal. Dicha configuración se posibilita a través de los medios tecnológicos, entendidos como las herramientas, dispositivos y plataformas que se utilizan para la transmisión de información, como para posibilitar la interacción, tales como ordenadores o móviles. Así, desde el ámbito educativo, se han utilizado diferentes terminologías para referirse a los usos educativos de las tecnologías. Inicialmente, se hablaba de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para dar cuenta del conjunto de herramientas que servían para facilitar la transmisión e intercambio de información; más adelante y dado el carácter reduccionista (Serrano-Puche, 2013), se acuñó el término Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) para referirse a situaciones exclusivamente educativas y utilizar las tecnologías para fines didácticos (Lozano, 2011). Finalmente, emerge el concepto de Tecnologías de Empoderamiento y Participación (TEP) para subrayar que las tecnologías no solo comunican ni divulgan, sino que

estas pueden influir, incidir o incluso generar tendencias o aversiones en las personas. En todas las vertientes y dada la fuerza narrativa respaldada en la revisión de la literatura, en nuestra investigación continuaremos refiriéndonos a las TIC.

2.2.1. Educación a distancia de emergencia en tiempos de pandemia

La revisión de la bibliografía asociada al uso de las tecnologías y el Internet para fines educativos nos ha permitido aproximarnos a entender que existen diversas denominaciones para referirse a las modalidades sincrónicas, asincrónicas e híbridas para impartir una Educación a Distancia. Con la precipitación de la pandemia, los conceptos sufrieron una deriva y se ha consagrado, en palabras de García Aretio (García Aretio, 2020a, 2020b), un "bosque semántico", es decir, la proliferación de diferentes terminologías que emergen a consecuencia de la existencia de bases teóricas débiles cuando se refiere a impartir clases a distancia y mediadas por la tecnología e Internet. La Figura 4 muestra gráficamente algunos conceptos que derivan de la EaD.

Figura 4.

Diferentes denominaciones en torno a la educación no presencial

Fuente: García Aretio, Lorenzo (2020a; 2020b); Di Gesú y González (2020). Adaptación.

A partir del extenso marco conceptual que ofrece el "bosque semántico" representado en la Figura 4, nos hemos posicionado para justificar las razones sobre las cuales empleamos "educación a distancia de emergencia". Nuestro punto de partida fue situar el COVID-19 como un acontecimiento histórico que obligó a los centros educativos del mundo a transitar en una esfera virtual sin precedentes. Así, una de las terminologías que ganó fuerza narrativa fue "Emergency Remote Teaching" (ERT) que surge para dar respuesta a una situación improvisada y rápida sobre el cierre de centros educativos en cuanto a las estrategias y acciones para dar continuidad al aprendizaje. El trabajo de Hodge et al. (2020), ofrece una explicación sólida sobre las razones por las cuales una enseñanza a distancia de emergencia en tiempos de pandemia no formaría parte de una EaD convencional. Para los autores, la complejidad en el diseño de una EaD radica en considerar todos los elementos que requieren de una exhaustiva preparación como las decisiones sobre el ritmo, los roles, las evaluaciones y retroalimentaciones, así como las estrategias que permitan hacer frente al distanciamiento físico. Todo esto confluye en la necesidad de contar con periodos extensos para el diseño que supone de aproximadamente seis meses. En efecto, hemos optado por utilizar hemos optado por referirnos a "educación a distancia de emergencia" desde dos vertientes; por un lado, desde el supuesto de García Aretio (2020a) sobre el carácter restrictivo del concepto de "enseñanza" y optar por "educación", ya que contempla en su totalidad el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por otro lado, "distancia de emergencia" en el entendido de que la pandemia supuso un cambio temporal, acelerado y sin precedentes en la manera de llevar a cabo una EaD.

2.2.2. Aulas virtuales en clases impartidas por videoconferencia

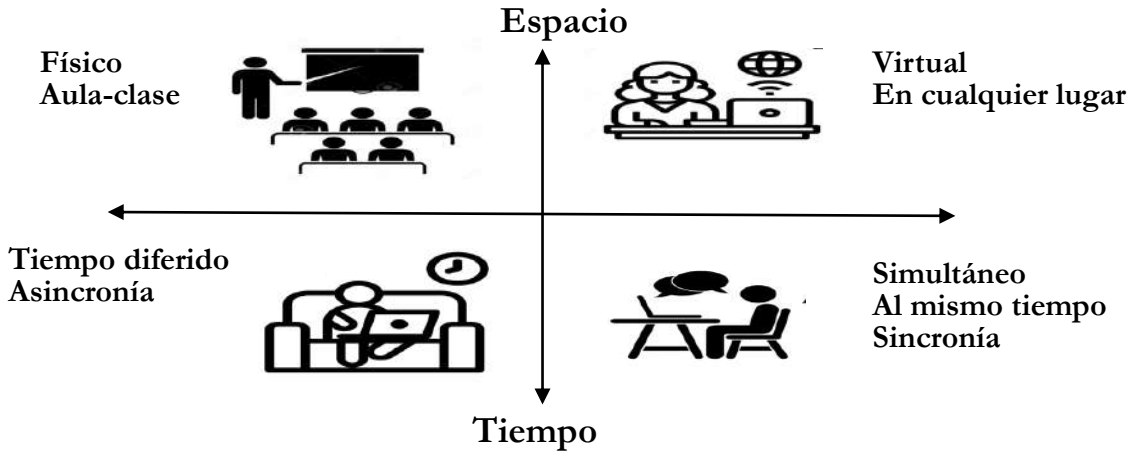
Desde una perspectiva sociocultural el aula es una sociedad y una cultura en sí y se define como un contexto de construcción de nuevos saberes. Es un espacio rico de relaciones sociales de un juego continuo de papeles en el que se reconstruyen los saberes propios de nuestra cultura y se comparten en situaciones comunicativas diversas para producir aprendizaje (Cambra, 2013; Turró, 2013). Desde la perspectiva de un aula física en una clase de lengua, Cambra (2013) la define como un lugar físico, simbólico social y un microcontexto en construcción generado con el objetivo de aprender a comunicar. En este sentido, la escuela y el aula como lugares específicos para recibir una educación formal, ofrecen a su vez actividades específicas: un aula para aprender, bibliotecas para leer y recrearse, un patio para divertirse y realizar actividades físicas, entre otros.

Sin embargo, ¿cómo se transforma este lugar físico y simbólico, llamado aula, cuando la actividad primordial de aprender se desplaza hacia un contexto virtual?

En un contexto virtual, podemos entender las aulas como un espacio simbólico en el que confluyen una multiplicidad de localizaciones físicas que comprenden las situaciones comunicativas de los hogares de cada estudiante, los del profesorado y junto con ello, la construcción de un espacio compartido con fines educativos y de aprendizaje (González & Gesú, 2020). Desde este posicionamiento, emerge con fuerza de que el aprendizaje es ubicuo en términos de lo que propone Burbules (2014); las oportunidades de aprendizaje ocurren en cualquier momento y lugar que, al estar en contacto las personas con la tecnología, posibilitan que el aprendizaje sea un continuo y no se relacione únicamente con un espacio físico en particular. Para ello, debe existir un sentido espacial en el marco de contar sistemáticamente con el acceso continuo a la información y a Internet; contar con dispositivos electrónicos que permitan el desplazamiento entre un lugar físico y otro y, concebir los espacios como redes y flujos transnacionales y globalizados en el sentido de que las personas no nos encontramos afectadas en un único espacio físico, sino que nos situamos en procesos globales que afectan y confluyen nuestro aprendizaje. La Figura 5 ilustra gráficamente la conformación de aulas en los contextos virtuales.

Figura 5.

Marco espacio-temporal del aprendizaje presencial y virtual



Fuente: Sulmont, L. (2021) Adaptación.

Con la llegada de la pandemia, una de las modalidades que aumentó para llevar a cabo una EaD y que posibilitó la conformación de aulas virtuales, fue el uso de la videoconferencia (Álvarez-Herrero et al., 2021; Chanto & Loáiciga, 2022; Roig-Vila et al., 2021; Thanh et al., 2023; Villalobos, 2021). El auge de estas videoconferencia parecen haber dado lugar a una forma diferente de enseñar e interactuar que, debido a la pandemia del COVID-19, emergió para llevar un diálogo verbal de las clases en línea (Di Gesú, 2020) La videoconferencia es un soporte de que facilita la conexión sincrónica de imagen y sonido con el fin de que varios participantes puedan verse y escucharse en tiempo real; es un texto dinámico que ofrece nuevas maneras de comunicarnos puesto que el habla y la escritura están tecnológicamente integradas; en otras palabras, es una plataforma que permite combinar diferentes modos y múltiples formas de representación, tales como presentaciones en Power Point o uso de pizarras digitales interactivas (García Aretio, 2014; Norris, 2004; Sindoni, 2013).

A continuación, la Tabla 1 sintetiza y compara las principales características de las tres plataformas de videoconferencia más utilizadas en tiempos de pandemia (Álvarez-Herrero et al., 2021).

Tabla 1.

Funciones de las plataformas de videoconferencia más utilizadas durante la pandemia

Características*	zoom	Google Meet	Microsoft Teams
Duración máxima	40 minutos (versión gratuita)	Sin límite (hasta septiembre de 2020)	Sin límite
Compartir pantalla	✓	✓	✓
Funciones	Anotar: rayar y escribir sobre la pantalla compartida	Anotar: rayar y escribir sobre la pantalla compartida	✗
Reacciones*	👏👍	👍👎👏 ❤️😃😮	👍👎👏❤️ 😃😮 😤
Chat	Mensaje públicos y privados	Mensajes públicos	Mensajes públicos y privados
Salas para grupos pequeños	✓	✗	✓
Fondo de pantalla	✓	✗	✗

Grabación			

Nota: *Las características de cada una de las videoconferencias corresponden a las funcionalidades que tenían hasta el año 2020.

2.2.3. Aprendizaje en las clases impartidas por videoconferencia

La relación entre aprendizaje y clases impartidas por videoconferencias ha generado resultados controvertidos. Por un lado, muchas investigaciones se basan en las experiencias subjetivas de los estudiantes para abordar las numerosas potencialidades de las clases por videoconferencia como una plataforma que se aproxima más a la presencialidad (Salbego & Tumolo, 2015) y se constituye como un potencial para mejorar la motivación (Yadav, 2016) la interacción y el aprendizaje (Çakiroglu, 2014; Dixon & Syred, 2022; Yadav, 2016), mientras que, por otro lado, investigaciones que abordan las experiencias subjetivas enmarcadas en la educación a distancia de emergencia, muestran una renuencia entre los estudiantes para participar en las clases, a pesar de que existen experiencias subjetivas dicotómicas en el compromiso en el aprendizaje durante las clases por videoconferencia (Dixon & Syred, 2022). Con ello, se observan visiones diferentes en un contexto antes y durante la pandemia.

En el contexto de pandemia, la revisión que hemos hecho de la literatura muestra que las experiencias subjetivas de aprendizaje de los estudiantes de educación superior se han centrado en la eficacia del aprendizaje por videoconferencia versus el aprendizaje en tiempos diferidos (asincrónico) en términos cognitivos o afectivos. Así, por ejemplo la investigación de Martin et al. (2021) demostró de que a pesar de que los estudiantes percibían mayor presencia en las actividades sincrónicas que las asincrónicas, el aprendizaje era menos efectivo que el que ocurre en la presencialidad. En tiempos de pandemia, el trabajo de Almahasees et al. (2021) también concluyó que el aprendizaje en contextos virtuales es menos efectivo que el presencial y su utilidad funciona solo como una medida temporal a la situación de pandemia. A su vez, pareciese que el uso de las videoconferencias para el aprendizaje provoca nerviosismo, falta de motivación, aburrimiento y cansancio por parte de los estudiantes en las ocasiones en que no se dinamiza la interacción. Así, el estudio de Chanto & Gutierrez (2022) pudo dar cuenta de que a pesar de que el estudiantado valoró positivamente las actividades breves y en pareja, muchas de las actividades eran poco dinámicas y extensas, lo que supuso dificultades para concentrarse a través de la

pantalla y un aumento en el grado de incomodidad de los estudiantes que se perciben a sí mismos como tímidos.

En efecto, los estudios referidos tienen como elemento común: el enfoque de las tendencias en contexto de educación superior. Sin embargo, para la educación primaria y secundaria, los estudios de la EaD han sido menos abundantes antes y durante la pandemia, a pesar de la contradictoria cantidad de población infantil y juvenil que sufrió dificultades para acceder a una EaD de emergencia (Reyes-Rojas & Sánchez, 2022). Por este motivo y ante la necesidad de prestar atención a los desafíos pendientes en la educación primaria y secundaria, Reyes-Rojas y Sánchez (2022) ofrecen un marco divisorio que denominan "impacto directo" para referirse a aquella relación positiva entre rendimiento académico o actitud con el aprendizaje e "impacto indirecto" a las variables que posibilitan el rendimiento académico, sin considerar la EaD como un elemento contextual. Así, los elementos de "impacto directo" se vinculan con la mejora en el rendimiento académico de diferentes asignaturas; el potencial de las videoconferencias en cuanto facilitador de la comunicación bidireccional en la relación profesor-estudiante y estudiante-estudiante (Chanto & Loáiciga, 2022; Córdova et al., 2013) y, la disminución de la distancia transaccional, es decir, the psychological and communication space between the learner and the Teacher" (Moore, 1993, p.22).

Uno de los estudios más fecundos en la educación primaria y secundaria es la investigación longitudinal de Combert (2004). En su trabajo, recoge experiencias educativas en el uso de las videoconferencias desde el año 2002 al 2011 destacando factores educativamente eficaces en contextos virtuales; a saber: los factores asociados a la interacción bidireccional (uno a uno, uno a muchos, muchos a muchos); factores organizativos (por ejemplo, el rol que cumple el profesorado u otros adultos dentro de las clases por videoconferencia), factores curriculares y factores técnicos (velocidad de transmisión, calidad visual y auditiva). Las conclusiones de esta investigación arrojaron resultados positivos en el aprendizaje y útiles para diversificar el enfoque tradicional de enseñanza que desde ese entonces han proporcionado un marco conceptual que ha permitido ofrecer propuestas de innovación educativa, como fomentar un modo de aprendizaje diferente centrado en el estudiante y un uso de pizarras interactivas que posibiliten la co-construcción de ideas, y un uso compartido entre el profesorado de este recurso. Asimismo, el protagonismo del estudiante se puede obtener a través de la creación de materiales o planes de aprendizaje que los estudiantes realicen, debido a que le otorga mayor responsabilidad y

autonomía en lo que refiere a su aprendizaje. Para Combert (2004) estas recomendaciones no tan solo favorecerían la independencia, sino que el aprendizaje y el rendimiento escolar.

Así, a pesar de las potencialidades que se observa para la comunicación y el aprendizaje el uso de las videoconferencias, las miradas cuantitativas referidas a la comparación de los resultados académicos entre estudiantes que asisten presencialmente versus quienes asisten a colegios virtuales difiere en Estados Unidos. En este sentido, el estudio del Center for Research on Education Outcomes (CREDO, 2015) muestra que los estudiantes de educación primaria y secundaria que asistían a colegios virtuales obtuvieron resultados académicos inferiores en lectura y matemáticas, en comparación con la asistencia a colegios públicos. En este sentido y a pesar del importante aumento desde el año 2009 al 2023, la principal razón se asocia a que los colegios 100% virtuales cuentan con un tercio menos de clases respecto de los estudiantes de centros educativos tradicionales (CREDO, 2023). Ahora bien, en el contexto de un cambio drástico en la modalidad de aprendizaje a causa del COVID-19, se puede afirmar que la escuela en todo el mundo no estaba lo suficientemente preparada para hacer frente a una EaD, que se traduce en el impacto negativo que supuso el cierre de las escuelas, en convergencia con la falta de formación suficiente por parte del profesorado para llevar a cabo una EaD y que incide, directamente en el aprendizaje de los estudiantes (Reyes-Rojas & Sánchez, 2022).

Otro de los efectos en el aprendizaje mediante clases por videoconferencias es la multitarea como elemento inherente a la videoconferencia; la atención visual en compañía de actividades paralelas podría incidir en el rendimiento de los participantes como la atención simultánea a la cámara, a los participantes, al chat u otros recursos semióticos que la posibilitan (Cao et al., 2021; Chang et al., 2022). Desde la teoría de la carga cognitiva, la multitarea supone poner en juego el procesamiento de la información y la memoria a actividades en un mismo nivel, lo que podría afectar en el rendimiento dada la capacidad limitada que tenemos para centrarnos en más de dos actividades (Cao et al., 2021). Esto mismo ocurre con la atención visual pues dada la capacidad limitada cognitiva, la atención sirve como estímulo para centrarse en lo que es relevante. Así, el estudio de Wang et al., (2012) demostró que, en instancias de interacción con actividades multitarea, el envío de un mensaje chat supuso una caída en el rendimiento por sobre actividades vinculadas a la mensajería por voz. Por este motivo, más adelante dedicaremos un apartado específico para referirnos a los diferentes recursos semióticos disponibles en la interacción sincrónica de los contextos virtuales (ver apartado 2.3.2).

2.3. La interacción

A lo largo de nuestro marco teórico, nos hemos referido extensivamente a las transformaciones que ha supuesto la llegada de Internet y la pandemia desde el marco temporal-espacial, social y cultural y también desde el punto de la interacción. Desde un enfoque sociocultural, la interacción, es una de las manifestaciones inherentes de los individuos que se construye en la relación con los otros, considerando los elementos contextuales, históricos y culturales que inciden en su construcción. Es un concepto nómada que emerge a partir de la segunda mitad del siglo XX por las ciencias sociales para mencionar que es "toda acción conjunta, conflictiva o cooperativa, que ponga en presencia a dos o más actores. En ese carácter, abarca tanto los intercambios conversacionales como las transacciones financieras, tanto los juegos amorosos como los combates de boxeo, etc." (Vion, 1992, p.17).

Desde un punto de vista teórico, hemos optado por abordar los principios de tres disciplinas que han dedicado estudios a la interacción, a saber: el interaccionismo simbólico de Goffman (1959) en cuanto a la idea de la presencialidad como práctica social que posibilita que las personas empleen estrategias, negocien significados y adopten diversos roles que se construyen en la interacción; el análisis de la conversación (en adelante AC) de Sacks, et al. (1974) en cuanto a las aportaciones en torno a los turnos de habla y las secuencias interactivas de pares adyacentes como preludio para estudiar cómo se dan las aperturas y cierres en la interacción sincrónica mediadas por una pantalla y, desde la pragmática y el análisis del discurso de Calsamiglia y Tusón (2007) para referirnos a la interacción como prácticas sociales situadas que varían y se dinamizan.

Así, la idea que orienta este apartado es caracterizar la interacción en el aula desde dos vertientes; desde las aulas presenciales a las aulas simbólicas configuradas por videoconferencia. El orden que utilizamos tiene un argumento claro: la investigación sobre su uso de la tecnología en las aulas y sobre las interacciones y la tecnología es todavía reciente (Major & Warwick, 2020) por lo que la investigación basada en la interacción en aula presencial sienta las bases para avanzar hacia la caracterización de la interacción sincrónica que ocurre en las clases por videoconferencia.

2.3.1. La interacción en el aula

La idea de dedicar un apartado específico sobre la interacción en el aula es revisar cuáles han sido los aportes que han contribuido a caracterizar las prácticas dialógicas y comprender cómo

se producen estos movimientos a lo largo de una sesión de aula. Desde la segunda mitad del siglo XX emerge un creciente interés por saber qué ocurría en estos espacios formativos, debido al papel social y cognitivo que cumple la interacción en el aprendizaje. Así, los primeros estudios asociados a la interacción en el aula se basaron en evidencias que muestran de que a pesar de que los maestros intentaban enseñar a comunicar, seguían teniendo el turno protagónico en el aula por medio de la construcción de preguntas retóricas, "tipo test" y de un bajo nivel cognitivo que ofrecían escasas oportunidades de participación estudiantil (Cazden, 1988)

El trabajo de Sinclair y Coulthard (1975) sentó las bases para estudiar las secuencias interactivas entre el profesor y los estudiantes pues caracterizaron la existencia de un patrón dialógico triádico IRE, IRF o *recitation script*, que es iniciado por el docente (I), seguida por la respuesta del niño (R) y finalizada por una Evaluación (E) o retroalimentación (F). Este patrón es dominante desde el punto de vista del profesorado, quien se encarga de tomar la palabra y evaluar lo dicho por los estudiantes. Así, la alternancia en los turnos está marcada por intervenciones que poseen elevados rasgos de predecibilidad y pocas posibilidades de variación en el diálogo, a pesar de las ampliaciones de patrones a través de una cadena de interacciones, como una forma de I-R-F-R-F, que permite continuar con retroalimentaciones del maestro y respuestas del estudiantado (Howe & Abedin, 2013). Los movimientos de interacción se encadenan rápidamente, cuyos interrogantes apuntan en general por respuestas unívocas y de tipo factual

El patrón IRE ha sido ampliamente reportado en aulas de todo el mundo y ha permitido la consecución de estudios fecundos con investigaciones que todavía muestran su prevalencia dentro de las aulas, ofreciendo un formato arquetípico de la escuela occidental (Herrera, 2013; Howe et al., 2019; Howe & Abedin, 2013; Nystrand et al., 1997; Sedova et al., 2016; Vrikki et al., 2019), incluso en ocasiones en que el conocimiento se construye dialógicamente (Sepeng, 2011) Esto ha generado diferentes etiquetas que se superponen como el "discurso dialógico" propuesto por Alexander (2017) o el "habla académicamente productiva" o "Accountable Talk" de Michaels y O'Connor, (2015) que, como veremos más adelante, poseen puntos de encuentro y desencuentro. De esta manera, la detección de patrones prototípicos fijos en el aula ha ofrecido posturas dicotómicas en su uso por parte de los investigadores; por un lado, se detectan efectos positivos en cuanto aporta a la calidad del diálogo construido en el aula (Mercer, 2001) y, por otro, se observan dificultades en cuanto a que desperdicia el potencial cognitivo, discursivo, educativo (Alexander, 2018) y comunicativo de la interacción (Cambra, 2013). Así, el rechazo de

una estructura típica en la interacción centrado en el discurso del profesorado propició la búsqueda de hallazgos que permitiesen demostrar la relación inalterable entre la interacción, el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento (Howe, 2010; Howe et al., 2019; Mercer et al., 2019; Mercer, 2001; Vrikki et al., 2019) y avanzar hacia el estudio de la interacción entre iguales (Howe, 2010; Mercer, 2001).

En cuanto a la interacción entre iguales, nos interesan los planteamientos de Mercer (2001) y la tipificación de tres tipos de conversaciones que se pueden establecer entre los niños y con el adulto se constituyen como diferentes formas sociales de pensamiento, a saber: la conversación acumulativa, disputativa y exploratoria. La *conversación acumulativa* consiste en la suma de aportaciones en la que los intercambios comunicativos suelen caer en repeticiones y confirmaciones siguiendo una acumulación en la cantidad de los enunciados de un discurso; la *conversación disputativa* se caracteriza por la escasa construcción de significado pues se producen interacciones breves en las que se afirma el propio punto de vista y se refuta el otro, por tanto, las decisiones se toman de manera individual y no colaborativa. La *conversación exploratoria* es un tipo de interacción en el que se aceptan las opiniones ajenas mediante afirmaciones, propuestas y sugerencias que permiten construir un conocimiento compartido colaborativo. Con este hallazgo, se ha logrado pesquisar que los niños suelen tener más conversaciones disputativas e improductivas y menos conversaciones exploratorias aun cuando esta última es la que se debe promover para construir el conocimiento conjuntamente (Mercer, 1997).

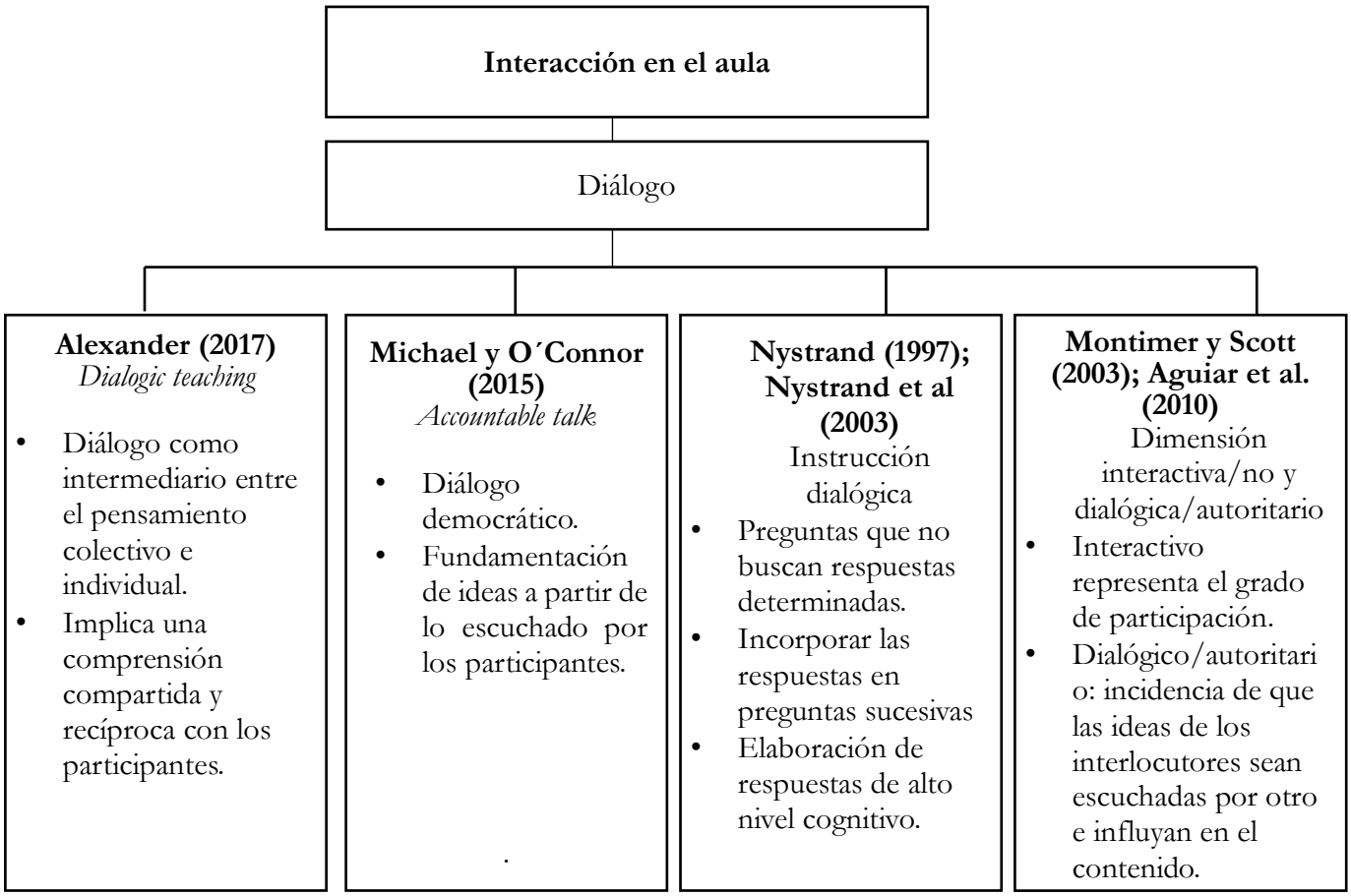
Así, desde un enfoque sociocultural y en concordancia con el extendido trabajo de Mercer y colaboradores, entendemos el aprendizaje como una actividad social, que es mediada a partir del diálogo, es decir, es un tipo de discurso que se produce en el aula y que implica escucharse los unos a los otros; es participativo en el sentido de que los participantes comparten sus ideas y se involucran en los puntos de vista de los demás para construir colectivamente el aprendizaje y propiciar el desarrollo del pensamiento. En otras palabras, el diálogo es un género distintivo de la interacción que se produce en el aula en la medida que los participantes construyen y se implican a partir de la aportación de ideas más allá de los aspectos verbales (Alexander, 2017, 2018; Howe et al., 2019b; Mercer & Howe, 2012; Mercer, 2001). De esta manera, se han levantado una serie de estrategias de interacción dialógica con los estudiantes, a saber: formular preguntas abiertas para ampliar las ideas de los estudiantes; ofrecer mayor vocabulario; instar la elaboración y justificación de sus puntos de vista; otorgar turnos extendidos para expresar sus

pensamientos e inquietudes; dar tiempo para construir respuestas de las preguntas formuladas; permitir en alguna instancia cambiar la dirección de una temática; permitir que los estudiantes desempeñen roles más activos en la interacción y modelar por medio del lenguaje prácticas argumentativas (Alexander, 2017; Mercer & Littleton, 2007; Mercer & Howe, 2012).

Con el fin de explicar las ideas que derivan de la interacción dialógica, la Figura 6 resume brevemente las principales aportaciones de investigaciones que abordan el carácter dialógico del aula. Dicha síntesis es de interés para el análisis de la interacción sincrónica que tiene lugar en nuestra investigación.

Figura 6.

Caracterización del diálogo en la interacción de aula



Fuente: adaptación de Aguiar et al. (2010), Alexander (2017; Michael y O´Connor (2015); Nystrand (1997); Nystrand et al. (2003); Montimer y Scott (2003).

Como se observa en la Figura 6, si bien hay diferencias entre estos enfoques, también hay puntos en común en cuanto al carácter colectivo, recíproco y al grado del compromiso que supone acoger las ideas de otros. El diálogo, entonces, no es simplemente giros bidireccionales entre el profesorado con los estudiantes, sino más bien se anima al encadenamiento de enunciados colaborativos que permitan la construcción conjunta de saberes. Así, por ejemplo, uno de los aspectos destacados e ilustrados en la Figura 6, es la contribución que hacen Aguiar et al. (2010) en torno a los movimientos dialógicos. Para los investigadores, las prácticas dialógicas no excluyen los patrones IRE, sino que implican hacer un uso juicioso sobre estas para permitir participaciones importantes de los estudiantes. Esto significa que no siempre las interacciones serán dialógicas y su empleo variará de acuerdo con los objetivos de la clase, a pesar de que los diálogos autoritarios que enuncian, abarcan los IRE ya conocidos.

En esta línea, una de las importantes contribuciones que hace LaRusso et al. (2023) es en relación con las posibilidades de los movimientos dialógicos en el aula. En su trabajo, se sitúan desde el supuesto que las interacciones en el aula son extremadamente complejas de analizar debido a la existencia de tres condicionantes en cuanto ofrecen más o menos movimientos dialógicos, a saber: la relación compleja entre el contenido y el habla –que hace alusión a que ciertos contenidos permiten mayores oportunidades de propiciar el diálogos que otros– (como el caso de las lecciones de matemáticas o las lecturas de cuentos)–; los temas socialmente relevantes y; la hora del día y la cantidad de estudiantes presentes (Curby et al., 2011; Larusso et al., 2023). En efecto, para los autores lo interesante es identificar el potencial de los movimientos dialógicos en la interacción en el aula, que varían de acuerdo con el potencial de un intercambio dialógico que se produce en el aula.

Otro de los movimientos dialógicos detectados, es la identificación de la revocación, que consiste en un movimiento que hace que el profesorado repita o reformule alguna parte de las expresiones dichas por los estudiantes, que deriva de la última cadena IRE-IRF. En otras palabras, la revocación consiste en una serie de acciones como en dejar que el profesorado involucre a otros estudiantes para saber si están de acuerdo o no frente a alguna afirmación estudiantil, solicitar aclaraciones a los estudiantes, corregir, reparar, poner en duda o hasta proporcionarles alternativas a los estudiantes para que reformulen lo dicho. Estas situaciones, también son conocidas como *say more*, que implican que el estudiantado construya en base a una contribución anterior (Michaels & O'Connor, 2015). Otros movimientos discursivos, es el que identificaron

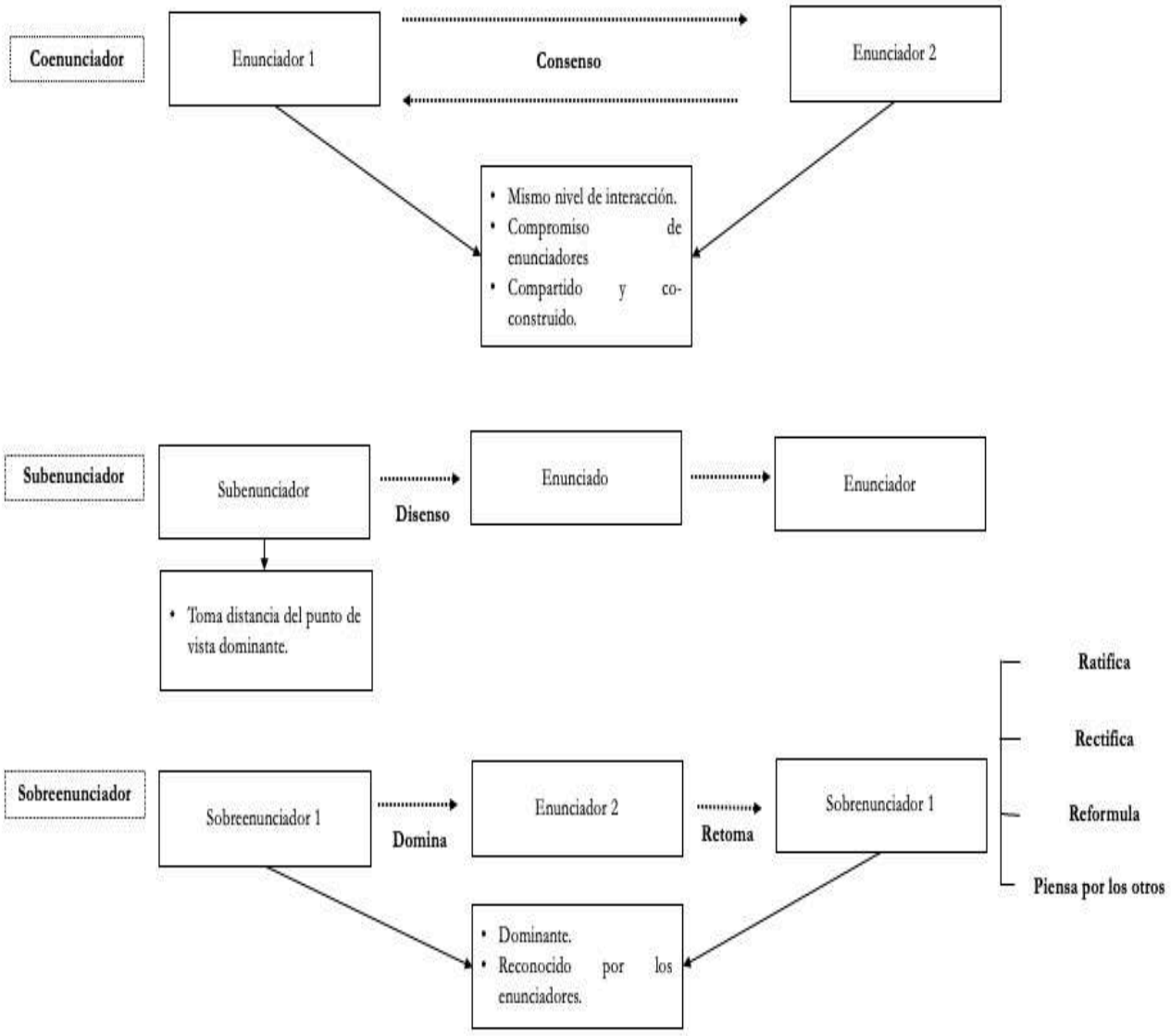
McKeon y Beck (McKeown & Beck, 2004) sobre *marking,* cuyo propósito recae en hacer que el profesorado se centre en las intervenciones de algunos estudiantes para poner de manifiesto que tienen alguna propiedad importante.

El trabajo de Nystrand et al. (2003) muestra de que a pesar de que el profesorado suela realizar comentarios sobre las respuestas de los estudiantes, las evaluaciones que hace son de bajo nivel y se traducen en respuestas como gestos, palabras o expresiones como *bien* o *buen punt*o. Para los autores, los movimientos dialógicos no ocurren cuando se emplean evaluaciones de bajo nivel, sino que estas tienen lugar cuando se realizan evaluaciones de alto nivel o iniciaciones con interrogantes que impliquen respuestas divergentes y no esperadas, –llamadas preguntas auténticas–. Así, las retroalimentaciones evaluativas (Tunstall & Gipps, 1996) que tienen lugar por medio de expresiones que hacen sucintas rectificaciones, no responden al carácter dialógico que debiese tener retroalimentación, pues en concordancia con el enfoque socioconstructivista en el que situamos este estudio, la retroalimentación como un proceso dialógico en el que el docente y los estudiantes interactúan para conducir a entendimientos compartidos (Evans, 2013). Sin embargo, la caracterización sobre patrones fijos de interacción y retroalimentaciones reducidas en el aula, también pueden observarse en el trabajo de Martinic et al. (2012); en contextos de educación primaria, ha podido detectar interacciones que siguen patrones fijos, con clases altamente estructuradas, centradas en el contenido y ante todo frontales o tradicionales. Todo ello, conduce a la detección de pocos movimientos discursivos en las clases en contextos de educación primaria.

Una de las contribuciones que nos interesan para nuestra investigación y que derivan sobre el carácter colaborativo y constructivo del diálogo en la interacción, son las aportaciones de Rabatel (2007, 2012, 2014) sobre los papeles enunciativos que adoptan los hablantes a lo largo de la interacción. Desde el supuesto que la interacción en el aula es compleja (LaRusso et al., 2023), exigente (Hennessy et al., 2016; Turró, 2013) variable y construida a lo largo de la interacción (Turró, 2013), nos interesa saber cómo los participantes también se sitúan respecto de lo que dice el otro y cuáles son los papeles dominantes del profesorado y estudiantado a lo largo de las sesiones de aula. A continuación, la Figura 7 ilustra gráficamente cada uno de los roles que deriva del trabajo de Rabatel.

Figura 7.

Los papeles enunciativos de Alain Rabatel



Fuente: adaptación de Rabatel (2007; 2012; 2014).

Para Rabatel (2007, 2012; 2014), los enunciados responden a diferentes grados de adhesión o no de los participantes. Así, como se muestra en la Figura 7, existen tres tipos de papeles enunciativos, a saber: el *coenunciador,* que ejerce un rol igualitario en términos que los interlocutores comparten y se comprometen en la construcción conjunta de un punto de vista. En este sentido y dado que el consenso por esencia es limitado (de lo contrario, no se avanzaría

en el diálogo) y los desacuerdos son propios de la interacción, el *subenunciador* es un tipo de enunciador que, con reserva, toma distancia del punto de vista dominante que se pueden generar en la interacción, ya sea porque no tiene otra alternativa o porque simplemente no se atreve a proponer otro; en cambio, el *sobreenunciador* ejerce un rol dominante en la interacción en cuanto retoma lo que dice el otro, lo reformula para realizar rectificaciones, reparaciones, a fin de pensar por el otro, por lo que el rol es reconocido por los participantes.

Para fines de nuestra investigación, nos interesan las aportaciones realizadas sobre los patrones de interacción, movimientos dialógicos y posicionamientos enunciativos puesto que nos permiten dar cuenta de la complejidad que supone el análisis de las interacciones de aula. De esta manera y con el fin de detenernos en cómo se da lugar a los movimientos dialógicos a lo largo de una interacción, a continuación, dedicamos un apartado específico para abordar los interrogantes, entendidos como una característica inherente de toda interacción.

- **La formulación de interrogantes**

La capacidad humana de cuestionarse es una de las manifestaciones inherentes de toda cultura, de la misma manera que han estado siempre en todos los campos del saber. En contextos educativos, la formulación de preguntas en el aula son una parte natural y necesaria de la caja de herramientas lingüísticas del profesorado, son imprescindibles para una buena docencia (Sanmarti, 2002) y son una de las estrategias pedagógicas más frecuentes para fomentar el pensamiento en el aula (Concha & Howard, 2016). Las preguntas emergen de diferentes situaciones comunicativas y cumplen diferentes propósitos, a saber: para captar la atención de los participantes; para cuestionar y generar discusión; para comprobar que los estudiantes hayan comprendido, etc. Así, la formulación de interrogantes son una práctica común del profesorado, cuyas formulaciones pueden tener diferentes funciones y pueden apuntar a la evaluación, o bien, a la comprensión de los estudiantes (Mercer & Littleton, 2007).

Así como los interrogantes cumplen diferentes propósitos en una situación comunicativa, las taxonomías que se ofrecen son variadas. De todas maneras, la revisión que hemos hecho de la literatura nos muestran diferentes maneras de clasificarlas, aunque mayoritariamente se hace una distinción binaria, a saber: hay interrogantes que se formulan de manera consciente –que sirven para activar o crear conocimiento o que emergen de la necesidad de dar respuesta a algo que nos

interesa–y otros que surgen de manera espontánea fines de gestiones sociales (Turró, 2013); preguntas de alto y bajo nivel cognitivo (Erdogan, 2019; Kelley - Muddie & Phillips, 2016; Kracl, 2012); preguntas de verificación de información y las que promueven el pensamiento (Mercer & Littleton, 2007; Mercer, 2001); preguntas de verificación o de recitación y preguntas auténticas (Nystrand et al., 1997); preguntas de repetición y de reproducción (Sanmarti, 2007); preguntas abiertas o socráticas y preguntas cerradas (Fisher, 2012) En todas las vertientes, la clasificación binaria de los interrogantes apuntan a una mismo objetivo: distinguir aquellas que tienen una clara voluntad de desarrollar el pensamiento.

Para nuestra investigación, nos hemos basado en las aportaciones que hacen Sinclair y Coulthard (1975), Nystrand (2003) y Hennesy et al. (2016) sobre los parámetros que se pueden tomar en cuenta para analizar los interrogantes que tienen lugar en la interacción en el aula; entre los que se formulan, hemos optado por elegir dos a fin de orientar nuestra investigación: (1) ¿con qué finalidad se plantean las preguntas? Y, (2) ¿qué tipos de preguntas formulan los estudiantes y profesores a lo largo de una clase por videoconferencia? En efecto, para nuestra investigación, nos interesan recoger todos los interrogantes que cumplen la función de desarrollar el pensamiento y posibilitan los movimientos dialógicos en la interacción sincrónica, versus aquellos interrogantes que promueven la verificación de contenidos.

2.3.2. Los aportes de la semiótica al estudio de las interacciones en contextos virtuales

Cada vez es mayor el interés por estudiar en un contexto virtual el potencial de los recursos semióticos en la creación de significados como la postura corporal, el gesto, la mirada, las imágenes, los sonidos y el color (Bai et al., 2019; Jewit, 2015) Las TIC han permitido crear entornos semióticos que posibilitan el aprendizaje puesto que integran los códigos ya conocidos y los amplían con el fin de ampliar las maneras de interactuar (Coll et al., 2007; Coll & Martí, 2001; Kozulin, 2000). Como hemos indicado en el apartado preliminar de nuestro marco teórico, la configuración de un contexto virtual ha permitido resignificar el valor simbólico y performativo que ofrecen los espacios; sin embargo, esta resignificación no se restringe únicamente a la discusión en torno a los espacios, sino que estas han posibilitado y ampliado diferentes modos de comunicarnos que convergen en un espacio liminal compartido por los hablantes. En este sentido, la semiótica, encargada de estudiar los signos y los sistemas de significación que ocurren en la comunicación (Kress & Van, 2001; Van Lier, 2004) ha contribuido

en el estudio de las tecnologías e Internet y se ha encargado de desestabilizar o remodelar la forma de comunicarnos en los contextos virtuales (Jewit, 2015). En este sentido, si bien partimos de la premisa de que toda comunicación es multimodal (Bezemer & Kress, 2016; Kress, 2010) los recursos semióticos que ofrecen las tecnologías son de especial interés para la comunicación porque ponen a disposición nuevas relaciones intersemióticas entre sí. La semiótica, en consecuencia, entiende que la comunicación es compleja al considerar la convergencia entre los diversos recursos visuales, auditivos, corporales y espaciales con el contexto social y las intenciones comunicativas que utilizan las personas para crear significado. El significado, en consecuencia, surge de la conexión iterativa entre el potencial de los recursos semióticos, el potencial del significado del entorno social y cultural en el que se encuentra, así como a las intenciones de las personas para construir significado (Jewit, 2015).

En un contexto virtual, el uso de Internet se ha configurado como una fuente de producción cultural e interactiva puesto que no solo ha transformado el modo tradicional de interactuar, sino que ha posibilitado múltiples "modos" para construir conocimiento (Lamas, 2017). La contribución de las tecnologías e Internet al estudio de la semiótica ha permitido poner en relieve la importancia de considerar las características particulares de estos modos, así como las funciones semióticas que estos cumplen en el mundo contemporáneo. De acuerdo con Jewit (2015), el potencial de las tecnologías e Internet ha contribuido en que la multimodalidad se interese en descubrir nuevos recursos semióticos, así como nuevas formas de utilizar los ya existentes. Estos recursos, varían y se ponen en juego de acuerdo con el entorno social y las necesidades que emergen de la sociedad global. Esta convergencia de diferentes modos, o bien, ensambles multimodales, intermodales o intersemióticos corresponden a la combinación de los significados de diferentes sistemas semióticos (Martin, 2010; Maturana, 2021). Asimismo, la utilización de múltiples modos y tareas en los contextos virtuales ha posibilitado la "multifocalidad", la que se ha instaurado como un elemento intrínseco de las nuevas tecnologías (Jones, 2004).

Desde la premisa de que todos los modos contribuyen por igual al significado (Jewit, 2015; Norris, 2004; Sindoni, 2013) –ya que en la interacción sincrónica todos los recursos semióticos proporcionan nuevos patrones interaccionales y de significación (Sindoni, 2013) –, en los párrafos sucesivos se profundizará sobre los modos verbales y no verbales que contribuyen en

la construcción de significados en contextos virtuales. Nos centraremos en la multimodalidad que ocurre cuando la comunicación es mediada por la tecnología e Internet.

- **Comunicación verbal y no verbal en contextos virtuales**

La idea de que la comunicación puede explicarse en términos estrictamente lingüísticos es hoy insostenible. Las personan disponen de amplios repertorios más allá de lo verbal para comunicarse los cuales se han ampliado y reconfigurado en los contextos virtuales (Sindoni, 2013). La convergencia de diferentes modos de comunicación, cambios de modo (en inglés mode-switching) y co-actividad o multitarea (realización de múltiples actividades que ocurren casi simultáneamente en una única plataforma) (Herring & Androutsopoulos, 2015; Herring, 2004) han posibilitado nuevas pautas interactivas, nuevas maneras de interpretar los significados y han desdibujado los límites de la dicotomía verbal y no verbal a través de nuevos ensambles intersemióticos (Jones, 2004; Sindoni, 2013, 2021) De acuerdo con Gee y Hayes (2011) los contextos virtuales son un híbrido del lenguaje oral y escrito que se han potenciado al ofrecer nuevas habilidades para la comunicación.

Sin embargo, lo híbrido y los límites de la comunicación verbal y no verbal es una cuestión con puntos de desencuentro. Por un lado, el trabajo de Kress (2010), afirmó que el lenguaje oral será el más utilizado en la comunicación mediada por la tecnología y el Internet, mientras que la escritura se verá desplazada por la imagen que, desde su opinión, tiene un carácter más representativo en la comunicación actual. Por otro lado, el trabajo de Sindoni (2013, 2021) ha realizado aportes fecundos para afirmar que el lenguaje comprende más elementos desde una perspectiva multimodal. Así, por ejemplo, las posibilidades semióticas de la imagen y el uso de una pantalla alteran el habla y también producen alteraciones en las estrategias de implicación del habla y otras de desvinculación de la escritura.

En lo concerniente con la comunicación verbal, el análisis que hace Sindoni (2013) concuerda con estudios sobre escritura; el uso del chat en la comunicación en línea se acerca más al habla y tiene un componente más informal, abierto y amistoso; la escritura por chat emplea expresiones performativas que suelen utilizarse de forma creativa y lúdica por los usuarios a través de la yuxtaposición de modos como la incorporación de texto insertado con imágenes, como el uso de memes, vídeos con anotación colaborativa o el uso de los emojis (ver en profundidad en el

siguiente subapartado (Baron, 2010). Así, la escritura por chat posee ciertas diferencias de una escritura tradicional, a saber, los enunciados suelen ser micromensajes en sí mismos y se caracterizan por el empleo de "ráfagas cortas" (Herring & Androutsopoulos, 2015) o pequeños trozos, es decir, la división de enunciados en breves mensajes. De acuerdo con Baron (2010) los cambios en el estilo de escritura, entre otros aspectos, se utilizan como estrategias para aproximarse al lenguaje oral y para evitar que otro participante intervenga mientras se escribe un mensaje. Sin embargo, la naturaleza imitativa del habla de la escritura en contextos virtuales no obedece únicamente al empleo de los emojis, sino que a través de otros recursos como la puntuación exagerada, que imita la prosodia, o bien, las variaciones de tono, a través de mayúsculas o signos de interrogación (Sindoni, 2013).

La alternancia de turnos en el chat también ha sido objeto de estudio. De acuerdo con Herring y Androutsopoulos (2015) y Panyametheekul y Herring (2007) su estructura se compone usualmente de una adyacencia interrumpida; es decir, una secuencia de turnos que no se vinculan temáticamente entre sí. En este sentido, la falta de lenguaje oral y paraverbal en el lenguaje escrito hace que los participantes autoseleccionen su turno, y disminuyan las probabilidades para recibir una respuesta, pues estas transitan hacia otros ejes temáticos. Sin embargo, cuando el chat es acompañado simultáneamente de vídeo y observación entre los participantes, estos adoptan una mayor consciencia a la hora de escribir un mensaje pues observarse a sí mismo dentro de una cámara incide en qué modo verbal y qué tipos de palabras utilizarán (Sindoni, 2013).

Así, por ejemplo, los estudios sobre las videoconferencias, en cuanto a las modalidades que integra y combina, ha posibilitado la interacción con recursos ricamente semióticos como las imágenes, la música, el diseño, los movimientos corporales, la mirada y el empleo de pizarras electrónicas para rayar y escribir sobre la imagen proyectada (ver apartado 2.2.2). El fenómeno lingüístico que ocurre dentro de esta plataforma, "mode-switching", representa la alternancia entre el habla y la escritura que, al hacerlo, las personas pueden mezclarlo para lograr propósitos comunicativos específicos. Esta plataforma crea un nuevo terreno de investigación para la lingüística, los estudios de medios, la comunicación, la etnografía y la alfabetización (Sindoni, 2013) y se ha pesquisado principalmente para la enseñanza de lenguas asistidas por ordenador (en adelante CALL) desde dos enfoques: uno analítico y otro holístico. Desde el enfoque analítico, se focalizan en el análisis aislado de un solo modo y, desde el enfoque holístico, los

estudios sobre la multimodalidad se conciben como un todo y analizan los ensambles intersemióticos que ocurren en la interacción (Cappellini & Hsu, 2022; Sindoni, 2021).

En esta misma línea, el trabajo de Hampel & Stickler (2012), demostró de que a pesar de que se utilice menos la escritura por sobre lo oral en las videoconferencias, el uso del chat en estas plataformas tiene el potencial de ser menos intrusivo y asumir algunas funciones del black-channelling, es decir, mantener conversaciones simultáneamente de lo oral como formular afirmaciones que contribuyen al debate oral, expresar acuerdos ante lo dicho, realizar peticiones y rebatir; proporcionar retroalimentación frente a la disminución de la comunicación no verbal y paraverbal y reemplazar, en ocasiones, al lenguaje paralingüístico de la presencialidad. Su utilidad recae en que es un registro más permanente que evita las interrupciones del interlocutor. Las autoras, a su vez, caracterizaron la interacción multimodal desde tres vertientes: complementariedad, compensación y competencia. La *complementariedad* entre lo oral y lo escrito ocurre en los casos que un modo desencadena la respuesta del otro. Así, por ejemplo, un estudiante responde por chat a fin de aportar a la discusión oral en clases. La *compensación* se produce cuando existe la carencia de un modo como en los casos en que hay dificultades de audio y se debe recurrir a lo escrito. Finalmente, la *competencia*, surge cuando se producen conversaciones paralelas de la modalidad oral y en el chat de texto. De todas formas, al llevar a cabo el estudio con estudiantes de educación universitaria, la comunicación paralela se produce principalmente para discutir sobre un tema o para realizar saludos o despedidas anticipadas a los participantes de la interacción. La clasificación descrita, se constituye como una manera de identificar cómo los participantes se apropiaron de nuevos modos de comunicación y los adaptaron a sus propios fines comunicativos.

Otro de los soportes que posibilitan los recursos semióticos de imagen y voz es la cámara web y el uso de las pantallas como potencial para la construcción de significados. Las pantallas constituyen la interfaz, tanto tecnológica como semiótica y reúnen una gran cantidad de información a través de diferentes modos de comunicación. A su vez, las cámaras web, definidas como la voz e imagen de los interlocutores, posibilitan interacciones ricas a pesar del carácter restrictivo en lo concerniente con la comunicación no verbal (Develotte et al., 2010; Guichon & Wigham, 2015). Sin embargo, la gestión que se hace del espacio a través de la pantalla por videoconferencia es problemática; los participantes pueden escoger imágenes sobre sí mismos,

colocarse a cierta distancia para representar planos más largos o bien, incluir a otros participantes de su entorno (Sindoni, 2013).

Así, al igual que los patrones de la proxemia están vinculados a la cultura y a las características de las personas, también lo es la cinestesia. En el contexto de las videoconferencias, los movimientos corporales no pueden ser completamente analizados ya que algunos son "semi visibles" –como la inclusión del cuerpo completo o parte del torso–. En palabras de Sindoni (20013) se crea "una imagen congelada viva" a través de la captura por cámara web en el que se emplean una multitud de gestos para algunas acciones comunicativas, como por ejemplo, mostrar a través de la cámara respuestas correctas expresadas con los dedos de sus manos. Según la autora, esta situación obedece a lo dificultoso que puede resultar la toma de turno de habla a través de la pantalla. Junto con lo complejo de analizar los elementos cinestésicos en la interacción por videoconferencia, lo es también el contacto visual. La mirada cumple un rol importante en la toma de turnos y la búsqueda de retroalimentación en la interacción puesto que las personas emplean más turnos de habla cuando experimentan más miradas entre sí (Goodwin, 1980). Sin embargo, en el caso de la interacción por videoconferencia, se puede crear una impresión errónea en la mirada y, por tanto, puede generar dificultades en la comunicación (Yang & Zhan ,2004).

En suma, las nuevas disposiciones de los recursos verbales y no verbales que contemplan las videoconferencias son recursos semióticos que intentan simular las conversaciones cara a cara en el que convergen diferentes modos; los participantes pueden hablar y escribir al mismo tiempo, pueden cambiar de modo y mezclarlos de acuerdos con sus propósitos comunicativos. En algunos contextos, la conversación puede considerarse como el elemento principal por sobre la escritura por chat, pero también podrían considerarse al revés. En este sentido, la gran variabilidad en la comunicación a través de nuevos ensambles semióticos es el objeto de interés para la semiótica y la educación, cuyo fin recae en detectar el potencial de los recursos disponibles para la construcción de significados en la EaD. Por este motivo, el despliegue de "habilidades semiopedagógicas", entendidas como la capacidad de mediar las interacciones en contextos virtuales a través de la combinación o disociación de los diferentes modos verbales y no verbales, son fundamentales para posibilitar las interacciones en estos nuevos espacios (Develotte et al., 2010).

- **La semiótica del emoji**

Históricamente, las personas han demostrado interés en comunicarse a través de las imágenes (ARTE, 2019). La creación del libro de Kells durante la edad media es un claro ejemplo sobre la importancia de los recursos icónicos como mecanismo de registro y comunicación. Con el paso del tiempo, los primeros corpus conversacionales de la comunicación mediada por la tecnología y el Internet durante la década del sesenta, puso en evidencia cómo los usuarios de la Universidad de Illinois empleaban las letras y los símbolos del teclado para representar gestos u otras expresiones. Esta revolución en la comunicación que ha transitado hacia la virtualidad ha sido objeto de estudio para diversas áreas del conocimiento como la psicología, la lingüística, el marketing, la ciencia del comportamiento y la semiótica –cada una de las cuales con diferentes perspectivas teóricas y metodológicas– han centrado su interés en el uso de los emojis (Bai et al., 2019; Vela, 2020). En este sentido, la creación de los emojis en Japón a fines de la década del noventa se constituyó como uno de los recursos que permitieron aminorar las dificultades de la interacción a distancia cuyo auge se remontó en la década del 2000. Los emojis, se pueden entender como signos gráficos multifuncionales y pictogramas empleados en la comunicación oral y escrita cuando es mediada por la tecnología y el Internet (Vela, 2020, 2022). Es un hiperónimo que comprende diversos recursos multimodales como los *smileys* (caras que expresan diferentes emociones), emojis presentes del sistema *Unicode,* combinación de caracteres para formar símbolos del código ASCII [American Standard Code for information Interchange] y los *Kaojomis*, variante oriental de la combinación de caracteres del teclado (Albert, 2015) La Tabla 2 ilustra gráficamente la clasificación de estos signos.

Tabla 2.

Tipología de emojis presentes en los contextos virtuales

Kaojomi		Código ASCII		Emojis, Unicode consorce		Emoticonos	
(´｡• ᵕ •`)	sonrisa	Alt+64	@		Smileys y personas	:):	Sonrisa
(◠‿◠)	sonrisa	Alt+5	%		Animales y naturaleza	:(	Tristeza
(~_o)	Guiño	ESC	Escape		Comida y bebida	XD	Risa
(` ω´ ▪)	Ceño fruncido.	Alt+95	_		Actividad	:V	Ironía
(¯ ◡ ¯)	alegría˚	Alt+35	#		Viajes y lugares	:-@	grito
(๑˘◡˘๑)	Vergüenza	Alt+100	d		Objetos	<:3	Corazón/ amor
(ノ´з `)ノ	Amor	Alt+168	¿		Símbolos	:-/	Escéptico
(⌒ᗜ⌒)	Llanto	Alt+58	:		Banderas	:-l	inexpresivo

Fuente: ejemplos de emojis extraídos en las páginas Web oficiales de http://kaomoji.ru/en/, https://elcodigoascii.com.ar/codigos-ascii/contrabarra-barra-invertida-inversa-codigo-ascii-92.html y https://emojipedia.org/es/. Emoticones extraídos de https://www2.uned.es/iued/guia_actividad/emoticones.htm

Como se observa en la Tabla 2, los emojis, a su vez, son multifuncionales y se han concebido casi universalmente como signos no verbales de la emoción (Dresner & Herring, 2010), sin embargo, su utilización supone diversos propósitos; a saber: clarificar la fuerza ilocutiva de un mensaje (Amaghlobeli, 2012; Bai et al., 2019; Herring & Dainas, 2017); evitar malos entendidos (Albert, 2015); mejorar, matizar o clarificar el significado del mensaje escrito ante la ausencia de claves como gestos corporales (Danesi, 2017), proporcionar un contexto emocional (Vela, 2022), reemplazar la comunicación no verbal (Chen et al., 2015; Danesi, 2017) y constituir un marcador de puntuación (Danesi, 2017). Sin embargo, los múltiples propósitos que comprenden los emojis lo constituyen como un signo difícil de abordar desde el punto de vista lingüístico y pragmático (Vela, 2020); por ejemplo, el factor cultural cumple un rol clave en la interpretación de los emojis, puesto que no todos son transparentes desde el punto de vista del significado (Evans, 2017) tampoco son universales puesto que algunos emojis no remiten a una emoción o propósito unívoco (Danesi, 2017). Esto quiere decir, que su interpretación es abierta y el significado solo se adquiere de manera contextual puesto que también se utilizan estratégicamente en la

interacción (Sampietro, 2016). Las limitaciones desde el punto de vista semántico, cultural y expresivo es un indicador para señalar que no todos los emojis cumplen un rol unívoco.

En consecuencia, los emojis se han configurado como un lenguaje propio, con sus particularidades que lo distancian de acepciones vinculadas a una lengua, con su propio sistema de representación y como un sistema que existe para la comunicación (Halté, 2018). Es un lenguaje caracterizado por adoptar tendencias visuales en la escritura cuando son mediadas por la tecnología e Internet. Desde la semiótica, Marcel Danesi (2017), lo categoriza como un *pop language slangs*, un signo de carácter informal, lúdico y de entretenimiento que ha facilitado la confortabilidad entre los usuarios al comunicarse con signos iconográficos. A su vez, los emojis se han entendido como un paralenguaje, un lenguaje de la comunicación virtual escrita, o también denominada segunda alfabetización. En suma y como se observa, existen visiones complementarias que oscilan entre quienes lo conciben como un recurso no verbal, un apoyo a la comunicación escrita y virtual y otros como un nuevo lenguaje en la era del Internet (Vela, 2020). En efecto y dada la permeabilidad que supone el uso de los emojis, para fines de nuestra investigación los abordaremos como un lenguaje que transita dentro de la comunicación verbal y no verbal en los contextos virtuales.

2.3.3. La interacción sincrónica en contextos virtuales de aprendizaje

A lo largo de este marco teórico nos hemos referido a las numerosas transformaciones que han supuesto la evolución de las tecnologías y la llegada de la Web 2.0. Schrage (1995) fue el pionero en indicar que esta evolución no es únicamente abordable desde el intercambio de información, sino en la manera en cómo las personas nos relacionamos. Los nuevos medios digitales comunes para la interacción como las redes sociales, sitios de mensajería instantánea o videollamadas han aumentado, posibilitado y limitado las interacciones sociales que van más allá desde los encuentros cara a cara y que han reconfigurado en formas de interacción más complejas (Sindoni & Moschini, 2021). Esta situación posibilitó la consolidación de una "segunda ola" en los estudios lingüísticos del Internet ofreciendo un marco divisorio entre dos tipos de interacciones sociales que emergen en los contextos virtuales denominados "interacción sincrónica" (o inmediata) e "interacción asincrónica" (diferida) (Wang et al., 2012). Tradicionalmente, la mayoría de los procesos de aprendizaje mediados por la tecnología se organizaban en contextos asincrónicos, lo que permitía la instrucción a escala de grupos muy grandes; sin embargo, la

creciente democratización de la banda ancha, el hardware de vídeo como la cámara web y los micrófonos, permitió que los estudiantes y profesores interactuasen en tiempo real o sincrónico. La interacción sincrónica, en consecuencia, se define como un tipo de interacción multimodal sobre el cual los participantes coinciden en el tiempo; es la transmisión en directo de vídeo y/o audio que ofrece a su vez, mensajería instantánea (Watts, 2016); en un tipo de interacción compleja porque los intercambios que se producen en un contexto virtual son simultáneos y gozan de instantaneidad (Noblía, 2016).

En este marco de interacción sincrónica, uno de nuestros intereses recae sobre las videoconferencias que, debido a los numerosos recursos semióticos que dispone para la gestión de la interacción, supone de mayor exigencia y un enfoque pedagógico diferente en comparación a la interacción asincrónica (Grammens et al., 2022). Así, por ejemplo, una de las diferencias propias de esta plataforma es el paralelismo en la interacción en instancia en que el profesorado como interlocutor de una clase por videoconferencia, al mismo tiempo está hablando con los estudiantes y está haciendo seguimiento del chat de los estudiantes (Moorhouse et al., 2021) Sin embargo, a pesar de las diferencias en cuanto al enfoque pedagógico propuesto por Grammens, et al. (2022) no son precisadas en su estudio, la investigación de Chanto y Loáiciga (2022) afirma que los profesores que estaban acostumbrados a impartir clases expositivas antes de la pandemia, en la EaD de emergencia, trasladaron las mismas metodologías, produciendo "espejos del aula presenciales" cuya interacción fue exigua por parte de los estudiantes.

Una de las principales novedades que suponen las interacciones sincrónicas por videoconferencia es el tipo de intervenciones que hacen los profesores a través de la cámara web –como soporte que da voz e imagen a los participantes– (Develotte et al., 2010), por ejemplo, proporcionando instrucciones, explicaciones o comentarios con sonrisas, asentimientos, expresiones faciales o frunciendo el ceño, como pistas paralingüísticas que ayudan a la comprensión de los alumnos. El estudio de Develotte et al. (2010) muestra que el uso de las cámaras web y las imágenes que se proyectan de él cumplen un rol psicopedagógico centrado en la retroalimentación, cuyo trabajo logró demostrar que el profesorado emplea gestos con funciones empáticas e interactivas como contar con los dedos, y los asentimientos. Según los autores –enmarcados en los principios de Goffman (1956)–, las pistas paralingüísticas proporcionadas por la cámara web posibilitan una "co-presencia virtual" entre los participantes. Sin embargo y a pesar de que la interacción sincrónica posee algunas características similares a

la interacción cara a cara, esta tiene sus propias particularidades que, dependiendo del recurso semiótico, puede ser extemporáneo. Así, por ejemplo, el grado de interacción sincrónica puede ser más alto en la oralidad que en la escritura, así como que gran parte de las interacciones puede ser autogestionadas por los participantes. A su vez, los participantes de una interacción sincrónica podrían considerar aceptable la existencia de algunos desfases y solapamientos, dado los problemas técnicos que pueden ocurrir durante la interacción sincrónica mediada por el Internet (Sindoni, 2013).

Desde la premisa de que existe escasa evidencia empírica sobre las interacciones sincrónicas por videoconferencia y que la cámara como soporte hace que estos contextos virtuales de aprendizaje sean muchos más exigentes –como la gestión de información en tiempo real y propiciar la interacción a través de los recursos semióticos disponibles– (Moorhouse et al., 2021), Grammens et al. (2022) ofrecen un marco conceptual sobre cinco roles específicos que debiese adoptar el profesorado durante las clases por videoconferencia, cuya propuesta emerge a partir de la propuesta de la enseñanza asincrónica de Baran et al. (2011). De esta manera, la Tabla 3 presenta de manera sintética los roles y competencias que emergen sobre el trabajo de Grammens et al. (2022).

Tabla 3.

Roles y competencias del profesorado en la interacción sincrónica

Roles	Competencias asociadas
1. **Instructivo:** competencias básicas para diseñar una instrucción efectiva.	• Organizar el proceso de aprendizaje (activar conocimientos previos. • Estimular un aprendizaje activo (por ejemplo, saber cómo compensar la comunicación no verbal). • Diseñar y (re)crear materiales y tareas de aprendizaje. • Implementar una evaluación que permita dar seguimiento. • Proporcionar diversas estrategias de retroalimentación. • Satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. • Motivar y animar (por ejemplo, utilizando la cámara web).
2. **Directivo:** organización del proceso de aprendizaje así como el establecimiento de normas de la clase.	• Dirigir y orientar al curso. • Establecer normas de convivencia. • Organizar el contenido a presentar. • Planificar y organizar la clase.

3. **Técnico:** conocimiento de todos los aspectos técnicos en el uso de las tecnologías.	• Realizar soporte técnico. • Poseer conocimiento estratégico para saber cómo usar las diferentes herramientas tecnológicas. • Seleccionar herramientas tecnológicas adecuadas. • Mantener una actitud positiva hacia las tecnologías. • Fomentar un comportamiento tecnológico saludable.
4. **Comunicativo:** competencias alusivas al establecimiento de una comunicación fluida.	• Fomentar la interacción de los estudiantes. • Conocer el uso comunicativo de las herramientas tecnológicas. • Seleccionar qué canal específico utilizar (audio, vídeo, cámara, chat) dependiendo del escenario de aprendizaje. • Ser buenos comunicadores.
5. **Social:** Facilitar la interacción social y establecer relaciones duraderas con los estudiantes.	• Construir una comunidad de aprendizaje en línea. • Ser considerado con las diferencias culturales estudiantiles. • Invertir en relaciones auténticas y positivas con los estudiantes.

Fuente: Grammens et al. (2022) "A systematic review of Teacher roles and competences for teaching synchronously online through videoconferencing technology".

En un contexto de pandemia, el trabajo de Killoran et al. (2023) clasificó las interacciones por videoconferencia en dos fases secuenciadas; interacciones divergentes y convergentes. La primera fase de interacción divergente se constituyó como el momento inicial al COVID-19, cuyas interacciones permitieron configurar un contexto virtual para el aprendizaje, explorar y profundizar sobre las TIC e instaurar ciertas prácticas en las clases, como mantener conversaciones paralelas por chat para aclaraciones o para la interacción entre iguales. La segunda fase de interacción convergente constituyó un momento para fortalecer el uso de las TIC y fortalecer en las interacciones de tipo afectivas con los estudiantes. De todas maneras, a pesar de que los autores ofrecen una clasificación sobre los tipos de interacciones, estas se construyeron a partir de las experiencias docentes a través de entrevistas y no se basan en la observación de prácticas pedagógicas por videoconferencia. En efecto, explorar sobre lo que entendemos por interacción sincrónica; la complejidad que supone, los diversos roles que se pueden emplear constituyen una aproximación sobre cómo se construyen las interacciones sincrónicas por videoconferencia.

2.3.4. Presencia social y afectividad en la interacción sincrónica

Una de las líneas de investigación que han emergido en la EaD es de qué manera las tecnologías y el Internet han mitigado la ausencia de la presencia física en interacción que tiene lugar en los contextos virtuales. Una multitud de investigaciones se han encargado de comprender y comparar los encuentros cara a cara entre ambas modalidades, afirmando la existencia de elementos constitutivos que sí facilitan la comunicación en los contextos virtuales (Papacharissi, 2005; Shahid et al., 2012) y que las interacciones "son tan reales como las que se llevan a cabo en el mundo presencial, aunque en ellas no haya la corporeidad que sí acompaña las relaciones en el mundo físico" (Serrano-Puche, 2013, p. 354). Así, Serrano-Puche (2013) se basa en el interaccionismo simbólico de Goffman para señalar que las ideas asociadas a la copresencia física pueden ser aplicables a aquellas interacciones que son mediadas por la tecnología y así describir cómo la configuración del yo se exhibe en el contexto virtual. En sus planteamientos, retoma con fuerza la idea de que Internet es tecnología de identidad que permite la construcción de diversos yoes y es un elemento esencial de interacción social.

En este sentido, la revisión de la literatura especializada nos ha conducido a uno de los objetivos principales de la comunicación mediada por la tecnología e Internet que ha sido denominada como "presencia social", es decir, "the feeling that other factors are jointly involved in communicative interaction" (Short et al., 1976, p. 65). La presencia social, entonces, es la experiencia subjetiva de estar y participar en un contexto virtual (Slater & Wilbur, 1997; Walther & Parks, 2002; Witmer & Singer, 1998), que está influenciada por los factores contextuales, individuales (Kang & Gratch, 2014; Oh et al., 2018; Siriaraya & Ang, 2012) y por la distancia física y psicológica percibida por los participantes (Oh et al., 2018).

El concepto de presencia social, o también denominada co-presencia, fue conceptualizada por primera vez en la década del setenta por Short et al. (1976). En su trabajo, caracterizan la presencia social como un elemento inherente a la comunicación en los contextos virtuales y se centran en dos componentes que lo posibilitan; a saber, el grado de intimidad durante la interacción y la inmediatez que, a su vez, están determinadas por la comunicación verbal y no verbal como los gestos faciales, la entonación, la proximidad, la orientación corporal y la apariencia física. En otras palabras, mientras la intimidad comprende el tono afectivo de la relación y el grado de reciprocidad entre los hablantes, la inmediatez se refiere a la distancia o cercanía psicológica entre los hablantes. Como tal, los elementos no verbales sí juegan un rol

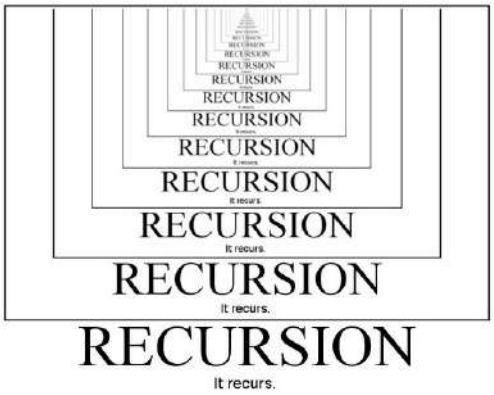
preponderante en el grado de intimidad e inmediatez en la interacción en los entornos virtuales (Kim et al., 2014; Kim et al., 2013).

Desde el punto de vista educativo, el trabajo de Guichon y Cohen (2014) ha realizado una importante contribución sobre el grado de presencia que los estudiantes perciben sobre los profesores que imparten clases por videoconferencia o autoconferencia (es decir, audio). En su trabajo los autores definen la presencia social como la percepción subjetiva de los estudiantes sobre el profesorado y que depende de tres elementos, a saber, el grado de proximidad que siente hacia su profesor; la percepción sobre el nivel de entendimiento y la proyección emocional. Por su parte, la percepción de los estudiantes sobre el grado de presencia del profesorado de este estudio dependió de la compleja comunicación verbal y no verbal. Por ejemplo, saber cuándo intervenir, interrumpir, reír, sonreír. En este sentido, la cámara web como facilitadora de elementos no verbales como asentir, sonreír y el contacto visual contribuyen en la inmediatez que se requiere para alcanzar una presencia social.

En esta línea y en lo concerniente con el grado de afectividad en la EaD, Jones (2004) señala que la presencia social produce mayor confortabilidad y tranquilidad en los participantes. Así, Jones (2004) plantea que la "inmediatez no verbal" es un concepto que sirve para ilustrar de qué manera la sonrisa, la mirada y la orientación corporal son signos que posibilitan la empatía y el grado de cercanía entre las personas. Para el caso de las videoconferencias, Blake (2005) afirma que la combinación de sonido y chat como recursos semióticos para construir significados poseen beneficios afectivos para los estudiantes. Develotte et al. (2010) afirman que los gestos, las risas y las sonrisas son fuertes indicadores socioafectivos y ayudan a construir relaciones interpersonales entre el profesorado y estudiantado. Esto quiere decir, que cuando se utiliza la cámara web en las interacciones sincrónicas como en las plataformas por videoconferencia, la dimensión socioafectiva cumple un rol en la interacción y en el desarrollo de las relaciones interpersonales entre los participantes; la posibilidad de observarse entre sí crea presencia a distancia a través de rasgos "semiopedagógicos" que emplea el profesorado. A su vez, y tal como hemos enunciado en el apartado 2.3.2, a pesar de que los emojis son multifuncionales en la comunicación mediada por la tecnología e Internet, en ocasiones operan como signos que cumplen una función emotiva del lenguaje (Dresner & Herring, 2010).

Para concluir este capítulo, nuestro marco teórico ha realizado una ruta deductiva que transitó en tres caminos: la configuración de los contextos virtuales y los medios tecnológicos hasta llegar a la interacción sincrónica como eje articulador de esta investigación. La revisión de la literatura nos muestra que la interacción en el aula es compleja que, dado los nuevos dispositivos tecnológicos y el uso de Internet, han posibilitado nuevas maneras de interacción. Así, la interacción sincrónica que por naturaleza es multimodal y fluctúa en el paralelismo de diferentes recursos semióticos, es un campo que todavía requiere de profundización para caracterizar el tipo de interacción que se establece en los contextos virtuales. De todas maneras, la importancia de fortalecer las prácticas dialógicas en el aula virtual o presencial se hace una necesidad, a pesar de que no estén firmemente integradas en las prácticas actuales (Howe & Abedin, 2013; Vrikki et al., 2019). A partir de estas premisas, en el capítulo sucesivo se explican los objetivos y preguntas que orientan nuestra investigación.

Capítulo 3. Los objetivos



3. Los objetivos

En el capítulo anterior, hemos expuesto el estado de la cuestión así como el marco conceptual desde el cual situamos nuestra investigación. El propósito de este capítulo discurre en presentar los objetivos y preguntas que orientaron nuestro estudio. El punto de partida es doble: por un lado, nos basamos en la importancia de caracterizar la interacción sincrónica que tiene lugar en contextos virtuales de aprendizaje –entendiendo la complejidad que supone construir interacciones cuando son mediadas por la tecnología e Internet– y, por otro lado, la importancia de contribuir con trabajos que estudien en profundidad y que aporten en el estudio de investigaciones basadas en la práctica, en convergencia con las experiencias subjetivas de los participantes implicados.

3.1. Objetivo general

Analizar cómo se construyó la educación a distancia de emergencia en tres cursos de 4º de primaria, con foco en las interacciones sincrónicas y en la percepción de profesores y estudiantes, con el fin de identificar el potencial para aprender en contextos presenciales y/o virtuales.

3.2. Objetivos específicos y preguntas de investigación

A continuación, definiremos los objetivos específicos (OE) y las preguntas que orientan cada uno de los OE.

El 1º objetivo específico es caracterizar las interacciones sincrónicas por videoconferencia de tres cursos de 4º de primaria.

Uno de los saberes que desveló la pandemia fue la falta de exploración en la literatura sobre el conocimiento de los tipos de interacción que emergen en los contextos virtuales. Nos interesa saber cómo son las clases, qué recursos se utilizan y cómo son las interacciones sincrónicas que tienen lugar en las videoconferencias. Así, las preguntas que orientan el OE son las siguientes:

- ¿Cómo se configura un contexto virtual en cuanto a los elementos que posibilitan o dificultan la interacción sincrónica?

- ¿Cómo son los patrones de interacción en las clases por videoconferencia?
- ¿Cuáles son las actividades, los recursos y las estrategias que se utilizan en las interacciones sincrónicas por videoconferencia?
- ¿Qué recursos semióticos son usados en las clases por videoconferencia y cuáles son los tipos de uso?

El siguiente objetivo tiene una clara implicación con el anterior:

El 2º objetivo específico es "identificar las variaciones dialógicas en la interacción sincrónica producidas a lo largo de las secuencias de clases por videoconferencia".

Luego de caracterizar los patrones de interacción, nos interesan identificar los movimientos dialógicos que se producen a lo largo de las sesiones de aula y qué elementos constitutivos de la clase permitirían más o menos variaciones. Así, la pregunta que orienta de este OE es el siguiente:

- ¿En qué metida la interacción sincrónica de la clase varía de acuerdo con las estrategias, las actividades y los recursos utilizados?

El 3º objetivo específico es "explorar en la percepción de los profesores y estudiantes sobre las interacciones y el aprendizaje en las clases por videoconferencia"

Con el propósito de tener una mirada holística de cómo se llevó a cabo una EaD de emergencia, nos interesa recoger las experiencias subjetivas de los actores implicados en las clases por videoconferencia. Así, las preguntas que orientan este OE son:

- ¿Qué piensan las profesoras sobre el aprendizaje e interacción? ¿son iguales o difieren de la presencialidad?
- ¿Qué piensan los estudiantes sobre sus clases presenciales y las impartidas por videoconferencia?

Por último, el 4º objetivo específico es "identificar qué aspectos de la interacción sincrónica se constituyen como potenciales para aprender en una educación a distancia y/o presencial.
Así, la pregunta que deriva de este OE es la siguiente:

- ¿Qué elementos específicos de las clases por videoconferencia se constituyen como potenciales para avanzar en la construcción de significados y a interacción en una educación presencial o a distancia?

A partir del análisis y caracterización de las interacciones sincrónicas y las percepciones de los estudiantes y profesores, nos interesa adentrarnos y aportar a una Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) que tome en cuenta la práctica basada en evidencia para avanzar en estudios que amplíen el campo de la interacción en el aula y su relación con el uso de las tecnologías e Internet.

Capítulo 4. Paradigma de investigación y opciones metodológicas

4.1. Paradigma de investigación y enfoque metodológico

Iniciamos este capítulo desde la siguiente premisa: impulsar estudios que busquen comprender desde dentro las complejas realidades en la era post pandemia es una necesidad (Santos, 2020). Si bien las últimas miradas metodológicas abordan las investigaciones como un *continuum* en lugar de dicotomizar la relación binaria entre las investigaciones cualitativas y cuantitativas (Teddlie & Tashakkori, 2009), consideramos necesario contribuir en la difusión de estudios de futuro que permitan modernizar, transformar el debate pedagógico y repensar sobre nuevas formas de enseñanza, como fue la irrupción del COVID-19.

En esta investigación, optamos por un paradigma de investigación cualitativo – interpretativo que, desde nuestro interés por la Didáctica de la Lengua y la Literatura, nos permite comprender desde una mirada holística, constructivista, inductiva y orientada en los participantes, la construcción de un fenómeno educativo concreto que emergió durante el periodo de crisis sanitaria (Bisquerra, 2009; Hamme & Atkinson, 1994; Latorre et al., 1996; Richards, 2015; Sandín, 2003). En este contexto, si bien el campo de la investigación cualitativa es una familia interconectada de términos, conceptos y suposiciones que provienen de diferentes disciplinas, Denzin y Lincoln (2018) la definen como "qualitative research is a situated activity that locates the observed in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world" (p. 43). En los párrafos sucesivos, se justificarán cada una de las decisiones metodológicas que se han llevado a cabo para cumplir los objetivos y preguntas planteadas en esta investigación.

- **Opción metodológica**

Esta investigación corresponde a un estudio de caso múltiple etnográfico. Si bien todavía hay debate en delimitar precisamente las tipologías del estudio de caso, pareciese haber consenso que esta opción metodológica se caracteriza por emplear algunas estrategias etnográficas a fin de comprender cómo se construyen los saberes de un grupo sociocultural (Riain, 2009; Schwandt & Gates, 2016). En este sentido, a diferencia de la etnografía clásica de los estudios antropológicos de Malinowski (1923) y Hamme y Atkinson (1994), el estudio de casos etnográfico es más reducido en términos de tiempo y grupo social (Fusch et al., 2017; Riain, 2009). Por esta razón, también recibe el nombre de microetnografía o microetnografía de grupos pequeños (Bartolomé, 1992; Goetz & LeCompte, 1988). A continuación, juntificaremos la

opción metodológica híbrida que recoge los principios fundamentales del estudio de caso y la etnografía.

Nuestro punto de partida para llevar a cabo la tesis doctoral fue la necesidad de adoptar una perspectiva émica que recogiese por un lado, las experiencias subjetivas de los mismos participantes y, por otro, la observación de ciertas prácticas educativas como investigadora. Por esta razón, consideramos tres premisas fundamentales que orientaron nuestro trabajo. En primer lugar, valoramos las ideas de Goetz y LeCompte (1988) sobre la necesidad de aportar datos descriptivos valiosos sobre los participantes en cuanto a las actividades y creencias en diferentes escenarios educativos y analizar un fenómeno desde la perspectiva de los participantes, compartiendo el tiempo y espacio de quienes se sitúan. En segundo lugar, nos basamos en Woods (1989) y el rol del profesorado de impulsar investigaciones etnográficas a fin de comprender las prácticas y culturas escolares. De esta manera, nuestra experiencia personal como profesora de primaria nos condujo a encabezar una investigación de carácter naturalista, pues entendemos que el contexto social es un componente que afecta a los demás desde el punto de vista de quienes intervienen (Cambra, 2003). En tercer lugar, recogemos las ideas de Hine (2004) y el argumento que hace sobre las posibilidades de llevar a cabo una etnografía virtual debido a que las personas cada vez más han trasladado las posibilidades de interacción a los contextos virtuales.

En nuestro trabajo, hemos optado por la investigación de estudios de caso en cuanto que estudia la particularidad de un caso mediante una recopilación de datos detallada y en profundidad (Creswell, 2007; Creswell & Poth, 2017). En este sentido, si bien el estudio de caso es también utilizado desde la investigación cuantitativa a partir de las propuestas de Yin (1999, 2004) nos posicionamos en los planteamientos de Stake (1995) y su interés en la investigación cualitativa al explorar la particularidad y complejidad de un caso con el fin de llegar a una comprensión de un fenómeno determinado, en cuanto a los elementos contextuales del caso y la examinación de este a través de diferentes formas de extraer la información. Stake (1995) se basa en la concepción naturista, holística, fenomenológica, etnográfica y biográfica de los datos, así como en la secuencialidad de los acontecimientos situados en su contexto.

En suma, la esencia de la etnografía tiene un carácter de estudio de caso (Riain, 2009). La antropología ha influido en la investigación cualitativa en general y en la educación en particular a partir de la década del ochenta y ha proporcionado estudios fecundos de investigación

generativa para la construcción de constructos a partir de distintas técnicas y estrategias para recoger datos (Creswell & Poth, 2017; Goetz & LeCompte, 1988).

Una vez explicadas las características en cuanto al enfoque y método de investigación, en los siguientes apartados describiremos las características del contexto y de los participantes de cada uno de los casos que han formado parte de esta investigación.

4.2. El contexto de la investigación

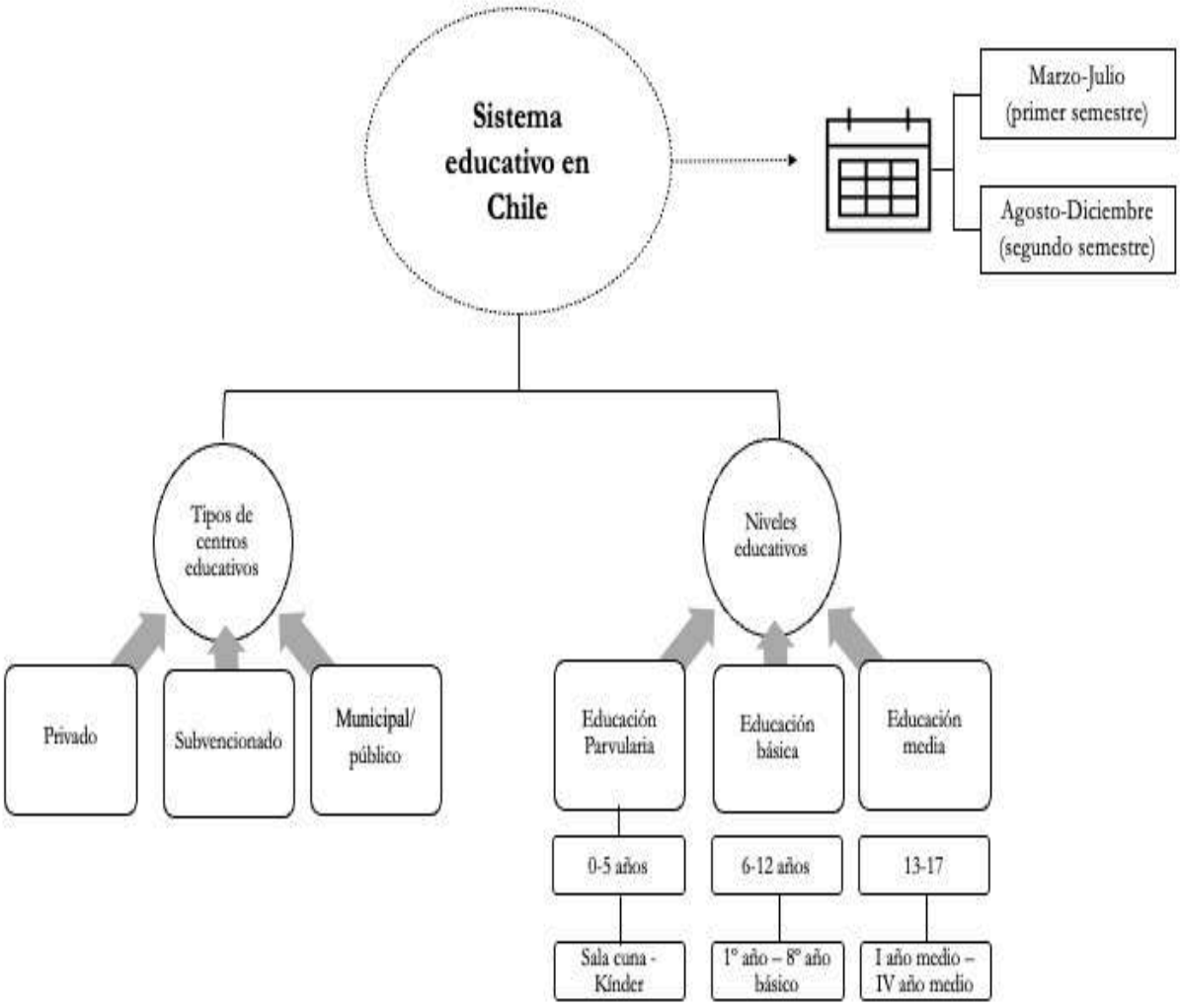
La irrupción de la pandemia del COVID-19 ha supuesto cambios sustanciales al proyecto de investigación inicial. Durante el primer año de formación doctoral, se planteó analizar las interacciones entre iguales en aulas presenciales a partir del acompañamiento y observación participante de dos centros educativos durante un semestre académico. El plan de investigación consideraba la recogida de datos para el mes de marzo de 2020, fecha de inicio del año académico en Chile, razón por la cual el 14 de marzo de 2020 viajamos a Chile para iniciar el trabajo de campo presencial. Sin embargo, al día siguiente de la llegada al país, el gobierno de Chile decretó etapa IV en contagio por COVID-19 y, en consecuencia, la declaración del cierre total de los centros educativos (ver capítulo 1.2). La nueva realidad impuesta y las nuevas formas de interacción basadas en el distanciamiento físico, nos condujo a reformular nuestro plan de investigación, así como los objetivos y la búsqueda de nuevos participantes. En este contexto, los centros educativos contemplados en el plan de investigación inicial, hasta el mes de mayo de 2020, no contaban con clases por videoconferencia, razón por la cual rápidamente buscamos nuevos centros educativos que se ajustaran a la nueva investigación (ver apartado 4.2.1, 4.2.2 y 4.2.3).De esta manera, se llevó a cabo la investigación en el contexto educativo chileno.

Chile es un país que cuenta con un sistema educativo de naturaleza mixta que se clasifica de acuerdo con el nivel de financiamiento y grupo etario. Regida por la Ley General de Educación de 2009 (en adelante LGE), existen cuatro niveles educativos: educación preescolar (3 meses hasta los 5 años); educación general básica, que comprende desde 1º a 8º año básico (desde los 6 a los 13 años); educación media, que comprende desde Iº medio a IVº medio (desde los 14 a los 17 años) y, por último, la educación superior no obligatoria, dividida en carreras técnicas y profesionales De acuerdo con el sistema de financiamiento estos se clasifican en cuatro tipos: sistema municipal (o público), cuyo financiamiento es otorgado por el Estado chileno;

subvencionados de financiamiento compartido, financiados con el aporte del Estado y otros aportes económicos de los padres y particulares (colegios subvencionados); administración delegada, financiados a través de convenios de administración con entidades privadas (colegios subvencionados) y, particulares pagados, cuya financiación es exclusiva de los padres y tutores (colegios pagados). A modo de síntesis, la Figura 8 caracteriza sintéticamente algunas características del sistema educativo en Chile.

Figura 8.

Características del sistema educativo en Chile

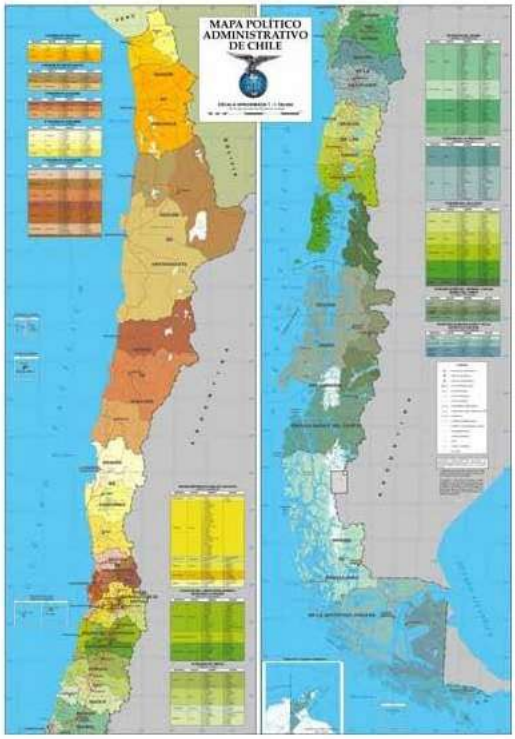


Fuente: SITEAL (2019). Información extraída de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/chile_dpe_-_25_09_19.pdf

En cuanto a sus características geográficas, Chile es uno de los países más largos del mundo con una longitud de 4.270 kilómetros. La vasta longitud lo constituye como un país tricontinental con extensión en tres zonas geográficas: continental, insular y territorio Antártico, cuyo territorio se divide en 16 regiones (ver Figura 9). Sus características demográficas lo convierten en un país heterogéneo en términos de diversidad climática, pero, a su vez, desigual desde el punto de vista social, económico y educativo a nivel intra e interregional (Mieres, 2020; OCDE, 2018)

Figura 9.

Mapa político de Chile



Fuente: Instituto Geográfico Militar Chile (IGM). Mapa extraído de la web oficial de https://www.igm.cl

Uno de los objetivos tácitos de esta investigación fue la necesidad de contar con la participación de centros educativos diferentes desde el punto de vista geográfico, sociocultural y económico. Nuestro punto de partida para elaborar un nuevo proyecto de tesis fue la necesidad de comprender desde una perspectiva *émica* cómo los centros educativos, profesores, estudiantes y

familias hacían frente a un hecho histórico desde el punto de vista sociocultural, económico y educativo. Así, al tratarse de un estudio de casos etnográfico, la selección de los participantes fue intencionado y no probabilística, por lo que se empleó un muestreo por accesibilidad, es decir, por quienes se tuvo facilidad de acceso (Bisquerra, 2009) y que cumpliesen con dos criterios fundamentales: (1) diverso desde el punto de vista geográfico y socioeconómico y, (2) centros educativos que hayan impartido clases por videoconferencia.

A continuación, realizaremos una descripción densa de los centros educativos, así como de los participantes de nuestra investigación.

4.2.1. Centro educativo 1 (CE1)

El primer centro educativo participante (en adelante CE1) es un centro municipal (público) mixto con 43 años de trayectoria que cuenta con una matrícula aproximada de 445 estudiantes distribuidos desde educación parvularia (4-5 años), hasta educación básica (6-12 años), con dos aulas por nivel. Está situado en la zona norte de Chile, perteneciente a la región de Antofagasta, en la comuna de Tocopilla, una de las nueve comunas de la región y la segunda con mayores indicadores de pobreza y cesantía (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017). Si bien Antofagasta concentra el PIB más alto del país debido a la producción de la minería, los problemas de desigualdad socioeconómica se registran en esta zona costera.

El entorno físico del CE1 está rodeado de una población con elevados índices de vulnerabilidad social donde se percibe un alto consumo de drogas y alcohol y familias disfuncionales. Muchas de las familias que asisten al CE1 provienen de este lugar y se posiciona como uno de los centros educativos más vulnerables de la localidad. De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI), durante el año 2019 contaban con un 77,47% de vulnerabilidad social y ya en el 2022, aumentó a un 80%. Sin embargo, antes del 2010, la caracterización socioeconómica era diferente pues se situaba cerca de una planta perteneciente a la Corporación Nacional de Cobre (en adelante CODELCO) cuyos trabajadores reciben de los salarios más altos del país; sin embargo, más adelante, la promulgación de un subsidio habitacional en sectores aledaños propició el aumento de problemas sociales en el sector y, por tanto, el escape de algunos padres y estudiantes a centros educativos privados.

Esta misma situación de vulnerabilidad se observa en el acceso a la conectividad. De acuerdo con información proporcionada por la directora del CE1, la red de Internet es deficiente en el

sector pues hasta el año 2020 no todas las compañías telefónicas llegaban a Tocopilla. Antes de la pandemia, los padres y familias no contaban con más de un dispositivo tecnológico por hogar, por lo que el uso del móvil fue el recurso tecnológico más utilizado.

A pesar de la vulnerabilidad y la falta de acceso a las tecnologías de las familias que asisten al CE1, desde sus orígenes busca estar a la vanguardia. De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) declaran la importancia del uso de las tecnologías y en la búsqueda de metodologías innovadoras para el estudiantado. En este escenario tecnológico, antes de la pandemia ya todas las aulas contaban con un proyector, televisor y un ordenador, sumado a una sala de computación en el que asistían periódicamente los cursos por sistema de turnos. Por ejemplo, para el sector de matemáticas el estudiantado de 3º, 4º y 5º año básico asistía una vez a la semana para trabajar con el software educativo "adaptativamente".

En cuanto a la dimensión socioafectiva, el CE1 es un centro educativo considerado cercano y familiar en la relación con el estudiantado. De acuerdo con la visión de algunos participantes como la directora, dos profesores del CE1 y algunos tutores de los estudiantes, el hecho contar con un espacio físico pequeño, sumado al compromiso por el bienestar de los estudiantes, favorece que la comunidad educativa detecte un alto grado de satisfacción por pertenecer al CE1; relacionarse de forma próxima y contar con espacios para compartir fuera de las aulas son acciones características de este centro. En esta línea, el enfoque pedagógico declarado en el PEI se basa en los principios de inclusión, excelencia académica, valores como el respeto y la tolerancia, compromiso social y cuidado por el medioambiente. Declaran explícitamente que independientemente de contar con estudiantes vulnerables, buscan fortalecer la convicción de que pueden optar por un proyecto de vida mejor en lo valórico, familiar y profesional. Por este motivo, el CE1 cuenta con un equipo interdisciplinario de educadoras diferenciales, psicólogas y asistentes sociales y un proyecto de integración escolar (en adelante PIE), para dar apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales mediante el acompañamiento en el aula en compañía de educadoras diferenciales. De esta manera, su enfoque de enseñanza es científico-humanista y centrado en el desarrollo holístico del estudiantado desde el punto de vista cognitivo, social y afectivo.

Cabe mencionar que el CE1 desde 3º año básico (o 3º año de primaria), los estudiantes cuentan con un profesor especialista por asignatura, razón por la cual se hizo seguimiento a la P1 que imparte únicamente clases de matemáticas.

- **Transición en la modalidad de aprendizaje**

La ruta para llegar a impartir una enseñanza a distancia de emergencia supuso una multitud de acciones y modalidades por parte del CE1. Durante el primer mes, el profesorado llegó a las casas de los estudiantes enviando físicamente guías de aprendizaje que buscaban hacer un repaso sobre los contenidos trabajados durante el año anterior, debido a que, al término del año escolar 2019, el curso fue interrumpido por el "estallido social". A partir de la 2ª quincena de abril, algunos profesores comenzaron a discutir sobre las nuevas posibilidades de interacción sincrónica con el estudiantado a través de las redes sociales. Paulatinamente el profesorado fue realizando clases por videoconferencia en la versión gratuita de 40 minutos que ofrecía una plataforma y a contar de agosto de 2020, el CE1 compró la licencia de la plataforma Zoom para poder ampliar las horas de clases y organizar de mejor manera los horarios de clases por asignaturas.

Al principio, se acordó fijar un horario de clases igual para todos los niveles del CE1, cuyos cambios se realizaban cada mes. En este sentido, las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia contaban con una clase cada dos semanas, mientras que en el resto de las asignaturas las clases eran una vez al mes. Ya a fines del año escolar, las asignaturas que se hacían cada quince días fueron realizadas semanalmente y fluctuaron dependiendo de las necesidades de cada curso. Toda la información relativa a la comunicación se realizó a través de la cuenta de Facebook del CE1, considerada la principal vía de información para los padres, tutores y estudiantes. En este trayecto, a fin de informar y sensibilizar a las familias sobre el uso de Zoom, el encargado del laboratorio de computación realizó vídeos tutoriales, así como asistencia telefónica para enseñar a ingresar a la plataforma y ofrecer asistencia técnica en caso de que lo requerían.

A pesar de las numerosas acciones para acercar a los estudiantes y familiares a las clases mediante el uso de Zoom, este camino fue paulatino y progresivo. El hecho de contar con familias con problemas de acceso a dispositivos tecnológicos e Internet impulsó que la directora del CE1, en compañía de la delegación municipal de Tocopilla, gestionasen con mineras aledañas a la región, la donación de tarjetas SIM con Internet para el estudiantado más vulnerable y el préstamo de dispositivos para conectarse a las clases. La Tabla 4 muestra el resumen de las actividades sincrónicas y asincrónicas realizadas por parte del CE1:

Tabla 4.

Modalidad de trabajo en la EaD de emergencia para el caso CE1

Horario de clases	Actividades sincrónicas	Actividades asincrónicas
• Mismo horario de clases para todos los estudiantes del CE1. • Clases quincenales y/o semanales de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia. • Clase mensual de las asignaturas artísticas.	• Presentación de los contenidos y ejercitación con problemas matemáticos. • Clases diferenciadas a dos estudiantes con autismo.	• Envío y recepción de tareas por WhatsApp. • Tareas con ejercicios de profundización de los contenidos. • Aclaración de dudas a través de WhatsApp. • Envío de material concreto a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

4.2.1.1. Sobre la profesora P1

La profesora 1 (en adelante P1) se formó del grado de educación general básica con mención en matemáticas. Estudió durante cinco años y por tanto, llevaba once años ejerciendo la docencia hasta el año 2020. El 2009 inició su trayectoria profesional trabajando en un centro educativo municipal de Tocopilla y desde el 2010 a la actualidad trabaja en el CE1 impartiendo talleres de matemáticas a estudiantes de educación parvularia y clases de matemática a cursos de educación básica. Durante el año 2020, ejerció como profesora tutora de 8º año básico, así como profesora de la misma asignatura para los cursos de 3º y 4º año básico.

Su relación con las tecnologías antes de la pandemia era óptima. Cada semana solía llevar a sus estudiantes al laboratorio de computación para trabajar con el software "adaptativamente" y, ocasionalmente utilizaba recursos audiovisuales de apoyo puesto que frecuentemente utilizaba material concreto entregado por el ministerio de educación en Chile. Durante la pandemia, la P1 fue una de las primeras profesoras impartir clases a través de redes sociales del CE1. A fines de abril comenzó a realizar videollamadas de Facebook en grupos pequeños al 4º de primaria, cuya clase la repetía 4 veces al día; sin embargo, dado que esta red social permitía hasta un máximo de 8 participantes por videollamada, comenzó a utilizar la plataforma Zoom al igual que todo el profesorado de la CE1.

4.1.1.2 Sobre los estudiantes

El curso participante de nuestra investigación fue el 4º año básico A, un grupo compuesto por 30 estudiantes. En términos generales, son estudiantes conocidos por tener buen comportamiento y ser muy respetuosos con sus compañeros y profesores. Desde el punto de vista socioeconómico, algunos estudiantes no contaban con dispositivos, por lo que a 10 estudiantes del curso se les entregó *Tablets* y/o tarjetas SIM con Internet. A pesar de aquello, la asistencia de algunos estudiantes fue baja, aunque aumentó progresivamente *ad-portas* del cierre del año académico. Desde el punto de vista social, solo a un estudiante se le otorgó la autorización de apagar su cámara durante las sesiones de clases por videoconferencia.

En cuanto al Programa de Integración Escolar (PIE), cuatro estudiantes presentan necesidades educativas especiales (NEE); un estudiante diagnosticado con autismo; dos estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual ligera (DIL) y un estudiante diagnosticado con trastorno de espectro autista. Por esta razón, la P1 decidió impartir clases por separado a estos estudiantes a fin de alcanzar otros objetivos de aprendizaje vinculados con numeración hasta el número 100 y operaciones básicas de adición y sustracción.

4.2.2 Centro educativo 2 (CE2)

El segundo centro educativo (en adelante CE2) es una dependencia privada alternativa creada durante el año 2014. Cuenta con una matrícula de 81 estudiantes y aulas multigrado (dos cursos por aula) distribuidos en cursos de educación parvularia (4 y 5 años), educación básica (6-13 años), hasta 2º año de educación media en el año 2020 (14 y 15 años). Ya en el año 2022 alcanzó la cobertura total de los 12 años de educación obligatoria del sistema educativo chileno (16-17 años).

El CE2 se sitúa en la región de Valparaíso, zona centro de Chile ubicada en la localidad costera de Viña del Mar, lugar considerado como una de las comunas con mayor poder adquisitivo y turístico de la región. El entorno que lo rodea es residencial y urbano que conserva áreas verdes y se ubica cercano a la playa. Las familias que pertenecen al CE2 provienen de sectores aledaños a la comuna, más próximos a sectores rurales, razón por la cual la señal a Internet no era buena a pesar de las posibilidades de acceso a Internet. Las familias del CE2 tienen poder adquisitivo y se dedican principalmente al comercio de labores autónomas a través del emprendimiento de empresas. Sin embargo, a causa del confinamiento, muchos padres tuvieron que cerrar los

comercios, razón por la cual la matrícula estudiantil fue disminuyendo progresivamente. Así también, el hecho de ser un centro educativo alternativo con pocos estudiantes por aula, el tipo de familias matriculadas en el CE2 lo hace poseedor de características diferenciadas de familias con ingresos; los padres declaran poco interés en el uso de las tecnologías, poseen un vínculo estrecho con el profesorado, participan activamente en actividades extraprogramáticas y mantienen relaciones simétricas y afectivas con la comunidad educativa.

En cuanto a su enfoque de enseñanza, es un centro laico, alternativo, con un alto contacto con la naturaleza y que se sustenta desde el constructivismo, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, la metodología activa desde la ética del cuidado y el aprendizaje basado en proyectos. El proyecto educativo del CE2 declara el principio de coeducación, entendida como la responsabilidad compartida de los padres y profesores en la enseñanza de los estudiantes. Por este motivo, se ofrecen múltiples actividades en que los padres y/o tutores participen activamente de la comunidad educativa tales como asistir a las clases y presentar sobre algún tema; entrevistas trimestrales para hacer seguimiento de los aprendizajes en casa; encuentros familiares a fin de cada semestre; aulas familiares, entre otros. Con ello, se apunta también al trabajo colaborativo y se manifiesta en las aulas a través del trabajo en pequeños grupos, la realización de los proyectos y el aprendizaje con el uso continuo de material concreto. A su vez, a pesar de no contar con un proyecto de integración escolar ni tampoco educadoras diferenciales que apoyen a los estudiantes con necesidades educativas especiales (en adelante NEE), sí apuntan a una educación inclusiva pues atienden a una diversidad de estudiantes.

Antes de la pandemia realizaban múltiples actividades y clases en sectores aledaños de áreas verdes, así como salidas pedagógicas para tener contacto con la comunidad. De acuerdo con el PEI, el CE2 aspira ser una comunidad educativa transformadora que potencie las dimensiones intelectuales, emocionales y ético-valórico del estudiantado a fin de contribuir en una sociedad respetuosa y colaborativa. De la misma manera, se implementan talleres como danza, creatividad, iniciación musical, academia de medioambiente, teatro, exploración, entre otros, impartidos en el CE2, así como en lugares anexos con los que ha firmado convenio para la realización de talleres deportivos como hockey, rugby y fútbol.

En cuanto a la relación con las tecnologías, antes de la pandemia los estudiantes no tenían acceso a dispositivos electrónicos en clases debido al carácter naturista descrito en párrafos preliminares. De todas formas, sí contaban con equipamiento como 11 ordenadores y 1 proyector para todo

el CE2. Paradójicamente, a pesar de no tener contacto con las tecnologías, la descripción del perfil de egreso del estudiante aspira al desarrollo de la competencia digital como medio para aprender y recrearse. De todas formas y tal como hemos explicado anteriormente, recién en el año 2022 ya se contó con todos los niveles educativos contemplados en el marco curricular chileno (prebásica hasta IV medio).

- **Transición en la modalidad de aprendizaje**

Durante el año 2020 el CE2 vivió el tránsito a una EaD de emergencia a través de la incorporación de la tecnología. Ante la incerteza de cómo se iba a dar continuidad al aprendizaje y la duración de la suspensión de presencialidad, cada profesora creó un vídeo a sus cursos para explicar a las familias cómo iba a ser la modalidad de trabajo para las dos primeras semanas, que consistió en el envío de guías de aprendizaje. En abril de 2020 y ante la necesidad de posibilitar la interacción sincrónica, se implementaron tutorías individuales con las familias a través de *Skype* a fin de dar apoyo emocional, retroalimentación personalizada y responder a inquietudes sobre el envío de guías. Más adelante, y con la claridad de que la situación de pandemia se extendería, la coordinadora pedagógica exploró sobre alguna plataforma gratuita; de esta manera, le enseñó Zoom al profesorado y les otorgó indicaciones generales para su utilización. Así, a partir de la segunda quincena de abril, las clases sincrónicas con todos los estudiantes comenzaron dos veces por semana. Paralelamente, el CE2 pesquisó sobre la cantidad de ordenadores por hogar, así como la cantidad de hermanos a fin de organizar un horario de clases y evitar el solapamiento de clases entre los estudiantes de diferentes cursos que provienen de la misma familia.

Así, a partir de la última semana de abril, se envió el horario de clases para todos los cursos con algunos comunes denominadores: de lunes a viernes los estudiantes tendrían clases de 40 minutos por asignatura durante la jornada de la mañana (desde la versión gratuita por asignatura), con posibilidad de reconexión ante la falta de tiempo; durante la tarde, el estudiantado tendría talleres extraprogramáticos opcionales los lunes, martes y miércoles; el jueves contarían con una hora para trabajo por grupos entre estudiantes en compañía de un padre y, el viernes, una hora de "experiencia variable", encuentro de recreación entre los estudiantes para jugar, contar historias de terror, tomar el té, entre otras actividades, en compañía de la tutora de psicomotricidad (ver Tabla 5). Cabe destacar que antes de la pandemia, el CE2 ya contaba con

una hora de experiencia libre cada viernes por la tarde que, a diferencia de las clases por videoconferencia, estas eran entre todos los estudiantes y no por cursos.

Este tránsito para realizar clases por videoconferencia fue gradual e implicó sensibilizar a los estudiantes, padres y familias. El enfoque naturista y el uso de material concreto es un sello distintivo, por ello, a través de las tutorías individuales y una grupal con los padres, se explicó sobre los beneficios de utilizar Zoom para dar continuidad al aprendizaje. A su vez, cada profesor envió un vídeo a las familias a fin de explicarles un uso básico de Zoom, así como enseñarles a cómo preparar un ambiente propicio para el aprendizaje en cada uno de los hogares, a saber, buscar un espacio del hogar menos bullicioso, o bien, evitar permanecer en la cama mientras se imparte la clase por videoconferencia. La creación de los vídeos se realizó en base a los problemas iniciales observados por los profesores como, por ejemplo, permanecer en pijama o comer durante las clases. Así, progresivamente el estudiantado participó periódicamente de las clases siguiendo los lineamientos enseñados por el CE2. Las primeras clases partieron desde lo emocional como mostrar sus entornos físicos, sus mascotas y sus familias a modo de crear un ambiente propicio para el aprendizaje. De esta manera, se configuró el horario final y modalidad de trabajo, que consistió en separar en dos grupos al estudiantado de 4º y 5º año básico los martes, miércoles y jueves. A modo de síntesis, la Tabla 5, resume la modalidad de trabajo adoptada por el CE2 para enfrentar una EaD de emergencia.

Tabla 5.

Modalidad de trabajo en la EaD de emergencia para el caso CE2

Horario de clases	Actividades sincrónicas	Actividades asincrónicas
• Clases de lunes a viernes durante la jornada de la mañana. • Talleres durante la jornada de la tarde. • Lunes y viernes: clases sincrónicas con todo el grupo de estudiantes. • Martes a jueves: división del curso en dos grupos: (grupo A estudiantes de 4º de primaria y grupo B,	• Miércoles: "café de la tarde". los estudiantes se reúnen para contar historias. • Jueves: hora de trabajo autónomo entre iguales a partir del envío de tareas complementarias. • Viernes: horario de experiencia variable (actividades de esparcimiento).	• Envío de actividades complementarias para profundizar los contenidos a través de WhatsApp. • Envío de actividades para el trabajo autónomo para los días jueves.

estudiantes de 5º de primaria).

4.2.2.1. Sobre la profesora P2

La profesora 2 (en adelante P2) es profesora en educación general básica con mención en Ciencias. Egresó en el año 2015 y ya antes de graduarse comenzó a trabajar en un centro educativo público. Durante el año 2016 ingresa al CE2 como profesora de primaria enseñando las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Historia, Artes y Música y ya desde el 2018 adoptó el rol de coordinadora pedagógica. Sin embargo, en el 2020 y a una semana del inicio de la suspensión de clases presenciales, la profesora tutora de 4º y 5º año básico renuncia, razón por la cual asume el rol de tutora y coordinadora. A su vez, la P2 se encarga de las redes sociales del CE2 para la difusión de información y exposición de actividades que se realizan con el estudiantado. Esta función además contempla la actualización constante de la página web del CE2, así como de *Facebook* y la creación de material audiovisual sobre las actividades que están realizando los estudiantes. En cuanto a la relación de la P2 con las tecnologías era buena. Antes de la pandemia, si bien no se utilizaban las tecnologías en el CE2, sí tenía sí tenía conocimientos de plataformas de interacción sincrónica como *Skype,* y fue ella quien propuso Zoom para trabajar en el CE2.

4.2.2.3. Sobre los estudiantes

Los estudiantes participantes son un curso multigrado de 4º y 5º de primaria (9 y 10 años respectivamente). Son 16 estudiantes en total, compuesto por 8 niños y 8 niñas. En el año 2020, ingresaron dos estudiantes nuevos, mientras que el resto ya se conocía anteriormente. En cuanto a las necesidades educativas especiales, hay dos estudiantes con espectro autista: el primero diagnosticado con Asperger y el segundo con autismo. De todas formas, el segundo estudiante no participa diariamente en las clases junto a sus compañeros debido a las dificultades de adaptación y los ruidos que realizan los estudiantes.

4.2.3. Centro educativo 3 (CE3)

El tercer centro educativo participante (en adelante CE3) es un colegio privado bilingüe (español-inglés) creado en el año 2017. Está situado en la región de Magallanes y Antártida chilena, correspondiente a la zona más austral de Chile. La comuna a la que pertenece es Punta Arenas que, por su localización geográfica, es la única región del país con un huso horario diferente. Asimismo, y dado el clima frío, de tundra y clima polar, es una de las dos regiones de Chile que cuenta con tres semanas de vacaciones de invierno en el mes de julio, a diferencia de las dos semanas que tienen los centros educativos del país.

El entorno físico que rodea el CE3 es comercial pues se ubica en una de las calles principales de la ciudad. Las familias pertenecen a un nivel socioeconómico medio- alto, cuyos padres mayoritariamente han culminado estudios técnicos y profesionales. La región, al ser la zona franca comercial más grande del país, hace que muchas familias se dediquen a la marina mercante y cuenten con un salario elevado. Esto favorece que el CE3 no detecte mayores problemas económicos ni de acceso a Internet ni a las tecnologías.

El CE3 imparte escolaridad a estudiantes de educación preescolar, educación básica y educación media y cuenta con una matrícula aproximada de 200 estudiantes, un curso por nivel con una cantidad de 20 estudiantes por sala. El enfoque es academicista y aspira a que los estudiantes accedan a una educación de excelencia, innovadora y bilingüe. Desde la educación preescolar, los estudiantes realizan talleres de conversación avanzada de inglés, por lo que el profesorado que trabaja en el CE3 se le pide certificación idiomática. Asimismo, desde sus inicios empleó el modelo basado en proyectos por lo que el trabajo colaborativo es un rasgo distintivo antes de la pandemia.

En cuanto al vínculo del CE3 con las tecnologías es alto. La visión y misión que declaran en el PEI ponen de manifiesto la importancia en su uso. Así, todas las aulas están equipadas con proyector y ordenador y cuentan con un aula de computación para los cursos que quieran ingresar previa inscripción. Desde sus inicios, ya el CE3 contaba con una página Web con toda información de tipo administrativa y pedagógica, correos electrónicos institucionales para toda la comunidad educativa y un campus virtual para que el profesorado subiera material digital complementario para los estudiantes.

- **Transición en la modalidad de aprendizaje**

El tránsito que tuvo que enfrentar el CE3 al enfrentar una enseñanza a distancia de emergencia estuvo ligado desde sus orígenes a la tecnología. Desde la suspensión de clases presenciales, se tomaron rápidamente medidas institucionales y el profesorado se encargó de subir material y guías de aprendizaje al campus virtual. Seguidamente, cada profesor creó vídeos explicativos de contenidos específicos que pronto fueron subidos al campus virtual y luego al canal de YouTube creado tras la pandemia. En este sentido y con el fin de dar celeridad a la comunicación entre la familia y el CE3 se utilizó el correo institucional para enviar los mensajes masivamente a todo el estudiantado. En este contexto, a pesar de que durante el mes de marzo y abril de 2020 la región contaba con medidas leves de confinamiento debido a los bajos contagios, durante este periodo sí se prefirió la interacción mediada por la tecnología. Durante la segunda quincena de abril y dado que el campus del CE3 no contaba con suficiente espacio de almacenamiento, el profesorado comenzó a impartir clases por videoconferencia a través de la versión gratuita de Zoom.

Ya en mayo de 2020, todos los cursos contaban con clases por videoconferencia durante la jornada de la mañana de lunes a viernes. Desde fines de abril hasta septiembre de 2020 se utilizó la versión gratuita de Zoom que disponía de 40 minutos de clases y, a contar de octubre el CE3 compró la licencia para que el profesorado pudiese extender sus clases. De todas formas, debido a la reducción de horas de clases y la complejidad que supuso el cambio de la modalidad, el CE3 acordó suspender transitoriamente el enfoque de "aprendizaje basado en proyectos" (ABP) propio de la presencialidad y reorientar sus prácticas a una metodología de enseñanza tradicional. A continuación, la Tabla 6 muestra la modalidad de trabajo en la EaD de emergencia para el caso CE3.

Tabla 6.

Modalidad de trabajo en la EaD de emergencia para el caso CE3

Horario de clases	Actividades sincrónicas	Actividades asincrónicas
• Clases por asignatura, una vez a la semana.	• Clases de reforzamiento voluntario de matemáticas a los estudiantes. 30	• Uso de página web, campus virtual del CE3. • Observación de cápsulas informativas subidas a

	minutos antes de la conexión. • Clases de exposición y aplicación de lo aprendido.	Internet sobre la exposición de contenidos. • Envío de guías de trabajo de refuerzo de contenidos.

4.2.3.1 Sobre la profesora P3

La profesora 3 (en adelante P3) obtuvo el grado de educación general básica con mención en Lenguaje y Comunicación. Egresó del grado durante el 2015 y en el 2016 comenzó su carrera profesional. Durante el primer año, ejerció como profesora de 1º año básico en un centro educativo concertado; en el segundo y tercer año ejerció como profesora de primaria en un CE municipal. Ya en el año 2020 ingresó al CE3, cambiándose por primera vez de región en compañía de su hijo. Durante ese año, fue profesora jefa/tutora del 4º de primaria e impartió las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia, Tecnología, Orientación y Artes a su curso. Paralelamente, impartió clases de Lenguaje y Comunicación a estudiantes de 6º año básico.

Junto con las adaptaciones institucionales del CE3 en el tránsito a una enseñanza a distancia de emergencia, la P3 paralelamente realizó algunas acciones por iniciativa propia. Por ejemplo, creó un tutorial a los padres y familias para enseñarles en el uso de Zoom y al inicio de las clases por videoconferencia dedicó los primeros días para enseñarles a los estudiantes a utilizar la plataforma. Así, el dominio en el uso de las tecnologías era alto. Antes de la pandemia, utilizaba en sus clases recursos audiovisuales para guiar la clase y luego de la pandemia, rápidamente empleó diversos recursos en línea como *Liveworksheets, Kahoot*, entre otros.

4.2.3.2 Sobre los estudiantes

El curso participante de nuestra investigación fue el 4º año básico, nivel educativo con un total de 16 estudiantes y compuesto por 9 niños y 7 niñas, siendo el nivel con menor cantidad de matriculados del centro educativo. Son estudiantes conocidos por tener buen comportamiento, se manifiestan tímidos y con un alto compromiso de las familias en sus procesos de aprendizaje. Del total de estudiantes, solo uno es diagnosticado con autismo, sin embargo, participó de todas las clases por videoconferencia sin mayores inconvenientes.

- **Síntesis caracterización de los participantes**

La Tabla 7 muestra la información más representativa sobre los datos sociodemográficos de los centros educativos, profesoras y estudiantes que han participado en nuestra investigación.

Tabla 7.

Participantes de la investigación

Características*	CE1	CE2	CE3
Dependencia	Municipal	Privada	Privada
Ubicación geográfica	Zona norte, Tocopilla	Zona centro, Reñaca	Zona austral, Punta Arenas
Nivel socioeconómico	Bajo	Medio-alto	Medio-alto
Profesora	P1	P2	P3
Años de experiencia profesional	10 años	5 años	5 años
Grado	Profesora en educación general básica.	Profesora en educación general básica.	Profesora en educación general básica.
Mención/especialidad	Matemáticas	Ciencias	Lenguaje
Nivel	4º de primaria	4º y 5º de primaria	4º de primaria
Total de estudiantes	30	16	16

***Nota**: información año 2020.

4.3. Estrategias y técnicas de recolección de datos

Realizar una investigación cualitativa supone un proceso de recogida de información flexible y emergente que varía a medida que se establece una comunicación y *rapport* con los participantes (Bisquerra, 2009). Desde esta perspectiva de proceso en la cual situamos nuestra investigación, buscamos dar mayor proximidad a la situación de enseñar a distancia en un contexto de emergencia sanitaria a través de una serie de técnicas directas o interactivas que favorecieron el contacto directo con los participantes (Colás & Buendía, 1992). Por este motivo, hemos recogido los datos desde la mirada de la investigadora, el profesorado y los estudiantes a fin de alcanzar una comprensión profunda de nuestros participantes y perseguir una transposición didáctica propia de encabezar estudios desde el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. En los

apartados sucesivos, detallamos cuáles han sido las estrategias y técnicas utilizadas para la recogida de datos.

4.3.1. La observación participante

La naturaleza de realizar una investigación con aportes de la etnografía es su carácter participativo. Para Malinowski (1923), la inmersión era la única manera de comprender la cultura, percepciones y estilos de vida de los participantes, lo que supone participar en un contexto de situación y adoptar un rol que debe ser reconocido por quienes participan de este escenario. Durante la crisis sanitaria, desde la antropología se ofrecieron algunas recomendaciones como la adopción de roles específicos del investigador en contextos virtuales que permitan ser sensibles y flexibles al contexto, estar al servicio de las necesidades de los participantes y ofrecerles ayudas en una situación comunicativa virtual (Miller, 2020).

Desde esta premisa, la experiencia vivida compartiendo el tiempo y lugar en un contexto virtual, nos permitió ajustar nuestro rol como investigadora participante de acuerdo con las características de cada una de las profesoras de esta investigación. Esto se tradujo en una serie de acciones tales como: apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje en caso de la ausencia transitoria de alguna profesora (CE1 y CE3); apoyar en la gestión de los turnos (CE1); comprobar qué estudiantes estaban trabajando en las tareas encomendadas (CE1 y CE3); presentarles a los estudiantes un contenido en particular (CE2 y CE3); ayudar en la preparación de una presentación en PowerPoint de apoyo para una clase (CE1), o simplemente la observación acompañada de las clases y comentarios sucintos sobre el tema tratado (CE1, CE2 y CE3). Así, el grado de interacción e implicación como investigadora con los participantes y su contexto fue variable y dependió de las actividades realizadas y las necesidades de cada profesora. En este escenario, nos situamos en la fundamentación que hace Guber (2001) al señalar que: "la diferencia entre observar y participar radica en el tipo de relación cognitiva que el investigador entabla con los sujetos/informantes y el nivel de involucramiento que resulta de dicha relación" (p.62).

Con el propósito de registrar con precisión los aspectos verbales, no verbales, paraverbales y contextuales de las clases por videoconferencia, hicimos uso de la videograbación. En nuestra investigación nos interesa lo que se dice, cómo se dice y en qué situación comunicativa concreta

ocurre a través de la yuxtaposición del entorno presencial con el aula simbólica que se construye durante las clases por videoconferencia. Cabe destacar que la primera observación participante no fue videograbada a fin de generar paulatinamente un clima de confianza entre los participantes y la investigadora. De todas maneras, la videograbación fue realizada desde el ordenador y dispositivo de la investigadora, dado que las anfitrionas de las clases eran las P1, P2 y P3, por lo que se hubiese requerido que las profesoras habilitaran el permiso desde la plataforma por videoconferencia que, en el caso del CE2 y CE3 por normativa institucional no se hacía registro. Las Tablas 8, 9 y 10 muestran el número total de las clases (en adelante C) observadas para cada uno de los centros educativos participantes.

Tabla 8.

Número total de clases videograbadas para el caso CE1

Clase	Fecha	Asignaturas videograbadas	Tiempo de grabación
C1	01.07.2020	Matemáticas	1:09:48
C2	28.07.2020	Matemáticas	0:49:23
C3	29.07.2020	Clase personalizada	0:49:56
C4	12.08.2020	Matemáticas	1:37:38
C5	20.08.2020	Clase personalizada	0:37:46
C6	02.09.2020	Clase personalizada	1:08:54
C7	23.09.2020	Matemáticas	0:53:23
C8	23.09.2020	Clase personalizada	0:37:55
C9	07.10.2020	Matemáticas	0:51:31
C10*	21.10.2020	Matemáticas	1:09:38
C11	29.10.2020	Clase personalizada	0:29:59
C12	02.11.2020	Clase personalizada	0:37:15
C13*	04.11.2020	Matemáticas	1:44:07
C14	09.11.2020	Matemáticas	0:32:24
C15	12.11.2020	Clase personalizada	0:36:35
C16	14.11.2020	Clase personalizada	0:50:41
C17*	18.11.2020	Matemáticas	1:49:27
C18	20.11.2020	Matemáticas	1:07:22
C19	24:11.2020	Evaluación final de Matemáticas	1:11:33
C20	25.11.2020	Matemáticas	0:39:22
		Total horas videograbadas	19:24:37
		Promedio	0:58:14

Nota: *las clases marcadas con asterisco corresponden a la selección de las clases que fueron analizadas (ver capítulo 5).

Tabla 9.

Número total de clases videograbadas para el caso CE2

Clase	Fecha	Asignaturas videograbadas	Tiempo de grabación
C1	10.06.2020	Inglés	0:40:00
C2	15.06.2020	Psicomotricidad	0:58:16
C3	15.06.2020	Historia y Geografía	0:50:27
C4*	16.06.2020	Historia y Geografía	1:00:59
C5*	18.06.2020	Lenguaje y Comunicación y Artes	0:59:34
C6	18.06.2020	Música	0:44:49
C7	19.06.2020	Recreación	0:17:05
C8	26.06.2020	Recreación	0:24:03
C9*	26.06.2020	Finalización del proyecto	1:16:21
C10	29.06.2020	Matemáticas	0:40:00
		Total horas videograbadas	7:51:34
		Promedio	0:47:09

Nota: *las clases marcadas con asterisco corresponden a la selección de las clases que fueron analizadas (ver capítulo 5).

Tabla 10.

Número total de clases videograbadas para el caso CE3

Clase	Fecha	Asignaturas videograbadas	Tiempo de grabación
C1	18.05.2020	Lenguaje y Comunicación	0:38:29
C2	02.07.2020	Tecnología	0:53:58
C3	10.07.2020	Historia y Geografía	1:14:55
C4	18.05.2020	Lenguaje y Comunicación	0:38:29
C5	20.07.2020	Matemáticas	1:12:33
C6	21.07.2020	Artes visuales	0:53:59
C7	21.07.2020	Lenguaje y Comunicación	1:10:18
C8*	22.07.2020	Historia y Geografía	1:15:14
C9	24.07.2020	Historia y Geografía	1:12:13
C10*	27.07.2020	Lenguaje y Comunicación	1:13:24
C11	28.07.2020	Historia y Geografía	1:02:20
C12	28.07.2020	Reforzamiento de matemáticas	0:24:39
C13	30.07.2020	Reforzamiento de matemáticas	0:47:00
C14*	30.07.2020	Lenguaje y Comunicación	0:38:32
C15	30.07.2020	Matemáticas	0:42:54
C16	31.07.2020	Premiación: último día antes de vacaciones	1:19:24

	Total horas videograbadas	15:18:21
	Promedio	0:57:24

Nota: *las clases marcadas con asterisco corresponden a la selección de las clases que fueron analizadas (ver capítulo 5).

Como se observa en las Tablas 8, 9 y 10, se registró un tiempo total de 40:34:08 minutos de 46 videograbaciones distribuidas en 20 clases virtuales para el CE1, 10 clases virtuales del CE2 y 16 clases virtuales del CE3. La observación participante, a su vez, se completó con las notas de campo sobre cada sesión a fin de estructurar y describir las clases y recoger la experiencia subjetiva de hacer observaciones de sesiones de aula por videoconferencia.

4.3.2. La entrevista en profundidad

Hemos optado por emplear entrevistas en profundidad (en adelante EP), o también conocidas como semiestructuradas abiertas en el sentido que las define Alonso (1994) y Fons (2013). En este sentido, si bien se dispuso de un guion de preguntas abiertas que orientaron la EP, un rango inherente de ellas son el carácter flexible y adaptativo que varía de acuerdo con cada participante a fin de favorecer la comodidad del entrevistado (ver anexo I, Tabla 1y Tabla 2). Se efectuaron dos entrevistas virtuales a cada una de las profesoras en dos momentos diferentes; una entrevista de seguimiento y otra final (Bisquerra, 2009). Esto quiere decir que la primera de ellas se gestó durante el proceso de observación participante de las clases por videoconferencia y, la segunda, después de haber observado las sesiones de aula. Las Tablas 11, 12 y 13 muestran los datos de las entrevistas efectuadas a cada una de las profesoras participantes.

Tabla 11.

Datos de las entrevistas en profundidad para el caso de la P1

	Entrevista 1	**Entrevista 2**
Fecha	20.08.2020	1.12.2020
Momento de realización	De seguimiento	Final
Duración	29:59:50	1:06:05
Total	**1:34:55**	

Tabla 12.

Datos de las entrevistas en profundidad para el caso de la P2

	Entrevista 1	Entrevista 2
Fecha	26.06.2020	1.12.2020
Momento de realización	De seguimiento	Final
Duración	1:04:17	25:34
Total	**1:34:55**	

Tabla 13.

Datos de las entrevistas en profundidad para el caso de la P3

	Entrevista 1	Entrevista 2
Fecha	20.05.2020	04.08.2020
Momento de realización	De seguimiento	Final
Duración	29:59:50	1:06:05
Total	**1:34:55**	

4.3.3. La entrevista grupal

La revisión bibliográfica sobre las entrevistas con grupos de más de dos participantes nos ha permitido diferenciar esta de otras técnicas de recogida de datos similares. Muchas veces, se suele asociar el *focus group* (grupo de enfoque o grupo focal) con la entrevista grupal (en adelante EG). A pesar de que ambas se basan en el carácter colectivo a la hora de recoger datos, la forma de gestionar la interacción es diferente. Mientras el *focus group* busca la discusión de ideas a partir de la estimulación de interacción entre el grupo (Barbour, 2013; Bisquerra, 2009), la entrevista grupal se caracteriza por la formulación de preguntas a un grupo de participantes en el que todos contestan y se escuchan entre sí (Barbour, 2013; León & Montero, 2015). Así, hemos optado por la entrevista grupal porque nos interesa saber qué piensan nuestros participantes a partir de la interacción bidireccional que se siguió como investigadora para focalizar la temática de la EG. De esta manera, hemos realizado una entrevista grupal virtual a un grupo de estudiantes de cada uno de los centros educativos participantes de nuestra investigación. Se ha elaboró un guion de EG (ver anexo II, Tabla 3) y una presentación en PowerPoint (ver anexo III) a fin de apoyar los interrogantes con recursos audiovisuales y ampliar las posibilidades de respuesta más allá del modo verbal.

En cuanto a la selección de los estudiantes, estos han sido indicados previamente por cada una de las profesoras, considerando tres criterios: (1) un máximo de diez participantes y (2) el

asentimiento oral de los estudiantes y (3) una selección de estudiantes diversos. En cada EG asistió la profesora participante, cuyo registro fue capturado a través de la videograbación. Todas las entrevistas grupales han sido elaboradas al final de la observación participante de las clases por videoconferencia a fin de generar un mayor clima de confianza y *rapport* con los estudiantes. La Tabla 14 muestra la caracterización de las entrevistas grupales de cada uno de los centros educativos.

Tabla 14.

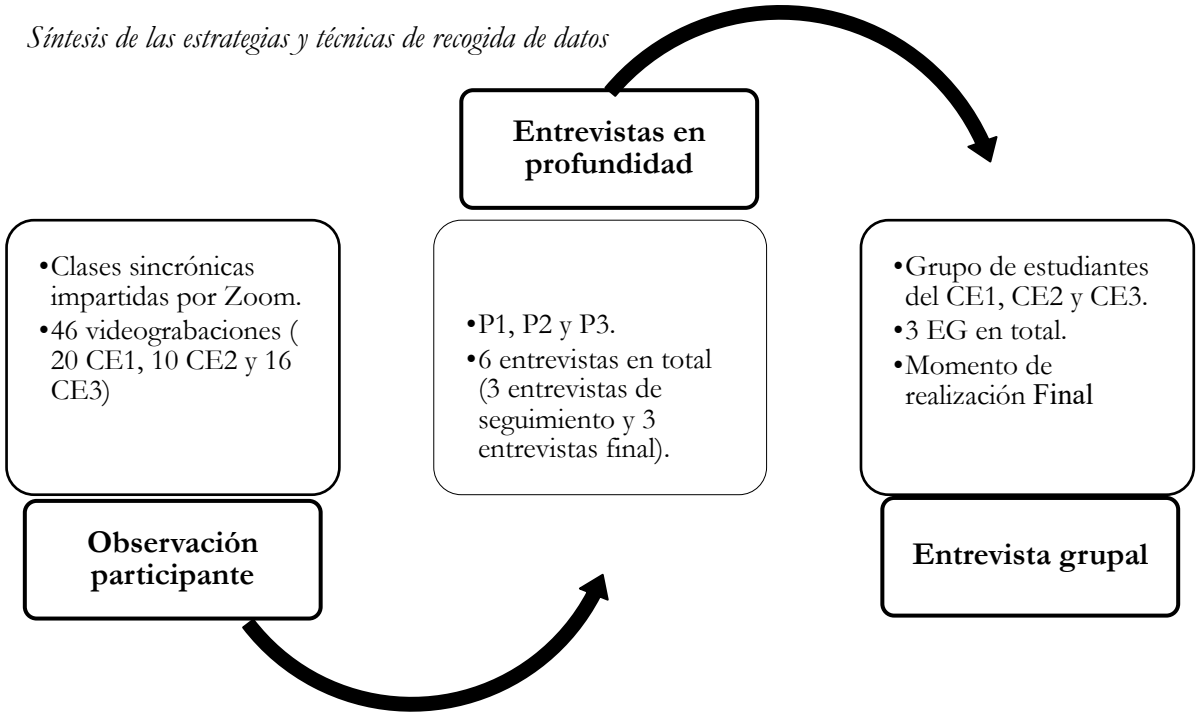
Caracterización de las entrevistas grupales por cada CE

Centro educativo	Cantidad de estudiantes	Fecha	Momento de realización	Duración
CE1	5	30.11.2020	Final	21:39 minutos
CE2	7	29.06.2020	Final	28:13 minutos
CE3	9	27.07.2020	Final	19:41 minutos
			Total	1:09:33

Con el propósito de recapitular cada una de las estrategias y técnicas de recogida de datos, la Figura 10 sintetiza gráficamente la utilización de cada una de ellas.

Figura 10.

Síntesis de las estrategias y técnicas de recogida de datos



4.3.4. Procedimiento de recogida de datos

Nuestra recogida de datos se prolongó durante 6 meses y dos semanas, cuyo inicio fue desde 18 de mayo al 1 de diciembre de 2020. Durante este periodo se desarrollaron dos fases que comprendieron diversas tareas para recoger los datos de cada uno de los CE. En cada una de las fases se utilizó el criterio de flexibilidad y adaptabilidad, cuyos ajustes variaron en función de las necesidades de las profesoras, los CE, así como de situaciones emergentes propias del contexto de pandemia. En la Tabla 15 se describen las fases que constituyen el procedimiento desarrollado, así como las diferentes tareas que derivan del proceso de recogida de datos.

Tabla 15.

Cronograma para la recogida de datos

Fases/tareas	Mayo				Junio				Julio				Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
1ºfase: negociación de entrada	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Envío electrónico de consentimientos informados y cartas de aceptación.																																
2. Envío de cartas de aceptación firmadas.																																
3. Acuerdo sobre la observación participante.																																
4. Resolución de dudas sobre la investigación.																																
2º fase: trabajo de campo	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
5. Observación participante de las clases por videoconferencia																																
6. 1º Entrevista en profundidad																																
7. 2º entrevista final en profundidad.																																
8. Entrevista grupal a estudiantes.																																

Fuente: elaboración propia.

4.3.5. Aspectos éticos y deontológicos de la investigación

Llevar a cabo una investigación cualitativa cuyos datos recaen en la interacción con personas e intervenciones sociales supone una multitud de desafíos desde el punto de vista ético en lo concerniente con el anonimato, la confidencialidad de los datos, la conducta y el compromiso y ético del investigador. Por este motivo, nos hemos basado en tres principios que han conducido nuestra investigación: el respeto por las personas; la beneficencia y la justicia (Kubanyiova, 2015; Richards, 2015). En consecuencia, con el fin de resguardar los aspectos éticos y deontológicos de esta investigación, se han considerado una serie de atenciones para la protección de datos, a saber: la elaboración de consentimientos informados y cartas de aceptación para el profesorado (ver anexo IV), para un representarte de los padres y/o apoderados y; la asignación de nombres alternativos a los participantes y la asignación de códigos para identificar los centros educativos.

Cabe mencionar que el hecho de recoger los datos durante la EaD de emergencia, las medidas de confinamiento de algunas localidades y la distancia geográfica, el envío de los consentimientos informados fueron gestionados a través del correo electrónico de la Universidad de Barcelona. En cuanto al consentimiento del representante de los padres y apoderados del CE2, se envió el documento a través de la profesora encargada y, en un caso, este fue completado, sin contar con la firma (ver anexo IV).

4.3.6. Plan de gestión de los datos

Con el fin de resguardar los aspectos considerados en el apartado anterior, se ha elaborado un plan de gestión de todos los datos que fueron recogidos en esta investigación a partir de las directrices de la Comisión Europea. "Guidelines on Fair Data Management in Horizont 2020", versión 3.0[1]. En términos generales,

Todos los datos fueron responsabilidad de la investigadora antes, durante y después de la recogida de datos, cuya información fue y será guardada únicamente por la investigadora en lugares específicos de almacenamiento –en el ordenador personal y disco duro externo con claves de acceso–. De igual manera, con el fin de respaldar los datos en caso de imprevistos,

[1] Para más información, visitar sitio Web https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/grants_manual/hi/oa_pilot/h2020-hi-oa-data-mgt_en.pdf

estos han sido depositados en el servicio de nubes de Microsoft - *OneDrive* -perteneciente al correo institucional proporcionado por la universidad de Barcelona (ver anexo V).

4.4. Tipo de análisis

4.4.1. Análisis del discurso

Hemos optado por enmarcar nuestra investigación dentro del análisis del discurso. La noción de discurso se entiende como una práctica social situada que se construye en la interacción entre los usos lingüísticos de los participantes y el contexto local, cognitivo, sociocultural y lingüístico. El discurso es complejo en el sentido de que hay que adentrarse en el entramado de relaciones sociales y culturales, junto con la interdependencia entre los elementos lingüísticos y extralingüísticos que ponen en funcionamiento diferentes modos de organización que se dinamizan, varían y negocian entre un grupo sociocultural y otro (Calsamiglia & Tusón, 2007). Como punto de partida, hemos cogido los aspectos más relevantes de la propuesta hecha por Palou y Fons (2010) y las aportaciones de Calsamiglia y Tusón (2007) relativas a las dimensiones interlocutiva, temática y enunciativa.

Hemos decidido priorizar algunas dimensiones del análisis del discurso por otras dependiendo del tipo de datos: de la dimensión interlocutiva, nos interesa analizar quién se dirige a quién, cómo se gestiona la interacción y quiénes abren y cierran la interacción (análisis de las clases); de la dimensión enunciativa nos interesan los posicionamientos enunciativos adoptan los participantes a lo largo de la interacción, sus grados de adhesión y patrones de interacción (análisis EP, EG y C) y, de la dimensión temática, para saber qué contribuciones aportan los diferentes interlocutores sobre los temas abordados en las interacciones sincrónicas.

A su vez y basándonos de las premisas que la comunicación es *per se* multimodal y que la interacción sincrónica por videoconferencia es compleja –dado los diferentes modos verbales y no verbales que crean nuevos ensambles intersemióticos–(Danesi, 2017; Grammens et al., 2022; Sindoni, 2021), realizaremos una sucinta aproximación al análisis del discurso multimodal a modo exploratorio sobre el uso de ciertos recursos semióticos presentes en la interacción sincrónica de las videoconferencias. Esto significa no solo centrarnos en los elementos lingüísticos y extralingüísticos, sino que contemplan los diversos usos de recursos semióticos como los emojis y chat que tuvieron lugar en las interacciones sincrónicas por videoconferencia.

4.4.4.1. Sistema de transcripción y códigos de transcripción

Basándonos en que la transcripción se considera el primer paso del análisis de los datos (Fons, 2013), hemos hecho la transcripción de los datos recogidos, utilizando los códigos de transcripción empleados por el grupo de investigación PLURAL de la universidad de Barcelona (Palou & Fons, 2010), fruto del trabajo de Calsamiglia y Tusón (2007) y el análisis en interacción de Kerbrat-Oreccioni (2005) desde la premisa de que los elementos prosódicos y paralingüísticos presentes en la comunicación pueden cambiar el significado de un enunciado (Pérez-Peitx, 2016) Dichos códigos (ver Tabla 16) han sido sucintamente adaptados de acuerdo con los datos de nuestra investigación dado que nuestra recogida de datos se realizó en contextos virtuales de aprendizaje (ver anexo VI).

Tabla 16.

Códigos de transcripción utilizado en el análisis del discurso

Símbolo	Significado	Símbolo	Significado
Aspectos prosódicos		**Pausas**	
¿?	entonación interrogativa	|	pausa leve (inferior a 3 segundos).
¡!	entonación exclamativa	||	pausa larga (superior a 3 segundos).
/	texto ascendente	**Solapamientos**	
\	texto descendente	N: [texto afectado] J: [texto afectado]	solapamiento
{(AC) texto afectado}	tempo rápido	**Otros símbolos**	
{(DC) texto afectado}	tempo lento	|…|	sonidos paralingüísticos como mhm, ntx, etc.
{(F) texto afectado}	intensidad fuerte	(comentario)	descripción de los aspectos verbales y no verbales de la interacción sincrónica: la risa, emojis, etc.
{(P) texto afectado}	intensidad suave	[ininteligible]	Voz ininteligible
::	Alargamiento de un sonido	"…"	Lectura en voz alta de un enunciado
Subr.	Entonación enfática	ES	Estudiantes hablando al unísono
..-	Interrupción de un enunciado		

Fuente: Palou & Fons (2010). Adaptación

Con el fin de identificar el conjunto de datos; participantes e instrumentos, se han asignado códigos identificativos para cada uno de los datos (ver Tabla 17).

Tabla 17.

Códigos identificativos de los datos

Código	Significado	Código	Significado
CE1	Centro educativo 1	P1	Profesora 1
CE2	Centro educativo 2	P2	Profesora 2
CE3	Centro educativo 3	P3	Profesora 3
C	Clase videoconferencia	ES	Estudiantes
EP	Entrevista en profundidad	S	Segmento
EG	Entrevista grupal	[F]	Fragmento

A continuación, presentamos cómo se llevó a cabo el análisis del discurso, describiendo cada uno de los elementos que lo componen.

- **Los segmentos**

Cada una de las transcripciones se ha dividido en segmentos, entendidos como un conjunto de turnos que abordan una misma unidad temática (Fons, 2013). Hemos segmentado los datos cualitativos considerando las marcas y rangos de tiempos. Utilizamos este concepto porque ilustra la idea de fracción de un todo sin descuidar la importancia de que los datos deben estar permanentemente situados.

- **Análisis descriptivo e interpretativo de los segmentos**

Cada uno de los segmentos comprenden dos fases de análisis. La primera, "qué dice, cómo lo dice" es de tipo descriptiva y sitúa el foco de atención en cómo se expresan los participantes: desde qué persona se sitúan, qué tipo de entonaciones, palabras y expresiones utilizan – conectores, adversativos, interjecciones, perífrasis verbal, entre otros–. La segunda fase de tipo interpretativa engloba los aspectos más característicos de los segmentos, tendencias observadas y expresiones más relevantes. Así, es un paso más alejado de la voz de los participantes de esta investigación de manera de avanzar hacia la interpretación de los datos (Pérez-Peitx, 2016).

4.4.4.2. Análisis de los datos

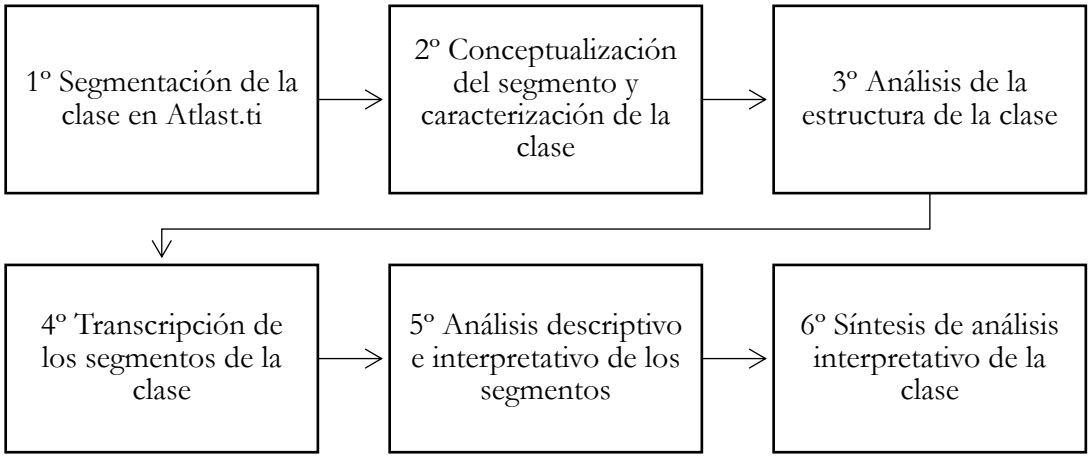
- **Clases por videoconferencia**

Con el fin de analizar las clases impartidas por videoconferencia, se realizó un análisis exploratorio de las 46 videograbaciones a partir de la revisión de las notas de campo que han servido para sumergirse en los datos y seleccionar 3 clases para cada centro educativo. Los criterios de selección fueron los siguientes: (1) clases que aportasen información valiosa y divergente en términos de interacción; (2) aspectos que han llamado la atención a la investigadora que fueron consignados en las notas de campo y, (3) clases prototípicas y representativas del conjunto de clases observadas.

Para las 9 clases seleccionadas, se realizó la segmentación apoyándose en el software de análisis cualitativo, Atlas.ti 22 a fin de realizar un análisis sobre la estructura de las clases. Posteriormente, se realizó la transcripción de una selección de segmentos, considerando los criterios de representatividad de la clase y aspecto distintivo. Así, cada segmento transcrito se analizó en dos niveles: uno descriptivo y otro interpretativo. Al término se llevó a cabo una síntesis del análisis interpretativo para cada una de las clases de manera separada. Cabe destacar que el análisis de las interacciones sincrónicas por videoconferencia se incorporaron elementos verbales y no verbales que aparecen en las clases presenciales. Nos referimos a distintos elementos semióticos como por ejemplo, los emojis (👍y 👏) y el uso del chat. La Figura 11 resume gráficamente el procedimiento realizado para analizar las clases impartidas por videoconferencia.

Figura 11.

Procedimiento de análisis de las clases impartidas por videoconferencia

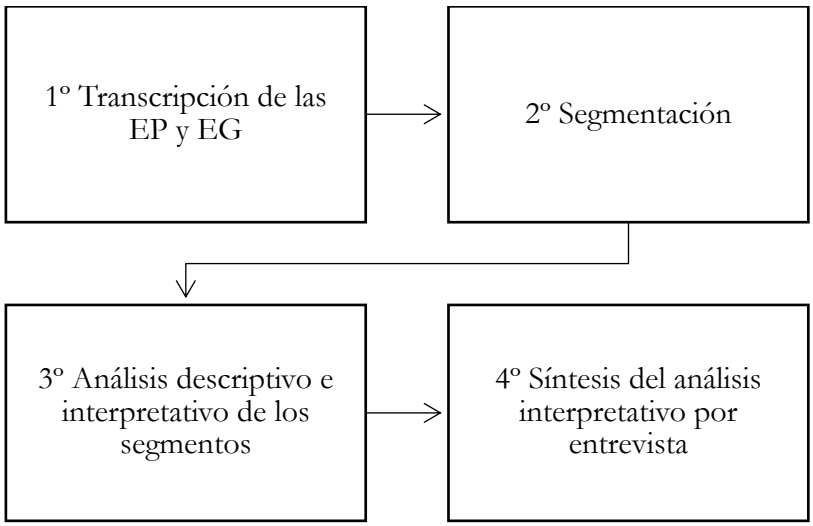


- **Entrevista en profundidad (EP) y entrevista grupal (EG)**

Para el análisis de las EP y EG se ha seguido el mismo procedimiento. Primeramente, se ha escrito un contexto de situación a fin de describir algunos aspectos situacionales de las EP y EG. Se ha realizado la transcripción de todas las entrevistas usando los códigos de transcripción descritos en el apartado 4.4.1. Seguidamente, se ha realizado la segmentación por unidades de tiempo y tema a fin de organizar y localizar la información. Más adelante, se realiza un análisis descriptivo e interpretativo de cada uno de los segmentos y, finalmente se realiza una síntesis interpretativa final de lo que supuso cada uno de estos encuentros. La Figura 12 explica gráficamente el procedimiento para analizar las EP y EG.

Figura 12.

Procedimiento de análisis de las EP y EG



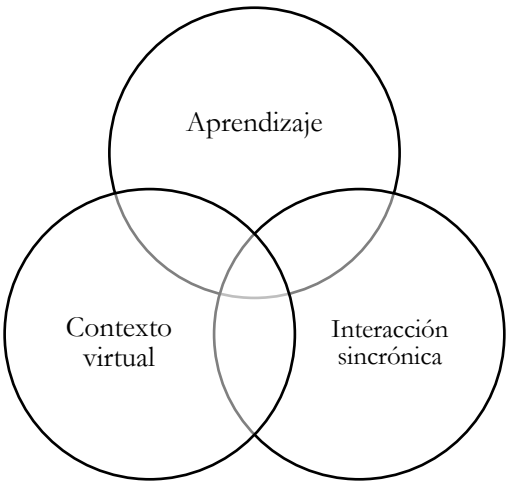
4.4.2. Categorías de análisis

La importancia de contar con criterios de validez, tipicidad, pertinencia y claridad (Woods, 1989) y evitar el proceso circular descriptivo criticado en los datos cualitativos, nos ha conducido a construir un sistema de categorías para el análisis que permita afinar los procesos interactivos que recoge esta investigación (Palou & Oriol Guasch, 2013). Los datos se han ordenado y depurado mediante la asignación de categorías que emergieron luego de un proceso inductivo (Miles et al., 2014; Woods, 1989), exploratorio y basado en la revisión bibliográfica de este marco teórico. En los estudios cualitativos, las categorías emergen con y a partir de los datos, se construyen y son validados de acuerdo con los propósitos que sigue la investigación (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

La Figura 13 presenta gráficamente los conceptos centrales de nuestra investigación que se constituyeron como un preludio para la configuración del sistema de categorías creado.

Figura 13.

Conceptos centrales para la construcción de categorías



A continuación, presentamos el desglose del sistema de categorías y subcategorías creado para cada uno de los datos de nuestra investigación.

4.4.2.1. Clases impartidas por videoconferencia (C)

Para el análisis de las interacciones de las clases impartidas por videoconferencia la construcción de las categorías de análisis siguió un proceso de siete etapas: primeramente, se realizó un análisis exploratorio de los datos a través de la observación y transcripción de dos videograbaciones de clases; esto quiere decir que se asignaron categorías provisionales de aquellos elementos que emergieron durante la observación de las interacciones. En segundo lugar, estas primeras categorías fueron revisadas y clasificadas con el fin de otorgar mayor inteligibilidad al sistema creado. En tercer lugar, se realizó un proceso de pilotaje a partir del sistema de categorías construido mediante la observación de un tercer vídeo y el conocimiento teórico sobre las clases por videoconferencia. En cuarto lugar, se revisó el sistema de categorías creado con el fin de ajustar y cumplir con el criterio de tipicidad enunciado en párrafos preliminares. En quinto lugar, el sistema de categorías fue compartido y conversado con dos expertos con trayectoria en lingüística y educación primaria respectivamente con el fin de ajustar y configurar versiones mejoradas del sistema de categorías y, en sexto lugar, se compartió el sistema de categorías con las directoras de tesis, Montserrat Fons Esteve y Míriam Turró Amorós a fin de realizar ajustes y continuar con el análisis de las interacciones de las clases impartidas por videoconferencia durante dos instancias formativas. En último lugar, se revisó la configuración final del sistema de

categorías a medida que se realizó el análisis de los datos. De esta manera, a pesar de contar con una multitud de pasos, este proceso se caracterizó por la recursividad puesto que, a medida que se avanzó en el análisis, se efectuaron los últimos ajustes considerando los criterios descritos anteriormente por Woods (1989).

En efecto, se han configurado siete versiones del sistema de categorías enunciados, llegando a la versión final luego de culminar el análisis de los datos de las clases impartidas por videoconferencia. De esta manera, el sistema de categorización cumple con las características propuestas por Rodríguez et al. (1996), a saber: exhaustividad (da cobertura al máximo posible a todos los datos); objetividad (inteligibilidad de los códigos para distintos codificadores) y pertinencia (son relevantes respecto de los objetivos de investigación).

La Tabla 18 muestra el sistema de categorías y subcategorías, fruto del análisis de los datos de las clases impartidas por videoconferencia,

Tabla 18.

Sistema de categorías y subcategorías para las clases impartidas por videoconferencia

Categoría	Definición	Subcategorías
Contexto virtual de aprendizaje	Referida a los elementos situacionales que posibilitan impartir clases por videoconferencia. Este espacio se compone del entorno físico inmediato de cada participante y la yuxtaposición con el aula simbólica.	• Recursos tecnológicos utilizados • Estrategias didácticas digitales • Género discursivo • Micrófonos y cámaras • Mobiliario de los participantes • Interferencias familiares y situaciones emergentes
Roles enunciativos en la interacción	Referida a los diferentes papeles enunciativos que ejercen los participantes en la interacción durante las clases por videoconferencia (quién se dirige a quién, quién gestiona la interacción).	• Gestión tecnológica • Gestión hegemónica • Gestión compartida
Interacciones sincrónicas verbales, no verbales y paraverbales	Referida a los patrones de interacción, tipos de palabras y tipos de recursos semióticos utilizados a lo largo de la interacción sincrónica por videoconferencia.	• Lenguaje digital • Chat • Emojis/reacciones • Paralingüística • Preguntas • Retroalimentaciones • Afectividad

Dada la magnitud de conceptos y terminologías que derivan la complejidad de analizar interacciones con más de dos participantes, a continuación, describiremos el sistema de categorías que nos ha servido para analizar nuestros datos (ver capítulo 5) y, posteriormente realizar una síntesis de los resultados que han sido depurados a fin de facilitar al lector los hallazgos presentes de nuestra investigación (ver capítulo 6).

- **Contextos virtuales de aprendizaje**

En el capítulo 2 nos hemos referido extensamente a la configuración de contextos virtuales y de aulas simbólicas por videoconferencia (González & Di Gesú, 2020). Así, en este apartado explicaremos sucintamente cada una de las subcategorías utilizadas para analizar cada una de las clases:

- Los *recursos tecnológicos* corresponden a los instrumentos didácticos que emplea el profesorado y estudiantado durante las clases impartidas por videoconferencia utilizados para propiciar la enseñanza y el aprendizaje tales como PowerPoint, vídeos, guías digitales u otros recursos identificados en cada una de las clases.
- Las *estrategias didácticas digitales* corresponden a un conjunto de acciones y actividades intencionadas por el profesorado para que los estudiantes aprendan. En un contexto virtual estos pueden variar desde la forma de agrupamiento, como la creación de salas para grupos pequeños, hasta el uso de las funcionalidades de Zoom –como compartir pantalla, el uso del pizarrón digital, aplicar las funciones de "anotar" de Zoom, o bien, el uso del ratón para explicar, enfatizar, entre otros–.
- El *género* se relaciona con la forma de discurso empleado durante las clases que cumplen una intención comunicativa determinada. Para nuestro análisis, corresponde a un enunciado verbal en una situación de aprendizaje concreta tales como conversaciones espontáneas, instrucciones, exposiciones, narraciones, descripciones, debates, entre otros.
- Los *micrófonos y cámaras* corresponden a los diversos usos que hacen los estudiantes y profesores en cuanto al encendido y apagado, al uso de la cámara web para compartirla o mostrar los elementos del entorno y los estados de avance del trabajo, entre otros.
- El *mobiliario de los participantes* refiere únicamente al entorno físico de los participantes que considera, por un lado, identificar si los participantes se encuentran solos o en compañía

de sus cercanos y, por otro, si existen elementos que pueden interferir en el desarrollo de la clase como mantener televisores encendidos, ruidos externos, entre otros.

- Las *interferencias familiares y situaciones emergentes* corresponden a aquellas situaciones comunicativas en las que algún miembro familiar o cercano del estudiantado y profesorado, inciden en el desarrollo de la clase a partir de comentarios o intervenciones realizadas por ello y que podrían, eventualmente, incidir en el desarrollo de la clase. A su vez, las situaciones emergentes corresponden a aquellas situaciones inesperadas que emergen en los contextos de los estudiantes y que inciden en la interacción sincrónica de la clase.

- **Roles enunciativos en la interacción**

La codificación emergente sobre los diferentes posicionamientos enunciativos nos ha conducido a enmarcar nuestro análisis desde el marco de la plurifuncionalidad enunciativa de Rabatel (2007, 2012, 2014). En la interacción, los papeles enunciativos varían porque se producen en una situación interactiva y porque estos se ajustan a los elementos situacionales y a interacciones que, por definición son inestables y heterogéneas (Turró, 2013). Para Rabatel el análisis de las interacciones se basa en marcas de repetición, citaciones, reformulaciones y rectificaciones que, dependiendo de los diferentes papeles enunciativos podrían realizarse conjuntamente entre los hablantes, a partir de lo que se dice o por encima de lo que dice un hablante. Así pues, partiendo de las categorías descritas por Rabatel (2007, 2012, 2014) que dan cuenta de cómo se posiciona cada participante de la interacción respecto del enunciado de los demás, en nuestra investigación hemos creado unas categorías propias que muestran cómo los participantes gestionan la interacción a partir de sus enunciados. Las subcategorías que hemos creado son las siguientes:

- La *gestión social* tiene como principal objetivo distribuir los turnos de habla de los participantes y catalizar o inhibir la interacción a partir de la apertura y cambios de temas, así como de interrogaciones o comentarios que derivan a partir de lo que se habla durante la clase.
- La categoría de *gestión tecnológica* se centra en delimitar quiénes realizan el papel enunciativo de dar soporte y asistencia técnica de los diferentes recursos tecnológicos que se utilizan en las clases impartidas por videoconferencia.
- La categoría de *gestión hegemónica* se refiere al papel dominante que se produce en la interacción sincrónica, en el sentido de que se es un rol dominante ya que reformula,

ratifica, piensa por los demás a lo largo de una interacción. A su vez, el posicionamiento se manifiesta a través del extensivo turno de habla autoasignado.

- **Interacciones sincrónicas verbales, no verbales y paraverbales**

La tercera categoría de análisis creada agrupa todos los tipos de interacción sincrónica que influyen en la construcción de un aprendizaje durante las clases por videoconferencia. A continuación, definiremos sucintamente cada una de ellas:

- El *lenguaje digital* corresponde a un tipo de lenguaje específico que ocurre durante las instancias de interacción sincrónicas como el uso de verbos y metáforas que solo son entendidas y empleadas en un contexto virtual.
- Con respecto al *chat*, se refiere al uso de la comunicación escrita por Zoom por los participantes de la clase. Fijamos nuestra atención en quiénes emplean el recurso escrito, el envío de mensajes públicos y privados y si estos son considerados a lo largo de la clase.
- Las *reacciones de Zoom* corresponden a los diversos usos de los emojis de los participantes a lo largo de la interacción sincrónica.
- La *paralingüística* corresponde a los elementos paraverbales como la prosodia, los elementos casi-léxicos como interjecciones u onomatopeyas, las pausas y el énfasis empleados por los participantes.
- Las *preguntas* son todos los enunciados interrogativos formulados por el profesorado y estudiantado durante las clases.
- Las *retroalimentaciones* son el conjunto de diálogos que se producen entre el docente con sus estudiantes y entre iguales a fin de conducir a entendimientos compartidos; son informaciones o comentarios realizados a partir de enunciados dichos por los estudiantes o a partir del estado de avance de trabajo.
- Por último, y en cuanto a la *afectividad* nos interesa saber a través de qué formas de interacción (verbal, no verbal, paraverbal), qué marcas lo posibilitan (saludos personalizados, comentarios sobre los elementos situacionales del entorno físico, entre otros).

4.4.2.2. Entrevistas en profundidad (EP)

La Tabla 19 muestra el sistema de categorías y subcategorías construido para el análisis de las entrevistas en profundidad a las profesoras participantes.

Tabla 19.

Sistema de categorías y subcategorías para las entrevistas en profundidad

Categoría	Definición	Subcategorías
Cambio de modalidad	Conjunto de percepciones del profesorado sobre el cambio de modalidad presencial a uno a distancia durante el primer año de la pandemia.	• Afectividad. • Miedos • Desafíos • Oportunidad
Interacciones	Conjunto de percepciones del profesorado sobre las interacciones durante las clases por videoconferencia.	• Tiempos de enseñanza • Gestión del turno • Retroalimentación
Aprendizaje	Conjunto de percepciones del profesorado sobre sus prácticas de enseñanza durante sus clases por videoconferencia y/o presencialidad.	• Estrategias y recursos utilizados. • Uso de las tecnologías. • Nivel de aprendizaje

- **Cambio de modalidad**

A continuación, definimos sintéticamente cada una de las subcategorías de tipo descriptivas que emergieron para el análisis de los datos:

- La *afectividad* corresponde al conjunto de enunciados referidos a los aspectos emocionales sobre los cuales las profesoras vinculan el tránsito de una educación presencial a una EaD de emergencia.
- Miedos: estado emocional de las profesoras frente al tránsito de una educación presencial a una a distancia y de emergencia.
- *Desafíos*: corresponden al conjunto de reflexiones que hacen las profesoras frente al tránsito a una EaD de emergencia.
- *Oportunidad*: corresponden al conjunto de reflexiones que hacen las profesoras frente al tránsito a una EaD de emergencia.

- **Interacciones**

A continuación, definimos brevemente las subcategorías que derivan de los interrogantes alusivos a la interacción presencial y sincrónica.

- *Tiempos de enseñanza:* corresponde a todos los enunciados referidos al tiempo como condicionante de la interacción sincrónica.
- La *gestión del turno:* corresponden a todas las explicaciones realizadas sobre las estrategias o acuerdos utilizados para la gestión de los turnos de habla.
- La *retroalimentación* corresponde a las reflexiones que hacen las profesoras sobre el impacto que supone retroalimentar durante las clases por videoconferencia.

- **Aprendizaje**

- Las *estrategias y actividades:* corresponden a todas las descripciones referidas a las estrategias y tipos de actividades que realizan durante las clases por videoconferencia.
- *Uso de las tecnologías:* son todas las explicaciones referidas a los recursos que han utilizado las profesoras durante las clases por videoconferencia, así como los propósitos e intenciones que derivan de su uso.
- El *nivel de aprendizaje* son todas las percepciones sobre el grado de aprendizaje alcanzado durante la EaD desde la mirada de los estudiantes y como profesoras.

4.4.2.3. Entrevistas grupales (EG)

La Tabla 20 muestra sintéticamente las categorías y subcategorías creadas para las entrevistas grupales.

Tabla 20.

Sistema de categorías y subcategorías para las entrevistas grupales

Categoría	Definición	Subcategorías
Presencialidad	Conjunto de percepciones de los estudiantes sobre las clases presenciales.	• Esparcimiento • Aprendizaje • Interacción • Afectividad
Virtualidad	Conjunto de percepciones de los estudiantes sobre las clases impartidas por videoconferencia.	• Autonomía • Libertad

- **Presencialidad**

A continuación, definiremos sucintamente cada una de las subcategorías que emergieron a lo largo del análisis de la EG.

- El *esparcimiento* corresponde al grado en que la presencialidad posibilita actividades más lúdicas, asociadas al entretenimiento.
- El *aprendizaje* corresponde a la percepción del estudiantado sobre el grado de aprendizaje alcanzado durante las clases presenciales.
- La *interacción* corresponde a las oportunidades que la presencialidad dotaría de mayores oportunidades para tomar el turno de habla.
- La *afectividad* corresponde a un conjunto de emociones positivas vinculadas a la presencialidad, que oscilan en acciones –como el abrazo– hasta emociones vinculadas a las clases presenciales.

- **Virtualidad**

La segunda categoría corresponde a un conjunto de percepciones del estudiantado en torno a las clases impartidas por videoconferencia. A continuación, definiremos sucintamente cada una de ellas:

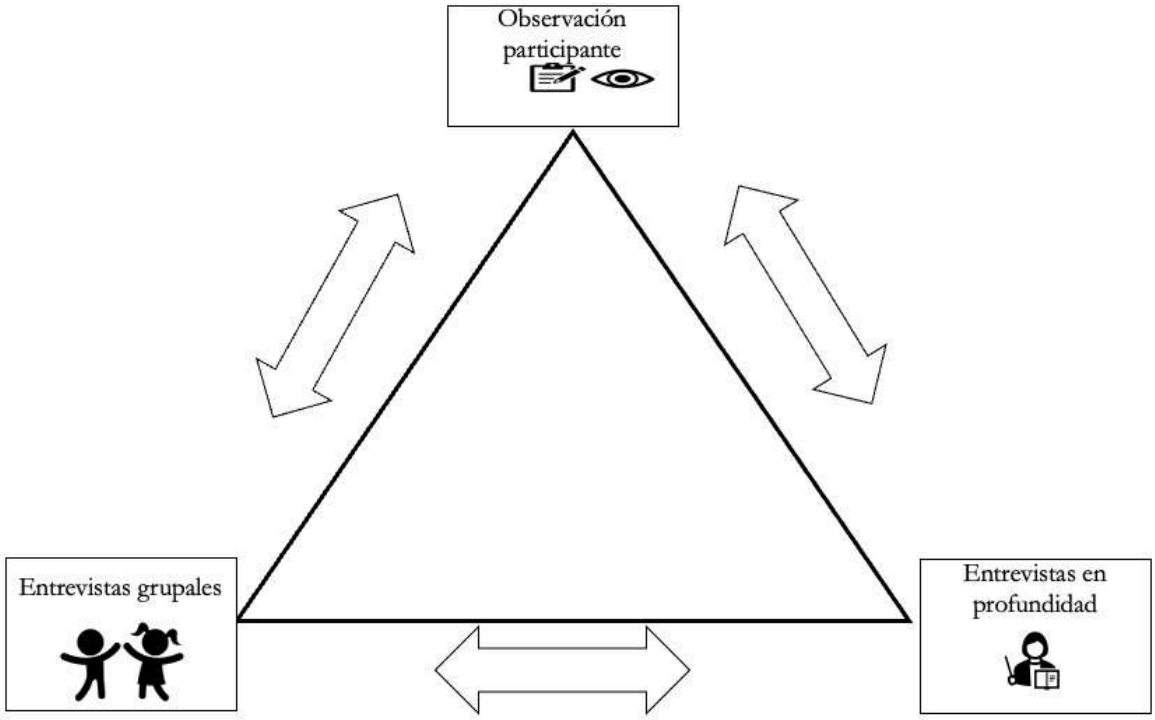
- La *autonomía* corresponde al grado en que el estudiantado puede realizar actividades sin la necesidad de un apoyo continuo de la profesora o sus pares.
- La *libertad* corresponde al grado de distención que ofrecería las clases impartidas por videoconferencia.

4.4.3. La triangulación de los datos

Una de las características de los estudios cualitativos es el uso de la triangulación como estrategia principal para el análisis de los datos. La utilización de diferentes técnicas y estrategias para la recolección de datos enriquece el análisis a través de una comprensión más amplia, profunda y exhaustiva, ofrece mayor credibilidad y proporciona un control de calidad a la hora de contrastar datos (Bisquerra, 2009). De acuerdo con Denzin (1978) haremos uso de la triangulación de datos, es decir, la confrontación de diferentes fuentes de datos para analizar cómo se dio lugar a una EaD de emergencia desde diferentes perspectivas o miradas de los participantes. La Figura 14 ilustra gráficamente el análisis integrativo entre los datos que persigue nuestra investigación.

Figura 14.

Triangulación entre los datos



Capítulo 5. Análisis de los datos

title: "The Research Cycle" - originally published 11/7/2014

5. Análisis de los datos

El análisis de los datos de cada centro educativo se presenta separadamente a fin de profundizar la situación de impartir una EaD de emergencia de acuerdo a cada realidad educativa. En primer lugar, se presentan los análisis correspondientes a las sesiones de aula (C); en segundo lugar, el análisis de las entrevistas en profundidad (EP); y, en tercer lugar, el análisis de la entrevista grupal (EG). Con el fin de identificar el tipo de datos, centro educativo y participantes, cada uno de los subapartados serán codificados de acuerdo con los códigos descritos en la Tabla 17. Estos códigos, han sido ordenados correlativamente, comenzando con el centro educativo, o profesora participante, seguido de las estrategias de recogidas de datos y finalizadas con el número de identificación del segmento.

En cuanto al análisis de las sesiones de aula impartidas por videoconferencia (C), en este capítulo se ha cambiado el número de la clase original (ver selección de las clases marcadas con asterisco en la Tabla 8, Tabla 9 y Tabla 10) por uno correlativo –desde la clase 1(C1) a la clase 3 (C3)– con el fin de ordenar la selección de las tres clases y facilitar la comprensión al lector. De esta manera, el orden correlativo en la numeración del análisis está guiado por la fecha en la que se llevó a cabo cada sesión de clase.

Por último, y tal como se ha descrito en el capítulo 4, los segmentos analizados del corpus de datos comprende una fase de análisis de tipo descriptiva e interpretativa. Con el fin de priorizar en este capítulo el análisis interpretativo de los datos que considera el sistema de categorías configurado, en el anexo VI de esta investigación se presentan las transcripciones de los segmentos, en conjunto con el análisis descriptivo de los segmentos seleccionados.

5.1. Centro educativo 1 (CE1)

A continuación, se presenta el análisis de los datos correspondiente al centro educativo 1 (CE1), ordenados según el tipo de datos: análisis de las clases por videoconferencia (C); entrevistas en profundidad (EP) y entrevista grupal (EG).

5. 1.1. Clases por videoconferencia (CE1C)

En los párrafos sucesivos, se presenta el análisis de tres clases impartidas por videoconferencia que fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de inclusión descritos en el apartado 4.4.4.2. y marcados con asterisco en la Tabla 8.

5.1.1.1. Centro educativo 1; sesión de clase 1 (CE1C1)

- **Contexto de la sesión de la clase 1 (CE1C1)**

Esta clase forma parte de la tercera unidad didáctica del año correspondiente a **"Operaciones matemáticas de división y multiplicación".** Como es habitual, la clase se imparte durante la jornada de la tarde, concretamente a las 17 horas de Chile. El objetivo de la clase consistió en "**resolver ejercicios de multiplicación y división".** Como conocimientos previos, el estudiantado sí ha trabajado previamente las tablas de multiplicar hasta el número 10 y la profesora P1 en periodo asincrónico ha enviado tareas de memorización de estas.

En cuanto a la participación estudiantil, esta clase es la primera del año académico que se conecta Simón, un estudiante que, según información otorgada por la profesora P1, disruptivo y con escaso apoyo parental. Su reciente incorporación derivó en que fuese saludado afectuosamente por parte de la P1 así como un interés continuo por participar a lo largo de la clase, razón por la cual recibió llamados de atención por parte de la P1. El resto de los estudiantes son los aprendices que se conectan habitualmente, por lo tienen un elevado conocimiento sobre las normas de la clase en lo referente al uso del micrófono –que se enciende únicamente para intervenir– así como de la cámara web –que debe permanecer encendida a excepción de casos autorizados como lo es para Ian–. Por otra parte, hay dos estudiantes que se conectan desde un mismo ordenador para la clase debido a la relación de parentesco que estos tienen (Yhendelyn y Alexander). Por último y como la mayoría de las clases por videoconferencia, participan dos educadoras diferenciales: la profesora Johana y profesora Tamara quienes acompañaron durante esta clase sin mayores intervenciones ni roles claramente definidos.

- **Estructura y segmentación de la sesión de clase 1 (CE1C1)**

La Tabla 21 muestra la segmentación de esta clase en unidades temáticas e intervalos de tiempo pertenecientes a la primera clase seleccionada del centro educativo 1.

Tabla 21.

Segmentación de la clase CE1C1

Fecha: 21 de octubre de 2020
Participantes: 24 participantes desglosados en 20 estudiantes, P1, profesora Tamara, profesora Johana e investigadora.
Objetivo de la clase: resolver ejercicios de multiplicación y división.
Duración: 01:09:38 minutos
Recursos: PowerPoint, texto escolar de matemática del estudiante.

Segmento	Tiempo	Contenido
S1*	00:00-04:30	Saludo inicial personalizado
S2	04:31-05:42	Recordatorio de la clase anterior
S3*	05:43-14:18	Ejercitación de la multiplicación
S4	14:19-18:37	Explicación del concepto de división y aplicación práctica
S5*	18:38-20:33	Explicación de la estructura y comprobación de la división
S6	20:34 – 27:33	Modelaje de cómo repartir en ejercicios de división
S7*	27:34-01:04:04	Ejercitación de problemas de multiplicación y división
S8	01:04:05-01:05:49	Resolución de un desafío matemático de división
S9*	01:05:40-01:09:38	Despedida de la clase y asignación de tarea

Nota: *segmentos analizados para la clase 1 (CE1C1).

Como se observa en la Tabla 21, esta clase ha sido segmentada en 9 unidades temáticas. En términos generales, se observa una secuencia deductiva marcada claramente por los tres momentos de la clase en inicio, desarrollo y cierre. Durante el inicio, se ofrece un espacio para saludar de forma personalizada a los estudiantes mientras se espera la conexión de los participantes (S1), seguida por el recordatorio de los contenidos trabajados en la clase anterior (S2), la activación de conocimientos sobre ejercicios de multiplicación (S3). En el desarrollo se ofrecen espacios exclusivos para la explicación, modelaje y ejercitación guiada (S5, S6, S7, S8) hasta ofrecer un desafío matemático a modo de aplicar de forma más autónoma que en las instancias anteriores la resolución de dos problemas vinculados con la división (S8).

- **Análisis interpretativo de los segmentos (CE1C1)**

A continuación, se presenta el análisis de una selección de segmentos correspondientes a la sesión de la clase 1 del centro educativo 1 (CE1C1).

- **Análisis S1 "Saludo inicial personalizado" (CE1C1S1)**

Este segmento de inicio de la clase se observa cómo la apertura de la sesión está marcada por la espera de la conexión a la clase por parte de los estudiantes, resolver cuestiones técnicas y entablar saludos personalizados con los estudiantes a medida que se conectan a la sesión. Los primeros minutos se convierten progresivamente en un momento para configurar un contexto virtual de la clase que comprende una serie de elementos; a saber: admisión a la clase a estudiantes claramente identificados, recordatorio a una estudiante sobre las normas de la clase virtual sobre el uso de la cámara encendida, saludos personalizados entre la P1 y un estudiante e iniciar la clase sin la opción de compartir pantalla. En esta misma línea, resultan interesantes los temas conversacionales referidos al lugar físico en el cual se sitúan algunos estudiantes y el uso del deíctico "acá" para hablar sobre cuestiones climáticas. En este sentido, la conversación sobre los espacios físicos son un elemento para personalizar la interacción y para situar el espacio físico desde el cual participarán de la clase.

A su vez, el hecho de otorgar un momento específico para la espera de conexión de los participantes, hace de que se produzcan conversaciones espontáneas sobre espacios y estados de ánimo. La interacción pareciese ser más fluida, guiada y dirigida por la P1 aunque el uso de nombres incorrectos y problemas de conectividad alteran la apertura de la sesión. De igual manera, como soporte a la clase virtual se observa que el rol de la profesora Tamara –educadora diferencial– quien cumple la función de controlar quiénes se conectan en la clase y relacionarse directamente con los padres. De todas maneras, llama la atención de qué manera este espacio es un preludio para evidenciar la afectividad; preguntar por los estados de ánimo y saber sobre el contexto físico podrían ser configuradores potenciales para las relaciones afectivas a distancia. Por esta razón, las expresiones más representativas del S1 corresponden a todas aquellas relacionadas con el saludo personalizado (para más información, ver el análisis descriptivo del CE1C1S1).

- **Análisis S3[F] "Explicación y aplicación sobre lo que es la división" (CE1C1S3[F])**

En este segmento se observa cómo se introduce el concepto de división trabajando previamente con una sucesión de ejercicios simples de multiplicación a partir del giro de una ruleta (ver Figura 15). La selección otorgada ilustra dos aspectos relevantes y que marcan el tópico conversacional de este tópico que son "multiplicación" y "Simón". Primeramente y

en lo referente a los elementos contextuales que rodean este segmento, básicamente se produce un encadenamiento de interacciones basadas en la obtención de una respuesta concreta basada en el cálculo y memorización de las tablas de multiplicar. Para ello, la estrategia principal utilizada fue el compartir pantalla e ilustrar las tablas a partir de una ruleta en compañía del dibujo animado correspondiente a los "Minions" a modo de crear un espacio de aprendizaje basado en el juego por medio de actividades de memorización. De igual manera, a pesar de configurar un espacio basado en el juego, el uso de los micrófonos del estudiantado permanece encendidos únicamente para dar respuesta a los problemas de multiplicación ya dichos.

En segundo lugar, se observa un patrón prototípico de interacción basada en la iniciación de la lectura del ejercicio matemático, la respuesta del ejercicio por parte del estudiante –que se caracteriza por ser contestada al unísono– y la retroalimentación basada en la repetición de la respuesta correcta y comentarios correctivos. Llama la atención que en este segmento la P1 se centra en la rapidez para obtener la respuesta correcta y no así en el resultado pues en dos oportunidades se da un resultado erróneo. Los interrogantes que formula, se vinculan a la obtención de respuestas únicas y ninguno relativo que haga alusión al procedimiento efectuado para contestar. De igual manera, formula un interrogante a modo de verificar el nivel de logro alcanzado que, de acuerdo con sus características, solo ofrece respuestas dicotómicas. En otras palabras, se observa una secuencia tripartita basada en la iniciación de interrogantes, respuestas cerradas y retroalimentaciones confirmatorias de respuesta. En el marco de las interacciones y los roles enunciativos, el posicionamiento de la P1 es claro: la hegemonía en su discurso para lanzar interrogantes, confirmar lo dicho, felicita o hacer comentarios y desviar tangencialmente el tema, es un rasgo que lo realiza únicamente la profesora P1. En contraposición, los estudiantes ejercen un rol pasivo en la interacción y sus intervenciones se basan únicamente en dar respuesta a interrogantes convergentes y/o dicotómica cuyas respuestas fueron contestadas en su mayoría al unísono.

Por último y como un elemento característico de este segmento fue la intervención de Simón. El estudiante fue el único en mantener el micrófono abierto y se animó en participar tanto para evidenciar de su presencia en la clase, como en hacer alusión a una tarea anterior y acusar a los compañeros que estaban conversando por chat. En todas las vertientes, llama la atención su primera intervención; el deseo de ser visto y reconocido por la P1 favoreció que esta pusiera de manifiesto su presencia, así como su alegría por ser incorporado. Esta manera es, a juicio de la investigadora, un preludio para el desarrollo de la afectividad en las

interacciones sincrónicas por videoconferencia (para más información, ver el análisis descriptivo del CE1C1S3[F]).

Figura 15.

Ejercitación de la multiplicación a través del juego

- **Análisis S5 "Explicación de la estructura y comprobación de la multiplicación" (CE1C1S5)**

En este segmento se observa cómo la profesora inicia la exposición sobre las partes que componen la división y el procedimiento realizado para comprobarlos. El género es la exposición y explicación de lo dicho basado fundamentalmente en el apoyo del PowerPoint y la función "anotar" de Zoom basada en la escritura y dibujos como apoyo para explicar el procedimiento para repartir los pasteles en bandejas (ver Figura 16). Estos apoyos visuales son un elemento clave para poder explicar la exposición que, sumado a la lectura del texto sería una alternativa para explicar el contenido de división. Asimismo, y tal como se observa a lo largo de la clase, el uso de micrófonos encendidos por parte del estudiantado está condicionado al turno de habla, puesto que, luego de la intervención de los estudiantes, estos inmediatamente los silencian.

Uno de los elementos que llama la atención de este segmento es la sucesión de interrogantes formulados por parte de la P1 para resolver el problema matemático. Si bien en un inicio lee el ejercicio proyectado sobre el procedimiento a realizar para repartir los pasteles, retoma el

interrogante, lo parafrasea y reformula a fin de que el estudiantado llegue a la respuesta esperada, es decir, responder (idealmente) que los pasteles se deben ir repartiendo en cada una de las bandejas. En sentido inverso, al detectar que el estudiantado respondía haciendo alusión al resultado y no al procedimiento, continuó hasta la obtención de la respuesta que deseaba mediante tres mecanismos: (1) la omisión de los comentarios de los estudiantes que ofrecieron el resultado de la operatoria, (2) retomar un comentario dicho por Mylovan sobre la necesidad de repartir (puesto que él contestó correctamente) y, (3) la resolución del acto de repartir a través del modelaje y dibujo de pasteles sobre las bandejas (ver Figura 16). En esta misma línea, a pesar de que se busca una respuesta única para ver el mecanismo de cómo repartir los pasteles, la retroalimentación ofrecida únicamente por la P1 recae en la repetición de enunciados ya dichos para corroborar respuestas correctas y, en el caso de las incorrectas o inesperadas también se recurre a la repetición basada en una entonación exclamativa o interrogativa (para más información, ver análisis descriptivo del segmento CE1C1S5)..

Un rasgo distintivo de la interacción sincrónica fue el uso del chat por parte de Miguel (también llamado "error 303") con dos propósitos claro: (1) utilizarlo a modo compensatorio debido a los problemas de audio que presenta y (2) hacer un llamado de atención y solicitar no hablar al mismo tiempo. Con ello, se observa de que busca una alternativa diferente a la oral para comunicarse empleando los recursos semióticos disponibles de Zoom (ver Figura 17). En este escenario, la P1 intenta dar soporte frente al problema ofreciendo una solución para el problema técnico a través de la oralidad y la escritura. Dado el análisis interpretativo realizado, las palabras más ilustrativas de este segmento serían "división", "repartir" y "pastel".

Figura 16.

Explicación de cómo repartir en ejercicios de división

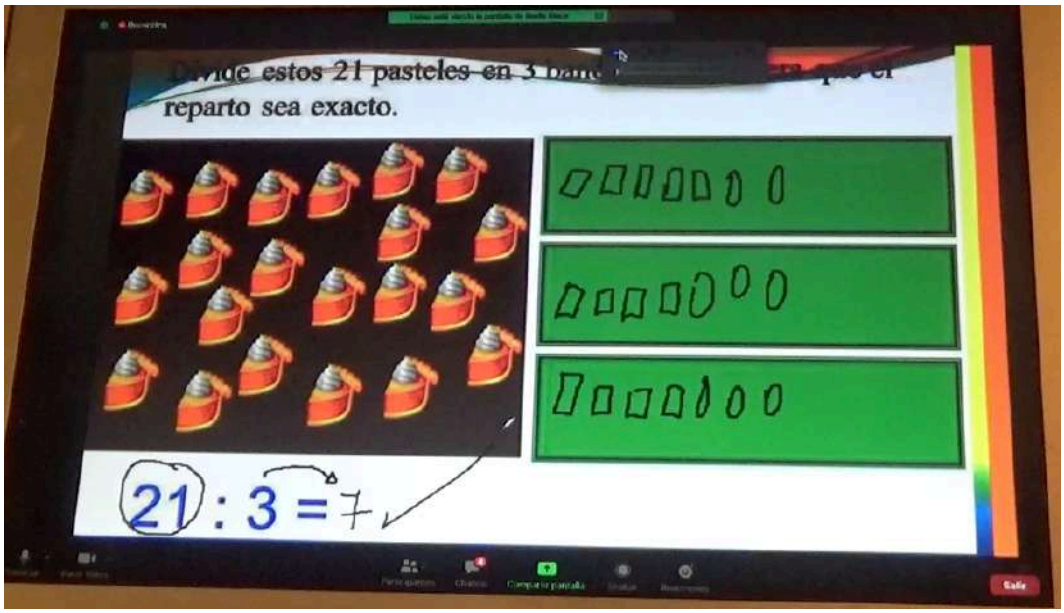
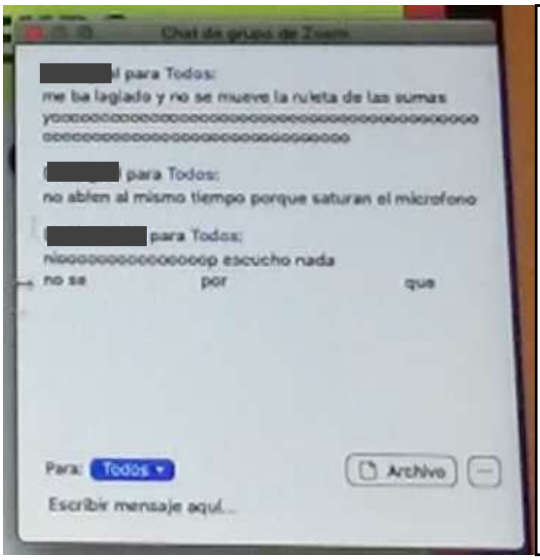


Figura 17.

Mensajes de estudiantes por chat durante la clase CE1C1



De Miguel para Todos:
Me ba lagiado y no se mueve la ruleta de las sumas
Yooooooooooooooooooooooooooo
ooooooooooooooooooooooooooo

De Miguel para Todos:
no ablen al mismo tiempo porque saturan el microfono

De error 303 para todos:
Nooooooooooooop escucho nada
no se por que

- **Análisis S7 "Ejercitación de cuatro problemas matemáticos" (CE1C1S7[F])**

Este segmento corresponde a un fragmento de cómo se produce la interacción entre la P1 y sus estudiantes en torno a problemas matemáticos de división y multiplicación. La selección que ilustramos es una representación de cómo se fue construyendo la interacción, caracterizada por mantener un mismo procedimiento: lectura de un problema, tiempo para que el estudiantado lo apunte en su cuaderno, revisión modelada y guiada de las respuestas y

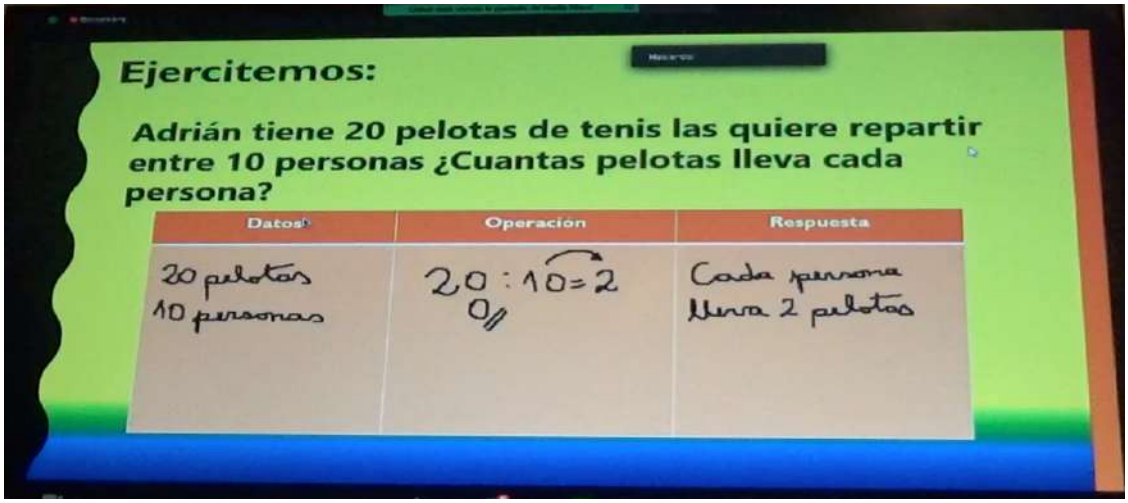
preguntas confirmatorias del resultado. Para este fragmento, la palabra más representativa sería "dividir".

En cuanto a la dinámica de ejercitación de lo aprendido, vemos cómo la P1 apoya sus explicaciones del uso de PowerPoint y más concretamente, elementos visuales a modo de proyectar cada uno de los pasos. El género prominente que se observa es la exposición a pesar de que sea una actividad de aplicar lo aprendido mediante problemas matemáticos. De la misma manera, llama la atención cómo a pesar de impartir clases en contextos virtuales, se hace un uso del cuaderno y prácticas tradicionales basada en la copia de un problema matemático para que, de forma individual lo resuelvan. A su vez, se observa que dentro de estas interacciones se hace más hincapié en el resultado que en el proceso pues no se comentan formas distinta de llevar a cabo el ejercicio. De igual manera, la P1 ofrece alternativas para reducir la escritura y de forma compensatoria, enviar el PowerPoint a las madres de los estudiantes. Con todas estas acciones se deriva el rol de la P1 como quien dirige la interacción, llama la atención, lee, interroga y retroalimenta a través de la repetición de las respuestas correctas.

Por último y con relación a impartir clases en un contexto virtual, uno de los problemas que se derivan son las interferencias, como el sonido del juego desde el ordenador del estudiante Miguel, así como el hecho de no poder ver el proceso que los alumnos hacen/escriben en su cuaderno. La falta de retroalimentación a través de marcas visuales altera tangencialmente la interacción; situación que se ilustra a través del caso de Simón. En este fragmento, el estudiante indica a la P1 que sí ha culminado la actividad, sin embargo, este solo realizó una copia en el cuaderno del ejercicio mas no el resultado (para más información, ver análisis descriptivo del CE1C1S7[F]).

Figura 18.

Resolución guiada de problema matemático de división



- **Análisis S9 "Despedida de la clase y asignación de tareas" (CE1C1S9)**

En este último segmento se realiza la despedida de la clase con los estudiantes. Primeramente, les asigna una tarea e inmediatamente indica que la información será enviada al WhatsApp. Un rasgo distintivo de este segmento y que difiere de la presencialidad es cómo se configura un espacio interacción dialógica guiada a partir de la desactivación de la pantalla compartida. En esta, emergen dos temas, como la interacción de tipo indirecta que hace Vicente hacia Simón para ironizar sobre el uso de un videojuego sobre la clase y otro tema iniciado por Simón sobre la preferencia por las clases presenciales o virtuales.

Otro rasgo distintivo es la forma de cierre de la P1 que recae en recomendaciones sanitarias contingentes con la emergencia sanitaria que, a diferencia de las clases presenciales, no es un rasgo que está marcada durante este momento de la clase. Como último elemento distintivo, la comparación de Simón con los compañeros es evidente en términos de interacción. La inserción del estudiante a la primera clase del año por videoconferencia y el grado de participación que tiene en la clase es un rasgo que nos permite identificar que no conoce sobre las normas de convivencia impuestas por la P1 a lo largo de la clase vinculadas al uso del micrófono (para más información, ver análisis descriptivo del CE1C1S9).

- **Síntesis análisis interpretativo de la sesión de clase 1 (CE1C1)**

A lo largo de esta clase se pudo ver numerosas características desveladoras de cómo se construyeron las interacciones sincrónicas por videoconferencia. A continuación, se resumen

las principales características de acuerdo con las categorías de análisis construidas inductivamente (ver Tabla 18).

Respecto del **contexto virtual de aprendizaje** se puede indicar que la configuración de este espacio se inició a partir de la preparación de un tiempo inicial para esperar la conexión de los estudiantes, saludar, entablar conversaciones espontáneas referidas al lugar físico en el cual se sitúan los participantes y silenciar los micrófonos de los estudiantes, cuya activación se realiza para realizar intervenciones durante la clase. En cuanto al contenido propiamente tal de la disciplina, podemos indicar que la exposición de contenidos fue el género discursivo predominante cuyo soporte principal fue la cámara web a fin de proyectar la pantalla de la P1 y mostrar la presentación en PowerPoint, el texto escolar y utilizar la función de "anotar", a fin de escribir y resolver los ejercicios matemáticos. El uso de estos elementos, condicionaron que la clase se tornase más expositiva, en contraposición con las ocasiones en que se dejó de compartir la pantalla como para saludar y despedirse de los estudiantes y hacer aclaraciones puntuales sobre un tema.

En cuanto a los **roles en la interacción sincrónica**, desde el punto de vista enunciativo es clara la hegemonía del discurso de la P1; ella es quien conduce la interacción, confirma, rectifica lo dicho por los estudiantes y hace aperturas y desvíos de temas. En este sentido, mayormente toma en consideración lo dicho por los estudiantes para continuar con la interacción. Mientras que los estudiantes son quienes acatan y reconocen el punto de vista de la profesora. Desde el punto de vista social, la P1 también cumple el rol de gestionar la interacción, abrir y cerrar la interacción, ofrecer soporte en el caso de que un estudiante lo necesite y hegemonía en la toma de decisiones que ocurren en el aula.

En tercer lugar y en cuanto a las **interacciones sincrónicas verbales, no verbales y paraverbales** en esta clase, podemos dar cuenta de que la oralidad y los recursos visuales fueron los principales recursos utilizados para comunicarse. En cuanto a la escritura, podemos evidenciar que por parte de la P1 se empleó para resolver el procedimiento de un ejercicio matemático y, por parte de los estudiantes, para copiar y resolver y un ejercicio y a modo compensatorio, el uso del chat para referirse a los problemas con el micrófono, así como para mantener una interacción paralela de la oral que ocurrió en este espacio virtual. En esta misma categoría y refiriéndonos a la secuencia de la interacción, es evidente una secuencia tripartita y la formulación de interrogantes casi exclusivamente de carácter confirmatorio y otros que requieren de una respuesta única. Los estudiantes tienen poca participación en la interacción y se centra principalmente en la recepción de la información

y explicación otorgada por la P1. Sus interrogantes se basan en la confirmación, como el permiso para hablar y preguntar), a excepción de Simón, un estudiante que busca intervenir de la clase mediante temas, por ejemplo, que no se vinculan con lo visto durante la clase (ver S5 y S9) y que, por tanto, la P1 llama la atención y reconduce la interacción a lo trabajado.

5.1.1.2. Centro educativo 1; sesión de clase 2 (CE1C2)

A continuación, se presenta el análisis interpretativo de la segunda clase seleccionada para el centro educativo 1.

- **Contexto de la sesión de la clase 2 (CE1C2)**

Esta clase se inicia a las 11:45AM y es la primera vez que realizan clases de matemáticas durante la jornada de la mañana. Los estudiantes están trabajando en la última unidad didáctica del año escolar correspondiente a "**Números y operaciones. Patrones y Algebra**" y esta es la clase introductoria. El objetivo de esta clase fue **leer e interpretar pictogramas y gráficos de barras**, razón por la cual la P1 se apoya fundamentalmente del PowerPoint para presentar la información, cuyas diapositivas contienen mayoritariamente capturas de pantalla de páginas del texto escolar de matemática del estudiante. En esta clase, ya se observa mayor asistencia por parte de los estudiantes quienes mantienen sus micrófonos apagados y los activan únicamente para contestar las respuestas solicitadas por la profesora P1. En cuanto al uso de las cámaras, como en todas las clases Ian es el único estudiante que tiene permiso para mantenerla apagada. De todas formas, en esta clase Miguel la apaga de forma intermitente y, excepcionalmente Vicente también lo hace debido a los problemas de conexión a Internet.

Otro aspecto interesante a destacar es que esta es la primera clase en que se forman salas para grupos pequeños para realizar una actividad grupal vinculada a la resolución de problemas a partir de la interpretación de un pictograma. Esta situación emerge a partir de conversaciones previas entre la investigadora y la P1 a fin de explorar en alguna actividad de interacción entre iguales, razón por la cual la P1 accede y lo planifica previamente en una actividad durante el desarrollo de la clase.

Como la mayoría de las clases, la P1 está acompañada de dos educadoras diferenciales quienes ejercen un rol pasivo durante las clases, con escasa participación, a excepción del rol específico que se les asigna para monitorear un grupo en particular durante el momento en

que el estudiantado debía trabajar en salas para grupos pequeños. Asimismo, se observan a algunas madres que acompañan en las clases que, de forma esporádica se atreven a preguntar en voz alta y en darles las respuestas a sus hijos en voz baja sobre los interrogantes formulados por la P1 durante la clase.

- **Estructura y segmentación de la sesión de clase 2 (CE1C2)**

A continuación, se presenta el análisis de la estructura de la clase 2. La Tabla 22 muestra la segmentación de la clase en unidades temática e intervalos de tiempo.

Tabla 22.

Segmentación de la clase CE1C2

Fecha: 4 de noviembre de 2020
Participantes: 20 participantes en total, divididos en la P1, profesora Tamara, profesora Johana, investigadora y 16 estudiantes.
Objetivo de la clase: leer e interpretar pictogramas y gráficos de barra.
Duración: 01:44:07 minutos
Recursos: PowerPoint, texto escolar de matemática del estudiante.

Segmento	Tiempo	Contenido
S1*	00:00-04:29	Saludo personalizado
S2	04:30-05:38	Retroalimentación evaluación sumativa de la clase anterior
S3	05:39-07:10	Objetivo y explicación sobre la estructura de la clase
S4	07:11-14:04	Lectura y resolución de problema matemático
S5	14:05-21:03	Explicación sobre el concepto de pictograma y explicación para su construcción
S6	21:04-26:20	Instrucciones para el trabajo grupal
S7*	26:21-54:00	Trabajo grupal
S8*	51:01-59:54	Comentarios sobre el trabajo grupal
S9	59:55-01:08:32	Revisión actividad grupal
S10*	01:08:43-01:13:35	Explicación sobre el concepto de gráficos y explicación para su construcción
S11	01:13:36-01:33:20	Explicación y resolución de problema matemático
S12	01:33:21-01:42:03	Juego matemático de desafío
S13	01:42:03-01:44:07	Aclaración de dudas y despedida

Nota: *segmentos analizados para la clase 2 (CE1C2).

Como se observa en la Tabla 22, esta clase se ha dividido en 13 segmentos. En ella, se observa una estructura deductiva claramente definida que, en términos generales, se basa en la explicación de un contenido, resolución de problemas, explicación de contenido, desafío

matemático y aclaración de dudas. Como se observa, durante el inicio se personaliza el saludo, se retroalimenta a partir de la última evaluación y se explica el objetivo de la clase (S1, S2, y S3). En el desarrollo, se observa un patrón típico asociado a la explicación y conceptualización de lo que son los pictogramas y gráficos (S4 y S5), seguido de un trabajo grupal que transita desde la instrucción, aplicación, comentarios y revisión (S6, S7, S8, S9), nueva explicación y ejecución (S10, S11, S12). Finalmente, en el cierre solo se ofrece un espacio especial para la resolución de dudas sobre el contenido visto.

- **Análisis interpretativo de los segmentos de la sesión de clase 2 (CE1C2)**

A continuación, se presenta el análisis de una selección de segmentos marcados con asterisco en la Tabla 22.

- **Análisis S1 "Saludo personalizado" (CE1C2S1)**

Este segmento inicial es un espacio de preparación para la configuración de un contexto virtual de aprendizaje a partir de las clases por videoconferencia. Como elemento propio de la virtualidad, se observan algunas características; a saber: (1) esperar la conexión progresiva de los estudiantes a la clase; (2) identificar y corregir los nombres de los participantes (para que no haya problemas de autenticidad en la sesión); (3) detectar cámaras apagadas y reclamar para que las enciendan; (4) preguntar sobre la asistencia de algunos estudiantes y la localización física, (5) saludar uno a uno a los estudiantes siguiendo una estructura de par adyacente, (6) mantener conversaciones espontáneas breves que no se vinculan con la temática y (7) preguntar sobre cuestiones recientes de la asignatura, como el caso de saber sobre la evaluación de matemáticas que habían realizado el día anterior. En esta identificación, se derivan una serie de elementos que podrían alterar la sesión y la interacción como el uso de aparatos tecnológicos diferentes a lo que se conectan habitualmente así como las preguntas de verificación de identidad y la falta de certeza de qué estudiantes efectivamente se han conectado a la clase. Estas situaciones, son claros ejemplos de elementos propios de las clases por videoconferencia que difieren de la presencialidad (para más información, ver análisis descriptivo del CE1C2S1).

- **Análisis S7: "Trabajo grupal" (CE1C2S7[F1[2]])**

En esta primera parte del segmento los estudiantes debían trabajar en pequeños grupos pequeños para responder cinco interrogantes que aparecen en el texto de matemáticas (ver Figura 20). En términos generales, se observa que para conformar los grupos pequeños, la P1 debió utilizar la funcionalidad de Zoom sobre "creación de salas para grupos pequeños", cuya distribución fue aleatoria y guiada por un tutor por sala. En este grupo de trabajo, se observa una secuencia en la interacción marcada por dos elementos que transitan desde lo oral a lo escrito: (1) la intervención de la investigadora que emerge producto de los silencios de los estudiantes y, (2) la interacción por chat entre iguales para dar respuesta a los interrogantes. Dentro de estas secuencias, se observa que el común denominador es la resolución de problemas matemáticos vinculados a las lenguas nativas, razón por la cual las palabras que derivan de este segmento son "Quechua" y "Rapanui".

En cuanto a la intervención marcada por la investigadora para propiciar la interacción entre iguales, se observa de que hace uso del compartir pantalla para ilustrar los interrogantes y hacer seguimientos a través de secuencias tripartitas basadas en preguntas, respuestas y retroalimentaciones breves. La fluidez en esta interacción se altera por la falta de costumbre en el uso del micrófono abierto –pues luego de que los estudiantes dan respuesta a los interrogantes, inmediatamente apagan los micrófonos–, los desplazamientos que hace Vicente dentro de su entorno físico y por la alternancia en el uso de la cámara encendida por parte de Miguel. A partir de estas situaciones, podemos interpretar que la tecnología condiciona la calidad de las interacciones pues, si cada vez que quieren participar deben abrir los micrófonos, la comunicación será menor y menos fluida. De igual manera, uno de los elementos que se destacan de esta interacción, fue el uso del emoji 👍🏻 que emplea Vicente para dar respuesta al interrogante dicotómico y confirmatorio realizado por la investigadora. En este sentido, el emoji cumple una función no verbal a modo de expresar a través de un recurso icónico el asentimiento (para más información, ver análisis descriptivo del CE1C2S7[F1]).

En cuanto a la interacción por chat mostrada en la Figura 19, se observan una serie de rasgos característicos, a saber. En primer lugar, es Miguel quien abre la interacción dirigiéndose a Joaquín para preguntarle sobre el quinto interrogante (expresado con la vocal "e" dentro del chat), pues al ser el jefe asignado para el grupo, se le pregunta directamente sobre lo que se

[2] Con el objetivo de dar mayor profundidad a lo que supuso el trabajo grupal entre iguales, se ha decidido dividir y analizar el segmento 7 (S7) en dos fragmentos [F1] y [F2].

debe hacer. Los escritos que envía Miguel tienen un carácter peyorativo que están acompañados de una expresión coloquial "balla [vaya] líder de pacotilla". Llama la atención del escrito de Miguel el uso de una combinación de símbolos que, al unirse representan un significado. Primeramente, el uso del ":V" que es un símbolo que representa ironía o repulsión frente a una situación en particular y lo utiliza acompañado de la expresión coloquial anteriormente descrita. En segundo. Lugar, la secuencia de caracteres ACSII, el símbolo "=.=", empleado para expresar una emoción. Seguidamente en la interacción Joaquín suaviza su respuesta al emplear la combinación de caracteres "XD" a modo de representar, alegría, sin embargo, inmediatamente recibe un insulto por parte de Miguel al tratarlo de "inútil". Dentro de esta interacción, Fernanda se incorpora al responder con una letra "f" que, como hemos enunciado anteriormente, emerge del videojuegos "Call of Duty" y se emplea para mostrar condolencias. Sin embargo, uso del "F" ha recibido nuevos significados en los contextos virtuales y se utiliza en el chat juvenil para mencionar que algo ha salido mal. Finalmente, a pesar de indicar el intento fallido, Joaquín toma de buena forma lo escrito en el chat respondiendo con risas.

El análisis de la interacción sobre la estructura del chat, nos permite dar cuenta de que los estudiantes han optado por el lenguaje escrito por sobre lo oral por el grado de comodidad pues puede resultar menos intimidante. De igual manera, se observa de que los estudiantes emplean ciertos recursos para representar los significados, como es a través de la combinación de caracteres ASCII, o el uso de letras con una fuerte carga de significado. Llama la atención de que se dirigen a través del discurso oral con el adulto (en este caso la investigadora), por lo que se interpreta que el texto escrito proporciona otros potenciales que lo oral no cuando se interactúa entre iguales en cuanto a que tiene un carácter menos intimidante que el oral. A continuación, la Figura 19 muestra la interacción por chat que ocurre entre iguales durante la resolución de los interrogantes matemáticos. Como se trata de una captura de pantalla realizada desde una videograbación externa, se realiza la transcripción de los escritos por parte de los estudiantes.

Figura 19.

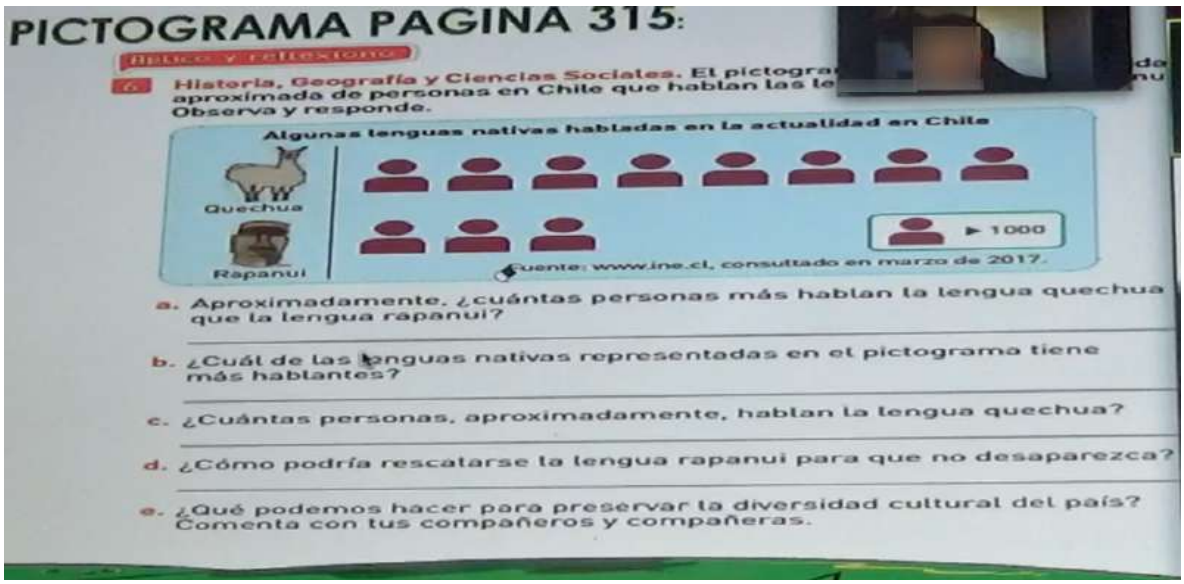
Interacción por chat entre iguales, primera parte

***De Miguel para Todos:**
juequín líder del grupo 2 que se ase en la e :v
balla líder de pacotilla =.=
De Joaquín para Todos:
eso lo tenemos que aser des pues xd
De Miguel para Todos:
Ya ise todo líder inútil
De Fernanda para Todos:
f
De Joaquín para Todos:
Jaja
De Vicente para Todos:
f

Nota*: transcripción de la interacción establecida entre los estudiantes del CE1.

Figura 20.

Interrogantes para responder durante el trabajo grupal



- **Análisis S7 "trabajo grupal" (CE1C2S7[F2])**

En la segunda parte del segmento se observa que la P1 hace ingreso de la sala para grupos pequeños de Zoom debido a que Vicente solicita su ayuda de manera interna. En este caso, la P1 ofrece resuelve los interrogantes a partir de la lectura en voz alta del problema y su resolución por medio de interrogantes convergentes que avanzan a medida que responden favorablemente. Llama la atención el rol dominante de la P1 que es reconocido por los estudiantes pues habla e incluso piensa por los estudiantes a la hora de explicar la duda

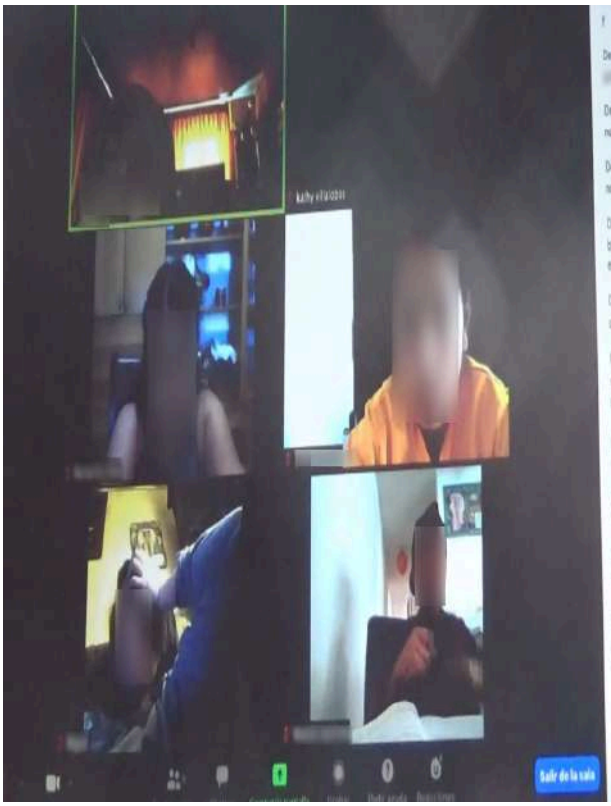
planteada. A su vez, es ella quien escribe el procedimiento a través de la función "anotar" de Zoom. En este caso de resolución a la duda de Vicente, llama la atención cómo a pesar de ser una actividad grupal, la P1 dirige la interacción de manera bidireccional, dirigiéndose, en algunos casos, solo a Vicente y omitiendo la respuesta que ofrecía Fernanda. Cabe mencionar que como investigadora participante de esta interacción, también pude dar cuenta en cómo nos posicionamos en la constelación de participantes; si cedemos el turno de habla y lo facilitamos a la hora de que los estudiantes participan.

En cuanto a las interacciones sincrónicas por chat, estas emergen luego de que la P1 abandonase la "sala para grupos pequeños". Miguel nuevamente da apertura a la interacción aunque esta vez llama la atención que se sitúa desde el nosotros para formular el interrogante y que, a diferencia de Vicente, todavía escribe utilizando la primera persona singular. Más adelante, es Fernanda quien intenta avanzar en la interacción situándose desde el nosotros para plantear que se debe responder en equipo el interrogante aunque es Miguel quien interviene para comentar que no se está llevando a cabo un trabajo en equipo. La afirmación de no actuar como grupo es compartido por Vicente, Joaquín y Fernanda y que se manifiesta a través de diferentes estilos de escritura como el uso del "F" explicado anteriormente que, en este contexto se repite dicha letra con un propósito enfático (o sea, cumple una función paraverbal), el empleo del adverbio afirmativo a modo de confirmar y la expresión explícita de indicar que sabe la situación. Por este motivo, Joaquín como jefe de grupo finaliza la interacción escribiendo en el chat la alternativa correcta del interrogante D del texto escolar.

A continuación, la Figura 21 muestra la interacción por chat que ocurre entre iguales luego de que la P1 sale de la "sala para grupos pequeños". Como se trata de una captura de pantalla realizada desde una videograbación externa, se realiza la transcripción de los escritos por parte de los estudiantes al lado derecho de la Figura 21 (para más información, ver análisis descriptivo del CE1C2S7[F2]).

Figura 21.

Interacción por chat entre iguales, segunda parte



De Miguel para Todos:
juaquín que asemos
De Fernanda para Todos:
nose
De Vicente para Todos:
no se que aser
De Joaquín para Todos:
ba blar de la pregunta
e
De Vicente para Todos:
quiero la respuesta d
De Fernanda para Todos:
Niños tenemos que hacer la ultima preguntaque es en equipo
De Miguel para Todos:
no parese equipo :v
De Vicente para Todos:
Fffffffffffffffff
De Fernanda para Todos:
Si f
De Joaquín para todos:
lo se
la d es es tudiar la lengua

Nota*: el cuadro derecho, muestra la transcripción de la interacción que tuvo lugar durante la resolución de ejercicios matemáticos realizado en pequeños grupos.

- **Análisis S8: "Comentarios sobre la actividad grupal" (CE1C2S8)**

En este segmento se destinó un espacio específico para hacer valoraciones sobre lo que significó realizar un trabajo en pequeños grupos, por lo que la expresión de este segmento sería "¿qué les pareció esta experiencia de haber trabajado en grupos?". A fin de abrir un espacio dialógico que recogiese las experiencias, la P1 deshabilitó las "salas para pequeños grupos" y se realizó un plenario sin apoyos visuales ni tampoco con la opción de compartir pantalla. De todas maneras y como es habitual, el uso de micrófonos se enciende únicamente para responder los interrogantes de la P1 o emitir comentarios de los estudiantes por iniciativa propia. En términos generales, la experiencia de los estudiantes varió dependiendo de cómo funcionó cada grupo de trabajo.

En cuanto a los roles y posicionamientos enunciativos, llama la atención cómo a partir de un interrogante genérico para recoger las experiencias, los estudiantes respondan en términos

de trabajar y no trabajar a través de la heteroselección y autoselección. A partir del interrogante, la P1 recibe una serie de quejas, acusaciones y comentarios sobre lo que fue el trabajo en grupo, principalmente del grupo descrito en el S7, que presentó dificultades para trabajar colaborativamente. Por este motivo, de manera espontánea 3 de los 5 integrantes de este grupo dieron a conocer lo que hicieron, desde donde destaca Miguel que, en un intento por llevar una conversación disputativa con Joaquín (jefe del grupo) lo interpela esta vez a través de lo oral y paraverbal. Fernanda, quien también participó en el grupo, intentó situarse desde el "nosotros" y desde el "yo" para indicar el estado de avance. En otras palabras, llama la atención el ímpetu que demuestran los integrantes del grupo que presentó problemas para trabajar conjuntamente a través de una serie de acciones: (1) indicar por iniciativa propia el estado de avance del trabajo; (2) iniciar una conversación disputativa sobre cómo fue la intervención que hizo Miguel sobre Joaquín o (3) adoptar un posicionamiento disonante entre el "yo" y "ustedes" para referirse al estado de avance del trabajo realizado.

En este escenario, el hecho de que la P1 fuese receptora de un conjunto de comentarios por parte de los estudiantes y escuchar el enojo de Miguel, se detecta claramente un papel hegemónico en la interacción que, en este caso, la P1 responde a través de la risa y sorpresa como mecanismo para suavizar el desencuentro entre algunos estudiantes y el desvío del tema hacia estudiantes cuya experiencia había sido mejor que los del grupo de Miguel. De todas maneras, a pesar de conciliar el problema de Miguel, la P1 no enfatiza sobre aspecto sociales a través de interrogantes que sirvieran para explorar sobre qué acciones han hecho los estudiantes para resolver los problemas.

Por último y en cuanto a la interacción sincrónica, se ve como se lleva a cabo una conversación eminentemente oral. De todas maneras, un último elemento que se destaca es la sucinta intervención de Yhendelyn, participante del grupo que tuvo problemas para trabajar colaborativamente. En este segmento, se observa que solo da respuesta de lo que fue su trabajo a través del emoji 👍🏻 para responder una respuesta dicotómica por parte de la P1, cuyo uso fue para reemplazar lo oral pues en ningún momento intervino a través de la palabra (para más información, ver análisis descriptivo del CE1C2S8).

- **Análisis S11: "Explicación y resolución de un problema matemático" (CE1C2S11[F])**

Este segmento corresponde a un fragmento de la actividad principal asociada a la explicación de cómo resolver un problema matemático utilizando gráfico de barras. Concretamente, se

muestra de qué manera se guía la clase para la construcción de este gráfico razón por la cual la palabra más representativa sería "gráfico". En cuanto a la configuración de este espacio para explicar lo dicho, la P1 hace uso del "compartir pantalla" a fin de ilustrar la página del libro a fin de realizar un modelaje sobre la página que deben resolver, así como algunas respuestas. En esta explicación, uno de los rasgos que altera esta interacción, es el problema en la conectividad de Vicente. La P1, ofrece como remedial apagar la cámara que, de acuerdo con su experiencia, sí puede ser un elemento que mejoraría la calidad de una interacción. Por lo mismo, se ve cómo dentro de los roles que cumple la P1, se suma el ofrecer soporte digital, o gestión sobre el uso de las tecnologías.

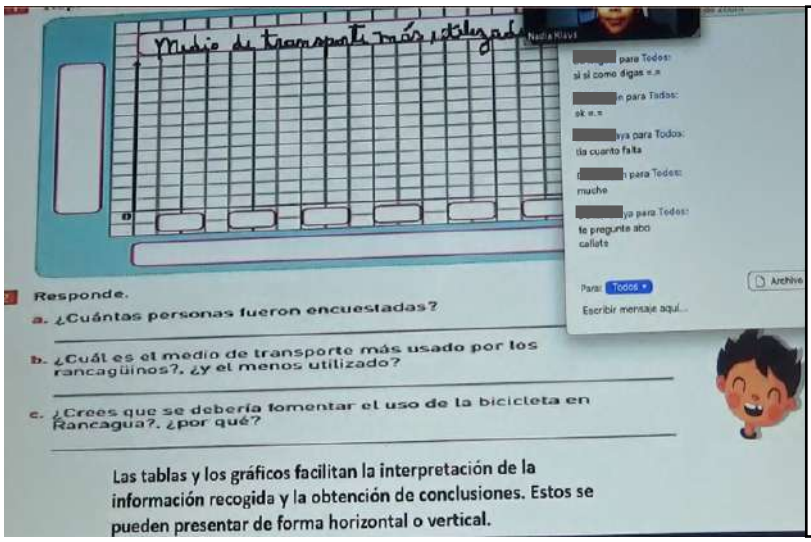
Desde el punto de vista de los roles enunciativos, este segmento es un claro ejemplo de hegemonía discursiva por parte de la P1. La interacción se basa en confirmar lo dicho por los estudiantes a través de la repetición de las respuestas correctas y complementarla sucintamente sin ofrecer un espacio para explorar. De esta manera, el patrón se basa en la lectura y parafraseo de los problemas matemáticos, respuesta de los estudiantes y evaluación de la P1 confirmando o no el resultado. Este poder enunciativo en términos de turno de habla y confirmar las respuestas dichas son un claro ejemplo de que es la P1 quien habla y piensa por los demás. En otras palabras, la interacción continúa siendo guiada y secuenciada con un patrón prototípico que consiste en leer el problema, lanzar preguntas confirmatorias, dicotómicas y de reconocimiento de información, hasta explicar el paso a paso para elaborar el gráfico –como se ha visto a lo largo del análisis de los segmentos de la P1 (para más información, ver segmento descriptivo del CE1C2S11[F1]).

En cuanto a la interacción sincrónica verbal, no verbal y paraverbal se observa cómo nuevamente se hace uso del chat. Como hemos enunciado en el contexto de la sesión, Ian es el único estudiante que tiene autorización para no encender la cámara ni el micrófono, por lo que hace uso del recurso escrito a modo compensatorio para poder lanzar una pregunta a la P1 (ver Figura 22). A partir de este mensaje, Joaquín es el estudiante que le responde, razón por la cual, Ian responde agresivamente contestándole con una expresión coloquial chilena "te pregunte abo" (a vo´) que, en términos coloquiales, es una manera peyorativa para referirse a un otro (en vez de utilizar la segunda persona singular gramatical). Esta interacción por chat, fue percibida por la profesora Tamara que acompaña durante las clases a la P1 pues el hecho de centrarse en el compartir pantalla y en la explicación a los estudiantes, es un condicionante que dificulta el paralelismo de atender al unísono algún mensaje por chat. Esta, es una clara situación propia de la virtualidad pues el empleo de diferentes modos de

comunicación (que, en este caso es lo oral, visual y escrito), podría ser una limitación en lo concerniente a la interacción sincrónica y, a su vez a la resolución de conflictos que podrían atenderse de forma personalizada en la presencialidad. Por lo mismo, a fin de centrarse en el mensaje enviado por chat, la P1 detiene la presentación del compartir pantalla y la deshabilita.

Figura 22.

Mensaje escrito por estudiante Ian



De Miguel para Todos:
si si como digas =.=
De Joaquín para Todos:
ok =.=
De Ian para Todos:
tia cuanto falta
De Joaquín para Todos:
mucho
De Ian para Todos:
te pregunte abo
cállate

- **<u>Síntesis análisis interpretativo de la sesión de clase 2 (CE1C2)</u>**

La clase analizada corresponde a la sesión con mayor duración del año académico, por lo que la segmentación alcanzó los 13 segmentos. En suma, si bien la acción de representar el término más adecuado para esta sesión se torna difícil (dada las múltiples actividades efectuadas), la interacción se construyó en torno a los "gráficos" y "pictogramas", razón por la cual se convierten en los conceptos más ilustrativos del CE1C2. A continuación, se realiza una síntesis del análisis de la clase 2 a fin de sistematizar las categorías de análisis que ya han sido explicadas en la Tabla 18.

Con respecto a la **configuración del contexto virtual de aprendizaje** se observan algunos rasgos distintivos que sí la posibilitan. La asignación de tiempos específicos para la incorporación a la sesión de aula a los estudiantes, la identificación de los estudiantes a través de la escritura de los nombres correctos, los saludos personalizados a los estudiantes mientras ingresan a la sesión y las preguntas referidas sobre el espacio físico desde donde se conectan, son elementos configuradores propios de la virtualidad. Sumado a ello, en este espacio se

pudo dar cuenta la prominencia de la explicación de contenidos que, apoyados por el PowerPoint y capturas del texto del estudiante se convierte en el hilo conductor de esta clase. Mayoritariamente se comparte la pantalla a fin de configurar un espacio con mayor tiempo para la lectura, explicación y resolución guiada de ejercicios matemáticos en todo momento por la P1. De acuerdo con los elementos del entorno físico e inmediato de los estudiantes, se observan pocas interferencias familiares, sin embargo, las interacciones son poco fluidas debido al uso del micrófono apagado durante casi toda la sesión, a excepción de que se deba responder interrogantes. Por lo tanto, es en el primer momento de la sesión, antes de adentrarse al contenido de la clase, el único espacio detectado para personalizar la interacción y hablar de temas que no se vinculan con el contenido trabajado en la clase.

En cuanto a los **roles enunciativos**, se observa el carácter dominante de la P1 que es reconocido por todos los estudiantes. Muchas veces, en las interacciones se observó de que es quien habla y piensa por encima de los otros y repara lo dicho, en términos que retoma lo que dicen sus estudiantes –sobre todo las respuestas correctas– y las confirma, reformula o complementa. Desde el punto de vista discursivo y cognitivo, el rol de la P1 es dominante, mientras que los estudiantes acatan todo lo dicho. En cuanto a la gestión de turnos y la gestión sobre aspectos cognitivos y de la didáctica son realizados fundamentalmente por la P1. En este sentido, la actividad que pudo haber permitido la observación de mayor alternancia en los roles fue en la actividad grupal, sin embargo, este encuentro contó con papeles enunciativos de sobreenunciador que, siendo condicionado por la elección de la profesora, también incidió en la manera en que el grupo interactuó entre sí (ver S7).

Por último y en cuanto a las **interacciones sincrónicas verbales, no verbales y paraverbales** se observa que el empleo de la oralidad en compañía de recursos visuales fue el rasgo prominente de esta clase. De todas maneras, el rasgo más distintivo fue el uso del chat que se estableció como una conversación paralela entre participantes determinados y no siempre con una función constructiva de la interacción. Esto se observó durante el trabajo grupal (S7) y en el interrogante de Ian sobre el tiempo restante para la culminación de la clase (S11) que, a pesar del conflicto que subyace, fue un sucinto espacio para la interacción entre iguales. Otro aspecto a destacar fue el uso de un lenguaje digital y empleo de emojis por parte de los estudiantes, que se observó durante el chat y también a la hora de interactuar a través de la oralidad. Desde el punto de vista de la interacción oral, se observan claras secuencias tripartidas, interrogantes convergentes y dicotómicos y escasas posibilidades para que el estudiantado pueda explayar sus comentarios a través de lo oral y lo escrito.

5.1.1.3. Centro educativo 1; sesión de la clase 3 (CE1C3)

A continuación, presentamos el análisis interpretativo de la tercera clase seleccionada para el centro educativo 1.

- **Contexto de la sesión de la clase 3 (CE1C3)**

Esta clase que, inicialmente fue programada como la penúltima del año académico, los estudiantes se aproximaron a conocer un tópico nuevo: el área de un cuadrado y rectángulo. El objetivo fue **comprender el concepto de área de un rectángulo y de un cuadrado con unidades estandarizadas (metro, centímetro)** y forma parte de la última unidad didáctica del año (Números y operaciones. Patrones y Algebra). *Ad portas* de finalizar el año se ha programado la última evaluación sumativa para la semana siguiente, por lo que el contenido de esta clase forma parte de esta evaluación final. Sin embargo, el hecho de ser la última clase para revisar un contenido nuevo antes de la evaluación final, en convergencia con las inquietudes de algunas madres sobre este tema, fue el elemento que gatilló en que la P1 tomase la decisión de extender esta clase (convirtiéndose en la más extensa del año académico con 01:49:27 minutos) y añadiese una nueva sesión para reforzar el contenido y preparar a los estudiantes para evaluación.

En cuanto a la participación estudiantil en la conexión a las clases por videoconferencia, esta fue la clase con mayor cantidad de participantes del año escolar. Se han conectado 22 participantes, divididas en la P1, la investigadora, dos educadoras diferenciales –que no participan oralmente de la sesión– y 19 estudiantes (en compañía de algunas madres), cuya conexión fue paulatina. Durante el segmento 1 (S1) estaban conectados solo 10 estudiantes y desde el S2 ya se contó con la totalidad de los estudiantes. En este escenario, y desde el punto de vista de la participación, hay tres rasgos distintivos; a saber: el uso de cámaras apagadas de algunos participantes (como la profesora Johana quien la mantuvo apagada durante toda la clase y de algunos estudiantes, como Vicente, Samira, Joaquín, Danilo e Iquer, quienes la apagaron de forma intermitente); la conexión desde el mismo ordenador de Yhendelyn y Marcos y; la intervención espontánea de cinco madres para algunos propósitos: (1) la madre de Iván para indicar que se retirarán de la clase por motivos de cita al médico; las madres de Melissa, María Ignacia, Fernanda (2, 3 y 4) para preguntar y/o interpelar sobre el nuevo contenido trabajado de áreas y (5) la madre de Mylovan para preguntar sobre qué página del texto escolar se está trabajando.

- **Estructura y segmentación de la sesión de clase 3 (CE1C3)**

La Tabla 23 muestra la segmentación de esta clase en unidades temáticas e intervalos de tiempo pertenecientes a la tercera clase seleccionada del centro educativo 3.

Tabla 23.

Estructura de la clase CE1C3

Fecha: 18 de noviembre de 2020
Participantes: 22 participantes: P1, profesora Johana, profesora Tamara, investigadora y 18 estudiantes
Objetivo de la clase: comprender el concepto de área y un cuadrado y un rectángulo con unidades estandarizadas (metro, centímetro).
Recursos: PowerPoint, cuaderno de matemáticas.

Segmento	Tiempo	Contenido
S1*	00:00 – 10:00	Saludo inicial y espera de conexión
S2	10:01- 12:26	Explicación de contenidos y objetivos de la clase
S3*	12:27-17:24	Recordatorio sobre los conceptos trabajados en la clase anterior
S4	17:25- 30:20	Resolución guiada de un problema matemático
S5*	30:21-41:41	Explicación inicial del área y interferencias familiares
S6	41:42- 01:03:25	Ejercitación guiada de lo que es un área de un cuadrado en el texto escolar
S7	01:03:26 – 01:05:35	Revisión guiada de los ejercicios
S8	01:05:36- 01:36:55	Explicación y ejercitación de problemas matemáticos
S9*	01:36:56- 01:43:57	Resolución de desafío matemático
S10*	01:43:58 – 01:49:27	Cierre de la clase

Nota: *segmentos analizados para la clase 3 (CE1C3).

Como se observa en la Tabla 23, esta clase fue segmentada en 10 unidades temáticas. A grandes rasgos, se observa una multitud de actividades con un común denominador; todas las actividades de ejercitación son guiadas por la P1 por lo que se infiere poco espacio de autonomía estudiantil a la hora de resolver problemas matemáticos. En cuanto a los momentos de la clase, se observa la detención de un primer momento introductorio de saludo inicial, conversación espontánea e interacción más personalizada a modo de esperar la conexión de los estudiantes (S1) para luego continuar con un recordatorio de los contenidos trabajados en la clase anterior a través de la interacción y resolución conjunta de un problema matemático (S2, S3 y S4). En este sentido, ya desde el S5 se introduce el nuevo tema a trabajar durante la clase por medio de una secuencia marcada que va desde la explicación de un nuevo tema hasta la ejercitación guiada de lo visto (S5 – S9). Finalmente, se observa un solo segmento de finalización o cierre de la clase (S10).

- **Análisis interpretativo de los segmentos de la sesión de clase 3 (CE1C3)**

A continuación, se presentan el análisis de una selección de segmentos marcados con asterisco en la Tabla 23.

- **Análisis S1"Saludo inicial y espera de conexión" (CE1C3S1[F1])**

En este segmento, la configuración del aula virtual se inicia con saludos y espacios dialógicos breves mientras se espera la conexión paulatina de los estudiantes. Las palabras más ilustrativas son "buenos días" y "tía" puesto que en la espera, algunos estudiantes inician la interacción sobre temas personales de interés. De igual manera y como es habitual, los estudiantes mantienen sus micrófonos desactivados y lo activan únicamente para saludar o comentar algo a la P1. En este sentido, llama la atención cómo se construye la interacción en este espacio: la interacción es entre un estudiante y la profesora P1 en el que hay alternancia de estudiantes, mas no entre iguales. Esta interacción, en términos coloquiales, "de tú a tú" es un rasgo característico que se observa primero con Francisco, luego Yhendelyn, Mylovan, Simón y Joaquín. En esta escueta interacción, llama la atención cómo Joaquín se dirige a la P1 y no a su compañero para aportar información sobre el comentario de Simón. En este escenario, a pesar de que se personalice la interacción, esta siempre se realiza en la relación P1-estudiante y no entre iguales.

Dentro de esta interacción llama la atención cómo se manifiesta la presencia social a través del afecto: la personalización de la interacción, sumado a la oportunidad de compartir y comentar elementos presentes del entorno físico del estudiantado, se constituyen como potenciales para fortalecer la interacción y configurar un contexto virtual de aprendizaje. Dos casos ilustrativos de este segmento corresponden al comentario sobre el árbol de navidad y el interés por Francisco de comentar sobre su pájaro y desplazarse de su sitio para mostrarlo a través de la cámara web (para más información, ver segmento descriptivo del CE1C3S1[F1]).

- **Análisis S3 "Recordatorio sobre los contenidos trabajados la clase anterior" (CE1C3S3[F1])**

En este fragmento inicial e introductorio sobre el contenido a trabajar, la P1 realiza un recordatorio de los contenidos trabajados durante la última clase sincrónica anterior. El tema que interesa es factual por lo que las palabras claves corresponden a "pictogramas" y

"gráficos de barras". Desde el punto de vista de la configuración del contexto virtual, se observa que la P1 se apoya de un interrogante convergente que busca evocar información y que es proyectado a través de PowerPoint. En ella, se observa claramente un patrón prototípico iniciado por la P1 quien formula interrogantes convergentes, seguidas por respuestas breves del estudiantado y una retroalimentación basada principalmente en la rectificación de lo dicho por los estudiantes a la hora de contestar erróneamente lo preguntado a partir del uso del adverbio de negación y enunciados interrogativos y exclamativos ante respuestas equívocas. En efecto, el rol dominante es evidente en la P1 desde el punto de vista enunciativo que, en ocasiones se manifiesta por el hecho de preguntar y dar respuesta a su mismo interrogante. De igual manera, a pesar del uso del PowerPoint (visual) como recurso para proyectar el interrogante que persigue responder, la interacción sincrónica es eminentemente oral (para más información, ver análisis descriptivo del CE1C3S3[F1]).

Figura 23.

Explicación para completar las tablas de conteo

- **Análisis S5: "Explicación inicial del área e interferencias familiares" (CE1C3S5[F1])**

En este segmento se observa cómo se produce un encadenamiento de intervenciones de tres madres sobre el nuevo contenido de área. Las interferencias familiares realizadas con el propósito de interpelar sobre el nuevo contenido fue un espacio característico de este

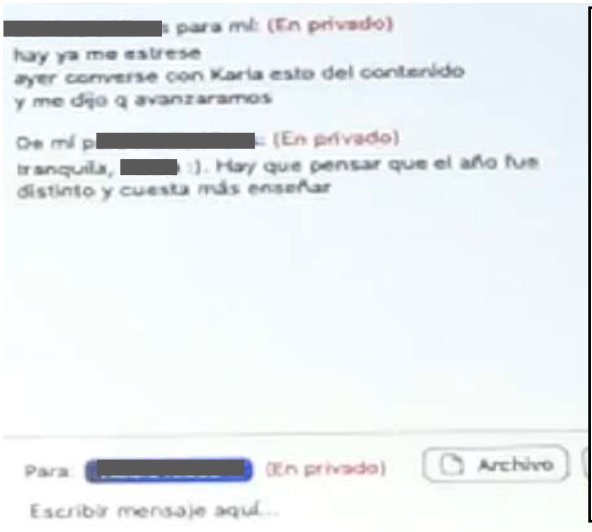
segmento que, a pesar de ser presentado hace pocos minutos, las madres de los estudiantes inmediatamente se expresaron para buscar una explicación. En esta situación, las palabras que mayor representan el sentido de este segmento serían "área", "evaluación" y "clase".

La configuración de este segmento se inicia primeramente con la explicación oral del concepto de área que, a partir del interrogante planteado por la madre de Melissa, avanza hacia explicación e intercambio de ideas en la interacción entre la P1 y las tres madres de los estudiantes. Las madres persiguen interpelar a la P1 por cuatro razones: por la complejidad del contenido trabajado; por el escaso tiempo disponible; por su incorporación en la evaluación sumativa y; como objetarla por el resultado de un problema matemático. La P1, por su parte, busca dar respuesta a las intervenciones de las madres mediante el ofrecimiento de una remedial a modo de atenuar la tenue situación de conflicto que emerge desde las intervenciones familiares que, como vemos en este fragmento, sí alteró la interacción sincrónica en este contexto virtual, pues la explicación inicial sobre el contenido fue interrumpido por las madres participantes.

Esta interacción bidireccional entre las madres y la P1 condujo a roles enunciativos más igualitarios en lo concerniente con el rol hegemónico a la hora de intercambiar puntos de vista que, como hemos visto, se evidenció mayormente en la intervención de la madre de María Ignacia y Fernanda. Las madres ejercen implícitamente un punto de vista dominante en relación a lo que plantea la P1 puesto que retoman lo ya dicho o planteado por la profesora y lo enjuician a través de interrogaciones, excusas y aclaraciones. Este entramado de roles simétricos generó, en consecuencia, repercusiones por parte de la P1 en dos vertientes: (1) el estrés de la profesora por ser interpelada –que lo plantea por mensaje privado a la investigadora mientras el estudiantado resuelve ejercicios sobre el cálculo de área–, (ver Figura 24) y, (2) la extensión de esta clase convirtiéndose en la más larga del año escolar (para más información, ver análisis descriptivo del CE1C3S5[F1]).

Figura 24.

Interacción por chat entre la P1 e investigadora



De **P1 para mí: (En privado)**
hay ya me estrese
ayer converse con Karla esto del contenido
y me dijo que avanzáramos

De mí para P1: (En privado)
Tranquila, P1 :) Hay que pensar que el año fue distinto y cuesta más enseñar

Nota: el cuadro derecho muestra la transcripción de la interacción por chat entre la profesora P1 y la investigadora.

- **Análisis S9: "Resolución de desafío matemático asociada al cálculo del área" (CE1C3S9[F1])**

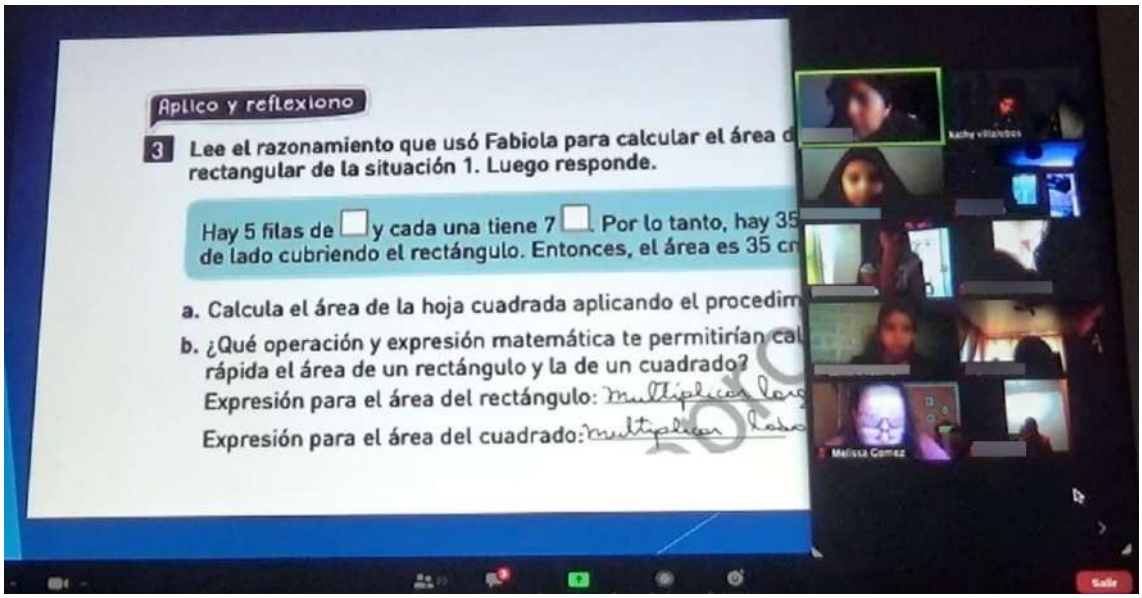
En este segmento, se observa que las principales estrategias para configurar un espacio virtual para la resolución de ejercicios y comprobación de su entendimiento fueron tres elementos: (1) compartir pantalla para proyectar el problema matemático (uso de apoyo visual); (2) emplear la función de "anotar" para escribir la respuesta correcta y; (3) lanzar interrogantes dicotómicos de verificación de información (ver Figura 25). De igual manera, llama la atención el interés de la P1 por comprobar de que el estudiantado ha comprendido a partir de la formulación de un interrogante que lo personaliza al nombrar a cada uno de sus estudiantes. De esta manera, en lugar de profundizar en interrogantes abiertos y metacognitivos que permitieran dar cuenta del procedimiento efectuado, decide utilizar interrogantes de verificación. Por este motivo, la expresión más ilustrativa de este segmento es "¿hasta ahí vamos bien niños?".

Desde el punto de vista de la interacción sincrónica, llama la atención el patrón típico o secuencia tripartita que consiste en leer un problema matemático, parafrasearlo y lanzar preguntas confirmatorias de lo visto; en otras palabras, lo que se hace es leer, parafrasear y lanzar interrogante a modo de evocar información para que el luego el estudiante conteste

brevemente y se retroalimente mediante la repetición del enunciado y la incorporación de una frase enjuiciadora como "muy bien", por sobre descripciones o interrogantes a modo de profundizar en sus respuestas. En esta línea, un aspecto distintivo de este fragmento es el último interrogante formulado y de qué manera la P1 nombra a la mayoría de los estudiantes participantes para que contesten si han entendido lo explicado, produciéndose una interacción bidireccional. En esta situación, difícilmente un estudiante responderá que no lo ha entendido por dos factores que se pueden inferir: (1) uno social, ya que podría perjudicar su imagen delante de los demás y; (2) uno cognitivo que, por la naturaleza del interrogante formulado que es dicotómico y que busca la verificación de una respuesta deseada (para más información, ver análisis descriptivo del CE1C3S9[F1]).

Figura 25.

Explicación y resolución de problema matemático



- **Análisis S10: "Cierre de la clase" (CE1C3S10)**

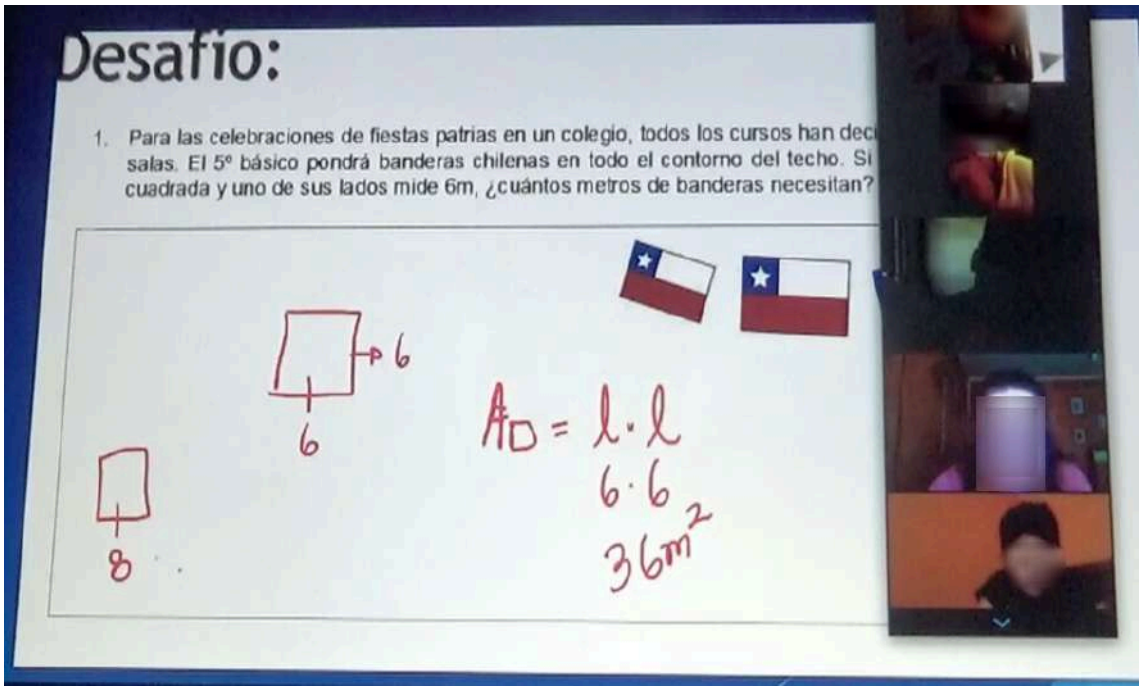
En este segmento de cierre la P1 persigue nuevamente comprobar de que los estudiantes han comprendido este contenidos a través de preguntas y la resolución para el cálculo del área de un cuadrado y rectángulo (ver Figura 26). Inicialmente –como siempre– pregunta si lo han entendido, a la vez que también lanza dos preguntas para animar la participación y conocer la apreciación estudiantil. Probablemente, las respuestas afirmativas mediante un "sí" por parte de los estudiantes se debió a la costumbre por escuchar preguntas de si lo han entendido por lo que obviaron esta segunda pregunta que hubiera sido mucho más rica en términos de

profundizar el contenido a través de interrogantes metacognitivos y a través de la interacción pedagógica. A partir de esta situación generalizada, el término más representativo sería "entendieron" y todas aquellas palabras que se relacionan de este concepto.

En cuanto a la configuración del espacio virtual para cerrar la clase, la P1 abre la interacción desactivando la función de compartir la pantalla a fin de expresar su interés en saber si han comprendido sobre la clase. En este sentido y ya al escuchar las respuestas afirmativas de los estudiantes, vuelve a compartir la pantalla a modo de cerciorarse de ello y calcular el área de un cuadrado y un rectángulo. Llama la atención desde el punto de vista afectivo su intención en conocer la apreciación estudiantil que se manifiesta principalmente por la repetición de preguntas confirmatorias con respuestas dicotómicas, sumadas a las de tipo convergentes a modo de detectar una respuesta única. En este sentido, nuevamente se observa la repetición de un patrón en la interacción iniciado por interrogantes de tipo convergentes o confirmatorios, seguidos de sucintas respuestas estudiantiles y retroalimentadas a partir de frases enjuiciadoras o la repetición de lo ya dicho por los estudiantes (para más información, ver análisis descriptivo del segmento CE1C3S10).

Figura 26.

Explicación para calcular el área de un cuadrado



- **Síntesis análisis interpretativo de la sesión de clase 3 (CE1C3)**

Como se ha visto a lo largo de este análisis, durante esta clase se han detectado una serie de actividades de resolución de problemas como estrategia de comprobación de que el nuevo contenido enseñado ha sido comprendido por los estudiantes. A fin de recapitular los aspectos más destacables de esta clase a continuación, se sintetizan a partir de las categorías y subcategorías de análisis construidas inductivamente (ver Tabla 18).

En cuanto a los elementos del **contexto virtual de aprendizaje** se observa que mayoritariamente la P1 comparte la pantalla para ilustrar la presentación en PowerPoint que se caracteriza por la proyección de las páginas del texto escolar del estudiante. En este escenario, el género prominente corresponde a la exposición y explicación de contenidos y la resolución de problemas matemáticos guiados en todo momento. En ella, se observa la ausencia de actividades autónomas en el que el estudiantado conteste por sí solo las actividades. Por lo mismo, emplea principalmente las estrategias de usar dichas proyecciones como pizarra para escribir las respuestas correctas, leer los problemas matemáticos y encerrar aquellos aspectos que se destacan.

Otro de los elementos que se destacan en la configuración de este espacio fueron las interferencias familiares y más concretamente la intervención de cinco madres. Como se observó en el análisis, la mayoría de estas tuvieron el fin de interpelar a partir de la aprehensión sobre la complejidad del tema tratado, sumado a la evaluación sumativa que se aproximaba. Esta situación de estrés para la P1 supuso una serie de consecuencias –algunas ya enunciadas– como la extensión de esta clase –que probablemente no haya sido la mejor dada la "fatiga Zoom" que produce permanecer durante un periodo de tiempo extenso en las clases por videoconferencia– y la repetición constante de enunciados interrogativos a modo de confirmar que lo visto sí estaba siendo comprendido por los estudiantes.

En cuanto a los **roles enunciativos** que emergieron durante la interacción sincrónica se observaron papeles claramente definidos; es la P1 quien ejerce un rol hegemónico a lo largo de la clase y que es reconocido por sus estudiantes quienes se encargan de asentir y contestar preguntas convergentes de la P1, rectificar, reformular, parafrasear los problemas matemáticos y sintetizar sobre los contenidos trabajados en la clase, ejerciendo un rol de sobreenunciador. En contraste, los estudiantes adoptar un rol pasivo, con escasas oportunidades para reformular o ser reconocidos por otros a partir de sus comentarios. Sus respuestas emergen de los interrogantes planteados, cuyas contestaciones se realizan brevemente. De igual manera, cabe destacar que las madres que sí participaron también

compartieron roles que permitieron disenso frente a lo dicho por la P1 a través de acciones en las que interpelaron implícitamente las decisiones de la profesora.

Por último y en cuanto a la **interacción sincrónica verbal, no verbal y paraverbal** en la interacción sincrónica, es evidente el uso de la interacción oral. En esta clase, únicamente el chat ocurrió únicamente entre la investigadora y la P1 a fin de establecer una sucinta interacción paralela a la clase. De la misma manera, tampoco se observó el uso de recursos iconográficos que ofrece Zoom, por lo que el uso de lo oral y gestual fue un recurso prominente en esta clase. De todas maneras y como hemos visto en el análisis de los segmentos seleccionados, sí fue claro el patrón triádico de la interacción, preguntas eminentemente convergentes, dicotómicas de verificación de información y retroalimentaciones basadas en la confirmación de las respuestas y comentarios breves sobre el desempeño. De esta manera, los estudiantes suelen hacer autoselección de su turno ofreciendo respuestas corales de interrogantes caracterizados por ser de un bajo nivel cognitivo. Por último y en lo referente a la afectividad, la interacción bidireccional entre la P1 con un estudiante en particular sí podría constituirse como un elemento que permite la presencia social en la interacción sincrónica.

5.1.2. Entrevistas en profundidad profesora P1 (P1EP)

A continuación, se presenta el análisis correspondiente a las entrevistas en profundidad efectuadas a la profesora P1 perteneciente al centro educativo 1.

- **<u>Contexto de las entrevistas en profundidad a la profesora 1 (P1)</u>**

Se efectuaron dos entrevistas a la P1 del centro educativo 1. La primera, se llevó a cabo el 20 de agosto de 2020 a las 17 horas de España y 11 horas de Chile con el fin de recoger información contextual del centro educativo, la modalidad de trabajo y las expectativas iniciales sobre las clases impartidas por videoconferencia (ver Tabla 24). La segunda EP se efectuó el 1 de diciembre de 2020 a las 16:00 horas Chile y 20 horas España, fecha en que ha había terminado la observación participante de las sesiones de aula. El propósito principal recayó en profundizar sobre la información ya recopilada sobre los estudiantes y centro educativo y explorar en el sistema de creencias sobre las clases impartidas por videoconferencia en términos de interacción y aprendizaje (ver Tabla 25).

Tabla 24.

Segmentación de la entrevista en profundidad 1 (P1)

Segmento*	Tiempo	Contenido
S1	00:00- 02:00	Trayectoria profesional
S2	02:01-17:26	Modalidad de trabajo antes y durante el COVID-19
S3	19:45-23:02	Evaluación diagnóstica para preparar las clases
S4	23:03-29:50	Expectativas sobre las clases por videoconferencia

Tabla 25.

Segmentación de la entrevista en profundidad 2 (P1)

Segmento	Tiempo	Contenido
S5	00:00-11:24	Profundización del centro educativo y estudiantes
S6*	11:25 – 13:33	Cambio de modalidad de presencial a online
S7*	13:34 - 16:35 -	Percepción de las propias clases por videoconferencia
S8*	16:36 – 34:19	Diferencias y semejanzas entre las clases presenciales y a distancia
S9	34:20 - 38:20	Información sobre las educadoras diferenciales
S10*	38:21-39:35	Aspectos metodológicos sobre el tipo de agrupamiento
S11*	39:36-42:55	Valoración, estrategias y aprendizaje por videoconferencia
S12*	42:56- 51:11	Valoración de la interacción sincrónica
S13*	51:12- 55:11	Ventajas y desventajas de las clases por videoconferencia
S14	55:12-01:06:05	Aclaración sobre el acceso a la tecnología

Nota: * segmentos analizados para la entrevista en profundidad.

Como se observa, las EP han sido divididas en 14 segmentos distribuidos en rangos de tiempo y temas que incorporan elementos contextuales, valoraciones, creencias y opiniones sobre la educación a distancia de emergencia y presencial.

- **<u>Análisis interpretativo de los segmentos de las entrevistas en profundidad de la P1</u>**

A continuación, se presenta una selección de los segmentos que han sido marcados con asterisco en la Tabla 24 Y 25.

- **Análisis S6: "Cambio de modalidad presencial a distancia" (P1EPS6)**

De este segmento la expresión más utilizada es "difícil" y "caótico". El tránsito a una EaD de emergencia ha supuesto esfuerzo, aprendizaje y formación en el uso de la plataforma Zoom, no solo para las madres y los estudiantes, sino que para la P1. En este tránsito, se

observa una secuencia que se inicia con la narración de lo dificultoso que supuso impartir esta nueva modalidad de aprendizaje y que avanza de manera positiva marcado fundamentalmente por el grado de dominio en el uso de Zoom. La dificultad anteriormente descrita radicó por dos motivos generales: (1) el exceso de trabajo que supuso repetir la misma clase a través de Facebook y, (2) la falta de conocimientos en el uso de Zoom que ocasionó, entre otros elementos, el reclamo por parte de las madres. Dicha valoración mejoró cuando la P1 ya tuvo dominio en el uso de Zoom y otras plataformas digitales, lo que le permitió poder enseñar sobre su uso no solo a los estudiantes, sino a las madres que así lo demandaban (para más información, ver el análisis descriptivo de la P1EPS6).

- **Análisis S7: "Percepción de las propias clases por videoconferencia" (P1EPS7)**

En este segmento la P1 expresó un conjunto de sensaciones y emociones sobre lo que supuso impartir clases por videoconferencia. Para ello, se pregunta dos veces sobre el mismo tema a fin de buscar la existencia de coincidencias en el relato que expresa la P1. En este sentido, el término más representativo sería "fructífero" sumado a adverbios que suponen intensidad en el conjunto de emociones como "bastante" y "muy". La percepción sobre sus clases es positiva y lo fundamenta a partir de tres causas claves: (1) la positiva recepción del estudiantado hacia sus clases; (2) el nivel la asistencia a clases de los estudiantes y, (3) el aprendizaje alcanzado por parte de los estudiantes. Llama la atención los adjetivos que emplea en la sensación positiva del propio trabajo y que lo asocia con "fructífero", "satisfecha" y "contenta". En ella, se desvela un alto grado de satisfacción por el propio trabajo realizado así como la importancia que le asigna a las madres (y no así a los padres) con relación al grado de compromiso para conectarse a las sesiones de aula por videoconferencia (para más información, ver análisis descriptivo del segmento P1EPS7).

- **Análisis segmento 8: "Diferencias y semejanzas entre las clases por videoconferencia y las presenciales" (P1EPS8)**

En este segmento se buscó identificar sobre las diferencias y semejanzas que la P1 detecta entre las clases presenciales y las impartidas por videoconferencia. En términos generales, llama la atención cómo a pesar de introducir un interrogante sobre cuestiones metodológicas, la P1 se refiere a cuestiones temáticas; de todas maneras, a medida que se busca profundizar sobre las diferencias que detecta, la respuesta de la P1 cambia progresivamente. Al inicio, la P1 dice que no, que prácticamente no hay diferencias pues intenta hacer las clases lo más

parecido a la clase presencial debido a la duración del tiempo de sus clases y a la importancia que le asigna tener en cuenta a todos los estudiantes. En este sentido, lo compara con lo que ocurre en el aula presencial pues indica que otorga la misma atención a los estudiantes de la 1ª fila que a los de la última fila, comentario desde el cual emerge el estilo de aprendizaje de la P1. El cambio de opinión se produce más adelante, no cuando habla del estilo de aprendizaje, sino en el momento en que habla de los materiales y de cómo se utilizan; y, al final, cuando habla más de cuestiones metodológicas referidas a las salidas pedagógicas. Con ello, las palabras que mejor ilustran la idea del S8 son "parecidas" y "material concreto".

En otras palabras, al inicio detecta ciertas similitudes entre la modalidad presencial y a distancia en relación con la duración de la clase que imparte por videoconferencia y, a su interés por atender el aprendizaje de todos sus estudiantes. Así, a pesar de que considera que el uso de la pantalla sí incide en algunos elementos de la clase, como ofrecer retroalimentación inmediata, esto se reduce por el potencial que detecta en sus prácticas que permiten mitigar ciertas dificultades que detecta sobre las clases por videoconferencia (para más información, ver análisis descriptivo del P1EP28).

- **Análisis S10: "Aspectos metodológicos sobre el tipo de agrupamiento" (P1EPS10)**

En este segmento, la P1 da a conocer cómo sus estudiantes están distribuidos en las clases presenciales y sus creencias sobre el tipo de agrupamiento ideal durante las clases de matemáticas. Para la P1, el trabajo individual de los estudiantes es mejor que el de grupos pequeños y lo justifica por el grado de dificultad que detecta de la asignatura de matemáticas, por su rol directivo para que los estudiantes aprendan y, por el uso del diminutivo "grupito" como un marcador que denota una visión peyorativa. Por este motivo, la expresión que más representa el S10 es "individual" (para más información, ver análisis descriptivo del P1EPS10).

- **Análisis S11: "Valoración sobre el aprendizaje de las clases por videoconferencia" (P1EPS11)**

En este segmento, se observa que la P1 realiza una valoración positiva sobre el grado de aprendizaje estudiantil. Llama la atención cómo repite el interés personal por el aprendizaje de los estudiantes pues, enfatiza en la acción de preguntar "uno a uno" como estrategia que le permite asegurar que el estudiantado ha comprendido lo enseñado. Sumado a ello, expresa

que los mismos estudiantes son quienes realizan dicha acción, por lo que se constituyen como acciones que favorecen el monitoreo y, por tanto, aminoran los problemas que detecta sobre la presencia física en las clases por videoconferencia. La P1 relaciona la capacidad de aprender de los niños con el hecho que entiendan aquello que la maestra ha explicado. Por lo tanto, si los niños han entendido (y les pregunta uno a uno -aunque anteriormente, había dicho que algunos que son tímidos no preguntan-) entonces, significa que han aprendido. En efecto,. el término más representativo de este segmento es "preguntar" (para más información, ver análisis descriptivo del P1EPS11).

- **Análisis S12: "Valoración de la interacción sincrónica" (P1EPS12)**

En este segmento se observa que la P1 valora positivamente la interacción sincrónica en dos sentidos: (1) por la percepción sobre la distribución equitativa de los turnos de habla y, (2) por el grado de control o "dominio de grupo" que tiene la P1 sobre sus estudiantes. En este sentido, llama la atención la contradicción observada de su propia valoración en lo concerniente con el turno de habla puesto que, a pesar de indicar el uso de algunas estrategias para gestionar el turno lo contrapone al realzar una cualidad personal sobre el dominio del grupo. Esta potencialidad detectada aminoraría el uso de alguna estrategia para gestionar los turnos de habla. De igual manera, la P1 solo se refiere a alguna estrategia de gestión de la interacción en las clases presenciales y no así en las impartidas por videoconferencia. En cuanto a los problemas de interacción con los alumnos por videoconferencia la P1 lo achaca a cuestiones técnicas (no los puede ver a todos en la pantalla) y no a sus propias prácticas.

Uno de los elementos que llaman la atención es cuando la P1 habla de las aperturas de las clases presenciales en las que se utiliza una canción como elemento mediador y de qué manera abre espacios dialógicos para que los estudiantes puedan explicar vivencias personales. Con ello, se pone de manifiesto que en la presencialidad existen mayores oportunidades para hablar y, por tanto, mayores estrategias para interactuar con el estudiantado. A partir de las situaciones ya analizadas, las expresiones más representativas del S12 serían "buena" y "dominio de grupo" (para más información, ver análisis descriptivo del P1EPS12).

- **Análisis S13: "ventajas y desventajas de las clases por videoconferencia" (P1EPS13)**

En este segmento se buscó que la P1, en concordancia con el S8, estableciera una comparación entre ambas modalidades. Llama la atención que cuando se pregunta sobre las ventajas de las clases por videoconferencia, rápidamente la P1 piense en las familias y más concretamente de las madres, del rol femenino como aquella persona que está junto al estudiantado para dar apoyo escolar desde los hogares. El rol de la familia, en consecuencia, es una ventaja y una desventaja a la vez, dependiendo de si están comprometidos o no con el proceso formativo de sus hijos. Por esta razón, "mamás" se convierte en el término más representativo de este segmento y es el hilo conductor para identificar las potencialidades y debilidades (para más información, ver análisis descriptivo del P1EPS13).

- **Síntesis análisis interpretativo de las entrevistas en profundidad a la profesora P1 (P1EP)**

A lo largo de esta entrevista la P1 hizo un recorrido por los aspectos sobre los dos temas claves: "clases presenciales" y "clases impartidas por videoconferencia" que derivaron en los tópicos del "tránsito de modalidad", "aprendizaje" e "interacción". A modo de recapitular los aspectos más importantes, en los párrafos sucesivos se sintetizan las ideas más relevantes, a partir del sistema de categorías presentado en la Tabla 19.

Con respecto al **cambio de modalidad** que supuso el tránsito hacia la enseñanza remota de emergencia, la P1 es clara en indicar que ha sido un proceso difícil, sin embargo, en su relato pone de manifiesto una valoración positiva de lo que ha supuesto impartir clases por videoconferencia y que se traduce en una multitud de implicancias como el aprendizaje en el uso de tecnologías, el aprendizaje de las madres y estudiantes, en la recepción favorable de sus estudiantes y en el ímpetu que caracteriza a la P1 por implicarse en el aprendizaje de sus estudiantes. En este punto, llama la atención como a lo largo de la entrevista retoma a las madres de los estudiantes (mas no a los padres) como un elemento determinante para el aprendizaje en las clases por videoconferencia puesto que posibilitan la asistencia a las clases y el compromiso por el aprendizaje. El rol que le asigna a las familias es un elemento que se repite a lo largo de los segmentos S6, S7, S11 y S13.

En cuanto a las **interacciones** en las clases virtuales la percepción que hace de sus prácticas en positiva. El turno de habla equitativo, sumado al interés personal por preguntar a cada

estudiante son elementos constitutivos de que la gestión que hace de la interacción es buena. De igual manera, llama la atención cómo la P1 atribuye las dificultades menores en la gestión de la interacción a la falta de un dispositivo accesorio que permita ver a todos sus estudiantes por sobre una reflexión sobre sus propias prácticas. En esta misma línea y en lo concerniente con el tipo de agrupación que utiliza en sus clases, se desprende el rol que ejerce como facilitadora y guiar a los estudiantes, por sobre el rol que pueda ejercer un estudiante con un par. En otras palabras, cumple el rol de gestionar la interacción y la didáctica para el logro de los aprendizajes en matemáticas.

Por último y en cuanto al grado de **aprendizaje**, se observa que la P1 se siente satisfecha del trabajo realizado sin demostrar mayor autocrítica a la hora de hablar de ellas -a excepción de la tenue autocrítica en la imposibilidad de utilizar una doble pantalla mediante el uso del televisor (ver S12)–, lo que se manifestó por el uso de calificativos que hace respecto de sí misma como el dominio de grupo y el preguntar continuamente a sus estudiantes para hacer seguimiento. Estos dos elementos, serían los que permiten aminorar las dificultades que detecta de las clases impartidas por videoconferencia como, por ejemplo, para retroalimentar y monitorear que el estudiantado comprendiese lo que se está trabajando. En cuanto a las estrategias utilizadas, se observa que difieren entre las presenciales y las impartidas por videoconferencia por los recursos y el uso del material concreto en la presencialidad. De la misma manera, es consciente que hace uso del PowerPoint como un soporte visual para hacer frente a la enseñanza en EaD de emergencia.

5.1.3. Entrevista grupal (CE1EG)

A continuación, se presenta el análisis correspondiente a la entrevista grupal (EG) efectuada a un grupo de estudiantes del CE1.

- **<u>Contexto de la entrevista grupal a los estudiants del centro educativo 1 (CE1EG)</u>**

La organización de la entrevista grupal (EG) se llevó a cabo el viernes 30 de noviembre de 2020 a las 12:50 hora Chile y 18:50 hora España. Previamente, se concertó con la P1, quien actuó como intermediaria para solicitar la aprobación de los padres seguida de la coordinación para efectuar la entrevista grupal durante una hora no lectiva para los estudiantes.

La selección de los estudiantes participantes fue de mutuo acuerdo con la P1 y se basó en el asentimiento e interés de los estudiantes en participar y el grado de participación durante las clases de matemáticas. En total, la EG se llevó a cabo con cinco estudiantes conformados por Vicente, Yin, Yelandra, Joaquín y Fernanda, en compañía de la P1. La Tabla 26 muestra la segmentación de la entrevista grupal que fue realizada de acuerdo con los temas abordados en el guion de entrevista grupal (ver anexo II).

Tabla 26.

Segmentación de la entrevista grupal para el caso CE1

Segmento	Tiempo	Contenido
S1	00:00 – 01:18	Saludo personalizado y opinión sobre el COVID-19
S2*	01:19 – 05:39	Preferencia de clases presenciales o por videoconferencia
S3*	05:40- 09:14	Clase virtual ideal
S4*	09:15- 13:09	Lo que más extraño del colegio
S5*	13:10- 19:22	Opiniones sobre las clases presenciales y virtuales
S6*	19:23 – 21:39	Despedida y agradecimiento

Nota: * segmentos analizados para la EG del CE1.

- **Análisis interpretativo de los segmentos de la entrevista grupal (CE1EG)**

A continuación, se presenta el análisis interpretativo de una selección de segmentos que han sido marcados con asterisco en la Tabla 26.

- **Análisis S2 "Preferencia de clases presenciales o por videoconferencia" (CE1EGS2)**

En este segmento, existe un acuerdo total sobre la preferencia por las clases presenciales por lo que la palabra más representativa sería "colegio". En este sentido, los estudiantes detectan cinco potenciales sobre las clases presenciales; a saber: el grado de comprensión por las tareas realizadas, menos tareas escolares en horario no lectivo, mayor entretención y posibilidades de interactuar con diferentes personas y una mejor fluidez en la comunicación. De forma complementaria, la P1 comenta sobre las ventajas que supone el contacto físico de la presencialidad y de qué manera la afectividad se hace más presente a través de demostraciones como el abrazo y una mayor cercanía desde el punto de vista psicológico.

Con respecto al grado de complejidad de las tareas, existe cierto acuerdo entre Yelandra y Fernanda en cuanto al nivel de comprensión de las tareas encomendadas en un entorno

presencial que, a diferencia de las impartidas por videoconferencias, lo dificulta más. Con ello, se abren cuatro posibilidades: (1) la presencialidad permitiría mitigar posibles errores de comunicación; (2) la importancia del contacto visual para conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje; (3) la importancia de contar con mayor tiempo para favorecer la interacción, el esparcimiento y el grado de comprensión y; (4) los problemas de conectividad obstaculizan la interacción sincrónica.

Una de las reflexiones que se destacan es la que hace Joaquín sobre las oportunidades de interacción que sí se ofrece en un entorno presencial. En este sentido, el colegio como institución no solo permite el encuentro entre estudiantes de un mismo curso, sino que favorece la interacción con todos los miembros de la institución. Esta situación, sumada a los problemas de conectividad que presenta la ciudad (ver capítulo 4), son condicionantes que inciden en la fluidez de las clases impartidas por videoconferencia (para más información, ver análisis descriptivo del CE1EGS2).

Figura 27.

Diapositiva para indicar la preferencia sobre la modalidad de aprendizaje

- **Análisis S3: "Clase virtual ideal" (CE1EGS3)**

En este segmento, los estudiaron listaron siete características sobre cómo sería para ellos una clase por videoconferencia ideal. En ella, emergieron algunas proposiciones vinculadas al juego, al género discursivo, al grado de entretención que debiesen tener y a la mejora de la

conexión por Internet. En este último punto, llama la atención nuevamente la reflexión que hace Joaquín sobre la calidad de la cobertura a Internet en Chile que, a su parecer, condiciona la calidad de las clases cuando son impartidas por videoconferencia. Asimismo, se destaca a Vicente y la proposición sobre plantear más actividades vinculadas a la conversación que, a partir de sus declaraciones, se puede inferir un escaso espacio para abrir la conversación con el estudiantado. Con ello, la palabra representativa de este segmento sería "juego" y todas las palabras que hacen relación con actividades con mayor grado de esparcimiento (para más información, ver análisis interpretativo del CE1EGS3).

- **Análisis S4: "Lo que más extraño del colegio" (CE1EGS4)**

En este segmento el estudiantado nombró los elementos que extraña del colegio. A partir del interrogante formulado, se desprenden una sucesión de elementos vinculados con la afectividad; los espacios físicos que cumplen roles performativos y funciones específicas como el laboratorio de ciencias o la biblioteca. Por esta razón, las palabras más representativas del S4 son "colegio" y "compañeros".

Uno de los elementos distintivos de este segmento es el valor social, afectivo y de aprendizaje que detecta Fernanda, Joaquín y Vicente sobre las clases presenciales. Por un lado, la expresión "estar con mis compañeros", hace referencia a la importancia de la presencia social que cumple el centro educativo. En este sentido, a pesar de mantener clases por videoconferencia y mantener una interacción sincrónica, el contacto físico pareciese ser un elemento que posibilita la percepción sobre el grado cercanía entre los estudiantes. Asimismo, la utilización de un verbo intransitivo para hacer alusión al permanecer y compartir un mismo espacio físico, es un aspecto que se destaca. Por otro lado, la falta de comunicación entre estudiantes, son, a juicio de estos estudiantes, elementos propios de la presencialidad e importantes desde el punto de vista social, afectivo y de interacción. Por último, y de acuerdo con el aprendizaje, el hecho de que Vicente extrañe estar en la biblioteca porque le gusta leer y el comentario que le sucede "porque así puedo leer más rápido", son elementos que permiten inferir que la biblioteca cumple un propósito comunicativo específico que no lo dotaría cualquier otro espacio físico (para más información, ver análisis descriptivo CE1EGS4).

- **Análisis S5: "Opinión sobre las clases presenciales y virtuales" (CE1EGS5)**

En este segmento se observa nuevamente la valoración positiva de las clases presenciales por sobre las impartidas por videoconferencia a través de un juego de cuatro afirmaciones. Las palabras que ilustran de mejor manera el S5 y que se repiten a lo largo de este segmento son "colegio" y "compartir". En cuanto al colegio como espacio formativo y de aprendizaje, pareciese haber consenso de que es un espacio que posibilita el aprendizaje, la interacción entre iguales y mayores posibilidades de diversificar las actividades. En este aspecto, el uso del verbo y expresión "estar con mis compañeros" denota que permanecer temporalmente en un mismo espacio compartido (colegio) se constituye como un espacio que implica no solo hablar entre ellos, sino que abre las posibilidades para compartir.

En esta misma línea, la opinión que hace Joaquín respecto de la monotonía de las actividades durante las clases por videoconferencia, sumada a la falta de comunicación pareciese ser disonante con la opinión de la P1. La profesora P1 justifica que sí ha dado espacio a sus estudiantes para la interacción entre iguales y que son ellos quienes no lo han aprovechado, sin embargo, la interrogante que acá emerge es "¿la P1 abre espacios de interacción cuando los estudiantes lo necesitaban, de forma liberada o porque debía acabar de preparar el PowerPoint? De igual manera, la falta de comunicación a la que hace referencia Joaquín coincide tangencialmente con Fernanda al indicar la vergüenza que sienten de compartir en la interacción sincrónica. Con ello, podríamos suponer que las escasas interacciones entre iguales en las clases por videoconferencia podrían ser un condicionante que inhibe el ímpetu de tomar la iniciativa para hablar a través de la videoconferencia (para más información, ver análisis descriptivo del CE1EGS5).

- **Síntesis análisis interpretativo de la entrevista grupal (CE1EG)**

A continuación, realizaremos la síntesis de la entrevista grupal que tuvo lugar con el grupo de estudiantes del CE1, a partir de las categorías de análisis descritas en la Tabla 20 de esta investigación.

A lo largo de la EG se ha podido dar cuenta de la **clara preferencia de los estudiantes por las clases presenciales**. El colegio como espacio formativo, así como los múltiples espacios físicos con los que disponen, cumplen funciones específicas que son detectadas por los estudiantes, no solo a nivel de aprendizaje formal, sino que como un espacio sobre el cual se puede compartir entre iguales, comunicarse con diferentes personas y hacer presencia social,

cognitiva y afectiva. En otras palabras, la afectividad, el contacto social y la presencia física son los elementos posibilitadores de aprendizaje y esparcimiento por parte de los estudiantes. Este grado de cercanía, por tanto, no solo es a nivel físico, sino que también dota de mayores oportunidades para entender mejor –ya que la comunicación es más fluida – y, en consecuencia, para aprender. En cuanto a **las clases impartidas por videoconferencia** el estudiantado hace referencia a que es una modalidad que no posibilita la interacción entre iguales, dota de mayor monotonía en cuanto al tipo de actividades y es un espacio en el que cuesta más comprender las actividades realizadas.

5.2. Centro educativo 2 (CE2)

En los párrafos sucesivos, se presenta el análisis de los datos correspondiente al centro educativo 2 (CE2). En primer lugar, se presenta el análisis de las clases impartidas por videoconferencia (C), seguidas de las entrevistas en profundidad (EP) y la entrevista grupal (EG).

5.2.3. Clases por videoconferencia (CE2C)

A continuación, se presenta el análisis de tres clases impartidas por videoconferencia del centro educativo 2, cuya selección se realizó a partir de los criterios indicados en el apartado 4.4.4.2.

5.2.3.1. Centro educativo 2; sesión de clase 1 (CE2C1)

A continuación, se presenta el análisis interpretativo de la primera clase seleccionada para el caso CE2.

- **Contexto de la sesión de la clase 1 (CE2C1)**

La primera clase seleccionada corresponde a la asignatura de Historia y Geografía cuya temática tratada es las civilizaciones precolombinas (incas, mayas y aztecas). El objetivo de esta sesión consistió en **crear un juego sobre las civilizaciones** a partir de la activación de conocimientos. Previo a esta clase, los estudiantes tuvieron que investigar sobre algunas características de las antiguas civilizaciones, así como los sistemas de cultivo puesto que se acordó realizar un plenario con la información que los estudiantes manejaron. Esto propició que el estudiantado se encontrasen con los micrófonos encendidos a lo largo de la clase.

De igual manera, para esta clase el curso fue dividido en dos grupos; cuya observación se llevó a cabo con el grupo de estudiantes de 4º año de primaria.

- **Estructura y segmentación de la sesión de clase 1 (CE2C1)**

La Tabla 27 muestra la segmentación de la primera clase seleccionada del centro educativo 2, en unidades temáticas e intervalos de tiempo.

Tabla 27.

Segmentación de la clase CE2C1

Fecha: 16-04-2020
Asignatura: Historia y Geografía.
Participantes: profesora, investigadora y 7 estudiantes de 4º de primaria.
Objetivo de la clase: crear un juego de las civilizaciones.
Duración: 01:00:59
Recursos: fotografías, PowerPoint, hoja blanca y lápices.

Segmento	Tiempo	Contenido
S1	00:00-00:34	Saludo inicial
S2*	00:35-01:27	Recordatorio y conversación sobre las chinampas
S3	01:29-03:16	Conversación sobre los tipos de cultivo azteca
S4	03:17-05:00	Comentarios sobre los avances de la investigación
S5*	05:01-07:26	Conversación y explicación sobre el sistema de intercambio de las antiguas civilizaciones
S6*	07:27-12:20	Conversación sobre el sistema de cultivo maya
S7*	12:21-13:55	Conversación sobre el sistema de cultivo inca
S8*	13:56-17:41	Instrucción para la creación del juego
S9	17:42-28:21	Aclaración inquietudes sobre la creación del juego
S10	28:22-28:45	Acuerdos de conexión y recreo
S11	28:46-36:02	Elaboración del juego
La sesión termina y se reconectan desde el mismo enlace		
S12	36:03-36:54	Aclaración de dudas sobre el juego a crear
S13	36:55-39:04	Elaboración del juego y conversación espontánea sobre dibujos
S14	39:05- 41:02	Elaboración del juego y conversación sobre el juego creado
S15*	41:02-42:30	Elaboración del juego y conversación sobre película inca
S16*	42:31-44:35	Elaboración del juego y conversación sobre la tradición de danza de la lluvia inca
S17	44:36-47:37	Elaboración del juego y conversacion sobre superhéroes
S18	47:38-50:54	Elaboración del juego y conversación sobre los cenotes
S19	50:55-53:43	Elaboración del juego y conversación sobre el día del padre
S20	53:55-56:50	Monitoreo estado de avance del juego
S21*	56:51-01:00:59	Reflexión final sobre la creación del juego y acuerdos de entrega

Nota: *segmentos analizados en la clase 1 (CE2C1).

Como se observa en la Tabla 27, en esta clase se han detectado 21 segmentos. En términos generales, se identifica la prominencia de segmentos con espacios dialógicos de conversación, cuyos tópicos conversacionales varían de acuerdo al tema de las civilizaciones, mientras que otros no se vinculan con el objetivo de la clase. Ahora bien, en cuanto a la estructura, durante el inicio de la clase, se utilizan los primeros trece minutos para realizar recordatorio sobre los sistemas de cultivo de las tres civilizaciones trabajadas en las clases anteriores (S2, S3, S4, S5, S6 y S7), acompañadas de explicaciones, recapitulaciones y comentarios estudiantiles sobre

lo aprendido e investigado previamente. En este aspecto, se observan interacciones verbales planificadas orientadas al reconocimiento de información y a la aclaración de conceptos. Dentro de este momento de la clase se hace una pausa para aclarar el objetivo de la sesión que está marcado por la inquietud de un estudiante. Posteriormente, durante el desarrollo de la clase, se da inicio a la instrucción de la actividad principal, vinculada a creación de un juego de las civilizaciones. En este segmento, se observan intervalos de tiempo superiores a los 3 minutos para la instrucción sobre la actividad a realizar (S8) y 12 minutos para aclarar las inquietudes estudiantiles sobre esta actividad (S9 y S12) y un espacio específico para acordar con el estudiantado la reconexión de la clase (S10). Más adelante y a partir del S13 al S19, el estudiantado da inicio a la elaboración del juego acompañado de conversaciones espontáneas sobre temáticas que no necesariamente se vinculan con el objetivo de la clase. Finalmente, durante el cierre se abre un espacio dialógico a fin de reflexionar sobre el juego creado, otorgando 5 minutos aproximadamente para ello.

- **Análisis interpretativo de los segmentos de la sesión de clase 1 (CE2C1)**

A continuación, se presenta el análisis interpretativo de una selección de segmentos marcados con asterisco en la Tabla 27.

- **Análisis S2: "Recordatorio y conversación sobre las chinampas" (CE2C1S2)**

En este segmento, la palabra clave es "chinampas" y es la temática que le permite a la P2 formular preguntas para el inicio de la clase. El tipo de actividad es la conversación dirigida y se utiliza únicamente la oralidad para responder una sucesión de interrogantes formulados por la P2 para evocar información ya aprendida sobre las chinampas. Por este motivo, en este segmento no se hace uso del "compartir pantalla".

En este sentido, se observa que se abre la interacción enunciando lo que van a hacer, conversar, y para qué lo van a hacer, repasar. De un total de siete interrogantes, cinco buscan una única respuesta y apuntan a la memorización de la información; un interrogante corresponde a una pregunta retórica de reafirmación del propio punto de vista y un interrogante es de tipo inferencial y/o predictivo. En este escenario, se observa una estructura de interacción predominantemente memorística que se inicia a partir de la presentación de la temática de las chinampas, para solicitar más información sobre ella y terminar realizando alguna inferencia a partir de lo que ya se sabe. En otras palabras, la

interacción se construye a partir de la aparición de la secuencia tripartita que se inicia con una pregunta formulada por la P2 de reconocimiento de información, seguida de la respuesta breves y unívocas del estudiante; y finalizada con respuestas y retroalimentaciones basadas en el refuerzo, parafraseo y repetición del enunciado (para más información, ver análisis descriptivo del CE2C1).

- **Análisis S5: "Conversación y explicación sobre el sistema de intercambio de las antiguas civilizaciones" (CE2C1S5[F1])**

Las palabras clave de este segmento son *delivery* y "encomienda" y son, en efecto, los términos que acoge la P2 para vincular una situación emergente con el contenido de la clase sobre los *potchocla*. Como se observa en el S5, Esteban comenta espontáneamente sobre una situación recién ocurrida en su hogar y la P2 lo retoma para vincularlo con el tópico conversacional de la unidad didáctica asociada al sistema de cultivo azteca. En este sentido, lo utiliza como una oportunidad para profundizar sobre el objetivo de la clase propuesto y hacer frente a las situaciones emergentes que ocurren en la interacción cuando todos los participantes se ubican en diferentes espacios físicos. En otras palabras, en este segmento se muestra cómo a partir de la palabra inglesa *delivery* y "encomienda" se utilizan para explicar el sistema de intercambio.

En esta interacción sincrónica, llama la atención el contraargumento que hace Simón sobre la rectificación que hace la P2 sobre los *delivery* a partir de sus conocimientos previos y de qué manera la profesora toma adhesión de lo dicho y lo vincula con el contenido de la clase para aproximarse a la construcción del conocimiento de manera compartida. En otras palabras, el aporte de Simón resultó un preludio para que la P2 pudiese ejemplificar con los dos sistemas de cultivo del imperio azteca. Es interesante detectar cómo a partir del léxico actual y conocido por los estudiantes, los alumnos construyen conceptos léxicos del pasado. De todas maneras, llama la atención de qué manera se construye una interacción dialógica en la que se animan a participar los estudiantes para hablar sobre los *delivery* y de qué manera una situación emergente propició mayor variabilidad dialógica a partir de la detección del potencial de la intervención que hace el estudiante Esteban y Simón (para más información, ver análisis descriptivo del segmento CE2C1S5[F1]).

- **Análisis S6 "Conversación sobre el sistema de cultivo maya" (CE2C1S6[F1])**

En este segmento, la expresión clave es "sistema de cultivo maya". En la interacción sincrónica, se observa cómo se produce el encadenamiento y acumulación de información a partir de la alternancia de turnos de habla que se construyen con interrogantes formulados por la P2. En cuanto a los elementos del contexto, se observa que se produce una conversación guiada a modo de profundizar sobre conocimientos que le permitirán más adelante alcanzar el objetivo de la clase. Por ello, solo de apoya de la interacción oral y el uso continuo de micrófonos encendidos.

En cuanto a los roles enunciativos y a los tipos de preguntas y retroalimentaciones la P2 da paso al cambio de tema a partir de dos preguntas convergentes y de reconocimiento de información. A partir de este interrogante, los estudiantes aportan en el encadenamiento de respuestas y explican de forma ordenada el procedimiento de funcionamiento del sistema de cultivo. En otras palabras, Sara señala lo que sabe y la P2 reformula lo ya dicho a través de la sinonimia y lo ordena; en una segunda instancia, Amanda profundiza lo que ya ha comentado Sara y aporta información dando continuidad al relato de su compañera y, en tercer lugar, la profesora concluye lo explicado por Sara y Amanda. En este aspecto, se destaca que la reformulación realizada proviene únicamente de la P2 y el estudiantado aporta en añadir información a partir de lo ya dicho.

En este encadenamiento de información, llama la atención el interés de la profesora P2 por hacer participar a Nicolás, un estudiante con *Asperger* que, a pesar de querer aportar información y ser asignado en la gestión de los turnos de habla, desiste de su participación luego de escuchar que sus compañeros ya han dicho la información. En esta instancia, la P2 lo anima a participar y es Nico quien desiste, aunque más adelante solicita aportar información. Respecto de la retroalimentación, se observa a la P2 realizar comentarios confirmatorios o de rectificación a través de la repetición del enunciado o refuerzo positivo mediante el uso de enunciados breves acompañados de gestos. Con esto, se observa cómo la afectividad a distancia se manifiesta a través de la personalización de la interacción, el refuerzo positivo y la sonrisa.

Por último, un aspecto que llama la atención de la interacción sincrónica es el uso que hace Simón sobre su cámara para mostrar una imagen de los superhéroes (ver Figura 28). La P2, al percatarse de esta acción, hace un llamado de atención –primero a través de un comentario positivo y enseguida utilizando el imperativo a fin de solicitar concentración–. En este sentido, es Simón quien acata lo dicho a través de la sonrisa como recurso no verbal para

expresar asentimiento ante llamado de atención de la P2 (para más información, ver análisis descriptivo del segmento CE2C1S6[F1]).

Figura 28.

Imagen proyectada por Simón durante la clase

- **Análisis S6: "Conversación sobre el sistema de cultivo maya"(CE2C1S6[F2])**

En este segundo fragmento del segmento 6, se observa cómo se abre un espacio dialógico en el que participa el grupo de estudiantes en una conversación guiada y de qué manera se animan al encadenamiento de respuestas a partir de la formulación de un interrogante que invita a la imaginación. La palabra clave es "¿cómo?", y es la que abre paso para el dinamismo de voces en la interacción sincrónica. Sumado a ello, en este espacio se observa cómo el humor está presente por medio de risas al unísono por parte de los estudiantes y de la P2, lo que se infiere el establecimiento de en un ambiente propicio para el aprendizaje que facilita las oportunidades de participación. La formulación y repetición del interrogante busca respuestas divergentes e invitan a generar intriga por parte del estudiantado pues están apoyadas de expectativas y de incertidumbres. De igual manera, llama la atención la respuesta que hace Simón y la retroalimentación que ofrece la P2 basada en la afirmación que permite avanzar que el planteamiento del estudiante puede ser acertado. Asimismo, y a pesar de brindar un espacio para compartir lo que imaginan, al final la P2 reconduce la interacción

hacia el objetivo principal vinculado a los sistemas de cultivo de las antiguas civilizaciones (para más información, ver análisis descriptivo del CE2C1S6[F2]).

- **Análisis S7: "Conversación sobre el sistema de cultivo inca" (CE2C1S7[F1])**

En este segmento, si bien se logran identificar dos temas en la interacción vinculados a comentar información sobre las civilizaciones, el aporte de Simón es el que se destaca. Desde el punto de vista enunciativo, Simón busca cumplir el rol de gestión tecnológica y ofrecer, en consecuencia, un modo compensatorio a los compañeros sobre cómo solicitar el turno a través de una funcionalidad de Zoom (ver Figura 29). En otras palabras, hace uso de elementos verbales y no verbales (icónicos) para complementar su explicación pues encuentra una imagen *ad hoc* para que esta pueda ser comprendida. En este sentido, se observa que Simón es consciente del rol de los recursos no verbales-icónicos en la comunicación y le detecta un propósito comunicativo referente a la petición del turno de habla por medio de imágenes. En sentido inverso, se observa que, si bien la P2 acoge la proposición de Simón, la retroalimentación que hace es rápida dado que avanza en la interacción hacia la explicación del objetivo e instrucción de la clase para crear un juego de civilización. De esta manera, las palabras claves que derivan de este segmento serían "así" y "camarita" (para más información, ver análisis descriptivo del CE2C1S7[F1]).

Figura 29.

Cambio de fondo de pantalla realizado por estudiante Simón

- **Análisis S8: "Instrucción para la creación del juego" (CE2C1S8)**

En este segmento se otorga la primera instrucción para la creación del juego, por lo que las expresiones claves son "juego Catán" y "sistemas de cultivo". En este sentido, se observa

que la P2 continuamente hace una distinción entre el "yo" y "ustedes" para tomar distanciamiento del juego creado por ella misma que puede ser diferente al creado por el estudiantado.

En cuanto a las estrategias utilizadas, la P2 utiliza una serie de estas para dar la instrucción de la creación del juego; primeramente, pregunta sobre el Catán, y a partir de allí proyecta dos ejemplos de juegos creados por la P2. En su explicación, muestra material didáctico concreto (fichas) y más adelante se apoya del cursor a modo de "puntero" para indicar los elementos que hay dentro de ellos, así como el uso de pausas y tempos lentos a la hora de dar instrucciones. En esta línea, el género es la conversación y explicación sobre el juego que ha presentado la P2.

De la misma manera que la P2 utiliza recursos semióticos para modelar la ejecución de un juego, el estudiantado hace uso de recursos icónicos. La caja del juego Catán para mostrar el juego al estudiantado y un uso adecuado de la pantalla para mostrarlo a sus pares, se constituyen como nuevas formas de interacciones sincrónicas que se construyen con los recursos existentes en el entorno inmediato. En esta interacción sincrónica, llama la atención el ímpetu de Esteban a la hora de interactuar, pues al inicio se muestra conocedor del juego presentado y luego imprime una hoja del juego de Catán de frente y luego de revés. En otras palabras, el hecho de que el estudiante esté en su hogar y cuente con los recursos para buscar por Internet la imagen e imprimirlo, se observan como un potencial a la hora de construir interacciones sincrónicas por videoconferencia.

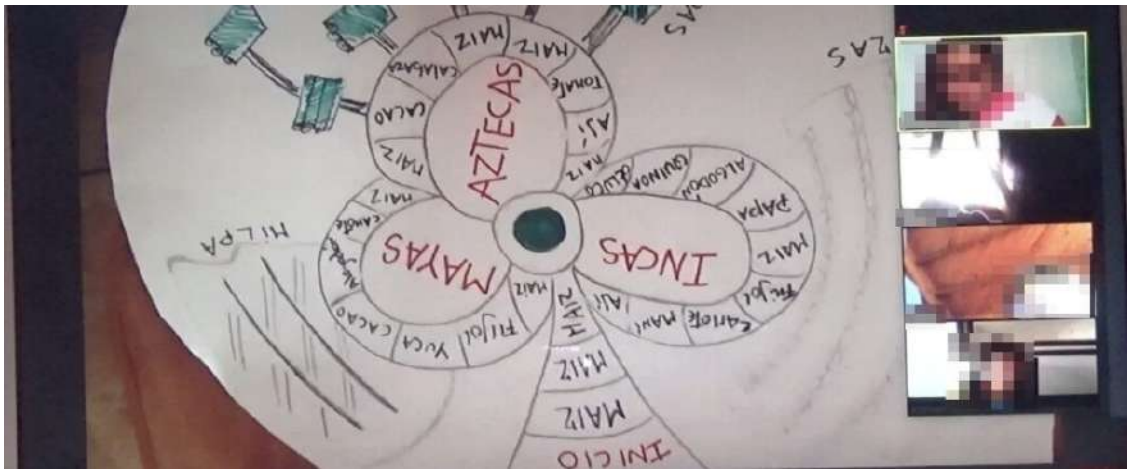
Por último y en cuanto a las interacciones sincrónicas verbales y no verbales, un elemento distintivo de este segmento es el uso de emojis por parte del estudiantado. A partir de la pregunta de exploración formulada por la P2, los estudiantes de forma autónoma fueron respondiendo mediante frases breves, apoyándose de emojis o reacciones; en este contexto, dos estudiantes lo utilizan para acompañarse de expresiones breves afirmativas y una estudiante hace reemplazo de lo oral por el recurso visual (ver Figura 30). En este aspecto, se infiere que el estudiantado hace uso autónomamente de diferentes recursos para propósitos diversos, como el contestar preguntas del profesorado y hacer ver sus respuestas. Cabe mencionar que la modalidad de contestar con emojis emergió de forma espontánea por los estudiantes. De acá, se desprende que la iniciativa de Max en utilizar reacciones, permitió que se animaran más adelante Sara y Esteban (para más información, ver análisis descriptivo del CE2C1S8).

Figura 30.

Respuesta de los estudiantes a través de emojis

Figura 31.

Proyección de un ejemplo de juego de las primeras civilizaciones



- **Análisis S15 :"Elaboración del juego y conversación sobre película inca (CE2C1S15)**

La palabra clave de este fragmento es el verbo "caer" con sus conjugaciones y expresiones metafóricas. En este sentido, durante el resumen que hace la P2 de la película emplea una expresión propia del lenguaje digital que emerge de una situación emergente de la estudiante Amanda ("se cayó Amanda") e inmediatamente el estudiantado reacciona sobre lo dicho, hace bromas de ello y se realiza una predicción sobre lo ocurrido. Esta interacción es un claro ejemplo de cómo en una clase impartida por videoconferencia, las cuestiones semánticas

como la polisemia del verbo caer, desplazan el tema de la sesión y dan lugar a interacciones más ricas que las secuencias tripartitas. A su vez, se introduce el humor como elemento que facilita y dinamiza la interacción sincrónica.

Uno de los elementos que llama la atención de este segmento es sobre los papeles enunciativos que ejerce la P2 y los estudiantes. En esta conversación, a pesar de que algunos estudiantes tienen alguna idea sobre un libro de Cuzco, no se les da la voz y es la P2 quien lo resume para avanzar en la interacción; es decir, actúa con un papel dominante en cuanto a que habla y piensa por los estudiantes (para más información, ver análisis descriptivo del CE2C1S15).

- **Análisis S16: "Elaboración del juego y conversación espontánea de la danza de lluvia inca" (CE2C1S16)**

En este segmento si bien se produce un desplazamiento temático, la pregunta inicial "¿se acuerdan que el otro día les mostré en la cueva que vimos de:: | que la gente bailaba la danza de la lluvia?" se convertiría en la expresión clave de este segmento. En este sentido, se ve que la P2, en un intento de abrir un espacio dialógico, inicia la interacción utilizando dos estrategias y recursos: activar y desactivar la función de "compartir la pantalla" y mostrar una fotografía. De esta manera, se comienzan a formular preguntas sobre el viaje y una anécdota relatada por la profesora para profundizar en la interacción con el estudiantado, responder dudas sobre los deseos. Para ello, la P2 desactiva el compartir pantalla con el fin ver a todos los participantes y establecer una diálogo sobre los deseos que se piden. Llama la atención cómo se solapan distintas temáticas, pues primeramente hablan sobre la fotografía y de los deseos, a la vez que intentan solucionar problemas técnicos. Esta situación, podría ser un rasgo distintivo de las interacciones sincrónicas que ocurren en contextos virtuales.

En cuanto a los roles enunciativos en este segmento se desprende un rasgo distintivo. Simón presenta problemas en su pantalla y por lo mismo acude a la P2 en la búsqueda de una solución técnica. La P2 formula dos interrogantes y se apoya de marcadores de referencia o deícticos para conocer el estado de la pantalla. En este sentido y ante la dificultad de resolverlo, fue Simón quien adoptó un rol activo en las solución técnica de su ordenador. Con ello, se interpreta que a pesar de las dificultades en el monitoreo y/o asistencia de problemas con la tecnología en una enseñanza a distancia, esta situación puede resultar un potencial para el desarrollo de la autonomía en la resolución de conflictos y en asumir

diferentes roles comunicativos durante una clase impartida por videoconferencia (para más información, ver segmento CE2C1S16).

- **Análisis S21: "Reflexión final y acuerdos" (CE2C1S21[F])**

En este segmento de cierre se identificaron tres líneas temáticas: un primer intento de reflexión sobre el trabajo realizado; conversaciones espontáneas a partir de aspectos emocionales que son importantes para el alumno y; acuerdos de fecha de entrega del trabajo final. De igual manera y a pesar de las dificultades que se detectan a la hora de mantener el tema, la expresión clave es "¿qué creen ustedes ha sido lo más difícil de:: de elaborar el juego?". En este sentido, a pesar de que se abre el inicio del segmento a partir de esta pregunta metacognitiva, dos de los estudiantes dan respuesta sin profundizar en ella y otros relacionan el interrogante de la P2 con cuestiones personales.

En cuanto al contexto virtual de aprendizaje, en este segmento se destacan dos características que son propias de impartir clases virtuales: el uso de la pantalla y las interferencias familiares. En cuanto a las pantalla, se observa cómo la P2 habilita y deshabilita la función de "compartir pantalla" a fin de compartir imágenes, personalizar la interacción de tipo bidireccional y abrir paso a movimientos dialógicos en la sesión de aula. La interpretación de esta acción permiten identificar algunos cambios en el tipo de interacción, como el aumento en la alternancia de los turnos de habla cuando se deshabilita dicha función. En cuanto al uso de la pantalla por parte de los estudiantes, se observa que Amanda acerca su trabajo a la cámara web para recibir retroalimentación y permitir que todos los participantes lo vea, lo que se constituye como un rasgo y oportunidad propia de las clases por videoconferencia. En este aspecto, cabría preguntarse de qué manera una buena enseñanza en el uso de las pantallas facilitaría por un lado, el monitoreo y control del estado de avance de las actividades realizadas y, por otro, el aprendizaje. Con respecto a las interferencias familiares, la interrupción que hace la madre de Esteban es un elemento característico de las clases impartidas por videoconferencia. Así, probablemente, si no se hubiese atendido a la madre de Esteban, posiblemente Sara no hubiera hecho el comentario de los fideos.

Por último, un elemento que se destaca de este segmento es cómo se manifiesta la afectividad y la presencia social cuando se conversa sobre el día del padre y las medidas que se hacen alusión a conceptos asociados al contacto físico. El hecho de que Damián exprese su estado

anímico frente al tema en cuestión y sea acogido por la P2 y Simón, se constituyen como potencial para abordar la afectividad a pesar del distanciamiento físico.

- **Síntesis análisis interpretativo de la sesión de clase 1 (CE2C1)**

Como se ha visto a lo largo de este análisis, en esta clase se abordaron principalmente dos tipos de actividades: la apertura de espacios dialógicos para establecer una conversación guiada sobre los sistemas de cultivos y la elaboración de un juego de las civilizaciones. A fin de recapitular los aspectos más destacables de esta clase, a continuación, estos se sintetizan a partir de las categorías de análisis construidas (ver Tabla 18).

Con respecto al **contexto virtual de aprendizaje,** en cuanto a las estrategias didácticas y los usos que hace de la tecnología la P2 se destacan cuatro aspectos: (1) el uso de la función de compartir pantalla y alternarla para propiciar la alternancia en los turnos de habla, monitorear los aprendizajes y modelar un juego; (2) el uso del ratón a la hora de enseñar las instrucciones del juego, (3) el reconocimiento de las situaciones emergentes del contexto particular del estudiante, (4) el uso de los micrófonos encendidos durante toda la clase a fin de establecer espacios de mayor alternancia en el turno de habla y; (5) la autoselección predominante en cuanto al turno de habla. Estas estrategias se constituyen como elementos que han posibilitado una interacción más rica y el intercambio de voces durante esta clase.

Con respecto a los **roles enunciativos** del estudiantado, en esta clase llama la atención de Simón por dos aspectos: (1) su rol en cuanto al dominio de las tecnologías y ofrecimiento de orientaciones a sus compañeros y, (2) el intento por mantener grados de adhesión ante lo dicho por la P2 a partir de la co-construcción conjunta del conocimiento sobre las antiguas civilizaciones. De igual manera, en esta clase se observan encadenamientos de ideas y grados altos de adhesión del comentario que hace otro en la interacción para co-construir información y para animarse en el encadenamiento de vivencias personales. De todas maneras, es la P2 quien mayormente gestiona, conceptualiza, ordena las ideas dichas por los estudiantes, ratifica y rectifica la información proporcionada por el estudiantado.

En cuanto a **las interacciones sincrónicas**, se observa que en esta clase la comunicación es oral, con sucintas interacciones multimodales acompañadas de emojis que sirven para responder a preguntas de la P2. En ocasiones, estos cumplieron un rol no verbal para apoyar lo dicho oralmente y también para sustituir el lenguaje oral. De todas maneras, a pesar de no ser reconocido por la P2, sí fue un recurso utilizado por los estudiantes que animó al

encadenamiento de sus pares para responder utilizando este recurso. Otro recurso visual que llama la atención de esta clase, es el cambio de imagen del fondo de pantalla que hace Simón (ver Figura 29) como apoyo a la explicación oral que hace y a la toma de consciencia en cuanto al potencial de los recursos semióticos visuales presentes en la plataforma por videoconferencia Zoom.

Un aspecto que se destaca es cómo se producen variaciones dialógicas y diferentes patrones de interacción de acuerdo con el tipo de actividad. En el inicio de la clase, se observa que la interacción es guiada hacia el recordatorio de los sistemas de cultivo de las tres civilizaciones. Las preguntas realizadas son dirigidas y apuntan al reconocimiento de información, brindando espacios extensos para conversar sobre las tres civilizaciones. En este sentido, si bien se observan alternancia de turnos, la interacción sigue patrones de encadenamientos iniciados por la P2 y en menor grado por los estudiantes– IRERE cuyas retroalimentaciones se basan fundamentalmente en la repetición o reformulación de lo ya dicho. Así, durante el desarrollo y la creación del juego, se identificaron más espacios dialógicos y, por tanto, más movimientos que posibilitaron extenderse en temáticas que no se vinculan necesariamente al contenido de las antiguas civilizaciones, cuyas aperturas fueron otorgadas tanto por la P2 como por los estudiantes.

En efecto, estos dos tipos de actividades derivaron en dos patrones de interacción diferentes. En la primera actividad, se detectaron interrogantes que buscaron evocar información a modo de activar, clarificar y ampliar los conocimientos de los estudiantes sobre las antiguas civilizaciones y, en la segunda actividad, se detectaron interrogantes más divergentes que abrieron más espacios dialógicos. De todas maneras, si bien se hace un intento por dirigir la interacción a través de preguntas abiertas, estas no se desarrollan en profundidad por el solapamiento de temas y por la falta de preguntas que invitasen a la reflexión fundamentada.

5.2.3.2. Centro educativo 2; sesión de clase 2 (CE2C2)

A continuación, se presenta el análisis de la segunda clase seleccionada para el CE2, cuya elección se marca con asterisco en la Tabla 9 de esta investigación.

- **Contexto de la sesión de la clase 2 (CE2C2)**

Esta clase corresponde a la fusión de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación junto con Artes. El objetivo fue "**presentar la creación de las máscaras y narraciones sobre las**

antiguas civilizaciones", por lo que algunos estudiantes ya han llevado a clases sus trabajos terminados mientras que otros lo culminan durante esta clase. En ella, participa el grupo A compuesto por los estudiantes de 4º de primaria quienes mantienen la misma dinámica sobre el uso de micrófonos encendidos para acceder al turno de habla más fluida, así como el uso de la cámara encendida durante toda la clase.

- **Estructura y segmentación de la sesión de la clase 2 (CE2C2)**

La Tabla 28 muestra la segmentación de esta clase en unidades temática e intervalos de tiempo pertenecientes a la segunda clase seleccionada del centro educativo 2.

Tabla 28.

Segmentación de la clase CE2C2

Fecha: 25-04-2020
Asignatura: Lenguaje y Comunicación / Artes
Participantes: profesora, investigadora y 14 estudiantes.
Duración: 59 minutos y 34 segundos
Recursos: PowerPoint, máscaras creadas por el estudiantado.

Segmento	Tiempo	Contenido
S1	00:00-03:52	Saludo inicial y organización para la presentación oral de las máscaras
S2*	03:54-04:38	Enseñanza de funcionalidad de Zoom y normas de convivencia
S3*	04:39-06:00	Presentación oral de las máscaras
S4*	06:01-18:44	Presentaciones orales y espacios dialógicos del tema
S5	18:45-19:40	Dudas sobre la continuidad de la clase
S6	19:41-25:35	Presentaciones orales de las máscaras y narraciones y conversaciones espontáneas del tema
S7	25:36-26:39	Conversación espontánea sobre animales
S8	26:40-33:50	Presentaciones orales de las máscaras y narraciones y conversaciones espontáneas del tema
S9	33:51-35:18	Acuerdo de reconexión
S10	35:19-36:43	Presentación oral de la máscara y narración
S11	36:44-40:01	Organización de los estudiantes que presentarán
S12	40:02-48:00	Presentación oral de la máscara y narración
S13	48:01-50:51	Conversación sobre actividad grupal previa
S14*	50:52-58:48	Presentaciones orales de las máscaras y narraciones y conversaciones espontáneas del tema
S15	58:49-59:34	Despedida

Nota: *segmentos para analizar de la clase CE2C2.

Como se observa en la Tabla 28, se han identificado 15 segmentos de esta clase cuya extensión predominante corresponde a la presentación oral de las máscaras, así como la organización en el orden de presentación. Durante el inicio, si bien se abordan cuestiones sobre la organización de los turnos y normas de convivencia (S1 y S2), este se retoma durante los momentos de exposición de las máscara (S11). En el desarrollo de la clase, el estudiantado realiza la presentación oral de las máscaras y narraciones de las que derivan diversas conversaciones que giran en torno al tópico o temática tratada (S3, S4, S5, S7, S8, S9, S11, S13 y S14). En el cierre de la clase, se realizan sucintos comentarios, así como la despedida de la clase (S15).

- **Análisis interpretativo de los segmentos (CE2C2)**

A continuación, se presenta el análisis de una selección de los segmentos que han sido marcados con asterisco en la Tabla 28.

- **Análisis S2: "Enseñanza de una funcionalidad de Zoom y normas de convivencia" (CE2C2S2)**

La expresión clave de este segmento es "fijar video" y emerge a partir de la interrupción de los estudiantes a la hora que la estudiante Emi presente su trabajo frente a sus compañeros. La P2 decide hacer una pausa para dos fines: hacer un llamado de atención al estudiantado y gestionar la atención de los compañeros –que en un aula presencial no sería tan necesario– a partir de la enseñanza de la función de "fijar vídeo"; en otras palabras, hacer que el cuadro de la pantalla del hablante sea más grande que los participantes que no intervienen. Esta situación emergente, trajo como consecuencia la enseñanza explícita de una norma de convivencia en un contexto virtual en convergencia con el uso de palabras que pertenecen al género digital como "fijar pantalla", "hacer clic" y "pantalla". A nuestro parecer, enseñarles esta funcionalidad podría invitar a mayor concentración por parte de los estudiantes, pues el hecho de fijar la pantalla y que la/el expositor/a tuviese una vista en tamaño grande a diferencia de los participantes oyentes, permite identificar rápidamente quién está hablando y cómo debo actuar frente a una exposición. De igual manera, llama la atención que luego de su enseñanza, no hay voz del estudiantado para saber si efectivamente han aprendido a realizarlo, por lo que la exposición es predominantemente por parte de la P2 (para más información, ver análisis descriptivo del CE2C2S2).

- **Análisis S4: "Presentaciones orales y espacios dialógicos sobre el tema" (CE2C2S4[F1])**

En este fragmento, si bien se solapan dos temas en la interacción sincrónica, es posible identificar las expresiones clave correspondientes a "compartir pantalla" y "cámara". Llama la atención de qué manera en un contexto virtual se hace uso de nuevas palabras que solo son entendidas en este contexto y de qué manera el estudiante es capaz de incorporarla en su campo semántico. En esta interacción en particular, llama la atención el estudiante Simón y dos acciones que realiza en la interacción sincrónica. Primeramente, la solicitud de autorización a la P2 para compartir su pantalla, a la vez que utiliza un lenguaje digital ("que tengo que compartir pantalla") y, en segundo lugar, el potencial que detecta de la cámara web para mostrar presentar el mito y la máscara creada. Por último y en cuanto al uso del ordenador, llama la atención cómo la estudiante Emi explora sobre los efectos de la luz en la cámara a través de la manipulación y lanza un interrogante a fin de esclarecer la razón por la cual se oscurece (para más información, ver análisis descriptivo CE2C2S4[F1]).

- **Análisis S4: "Presentaciones orales y espacios dialógicos sobre el tema" (CE2C4S4[F2])**

Como se observa, en este fragmento se presentan inquietudes sobre la presentación, así como la solicitud de cambiar el orden de las presentaciones, por lo que la palabra clase sería "pregunta". En un inicio, es Simón quien inicia la formulación de interrogantes y se produce un encadenamiento de solicitudes a fin de modificar el orden en el que realizarían los estudiantes la presentación. En este aspecto, las P2 concede a la vez que ofrece posibilidades de presentación como el parafraseo de la historia, la creación de la máscara, la invención de una historia sobre la máscara y la posibilidad de terminar el trabajo mientras los compañeros presentan. Desde el punto de vista de los roles enunciativo, el estudiantado reconoce en la P2 como quien organiza y dirige a la clase, por lo que las preguntas se dirigen hacia ella y, por tanto, existen pocas posibilidades de establecer interacción entre iguales. De todas maneras, se observa que los estudiantes adoptan roles de *coenunciadores* con la P2 a modo de llegar a acuerdos sobre el orden de sus presentaciones.

Llama la atención que durante las presentaciones no se hace un uso obligatorio del compartir pantalla pues, en rigor, se ofrece la cámara web para mostrar sus creaciones. De todas formas, es interesante cómo la P2 gestiona la interacción cuando Nico presenta la cámara y de qué

manera sugiere realizar algunos ajustes para escucharlo y atender a la necesidad educativa especial del estudiante. Por ello, a fin de crear un contexto virtual propicio para el aprendizaje, la P2 solicita a los compañeros silenciar los micrófonos a fin de que se pueda escuchar mejor la intervención del estudiante puesto que las intervenciones de Nico las suele realizar en voz baja o en movimiento.

En cuanto a las interacciones sincrónicas, llama la atención el uso del chat por parte de tres estudiantes estableciendo una conversación paralela de carácter compensatoria. Como se observa en la Figura 32, a partir de los enunciados ininteligibles de Nico, es que Noa escribe un mensaje público con el fin de comunicar que su intervención no es audible. Inmediatamente Simón confirma lo dicho por Noa y ofrece una solución a los problemas de audio, indicando que Nico podría participar a través del modo escrito que se ilustra en la expresión "entonces hablar por aquí". Agustina responda de forma irónica a través de expresión coloquial alargada "na::". En efecto, la interacción por chat nos permite deducir que los estudiantes pueden concebir el uso del chat como un potencial para compensar los problemas de audio o los enunciados ininteligibles de los participantes.

En esta línea y en cuanto a la interacción sincrónica, llama la atención la intervención que hace la P2 sobre el paralelismo de actividades; mientras un estudiante explica y expone su máscara, los demás compañeras pueden acabar el diseño de la máscara. Esta situación y atendiendo a los límites de la cámara web, podría ser un elemento que disminuya la atención y escucha por parte de los compañeros (para más información, ver análisis descriptivo del CE2C2S4[F2]).

Figura 32.

Interacción por chat entre iguales para el caso CE2

***De Agustina** a Todos:
no se escucha nada
De Simón a Todos:
tampoco
Entonces hablar por aquí
Esperen ¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡ay chat!!!!!
De Agustina a Todos:
Naa enserio

Nota: * transcripción de la interacción entre iguales del segmento CE2C4S4[F2]

- **Análisis S4: "Presentaciones orales y espacios dialógicos sobre el tema" (CE2C2S4[F3])**

En este segmento, las palabras clave que se desprenden son "venerar" y "animales". Como se observa, el tema del segmento ofrece movimientos dialógicos en cuanto a la progresión temática; inicialmente, Sara lee el mito creado que incorpora el término "venerado" y, al finalizar, la P2 retoma esta palabra con el propósito de ampliar el vocabulario, en el que se producen desplazamientos temáticos en la conversación pasando desde su significado, ejemplos y desvíos en los tópicos asociados a los Dioses Hindú, el maltrato animal y la apertura de este tema para la unidad siguiente como posibilidad de incorporación. En otras palabras, la presentación de Sara posibilitó la apertura de conversaciones espontáneas, cambios y extensiones del tema.

En cuanto a los roles enunciativos, si bien existen desplazamientos de temas que emergen de las intervenciones de algunos estudiantes, la P2 ejerce un rol hegemónico en cuanto al turno de habla y sobre todo en interrumpir a un estudiante a la hora de conversar sobre el maltrato animal, por lo que es la P2 quien ratifica, matiza y reorienta los temas que emergen durante la clase (para más información, ver análisis descriptivo del CE2C2S4[F3]).

- **Análisis S14 "Presentación de máscaras y leyendas y comentarios a partir del relato" (CE2C2S14)**

En este segmento las palabras clave son "compartir pantalla" y "Microsoft Word" puesto que la actividad central se centra en el género de la orientación, explicación, presentación oral y conversación guiada. En este sentido, se observa que a fin de preparar la presentación oral y visual, se otorga el permiso a Amanda para compartir pantalla que, ante la dificultad para proyectar su trabajo desde su cámara web, la P2 la orienta por medio de imperativos y uso de palabras propias del contexto virtual como "hace clic". Asimismo, llama la atención como el hecho de tomarse un tiempo para preparar técnicamente la presentación, o bien, para resolver alguna dificultad técnica, se produce un espacio de tiempo "muerto" que favorece la interacción entre iguales. En este caso, fue Esteban y Max quienes desvían la atención y utilizan el medio tecnológico para establecer conversaciones paralelas de distensión.

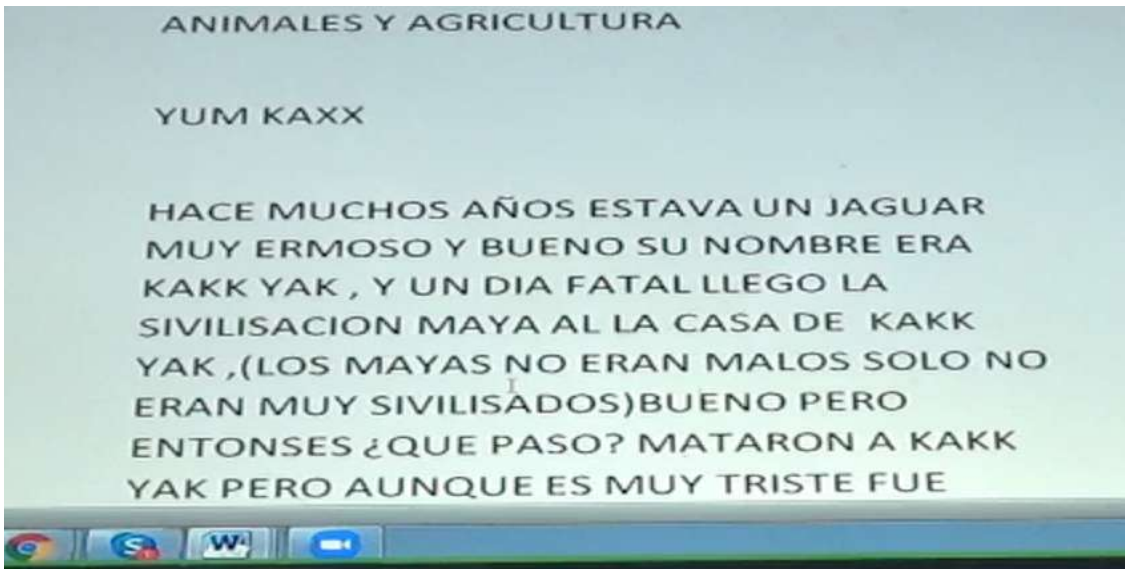
En cuanto a la presentación que hace Amanda de su trabajo, llama la atención el potencial de significado que detecta de la pantalla desde dos vertientes: para utilizar el recurso visual (proyección de la cámara de su máscara), en compañía del texto escrito (a través de Microsoft

Word, ver Figura 33) que actúan como ensambles intersemióticos, o bien, en conjunto que se necesitan mutuamente para generar el efecto de presentar con diferentes recursos semióticos. A su vez, se observa el ímpetu de Amanda en presentar y hacer partícipe al estudiantado en su presentación a través de tres estrategias: (1) adoptando posicionamiento enunciativo de "ustedes" a la hora de preguntar si su pantalla se ve, (2) parafraseando su relato mientras proyecta el texto creado en Microsoft Word y, (3) la exposición de su escultura a través de los acercamientos de la pantalla. Este rol enunciativo, se ve reforzado por el dominio que siente por el uso de las tecnologías, a pesar de las dificultades que se observan.

A partir de esta situación, el tiempo de espera de Amanda para que comparta la pantalla se configuró como una oportunidad para enseñar y dirigir explícitamente cómo compartirla, para establecer sucintas conversaciones paralelas con los estudiantes y para que Simón se ofrezca como corrector de la ortografía del trabajo de Amanda. En otras palabras, su intervención posibilitó dar un espacio específico para atender situaciones que emergen a lo largo de la interacción sincrónica. En cuanto a la intervención de Simón, es interesante cómo relaciona el hecho de ser un buen lector con la capacidad de tener una buena ortografía, razón por la cual se ofrece sutilmente como corrector de la ortografía del trabajo. En este sentido, Amanda, en un intento de proteger su imagen, argumenta que conoce el uso del corrector aunque justifica la falta de tiempo para poder utilizarlo. En esta situación, cabe destacar la reflexión que hace la P2 y de qué manera insta al trabajo colaborativo entre iguales para apoyarse en la escritura. Sin embargo, es un planteamiento sobre una acción que no se realizó durante la clase puesto que no concede el espacio para la escritura colaborativa o la co-evaluación de sus producciones (para más información, ver análisis descriptivo del CE2C2S14).

Figura 33.

Presentación del mito creado por Amanda



- **Síntesis análisis interpretativo de la sesión de clase 2 (CE2C2)**

Como se observa, en esta clase predominantemente se construyó un espacio virtual para la presentación de las máscaras y narraciones sobre las antiguas civilizaciones. En este sentido, si hubiera que identificar una palabra o expresión clave que represente la clase en su conjunto sería alguna que hiciera referencia a las presentaciones orales, conversaciones a partir de lo escuchado y gestión de los turnos de la presentación. A fin de recapitular los aspectos más destacables de esta clase, a continuación, estos se sintetizan a partir de las categorías de análisis construidas (ver Tabla 18).

En cuanto a la **configuración del contexto virtual de aprendizaje** se observa que el mayor uso fue el uso de la cámara para poder presentar las cámaras; solo dos estudiantes utilizaron la opción de compartir pantalla para ilustrar sus producciones escritas, mientras que el resto de los estudiantes hizo uso de la cámara y el acercamiento de sus máscaras a modo de presentarlo a sus compañeros. El género principal fue la exposición y la conversación cuya temática deriva de los micros o leyendas creados por los estudiantes. Así, a fin de escuchar la exposición se emplearon dos estrategias: enseñar a fijar la pantalla para observar en un tamaño más grande a quien presenta su máscara y sugerir apagar el micrófono en ciertas instancias en que no se podía escuchar a los estudiantes.

En lo concerniente con **los roles enunciativos,** llama la atención cómo los estudiantes se animan de participar y lo manifiestan de diferente forma, por ejemplo, la solicitud de

compartir pantalla por parte de Simón y Amanda, proponer cambios en el orden de presentación, comentar sobre los trabajos de los compañeros y animarse en el encadenamiento de ideas a partir de lo escuchado en cada una de las presentaciones. Así, algunos estudiantes adoptan el rol de *coenunciador* al proponer conjuntamente el orden de sus presentaciones y también al participar de las temáticas que emergen de los mitos o leyendas creados. De todas maneras, la hegemonía de la P2 es clara en cuanto a la gestión de la interacción y en la ayuda y soporte en el uso de las tecnologías.

En cuanto a la **interacción sincrónica,** en esta clase se pudo observar tenues acercamientos a ensambles orales y escritos. El uso del chat en la interacción entre iguales a partir de la intervención de la voz baja de Nicolás, propició para que tres estudiantes comiencen a interactuar entre sí, a pesar de que en esta situación no haya sido tomada en cuenta por la P2. Asimismo, el uso protagónico de las tecnologías por parte de los estudiantes favoreció un mayor uso de lenguaje digital que es compartido por los participantes, como el uso de expresiones como "compartir pantalla", "Word". En otras palabras, el hecho de que los estudiantes ejercieran un rol más protagónico en la clase y que la temática principal fuese la presentación oral, favoreció la oportunidad de ofrecer mayores variaciones dialógicas y mayores alternancias de turnos de habla –no solo a través de la exposición de la propia presentación, sino que en la participación de las temáticas conversacionales que emergían–.

A su vez, en esta clase se evidencian espacios para introducir tópicos conversacionales a partir de lo dicho por el estudiantado, desvíos en los temas y retroalimentaciones del trabajo realizado principalmente por la P2. En este sentido, resulta interesante el patrón que se observa a la hora de escuchar las presentaciones estudiantiles y cómo cada uno de los relatos se convirtió en un valioso espacio para ampliar significados, ejemplificar, conceptualizar, vincular el relato con lo aprendido de las civilizaciones, entre otros.

5.2.3.3. Centro educativo 2; sesión de clase 3 (CE2C3)

A continuación, se presenta el análisis de la tercera clase seleccionada para el centro educativo 2 (CE2).

- **<u>Contexto de la sesión de la clase 3 (CE2C3)</u>**

Esta sesión corresponde a la última clase de la unidad 3 correspondiente a "civilizaciones americanas". Es una sesión de síntesis cuyo objetivo fue **"reforzar los aprendizajes**

alcanzados en la unidad". Para ello, la P2 convoca a las profesoras que imparten las asignaturas de psicomotricidad, inglés y yoga, junto a 14 estudiantes que se conectan (grupo de 4º y 5º de primaria) incluido Javier, un estudiante con autismo que no suele participar de las clases por videoconferencia por problemas para habituarse en esta modalidad (a petición de los padres). Previo a su conexión, la P2 prepara en ambiente con el resto de sus compañeros y les advierte la llegada del estudiante Javier.

En cuanto a la actividad principal de la clase, la P2 preparó una Trivia que recoge un set de preguntas de la unidad por asignaturas junto con la hoja de trabajo que se utilizará para contestar los interrogantes que aparecen en la trivia. Por este motivo, la profesora envía por correo electrónico la hoja de trabajo (ver Figura 34).

- **Estructura y segmentación de la sesión de clase 3 (C32C3)**

La Tabla 29 muestra la segmentación de esta clase en unidades temática e intervalos de tiempo pertenecientes a la tercera clase seleccionada del CE2C3.

Tabla 29.

Segmentación de la clase CE2C3

Fecha: 30 de junio de 2020
Participantes: P2, profesora de psicomotricidad, profesora de yoga, investigadora y 14 estudiantes.
Duración: 01:16:21
Recursos: Trivia con preguntas desde Genial.ly, hoja de trabajo, lápices de colores.

Segmento	Tiempo	Contenido
S1	00:00-03:42	Saludo inicial e información sobre envío de trabajos pendientes
S2*	03:43-10:04	Objetivo de la clase e instrucciones para completar la Trivia
S3	10:05-15:10	Inicio del juego de la Trivia
S4*	15:11-18:16	Aclaración de dudas para completar la hoja de respuesta
S5	18:17-34:21	Ejecución del juego de la Trivia
S6	34:22-35:56	Acuerdo de reconexión
S7	35:57-39:37	Conversaciones espontáneas
S8	39:38-01:01:45	Ejecución del juego de la Trivia
S9*	01:01:46-01:05:15	Saludo de bienvenida a Javier
S10	01:05:16-01:06:12	Instrucciones para terminar la Trivia
S11*	01:06:13-01:12:10	Reflexión final sobre la unidad
S12*	01:12:11-01:16:21	Instrucciones de reconexión de clases y conversaciones espontáneas

Nota: *Segmentos analizados para la clase CE2C3.

La Tabla 29 muestra los 12 segmentos en los que se ha dividido la clase. Si bien la actividad principal se centró en la ejecución del juego de la trivia; se dedicaron periodos extensos para explicar la actividad (S2) y aclarar dudas que se produjeron cuando se había comenzado el juego (S4). Durante el desarrollo –cuyo momento fue el más extenso en cuando al tiempo– se realiza el juego de la trivia y se aclaran dudas a medida que se avanza (S4-S11), mientras que en el cierre, se dan instrucciones finales para terminar la trivia en casa (S10) y se otorga un espacio específico para la reflexión a partir de lo visto (S11).

- **Análisis interpretativo de los segmentos (CE2C3)**

A continuación, se presenta el análisis de una selección de segmentos marcados con asterisco en la Tabla 29.

- **Análisis S2: "Objetivo de la clase e instrucciones para completar la Trivia" (CE2C3S2)**

En este segmento de inicio de la clase, se pueden observar diferentes acciones para explicar al estudiantado cómo responder la hoja de respuesta. Durante el inicio, la P2 sitúa a los estudiantes en la actividad mediante la utilización el humor y la formulación de un enunciado erróneo para dar cuenta de si los estudiantes estaban atentos. Luego de esto, explicita qué va a realizar – compartir pantalla- para luego mostrar en qué parte de la hoja de trabajo debiesen contestar. En este sentido, las interacciones se basan fundamentalmente en dar las indicaciones contestar la guía de la trivia y la correspondencia de la asignatura con el color que la representa, por lo que las palabras clave serían "compartir pantalla" "hoja de trabajo" y "colores".

En esta fase de preparación para contestar la trivia, llaman la atención dos situaciones. En primer lugar, la gestión social de la P2 y el lanzamiento de dos advertencias para el cumplimiento de las normas de convivencia que, a juicio de la investigadora, pudo ser un condicionante para entender cómo completar las respuestas en la trivia. En segundo lugar, la proposición que hace Esteban a la P2 a fin de evitar que los estudiantes rayen la pantalla y el rechazo de la solicitud por la P2 indicando como excusa que confía en sus estudiantes.

En cuanto a los elementos del contexto detectados en este segmento es la alternancia de la estrategia de habilitar y deshabilitar la función de compartir pantalla. En este sentido, la P2 se apoya fundamentalmente de los recursos proyectados (trivia y hoja de respuestas) para

apoyar la explicación, la ayuda del cursor para situar el espacio, así como en escribir sobre la hoja de respuesta con el fin de modelar cómo responder. Así, la alternancia en el uso de la función de compartir pantalla posibilitó la atención de dudas y aclaraciones sobre cómo utilizar la hoja de trabajo (para más información, ver análisis descriptivo del CE2C3S2).

.

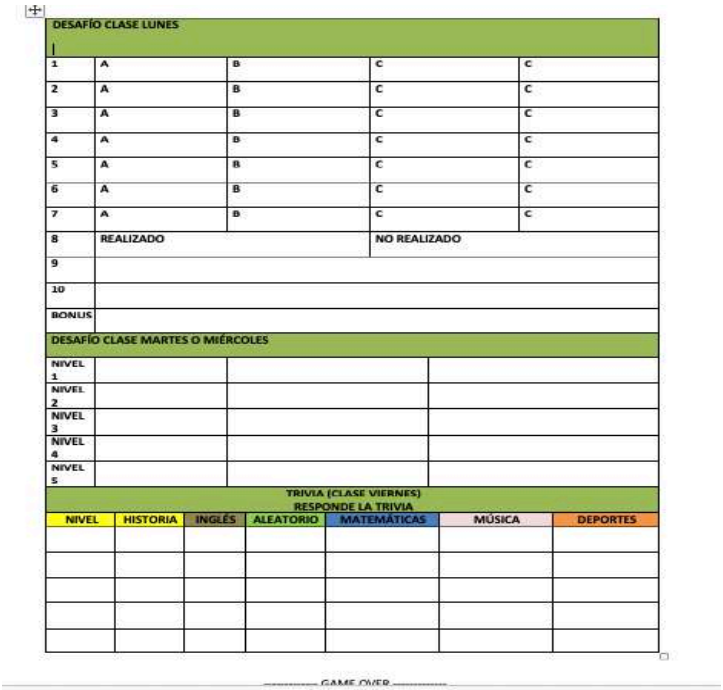
- **Análisis S4: "Aclaración de dudas para completar la hoja de respuesta" (CE2C3S4)**

La expresión clave es "lo tengo que pintar". Al igual que en el S3, en este segmento también se producen aclaraciones sobre cómo se debe completar la hoja de trabajo e inquietudes que emergen por parte de los estudiantes luego de comenzar ya el juego. Concretamente, son tres estudiantes -Noa, Max y Sara - quienes formulan la misma pregunta y la repiten entre dos y tres veces a modo de entender, sin embargo, la P2 contesta de forma escueta, sin mayores profundizaciones, lo que pudo haber provocado la falta de entendimiento. Otro condicionante que pudo incidir fue el diseño de la hoja de trabajo con múltiples recuadros (ver Figura 34).

La falta de entendimiento recayó fundamentalmente en el pintado. En esta situación, la P2 individualiza las inquietudes ofreciendo respuestas sucintas y luego, al detectar que más estudiantes presentaban la misma inquietud, decide cambiar de estrategia. En primer lugar, explicita el procedimiento que va a realizar desde su ordenador para volver a explicar, haciendo uso de la palabra "anotar" para escribir sobre la pantalla compartida y hacerlo desde su ordenador (que es el mismo término que ofrece la plataforma Zoom). En segundo lugar, comienza a escribir las respuestas correctas de las dos primeras preguntas a modo de ofrecer modelaje. En tercer lugar, vuelve a responder a inquietud personalizando las respuestas y estableciendo interacciones sincrónicas bidireccionales. Sin embargo y con el fin de dar celeridad a la actividad de responder las preguntas de la trivia, finaliza el segmento con una pregunta dicotómica para que el estudiantado conteste afirmativamente sobre la continuación de la actividad (para más información, ver análisis descriptivo del CE2C3S4).

Figura 34.

Hoja de trabajo para contestar la trivia



DESAFÍO CLASE LUNES				
1	A	B	C	C
2	A	B	C	C
3	A	B	C	C
4	A	B	C	C
5	A	B	C	C
6	A	B	C	C
7	A	B	C	C
8	REALIZADO		NO REALIZADO	
9				
10				
BONUS				

DESAFÍO CLASE MARTES O MIÉRCOLES			
NIVEL 1			
NIVEL 2			
NIVEL 3			
NIVEL 4			
NIVEL 5			

TRIVIA (CLASE VIERNES) RESPONDE LA TRIVIA						
NIVEL	HISTORIA	INGLÉS	ALEATORIO	MATEMÁTICAS	MÚSICA	DEPORTES

- **Análisis S9 "Saludo de bienvenida a Javier" (CE2C3S9[F1])**

Ad portas de finalizar el juego de la trivia, en este segmento se destacan dos acciones principales: contestar las dos últimas preguntas de la trivia y la llegada de Javier a la clase. Por este motivo, las palabras clave que derivan de este fragmento son "Javier" y "Trivia". Javier es un estudiante con Asperger cuya asistencia a las clases por videoconferencia es baja debido a los problemas de habituación. En este sentido, llama la atención cómo –a pesar del distanciamiento físico– hay marcas evidentes de afectividad. Así, a la hora de ingresar, la P2 lo saluda con ánimo y de inmediato lo recibe con un "bienvenido", enseguida, le explica sucintamente lo que hace y le propone escoger un color a modo de incluirlo en la actividad. Posteriormente, la profesora de psicomotricidad lo saluda afectuosamente ("¡qué bueno verte, Javier!" te echaba de menos") y Gaspar señala que también quería decir lo mismo puesto que, previamente solicitó el turno pero no fue escuchado. En esta oportunidad, la P2 anima a los compañeros a saludarlo y se sitúa desde el "nosotros" para incluir a Javier dentro de las actividades. Lo mismo ocurre con Simón y su intención de saludar a Javier, por lo que decide presentarse o darse a conocer ("yo fui el que gané las competencias de sillas"). En efecto, en este segmento se observan una serie de marcas de afectividad, como el saludo personalizado, las expresiones de alegría e inclusión inmediata de la actividad de la trivia (para más información, ver análisis interpretativo del CE2C3S9[F1].

- **Análisis S11 "Reflexión final de la unidad" (CE2C3S11)**

Este fragmento corresponde a la primera parte del cierre de la clase que se inicia con la formulación de un interrogante metacognitivo a fin de que el estudiante comente qué asignatura le resultó más difícil a partir del juego en la trivia. Así, las expresiones claves son "¿qué fue lo más difícil? y "matemáticas". En este escenario, llama la atención cómo la P2 no solo lanza la pregunta para saber lo más difícil, sino que proporciona ejemplos para definir las razones que hay detrás de su respuesta. Gracias a esta intervención, se abren turnos de habla en que los estudiantes exponen con argumentos el qué y por qué les fue difícil la actividad. Así, a pesar del solapamiento y la gestión de los turnos por parte de la P2, llama la atención la reflexión que hace Simón respecto de su propio aprendizaje pues hizo un relato sobre cómo resolvió los ejercicios de multiplicación y cómo a partir de la visualización de la respuesta correcta, se dio cuenta de que estaban erróneas, por lo que es consciente de que hubo un problema. En este sentido, y con el fin de orientar la dificultad, la P2 busca definir el posible error para luego lanzar una remedial para reforzar la multiplicación.

Así, con el fin de propiciar la alternancia de turnos y profundizar en las contestaciones del estudiantado, la P2 deja de compartir pantalla con el fin de transitar al género de la conversación y establecer una interacción sincrónica de carácter dialógica eminentemente oral. En esta línea, un aspecto que llama la atención es el problema de Emi con el micrófono y de qué manera esta situación impulsó a Esteban en adoptar un rol más protagónico a la hora de intentar ofrecer soporte a su compañera. Primeramente le pregunta a la estudiante verbalmente situándose desde el nosotros y luego se apoya de mímicas para confirmar si Emi los escuchaba. En este sentido, al persistir y no lograr respuesta de su compañera, solicita a la P2 que habilite el chat con el propósito de comunicarse con Emi y ofrecerle soporte, sin embargo, esta solicitud no fue acogida, por tres causales: (1) porque no logró comprender el propósito de comunicarse con Emi a través del chat, (2) porque el estudiantado ya había sido advertido por el solapamiento a la hora de gestionar los turnos de habla y (3) porque Emi sí podía escuchar pero no al revés. De la misma manera, en esta búsqueda de un rol comunicativo más protagónico, se observa cómo Esteban reconoce el carácter compensatorio y potencial del chat en caso de problemas de audio, a la vez que reconoce el potencial de los gestos para establecer una interacción sincrónica bidireccional con la estudiante Emi.

Por último, un aspecto destacable de este fragmento es la incorporación de Javier a la clase y de qué manera se configuró como un espacio de mayor cercanía y afectividad. Así, la

presencia social se manifiesta a través una serie de acciones como: individualizar el saludo por parte de dos profesoras; instar rápidamente a Javier a participar a partir de la proposición de un color y, saludarse entre estudiantes –como la interacción entre Simón y Javier– a pesar de ser mediado por la P2 (para más información, ver análisis descriptivo del CE2C3S11).

- **Análisis S12: "Instrucciones de reconexión de clases y conversaciones espontáneas. (CE2C3S12)**

El segmento de cierre de clase está marcado por dos tópicos que se entrelazan; los acuerdos de conexión a la siguiente clase y la muestra que hacen los estudiantes sobre sus mascotas u otros elementos de interés. Por esta razón, las palabras clave que derivan de este segmento son "conectar" y "mostrar". Desde esta perspectiva es interesante cómo a diferencia de las sesiones presenciales, en las impartidas por videoconferencia los participantes pueden mostrar objetos o mascotas, lo que permite "entrar" en su intimidad que, de acuerdo con el grupo etario de los estudiantes, fortalecería los vínculos afectivos entre los estudiantes a fin de crear presencia social a pesar del distanciamiento físico. En otras palabras, la yuxtaposición de los elementos del entorno inmediato de los estudiantes, en convergencia con compartir en tiempo en un contexto virtual de aprendizaje, permitiría avanzar hacia un sentido de proximidad y conocimiento compartido entre los participantes. Así, por ejemplo, el comentario que hace la P2 sobre el nombre del perro de Pedro, es una marca que confirma la existencia de un conocimiento ya compartido sobre algunos aspectos de los estudiantes.

Por último y en cuanto a la configuración de un contexto virtual, llama la atención cómo la P2 crea expectativas de la siguiente sesión de clases para conversar sobre las lecturas realizadas. El empleo del enunciado "a ponerse cómodos" es un preludio que invita a la preparación de un nuevo contexto virtual de aprendizaje, de goce a la lectura, a través de la preparación de un ambiente físico confortable para leer sobre textos. Esto supone, preparar los espacios físicos que pueden ser diferentes a las clases que tienen de las otras asignaturas (para más información, ver análisis descriptivo del CE2C3S12).

- **Síntesis análisis interpretativo de la sesión de clase 3 (CE2C3)**

En esta clase se observa que la actividad principal fue la resolución de un juego de la trivia basada en la verificación y aplicación de los contenidos adquiridos. A continuación, a fin de

esquematizar los aspectos más destacados de la clase, se realizará un desglose de acuerdo con las categorías de análisis construidas inductivamente (ver Tabla 18).

En cuanto a la configuración del **contexto virtual de aprendizaje**, en esta clase se pudo ver que se hizo un ensamble de dos recursos semióticos que permitieron la aplicación del juego de la trivia: una hoja de trabajo impresa para contestar los interrogantes junto con las preguntas de la trivia creadas a través de la plataforma Genial.ly. Así, es interesante cómo la alternancia en el compartir pantalla permitió el tránsito a variaciones en el género discursivo y en las variaciones dialógicas producidas a través del uso de compartir pantalla. En otras palabras, deshabilitar la pantalla se constituyó una oportunidad para personalizar la interacción a nivel bidireccional en cuanto a la aclaración de dudas y, se habilitó la pantalla para modelar cómo completar la hoja y mostrar los interrogantes de la trivia junto a las respuestas correctas.

En cuanto a los **roles enunciativos**; se observa que la P2 actúa como sobreenunciadora en el sentido que ofrece la respuesta correcta, dirige la interacción y retoma las respuestas de los estudiantes para ratificar y confirmarlas. Desde el punto de vista de la tecnología, llama la atención cómo un estudiante intenta ofrecer soporte a una compañera de cursos con problemas de audio a través de mímicas y, de forma fallida, a través del chat a modo compensatorio.

En lo concerniente con la **interacción sincrónica verbal, no verbal y paraverbal** se observa el ensamble interdependiente de contar con un recurso visual que apoye las interacciones orales a la hora de contestar la trivia. De todas maneras, llama la atención de que a pesar de que estos recursos semióticos actúan conjuntamente, se presentaron problemas para comprender las instrucciones sobre el llenado de la hoja de trabajo. A partir del análisis, podemos inferir que el diseño de la hoja de trabajo, sumado a que no todos los estudiantes contaban con la hoja impresa, pudieron ser aspectos que incidieron en la falta de entendimiento. Por ello, a fin de esclarecer la P2 se apoya en el potencial de la cámara y de los recursos que ofrece Zoom para enseñar en una EaD de emergencia. De todas maneras, a pesar de la búsqueda del entendimiento, los patrones de interacción se caracterizan por mantener secuencias tripartitas que parten con la lectura de un interrogante de la trivia, seguida por la respuesta en silencio y voz alta y finalizada por la retroalimentación ofrecida a través de la presentación de la respuesta correcta, así como de escuetos comentarios sobre los mismos.

Un último aspecto distintivo de esta clase es la manifestación de la afectividad a través de dos acciones: la invitación a mostrar objetos significativos para los estudiantes (CE2C3S12) y el saludo personalizado a Javier que se conecta ocasionalmente. Estos permitirían aminorar los problemas de presencia social que supone impartir clases por videoconferencia.

5.2.1 Entrevistas en profundidad profesora P2 (P2EP)

A continuación, se presenta el análisis correspondiente a las entrevistas en profundidad realizadas la profesora P2, perteneciente al centro educativo 2.

- **Contexto de las entrevistas en profundidad a la profesora P2 (P2EP)**

La primera entrevista se efectuó el día 26 de junio de 2020 a las 16:30 horas Chile y 21:30 horas España, fecha concordante con la observación participante de las clases por videoconferencia. La segunda entrevista se efectuó el día 10 de diciembre de 2020 a las 16:30 horas de Chile y 21:30 horas de España, fecha en la que se había finalizado la observación participante de las clases por videoconferencia. Las Tablas 30 y 31 muestran la segmentación de las entrevistas en profundidad en cuanto a los rangos de tiempo y contenidos abordados para cada una de ellas.

Tabla 30.

Segmentación de la entrevista en profundidad 1(P2)

Segmento	Tiempo	Contenido
S1	00:00-05:03	Trayectoria profesional
S2	05:04-12:02	Características del CE2 y estudiantes
S3	12:03-24:35	Cambio de modalidad de presencial a online
S4	24:36-35:56	Modalidad de trabajo antes y durante el COVID-19
S5*	37:57-44:11	Diferencias y semejanzas entre las modalidades de trabajo
S6	44:12-46:52	Profundización de actividad online del viernes
S7*	46:53-49:35	Percepción sobre la EaD de emergencia
S8	48:01-53:05	Estrategia para implementar clases por videoconferencia
S9	53:06-01:01:16	Interacciones durante las clases por videoconferencia
S10	01:01:17-01:04:17	Percepción sobre la experiencia de realizar clases

Nota: *segmentos analizados de la P2EP.

Tabla 31.

Segmentación de la entrevista en profundidad 2 (P2)

Segmento	Tiempo	Contenido
S11	00:00-06:15	Profundización sobre el CE2 y estudiantes
S12	06:16-07:30	Percepción sobre sus clases
S13	07:31-14:40	Explicación de renuncia de su cargo
S14	14:41-18:25	Profudización sobre la estrategia para trabajar por videoconferencia
S15	18:26-25:34	Características de los estudiantes y reflexión final sobre la EaD de emergencia

- **Análisis interpretativo de los segmentos (P2EP)**

A continuación, se presenta una selección de los segmentos de las entrevistas que abordan la percepción sobre el cambio de modalidad presencial a uno virtual, las interacciones y el aprendizaje durante las clases impartidas por videoconferencia.

- **Análisis S5 "Diferencias y semejanzas entre las modalidades de trabajo" (P2EPS5)**

En este segmento, la P2 se refiere a las semejanzas y diferencias entre las clases presenciales y las impartidas por videoconferencia. Inicialmente, emplea el verbo "tratamos", para introducir la relación de igualdad en cuanto al diseño o planificación de las sesiones, el uso del material concreto y la metodología activa de aprendizaje desde la cual se basa el CE2. Sin embargo, más adelante, el discurso cambia haciendo alusión a dos rasgos que destaca: (1) las limitaciones de la afectividad gestionadas a través de la pantalla y, (2) los focos de atención o concentración. En este aspecto, llama la atención la percepción en cuanto a los tiempos disponibles para la enseñanza, que evolucionan a medida que cuenta con más experiencia impartiendo clases en la EaD. La P2 es consciente del efecto fatiga que supone permanecer frente a un ordenador, por lo que ajusta su enseñanza de acuerdo con los tiempos y las potencialidades o no que ofrece la pantalla. Sin embargo, la esencia de la metodología activa desde la cual se sitúa es similar en la virtualidad, a pesar del uso de recursos que difieren de las clases presenciales.

Otro aspecto que se destaca es la creencia sobre las interacciones; por un lado, la presencialidad dotaría de mayores oportunidades de interacción entre iguales pues, entiende que la interacción que se establece en la relación profesor-estudiante, difiere a la que se puede alcanzar entre estudiantes y, por otro, es la presencialidad que posibilita el desarrollo de la

afectividad y, por tanto, la pantalla podría ser una limitante para el establecimiento de relaciones interpersonales. Así, de manera de hacer frente a esta carencia, la P2 busca realizarla a través del fortalecimiento de interacciones bidireccionales, en las que se personaliza la interacción más allá de las sesiones por videoconferencia. En efecto, la expresión más representativa sería la "interacción del abrazo" (para más información, ver análisis descriptivo del P2EPS5).

- **Análisis S7 "Percepción sobre la EaD de emergencia" (P2EP2S7)**

En este segmento, se puede dar cuenta del impacto que ha supuesto para la P2 el tránsito a una EaD de emergencia. La percepción inicial sobre este cambio tiene una connotación negativa, a pesar de las oportunidades que detecta de esta modalidad. A pesar de ello, las expresiones que más se destacan de este segmento son "tremendo" así como los adjetivos y expresiones como "colapso", "lidiar con la vida laboral y la tesis", "no puedo", "tengo demasiado que hacer". En este sentido, a pesar de introducir una serie de dificultades que ha supuesto el tránsito a una EaD, se percibe sobre todo la pasión por su trabajo y cómo intenta hacer la conciliación del trabajo en el CE2 con sus estudios de magíster.

Un aspecto que llama la atención es cómo marca el antes y el después de la experiencia enseñando a distancia. Durante el inicio, si bien indica que ha sufrido un colapso en cuanto a los múltiples roles que ejerce en el CE2 y sus actividades como estudiante, más adelante, la situación de estrés disminuye en la medida que conversa con el equipo de trabajo y buscan remediales para hacer frente a estas múltiples tareas. Con ello, la P2 pone de manifiesto la búsqueda de límites en cuanto a los días de trabajo y la interacción con sus iguales (para más información, ver análisis descriptivo del P2EPS7).

- **Análisis S8 :"Estrategia ideal para implementar clases por videoconferencia" (P2EPS8)**

En este segmento, la P2 –basándose en su experiencia– reflexionó sobre las estrategias y adecuaciones didácticas para enseñar durante las clases por videoconferencia. La expresión clave que representa la idea global es "no hay una única forma de aprender" y se sustenta a partir de ocho estrategias sugeridas que se mencionan a continuación: (1) planificación coherente con los tiempos de enseñanza; (2) focos de atención y adaptación de las clases a 40 minutos; (3) inicio de clases con actividades motivantes, (4) una actividad concreta sobre

lo que hay que hacer, (5) un cierre claro de la clase que dé cuenta de lo que se trató; (6) preparación de material complementario para ser respondido de forma voluntaria; (7) diversificación de los recursos y (8) un uso de la tecnología al servicio de la enseñanza y no al revés. En efecto, las adecuaciones que menciona denotan el grado de flexibilidad docente en cuanto a las adecuaciones que se deben realizar cuando se imparten clases por videoconferencia.

De estos ocho numerales, se destacan tres: la repetición en la idea de planificar las actividades y adecuarlas a 40 minutos y de los focos de atención (ver S6); la valoración de los recursos tecnológicos como elementos que deben estar al servicio de la enseñanza y, la flexibilidad y sensibilidad en atender la situación de las familias a partir de la búsqueda de estrategias para llegar a todos los estudiantes. En este sentido, se interpreta de que a pesar de que las clases por videoconferencia suponen mayor sobrecarga laboral, la valoración ha ido en aumento por la importancia que hace sobre los focos de aprendizaje y por el potencial que ha detectado de las herramientas tecnológicas. A modo ilustrativo, la P2 hace referencia a "Paint", un antiguo programa editor y creador de imágenes y figuras, a modo de indicar que los recursos tecnológicos utilizados no condicionan el aprendizaje e interacción, sino que se debe detectar su potencial para adaptarlos en la enseñanza (para más información, ver análisis descriptivo del P2EPS8).

- **Análisis S9: "Interacciones durante las clases por videoconferencia" (P2EPS9)**

Dado que esta pregunta fue contestada tangencialmente en el S6, la investigadora decide retomar la temática para profundizar en la interacción durante las clases impartidas por videoconferencia. Desde este tópico, las palabras clave serían todas aquellas expresiones positivas vinculadas a la interacción sincrónica como "cercanía", "familia" y "los veo a todos".

En este segmento, la P2 inicia afirmando que las interacciones sincrónicas por videoconferencia son similares a las de la presencialidad, empero enseguida las compara y menciona dos aspectos positivos que sobresalen de las clases por videoconferencia: la mayor cercanía con la familia y el aumento en la participación de algunos estudiantes que en la presencialidad era menor. En cuanto a la gestión de la interacción, si bien la P2 enfatiza que las normas de convivencia han sido construidas en la presencialidad, su uso durante la interacción sincrónica se basa en el refuerzo y en la propia capacidad de autorregulación de

sus estudiantes. El conocimiento que declara de ellos le permite gestionar de mejor forma los turnos de habla, por lo que se desprende que no es necesario la utilización de algún recurso de Zoom para gestionar la interacción.

Un aspecto que llama la atención de este segmento es la valoración que hace sobre el aprendizaje en el uso de Zoom a través de la exploración –como mecanismo de ensayo y error–, que emerge de la curiosidad para conseguir aquello que ella necesita: verlos a todos. En este aspecto, se detecta una contradicción en la entrevista, pues si bien uno de sus propósitos se vincula con el desarrollo de autonomía e interacción entre iguales, declara inseguridad en utilizar la función de Zoom "salas para grupos pequeños", debido a la falta de monitoreo que supone su implementación. Así, podemos interpretar que la ausencia de un adulto durante el trabajo por grupos en la "sala para grupos pequeños", los estudiantes probablemente puedan tener alguna dificultad (para más información, ver análisis descriptivo del P2EPS9).

- **Análisis S10 "Percepción sobre la experiencia de realizar clases" (P2EP2S10)**

En este último segmento de la entrevista, se realiza una sucesión de preguntas personales en torno a la valoración que hace de sus clases. Las palabras claves son "oportunidad", "motivadoras", "estructuradas" y "afecto", por lo que se detecta una valoración positiva sobre las clases impartidas por videoconferencia. En este aspecto, si bien el proceso ha supuesto un desgaste, sí disfruta de la preparación de la enseñanza en lo concerniente con la planificación y la creación de recursos que, en un entorno presencial no lo realizaba. Estos dos puntos son coherentes con planteamientos anteriores vinculados a la planificación (ver S6 y S10). Sumado a lo anterior, la P2 valora positivamente sus clases y no hace alusión a aspectos deficitarios que ha detectado en sus prácticas.

En cuanto a las ventajas y desventajas que emergen de la EaD, la profesora P2 menciona que han posibilitado la creación de materiales didácticos que en la presencialidad no hubiese hecho. En sentido inverso, es la afectividad la mayor desventajaya que, al percibirse a sí misma como una persona cariñosa y que goza de demostraciones de afecto a través del contacto físico, denota el grado de importancia que le otorga a las relaciones no solo de tipo cognitivas, sino que sociales y afectivas (para más información, ver análisis descriptivo del P2EPS10).

- **Síntesis análisis interpretativo de la entrevista en profundidad a la profesora 2 (P2EP)**

En las entrevistas se abordaron una serie de temáticas vinculadas a la percepción sobre el tránsito de la educación presencial a una a distancia y de emergencia, medidas institucionales, interacciones en un contexto virtual, diferencias detectadas entre la modalidad presencial y a distancia y la importancia de la afectividad. A continuación, se realiza la síntesis del análisis de las entrevistas en profundidad a partir de las categorías de análisis presentadas en la Tabla 19.

En cuanto al **cambio de modalidad,** la mirada de la P2 es con optimismo; asume procesos vinculados a la sobrecarga laboral, pero también reflexiona sobre las potencialidades que ha supuesto realizar clases a distancia en contexto de pandemia y lo valora como un desafío y oportunidad para aprender sobre tecnologías en la enseñanza. Según la P2, aprender tecnologías implica una práctica que se basa en la exploración y en la búsqueda continua de recursos que estén al servicio de la enseñanza. Por lo mismo, se desprende que la P2 está en constante búsqueda para innovar en el aula y es clara en detectarlo debido al uso de ejemplos que extrae de sus propias prácticas.

Por último y en cuanto al sistema de creencias de la P2 sobre el **aprendizaje y la interacción** en la EaD y de emergencia se detecta lo siguiente: (1) los estudiantes sí aprenden; (2) las interacciones sincrónicas son similares a las que se establecen en un entorno presencial; (3) hay que detectar el potencial de los recursos tecnológicos ya que por sí solos no facilitan el aprendizaje; (4) es necesario ajustar la enseñanza de acuerdo a los focos de aprendizaje; (5) no hay una forma única de aprender; (6) el aprendizaje no es solo de tipo pedagógico: la afectividad sí importa y; (7) las clases por videoconferencia se han configurado como un potencial para el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales.

5.2.3. Entrevista grupal (CE2EG)

A continuación, se presenta el análisis de la entrevista grupal efectuado a un grupo de estudiantes pertenecientes al CE2.

- **Contexto de la entrevista grupal a los estudiantes del centro educativo 2 (CE2EG)**

La entrevista grupal se llevó a cabo el 29 de junio de 2020, fecha de término de la observación participante de clases por videoconferencia. En ella, participa la profesora P2 y siete estudiantes conformados por Simón, Max, Damián, Esteban, Amanda, Sara y Nicolás. La elección de dichos estudiantes obedece a que se realizó mayor seguimiento de las clases por videoconferencia durante los días de separación del curso en dos grupos (estudiantes de 4º y 5º de primaria respectivamente), sumado al interés y asentimiento de dichos estudiantes. La Tabla 32 muestra la segmentación de la CE2EG desglosados en rangos de tiempo y contenido.

Tabla 32.

Segmentación de la entrevista grupal para el caso CE2

Segmento	Tiempo	Contenido
S1	00:00-02:47	Saludo personalizado y opinión sobre el COVID-19
S2*	02:48-10:40	¿Clases presenciales o por videoconferencia?
S3*	10:41-13:58	Clase virtual ideal
S4*	13:59-15:58	Lo que más extraño del colegio
S5[3]*	15:59-28:06	Opiniones sobre las clases presenciales y online
S6*	27:07-28:50	Despedida y agradecimiento

Nota: *segmentos analizados para el CE2EG.

- **Análisis interpretativo de los segmentos (CE2EG)**

A continuación, se presenta el análisis de una selección de segmentos de la entrevista grupal marcados con asterisco en la Tabla 32.

- **Análisis S2"¿Clases presenciales o por videoconferencia? (CE2EGS2)**

En este segmento, el estudiantado debía indicar su preferencia por las clases presenciales o las clases impartidas por videoconferencia. En esta interacción, la respuesta predominante es clara, razón por la cual la expresión clave es "clases en el colegio". En ella, los estudiantes asocian la presencialidad a conceptos como "divertidas", "abrazar a nuestros compañeros",

[3] Entre el minuto 17:11 y 18:15 se realizó la reconexión de la CE2EG.

"jugar", "compañeros", "salidas", "salir de la casa", "patio" y le otorgan mucha importancia a las "salidas" que realizan. Así, se interpreta que el estudiantado le asigna un valor importante a la afectividad, al carácter social y al rol performativo que cumplen los espacios físicos del colegio, como una biblioteca para leer y un patio para jugar.

En este segmento, llama la atención las aportaciones que hace Esteban como el único estudiante que tiene preferencia por las clases por videoconferencia. Las razones que da se basan en acciones que puede hacer por el ordenador –y que lo demuestra a través del uso de la función "anotar" para encerrar su preferencia– (ver Figura 35), al grado de confort sobre el uso de la silla razón y a cuestiones sociales, como el salir al patio del colegio. Cabe destacar, que Esteban posee elevados conocimientos sobre las funcionalidades de Zoom, lo que le permite desenvolverse de manera autónoma y, responder interrogantes a partir de las funcionalidades que ofrece la plataforma Zoom (para más información, ver análisis descriptivo del CE2EGS2).

Figura 35.

Respuesta de Esteban sobre la preferencia sobre las clases por videoconferencia

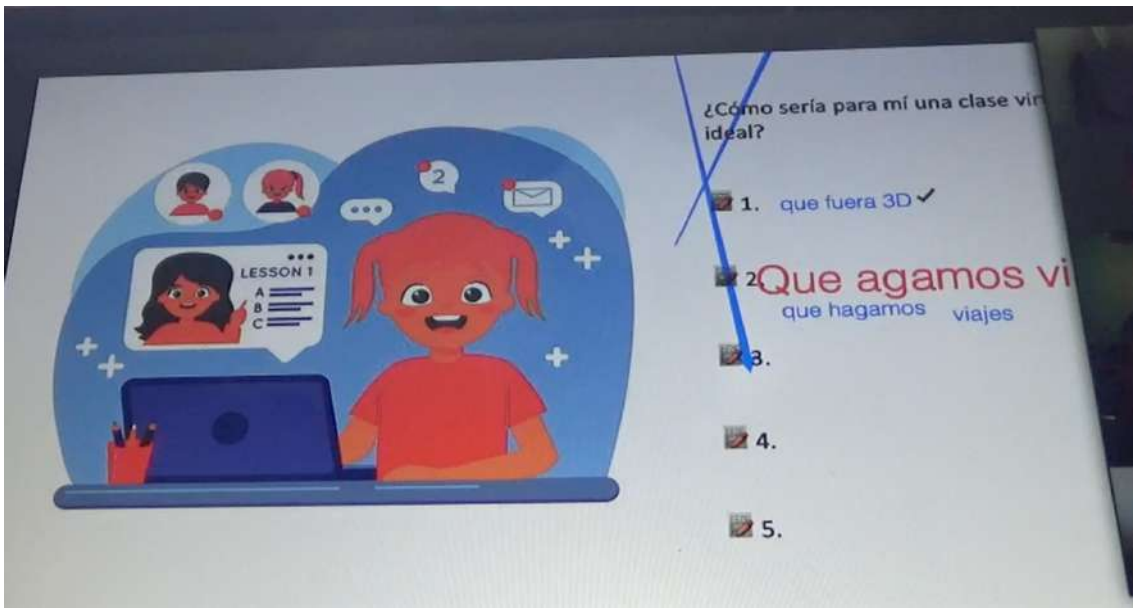
Nota: respuesta ofrecida por el estudiante Esteban, marcada por una flecha de color negro y, en su interior con su nombre. Con el fin de resguardar la identificación original del estudiante Esteban, se ha cubierto el nombre.

- **Análisis S3: "Clase virtual ideal" (CE2EGS3)**

En este segmento la pregunta clave es "¿cómo les gustaría que fuesen sus clases virtuales?". En este momento, si bien se observan dificultades para dinamizar la interacción y profundizar en las respuestas de los estudiantes, la investigadora propone a Simón para escribir los comentarios a modo de agilizar la interacción y minimizar los posibles problemas tecnológicos individuales que pueda haber (ver Figura 36). A fin de responder el interrogante, los estudiantes contestan de forma escueta y mencionan suposiciones basadas en el uso de 3D, experiencias vividas en la presencialidad sobre las salidas pedagógicas y proposiciones basadas en el juego. En otras palabras, se podría interpretar que las clases impartidas por videoconferencia podrían carecer de actividades lúdicas, razón por la cual la palabra clave de este segmento es "juego" (para más información, ver análisis descriptivo del CE2EGS3).

Figura 36.

Respuestas estudiantiles escritas de la pregunta "mi clase virtual ideal"



- **Análisis S4: "Lo que más extraño del colegio" (CE2EGS4)**

En este segmento se buscó iniciar una conversación sobre los elementos que más extrañan del colegio. Primeramente, llama la atención el dilema léxico que Simón presenta en torno al vocablo "extrañar", razón por la cual se tuvo que aclarar para evitar ambigüedades. En segundo lugar y a modo de responder el interrogante, el estudiantado comenta sobre acciones de esparcimiento, así como a la dimensión social sobre la posibilidad de compartir

entre iguales y con la P2. En consecuencia, la palabra más ilustrativa de este segmento es "extraño". De todas maneras, cabe destacar de que a pesar de que la entrevista grupal es predominantemente oral, se abre la puerta a que puedan escribir, cuyas contestaciones se recogen por la investigadora (para más información, ver análisis descriptivo del CE2EGS4).

Figura 37.

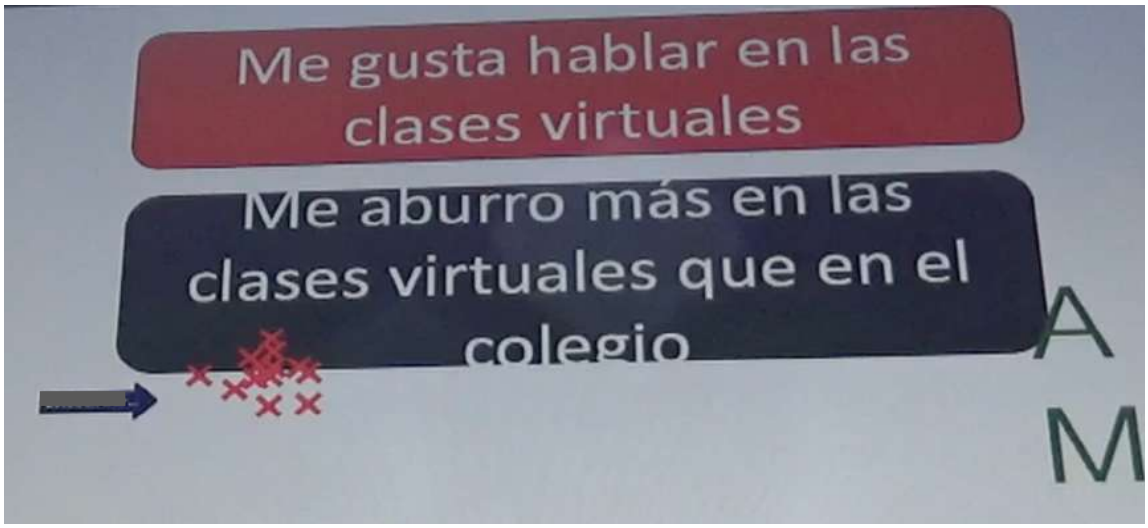
Respuestas estudiantiles escritas de la pregunta "lo que más extraño del colegio es"

- **Análisis S5: "Opiniones sobre las clases presenciales y online" (CE2EGS5)**

En este segmento el estudiantado debía indicar el grado de adhesión o discrepancia frente a cuatro afirmaciones que buscan identificar la preferencia por las clases a distancia o presenciales a partir del gusto por participar y el aprendizaje. En este escenario, el término más representativo es "colegio". En cuanto al grado de participación y fatiga, la postura es clara: si bien se sienten satisfechos porque consideran que han aprendido a distancia y porque participan de forma ecuánime, es mejor la presencialidad desde el punto de vista afectivo y corporal pues en la presencialidad posibilita el movimiento en las aulas. Sin embargo y tal como se observa en el S2, Esteban es el único estudiante que difiere y pone de manifiesto su postura a partir de las funcionalidades que ofrece Zoom como rayar la pantalla y añadir figuras y/o formas que hagan alusión a lo que desea plantear (para más información, ver análisis descriptivo del CE2EGS5).

Figura 38.

Respuesta escrita de Esteban



- **<u>Síntesis análisis interpretativo de la entrevista grupal (CE2EG)</u>**

En esta entrevista grupal se buscó generar una conversación en torno al cambio a las clases a distancia y qué impresiones tienen sobre esta. En términos generales, observamos que, a pesar de la preferencia por las clases presenciales, sí hay elementos de las clases por videoconferencia que se destacan, como la valoración positiva que hacen del aprendizaje y por el grado de participación que detectan de estas clases. A continuación, realizaremos una síntesis de la percepción de los estudiantes a partir de las categorías de análisis contenidas en la Tabla 20.

Con relación a la **presencialidad,** se observa que el estudiantado prefiere esta modalidad para aprender. Las palabras y expresiones que los estudiantes utilizan para referirse a esta se asocian con actividades lúdicas y motoras, al mobiliario y espacios físicos específicos y al valor de la afectividad, por lo que las palabras "colegio", "clases", y "compañeros" son los más representativos de esta entrevista grupal. Para los estudiantes, los espacios educativos cumplen fines performativos vinculados al aprendizaje, al grado de sociabilidad, a la afectividad y al esparcimiento. La escuela como institución pareciese que dota de mayores oportunidades para el intercambio entre iguales, para jugar, para estar en movimiento y para estar junto a los compañeros compartiendo a través del juego. Así, la presencialidad como sinónimo de colegio, permite inferir de que todavía no hay una concepción de que las clases impartidas por videoconferencia son constituyentes de un espacio de aprendizaje debido a que los hogares se han configurado como espacios transitorios para aprender en la interacción sincrónica.

En cuanto a la **virtualidad**, llama la atención el estudiante Esteban como el único del curso que prefiere las clases por videoconferencia. El grado de conocimiento sobre el uso de las tecnologías e Internet podría ser un elemento que probablemente dotaría de mayor autonomía y motivación por aprender o contar con clases por videoconferencia. De igual manera, el domino que hace marcando sobre la pantalla sus preferencias, ha impulsado a que los estudiantes se animen participando de la EG simultáneamente a través de lo oral, lo escrito e icónico (ticket, flechas, encerrar respuestas, etc).

5.3. Centro educativo 3 (CE3)

A continuación, se presenta el análisis para el caso CE3. En primer lugar, se muestra el análisis de las clases impartidas por videoconferencia (C), seguidas de las entrevistas en profundidad (EP) a la profesora P3 y de la entrevista grupal (EG) efectuada a un grupo de estudiantes del centro educativo 3.

5. 3.1. Clases por videoconferencia (CE3C)

A continuación, se presenta el análisis de las tres clases por videoconferencia seleccionadas (ver Tabla 10) a partir de los criterios enunciados en el apartado 4.4.4.2.

5.3.3.1. Centro educativo 3; sesión de clase 1 (CE3C1)

A continuación, se presenta el análisis de la primera clase seleccionada del centro educativo 3.

- **Contexto de la sesión de la clase 1 (CE3C1)**

La primera clase seleccionada corresponde a Historia y Geografía cuyo objetivo de aprendizaje fue **reforzar los contenidos sobre los pueblos originarios de Chile**. Es una mañana de invierno y con mínimas históricas en la región de Magallanes. Las últimas noches han mantenido mínimas bajo cero, razón por la cual se habla sobre el tiempo en algunas clases, sobre todo en las primeras clases de la mañana que oscilan entre las 9:00 y 9:30 horas. A lo largo del semestre, en esta asignatura se han identificado algunas de las características de los pueblos indígenas de Chile pertenecientes a la zona norte, centro, sur y austral del país, a través de una sucesión de actividades vinculadas al reconocimiento de información y comprobación de sus respuestas a partir de *Kahoot*, plataforma de acceso gratuita que permite la elaboración de cuestionarios de evaluación.

Los estudiantes están familiarizados con esta plataforma y se mantienen espectantes cada vez que la utilizan. Como se verá más adelante en la interpretación de segmentos, en algunas oportunidades se observan a los estudiantes mostrando sus celulares a la cámara con la aplicación *Kahoot,* mientras la P3 realiza actividades previas que no se vinculan todavía con su uso.

En cuanto a los estudiantes, a estos se les solicita mantener las cámaras encendidas con algunas excepciones. Antonella, por ejemplo, es una estudiante que suele desactivarla por temas de timidez, lo cual ha sido conversado con los padres y han llegado a acuerdo para ello. De todas formas, esta es una de las pocas clases en las que ella la enciende y participa un poco más en comparación con otras sesiones de aua.

- **Estructura y segmentación de la sesión de clase 1 (CE3C1)**

La Tabla 33 muestra la segmentación de la clase 1 en unidades temáticas e intervalos de tiempo correspondiente al centro educativo 3.

Tabla 33.

Segmentación de la clase CE3C1

Fecha: 22 de julio de 2020.
Asignatura: Historia y Geografía
Participantes: 11 estudiantes, profesora P3e investigadora.
Objetivo de la clase: reforzar los conocimientos sobre los pueblos indígenas de Chile.
Duración: 01:15:14 minutos
Recursos: *Kahoot*

Segmento	Tiempo	Contenido
S1	00:00-02:48	Saludo inicial y espera de conexión del estudiantado
S2*	02:49-28:40	Interacciones dialógicas sobre Internet y COVID-19
S3	28:41-30:35	Indicaciones sobre la secuencia y recursos de la clase
S4*	30:36-44:40	Exposición en PowerPoint sobre los pueblos originarios
S5*	44:41-51:23	Preparación para iniciar *Kahoot*
S6	51:24 –01:12:00	Respuesta de preguntas desde *Kahoot*
S7	01:12:01-01:15:14	Despedida de la clase

Nota: *segmentos analizados de la CE3C1.

La Tabla 33 muestra que en esta clase se han identificado 7 segmentos. A grandes rasgos se pueden observar dos grandes actividades prominentes en cuanto a los rangos de tiempo: conversaciones espontáneas sobre una temática no vinculada con la acción principal de la clase (S2) y, la aplicación del juego *Kahoot* para contestar preguntas sobre los pueblos indígenas (S6).

En cuanto al inicio, se observa un espacio breve de espera a los estudiantes para la conexión a la clase. Durante este tiempo, la P3 se encarga de relatar algunas situaciones ocurridas por otro curso recientemente (S1). En el desarrollo, si bien este se ve disociado por el S2, es a

partir del S3 que recién se introduce el contenido vinculado al trabajo de los pueblos originarios. En ella, se observa una secuencia que comienza con la instrucción directa de lo realizado (S4), el repaso sobre el contenido para realizar la ejecución de la actividad (S5), para finalizar con la ejecución de lo recordado en el repaso (S6). Por último, en el cierre de la clase se observa un espacio reducido dedicado a despedirse y a emitir recordatorios sobre algunas actividades (S7) futuras.

- **Análisis interpretativo de los segmentos de la sesión de clase 1 (CE3C1)**

A continuación, se presenta el análisis interpretativo de una selección de los segmentos de la clase 1 del centro educativo 3, marcados con asterisco en la Tabla 33.

- **Análisis S1: "Saludo inicial y espera de conexión del estudiantado" (CE3C1S1)**

Durante el saludo inicial se observa cómo la P3 espera la conexión de los estudiantes para comenzar la clase. La expresión representativa de este segmento sería "¿quién más falta?" así como los nombres de los estudiantes que se mencionan durante el inicio.

En lo concerniente con la configuración del contexto virtual de la clase, llama la atención el tiempo que se espera para poder dar inicio a la clase y cómo se personaliza la interacción a través del nombramiento de los estudiantes. Este espacio breve de espera estuvo marcado por tres temas: (1) la anécdota sobre la conexión de un desconocido a una clase de séptimo; (2) nombrar a los estudiantes que se conectan y, (3) hacer alusión al uso del uniforme del colegio. Este último punto es el que destacamos de este segmento; cómo el uso de una indumentaria permite la configuración de un espacio simbólico virtual que condiciona o predispone el tipo de actividad a realizar: aprender.

En cuanto a la interacción sincrónica observamos que esta es únicamente oral y con un turno de habla casi exclusivo por parte de la P3; los enunciados se caracterizan por la magnitud y el cambio de temas continuos mezclados de anécdotas, recordatorios o informaciones. Los estudiantes, en este momento poseen roles pasivos mientras escuchan la información brindada por la P3 (para más información, ver análisis descriptivo del CE3C1S1).

- **Análisis S2: "Interacciones dialógicas sobre Internet y COVID-19 " (CE3C1S2[F1])**

El fragmento representado corresponde a una parte de la interacción que sostuvo la P3 en torno a la inquietud sobre el uso de Internet en tiempos de pandemia. A fin de generar un contexto propicio para iniciar clase y abrir un espacio dialógico sobre el uso de las tecnologías, la P3 no comparte su pantalla e introduce una pregunta que, si bien en un inicio es de carácter dicotómica, progresivamente se va configurando como un espacio en el que los estudiantes se van animando a participar. Mediante la autoselección, comentan sobre temas de su interés como el caso de los videojuegos e Internet, mascotas y panoramas a causa del COVID-19. Este interés progresivo en la animación de experiencias y comentarios abre paso para que la P3 paulatinamente se torne menos directiva en lo referente al posicionamiento enunciativo y más dispuesta en comentar a partir de las ideas de los estudiantes. En este aspecto, en encadenamiento de ideas a partir del uso responsable de Internet fue un elemento característico de este fragmento, por lo que "Internet", se convierte en el término clave de este segmento.

Otro rasgo distintivo de este segmento es el intento de la P3 por suavizar su discurso por medio de la demostración de la empatía en tiempos de confinamiento: los estudiantes pasan largas horas del día y necesitan actividades de esparcimiento en el que puedan calibrar el uso de la tecnología con otras actividades a realizar. Si bien lo hace evidente en su discurso, se detectan tenues posicionamientos en lo concerniente a ciertos videojuegos, concretamente, a Gaspar y la utilización de un adversativo a modo de introducir que algunos juegos sí permiten el pensamiento como es el caso de *Minecraft*. En esta interacción, la P3 aclara que el tema principal no se asocia a las potencialidades de los juegos, sino que el tiempo de dedicación. Así, nuevamente Gaspar lo justifica al señalar que "hipnotizan".

En este segmento es posible identificar la afectividad en dos situaciones. En un primer caso, la P3 visibiliza a Damián mediante una característica que hace de él (deportista), así como evocar sobre sus trabajos vinculados al deporte; en un segundo caso, se observa a la P3 explicitar que observa a los estudiantes también durante los momentos de recreo. En ambos, la visibilidad a través del nombramiento de las acciones de los estudiantes es, a juicio de la investigadora, elementos que favorecen la presencia social en los contextos virtuales de aprendizaje.

En cuanto a los papeles enunciativos, si bien la P3 domina la enunciación y esto es reconocido por los participantes –dado que retoma lo que dicen los estudiantes y los repite, reformula o

rectifica– en esta conversación los estudiantes sí emiten enunciados con ciertas aproximaciones a adoptar roles de disenso en lo concerniente con los videojuegos. En este marco conversacional, también se observa mayor alternancia en los turnos de habla y, en este caso, un aumento progresivo de los estudiantes de provocar el encadenamiento de ideas sobre un mismo tópico (para más información, ver análisis descriptivo del (CE3C1S2[F1]).

- **Análisis S4: "Exposición en PowerPoint sobre los pueblos originarios" (CE3C1S4)**

Este fragmento corresponde a la primera parte del segmento asociado a los pueblos originarios. En este se produce una exposición de contenidos con el apoyo visual de una presentación en PowerPoint. En este escenario, si bien en un inicio la P3 expresa que se trata de una retroalimentación, el tipo de actividad que se desprende a partir de nuestro análisis es la exposición y repaso sobre el conocimiento conceptual de los pueblos originarios. En suma, la expresión clave de este segmento y que se convierte en el hilo conductor de esta clase sería "los pueblos originarios" y el desglose de los pueblos que lo componen.

En cuanto a la configuración del contexto virtual, se observa que en un inicio la P3 comienza a compartir pantalla y es un marcador para transitar del género de la conversación a la exposición. Primeramente, si bien explicita que se hará una retroalimentación, más adelante lo rectifica y categoriza como un "resumen" a partir de inquietud de un estudiante por saber qué tipo de actividad es la que realizarán. Como se ha mencionado, la P3 hace uso del PowerPoint que resume las características de los pueblos originarios y que están compuestos por textos con información separada en viñetas e imágenes. Desde este recurso, es que emergen y se multiplican una sucesión de preguntas de verificación ("¿cierto?", "¿ya?") que se entrecruzan a la hora de realizar exposición o recordatorio de los Atacameños o Likan-Antay. A partir de la alternancia de turnos, se formulan preguntas de verificación de información y convergentes asociadas a las habilidades de evocar y reconocer.

En esta misma línea, es evidente en este fragmento los roles enunciativos. Nuevamente, se observa a la P3 ejerciendo un rol dominante en cuanto a la construcción de saberes a través del discurso en interacción. Esto se manifiesta a la hora de rectificar sus propias ideas –como en el caso en que se corrige al referirse a pueblo y civilización– repara en términos que retoma la información sucinta entregada por los estudiantes y luego los reformula y amplía y, por último, a la hora de utilizar preguntas retóricas de tipo confirmatorias como el uso del adverbio "cierto" (para más información, ver análisis descriptivo del CE3C1S4).

- **Análisis S5: "Preparación para iniciar *Kahoot"* (CE3C1S5)**

En este momento de la clase se ha visto que se dan algunos minutos para que los estudiantes ingresen a la plataforma de *Kahoot* con la contraseña que ha sido enviada por chat a los estudiantes. Mientras se espera la conexión de todos, se relatan algunos hechos, por lo que las palabras claves de este segmento serían "*Kahoot",* "conectar" y todas las conjugaciones posibles de este último término.

Respecto al contexto virtual de esta clase llama la atención el ímpetu o interés del estudiantado a la hora de comenzar a utilizar *Kahoot*. En este segmento y el que precede hay momentos en el que algunos muestran desde su pantalla la aplicación abierta, marcador que denota que es un recurso que llama la atención de los estudiantes. Asimismo, se observa familiaridad en su uso puesto que no reciben indicaciones sobre cómo acceder y porque cada estudiante, a su ritmo, va ingresando a la plataforma con la contraseña enviada. Esta familiaridad en el uso de este recurso también se manifiesta por el tipo de lenguaje empleado, por ejemplo, la utilización de metáforas o el uso de un lenguaje digital para expresar que falta tiempo para ingresar o para indicar quiénes van accediendo a la plataforma.

En cuanto a la interacción sincrónica, se observa que mientras se esperaba el ingreso de los estudiantes a *Kahoot,* se abre un espacio dialógico que, a pesar de que esté hegemónicamente gestionado por la P3, las intervenciones del estudiantado se detectan a través del código escrito. En este aspecto, la comunicación por mensaje privado desde Zoom es un rasgo distintivo en la interacción sincrónica con un patrón prototípico: el estudiante explicita que ha enviado un mensaje; la P3 lo lee y luego lo verbaliza al resto de los compañeros. Así, en este tipo de interacción se observa que se personaliza la interacción entre la P3 y los estudiantes y se constituye como una oportunidad para comentar situaciones más allá de lo visto en el segmento. A modo de ejemplo, Gaspar es quien señala que escribirá al chat y lo hace vinculando la temperatura que hay en Punta Arenas, enseguida es la profesora P3 quien comenta sobre ello y lo amplía a partir de situaciones anecdóticas. Así, en esta última situación, se produce una variación dialógica que emerge del mensaje escrito por Gaspar (para más información, ver análisis descriptivo del CE3C1S5).

- **Análisis S6 "Respuestas de preguntas desde *Kahoot"* (CE3C1S6[F1])**

Este fragmento corresponde a una selección del segmento perteneciente a la aplicación de preguntas contestadas por *Kahoot*. Acá, se observa el procedimiento de tres preguntas cuyo

patrón se repitió a lo largo de las doce preguntas. Por ello, la expresión clave de este fragmento sería "pueblos originarios".

En lo concerniente con el contexto virtual, se observa que la principal estrategia de la profesora P3 es compartir pantalla para mostrar el recurso digital de la clase que es *Kahoot*. Acá, se puede ver una estructura prototípica sobre el procedimiento utilizado: (1) la profesora lee cada uno de los interrogantes; (2) parafrasea las dos opciones de respuesta incluyendo el color de cada una de las alternativas; (3) se otorga espacio para responder (considerando los segundos que dispone *Kahoot* para contestar); (4) muestra la alternativa correcta y el promedio total del número de respuestas correctas e incorrectas y; (5) refuerza el contenido y/o hace llamados de atención. En efecto, es la P3 quien prominentemente refuerza los contenidos abordados, haciendo alusión también a la habilidad cognitiva recordar y más concretamente a evocar situaciones en que han visto un tema en particular. De igual manera, este espacio se configura como una actividad de verificación de los contenidos aprendidos por medio de la exposición de estos en la pregunta-respuesta y repaso de estos en cada una de las preguntas (ver Figura 39).

En esta misma línea y en cuanto a la retroalimentación ofrecida en la interacción sincrónica, se observa que es la P3 quien cumple este rol principalmente a través de comentarios breves evaluativos que permiten parcialmente dar cuenta de los logros académicos. Esto se traduce, en la falta de profundización a partir de preguntas abiertas o metacognitivas por parte de la P3. Sin embargo, llama la atención el estudiante Benjamín quien en el tercer interrogante formulado por la P3 da cuenta de lo que hizo para contestar favorablemente la respuesta, cuyo comentario fue ampliado por la P3 al declarar la razón por la cual utilizó un recurso visual durante la clase.

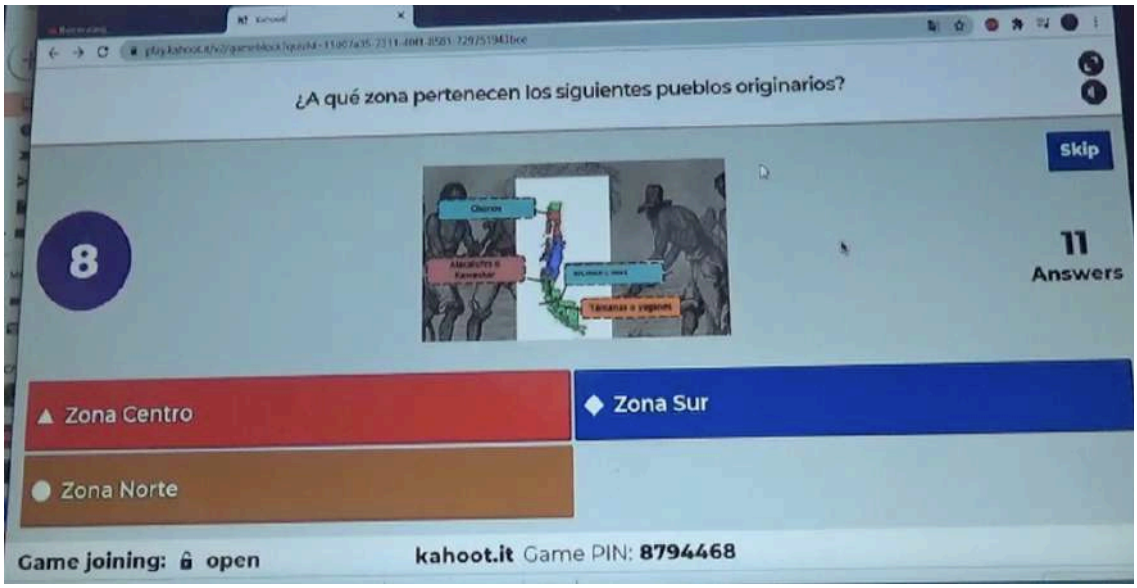
En cuanto a los roles enunciativos, vemos nuevamente a la P3 ejerciendo un rol dominante y reconocido por el estudiantado. Acá es ella quien hace la corrección oral sobre los resultados y los estudiantes actúan a través de la concordancia. De todos modos, un rasgo característico de este fragmento fue el episodio en que la P3 no lograba proyectar el interrogante puesto que sus problemas con el ordenador persistían. En este aspecto, fue Gaspar y Benjamín quienes propusieron cómo mejorarlo, acción que fue rechazada por la P3, debido a la implicancia para los estudiantes que ya habían contestado *Kahoot*.

Por último, y en cuanto a la interacción sincrónica multimodal, en este fragmento se pone de manifiesto un mayor grado de alternancia de turnos de habla, un grado de familiaridad alto con *Kahoot* y un uso de un lenguaje digital compartido entre los participantes que favoreció

la implementación del juego a pesar de los problemas del ordenador de la profesora P3. Otro elemento que se destaca de este fragmento, es la aproximación a establecer interacciones sincrónicas entre iguales a partir del reconocimiento que hace Gaspar sobre su compañero de curso Máximo, en cuanto a su puntuación alta en el uso de *Kahoot,* lo que favorece las relaciones interpersonales y afectivas entre los estudiantes (para más información, ver análisis descriptivo del CE3C1S6[F1]).

Figura 39.

Revisión de las respuestas de Kahoot



- **Síntesis análisis interpretativo de la sesión de clase 1 (CE3C1)**

A lo largo de este análisis se ha puesto de manifiesto cómo se configuró la interacción sincrónica en esta clase de Historia. En términos generales, el género prominente fue la exposición oral de los elementos característicos de los pueblos indígenas y el refuerzo de los contenidos. De todas formas, en esta clase sí se detectan sucintos espacios de interacción dialógica como el segmento 2 asociada al uso de Internet y el segmento 5 sobre la temperatura en Punta Arenas. A continuación, se realiza una síntesis del análisis interpretativo considerando las categorías de análisis contenidas en la Tabla 18.

En cuanto a la **configuración del contexto virtual de aprendizaje** encontramos una multitud de elementos confluyentes. Primeramente, se emplea continuamente recursos multimedia o audiovisuales como el uso del PowerPoint y *Kahoot*. En segundo lugar, el uso

prominente de compartir pantalla durante la proyección de estos dos recursos. En tercer lugar, un uso mayoritario de micrófonos y cámaras encendidas y; en cuarto lugar pocas interferencias familiares que emergieron de este espacio. En este aspecto, detectamos que la habilitación de compartir pantalla ha condicionado el género discursivo predominante de carácter expositivo por sobre asamblea o conversación. En efecto, se observa poca variabilidad dialógica, dado que el énfasis estaba en el repaso y comprobación de contenidos vinculados a los pueblos originarios.

Respecto de los **roles enunciativos,** a lo largo de esta clase la P3 ejerce un rol de rectificadora, reparadora en términos que retoma lo que han dicho los estudiantes y lo reformula, sin embargo, sobresale el escaso espacio para que el estudiantado pudiese manifestar sus ideas puesto que, muchas de las preguntas formuladas eran de tipo retóricas y confirmatorias mediante muletillas o una palabra como "¿cierto?" o ¿ya?". A su vez, la P3 es quien solía realizar deducciones de lo visto para así cambiar de un tópico a otro. En suma, el estudiantado por su parte ejerció roles más de aceptar y concordar con lo dicho, con algunas excepciones, como el caso de Gaspar quien realizó algunos esfuerzos por ser disonante, o bien, contraponer, añadir, complementar y sugerir ideas por sobre lo dicho.

Por último, en cuanto **a la interacción sincrónica verbal, no verbal y paraverbal,** los resultados de esta clase muestran tres rasgos característicos. En primer lugar, la interdependencia entre los mensajes orales y escritos que tienen lugar en la interacción bidireccional entre los estudiantes con la P3 (que son iniciados por escrito por el estudiantado y respondidos oralmente por la P3). En segundo lugar, los escasos espacios para las pausas puesto que, la P3 continuamente los sustituye por comentarios, anécdotas o llamados de atención. En tercer lugar, la predominancia de interrogantes convergentes que buscaban principalmente verificar información adquirida, por sobre interrogantes abiertos y metacognitivos que permitiesen el desarrollo de habilidades de orden superior, o bien, mayor alternancia en el turno de habla.

5.3.3.2. Centro educativo 3; sesión de clase 2 (CE3C2)

A continuación, se presenta el análisis de la segunda clase seleccionada para el caso CE3.

- **Contexto de la sesión de la clase 2 (CE3C2)**

La segunda clase analizada corresponde a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, cuyo objetivo de aprendizaje fue **planificar y crear una noticia**. En ella, asiste la P3, la investigadora y 9 estudiantes de los 16 matriculados en el curso. Previo a esta clase, los estudiantes ya reconocen algunas de las características de la noticia y de los textos informativos, razón por la cual se busca trabajar en la producción de textos, particularmente la planificación y borrador de una noticia que emerge a partir de un tema de interés personal estudiantil.

En términos generales, los estudiantes prominentemente usan la cámara y micrófonos encendidos a excepción de dos estudiantes que, por razones de timidez han sido autorizados a desconectar sus cámaras. En cuanto al mobiliario, llama la atención que los estudiantes se ubican en un espacio solo, propicio para aprender y sin interrupciones por parte de los padres y/o tutores; en contraposición, es la P3 quien realiza clases por videoconferencia en compañía de su hijo quien, en ocasiones, realiza algunas interferencias que alteran la interacción sincrónica.

- **Estructura y segmentación de la sesión de clase 2 (CE3C2)**

La Tabla 34 muestra la segmentación de esta clase en unidades temática e intervalos de tiempo pertenecientes a la segunda clase seleccionada para el caso CE3.

Tabla 34.

Segmentación de la clase CE3C2

Fecha: 27 de julio de 2020
Asignatura: Lenguaje y Comunicación
Objetivo: planificar y crear una noticia
Duración: 01:13:14 minutos
Recursos: https://es.liveworksheets.com

Segmento	Tiempo	Contenido
S1	00:00- 03:40	Indicaciones generales sobre tareas y evaluaciones de otras asignaturas
S2*	03:41-06:29	Instrucciones para abrir *Liveworksheets* de Lenguaje
S3*	06:29 – 34:02	Revisión y retroalimentación sobre la noticia
S4*	34:03-01:03:56	Monitoreo y retroalimentación sobre la noticia
S5	01:03:57-01:05:20	Conversaciones espontáneas
S6*	01:05:21-01:08:49	Monitoreo estado de avance y proposición de tema para crear una noticia
S7*	01:08:50-01:13:24	Indicaciones sobre las actividades y clases sucesivas y despedida de la clase

Nota: *segmentos analizados para la clase CE3C2.

Como se observa en la Tabla 34, esta clase ha sido separada en 7 segmentos cuyo trabajo principal recayó en la revisión, retroalimentación y repaso de la noticia (S3 y S4). En cuanto a los momentos de la clase, durante el inicio se destinan los dos primeros segmentos en otorgar indicaciones y escaso tiempo al saludo inicial. En este primer segmento (S1) se otorgan indicaciones generales vinculadas con las demás asignaturas mientras que en el segundo (S2), se centra en las indicaciones sobre el material que se requiere para la ejecución de la clase. En el desarrollo (S3, S4, S5, S6), se observa alternancia entre la actividad prominente descrita en párrafos preliminares y el monitoreo respecto de qué estudiantes han realizado la actividad. Finalmente, el segmento de cierre (S7) se caracteriza por los recordatorios de clases sucesivas por sobre actividades prototípicas de cierre de clase.

- **Análisis interpretativo de los segmentos (CE3C2)**

A continuación, se realiza el análisis interpretativo de una selección de segmentos marcados con asterisco en la Tabla 34.

- **Análisis S2: "Indicaciones para abrir *Liveworksheets* de Lenguaje sobre la creación de una noticia" (CE3C2S2)**

En este segmento, la P3 da las indicaciones para acceder al recurso sobre el cual se realizará la actividad principal, por lo que las palabras clave son "computador", "compartir pantalla" y *Liveworksheets*. En cuando a la interacción sincrónica, llama la atención el paralelismo que hace la P3 sobre el uso de los recursos orales y escritos y de qué manera da rápidas respuestas a los mensajes privados por chat de los estudiantes. Así, se observan dos principales usos que ocurren en este segmento: (1) para enviar un mensaje privado por chat a la P3 y ofrecer una retroalimentación oral a todos los estudiantes y, (2) para enviar el enlace a un estudiante para que acceda a la página web. Así, la celeridad en dar respuestas en la interacción sincrónica, en convergencia con el uso de un recurso que permite ver "en directo" quiénes acceden, son potenciales para hacer un mejor monitoreo de los estudiantes. De todas maneras, la interacción sincrónica para hacer el seguimiento recae en formular interrogantes confirmatorios a fin de identificar quiénes han abierto la página web solicitada, o bien, a través de la comunicación escrita mediante chat privado (para más información, ver análisis descriptivo del CE3C2S2).

- **Análisis S3 "Revisión, retroalimentación sobre el avance de la noticia y las características de este género" (CE3C2S3[F1])**[4]

En este segmento, se ha seleccionado un fragmento a modo de ilustrar cómo se produce la retroalimentación a partir de las respuestas escritas en torno a las características de la noticia. En términos generales, las palabras ilustrativas de este fragmento son "noticia" y todas las que derivan en torno a su estructura y características generales. En cuanto a la configuración del contexto virtual de aprendizaje, podemos mencionar que el uso de compartir pantalla realizado por un estudiante constituye el hilo conductor para la revisión y retroalimentación del trabajo de los estudiantes. Este modo de ilustrar cada una de las respuestas dio paso no solo a la revisión de la noticia, sino que al tipo de actividad realizado como exposición y recordatorio sobre las características del género de la noticia. De esta manera, detectamos que independiente de que los estudiantes compartan sus pantallas, existió poca variabilidad dialógica y alternancia en el turno de habla por parte de los estudiantes.

[4] En el S3, la profesora revisa el trabajo realizado de aquellos estudiantes que sí completaron la hoja de trabajo en la web https://es.liveworksheets.com. En este sentido, se presenta el ejemplo de este segmento de solo un estudiante.

Otro de los elementos del contexto que se detectan son las interferencias familiares de la P3 con su hijo y perro. En ambos casos es el estudiantado quien indica las interferencias por lo que se infiere la existencia de un conocimiento compartido entre todos los participantes. A modo de ejemplo, es Gaspar quien le sugiere dar chocolate al hijo de la P3 a modo de apaciguarlo, poniendo de esta forma, en evidencia cómo se puede manifestar la afectividad a distancia. Asimismo, el hecho de que la P3 exprese el estado anímico de su hijo y lo vincule más abajo con una broma, es un elemento que permite configurar un ambiente compartido por los participantes y vincular el espacio físico personal con uno virtual, que está condicionado permanentemente por situaciones emergentes que ocurren en el entorno inmediato.

En cuanto a la interacción sincrónica, llama la atención la magnitud de la intervención que hace la P3 en contraposición con los estudiantes. El uso prominente de preguntas retóricas, sumado al poco espacio para las pausas ha condicionado que en este fragmento el estudiantado pueda expresar libremente sus opiniones, o contribuir a la retroalimentación de los avances de la noticia, a fin de realizar colaborativamente la construcción de saberes. Así, en cuanto al patrón de interacción, se observa que la P3 hace lectura en voz alta de las preguntas y respuestas de la hoja de trabajo de *Liveworksheets,* seguida de alguna pregunta convergente, respuestas sucintas de los estudiantes y explicación, profundización o comentarios a partir de enunciados extensos por parte de la profesora P3. De todas maneras, llama la atención el paralelismo que hace frente a las respuestas o comentarios que hacen los estudiantes a través de mensajes privados dirigidos a la P3, quien retroalimenta oralmente. Este patrón prototípico detectado en este segmento, también se observa desde el punto de vista de los roles. Así, la formulación de interrogantes convergentes y la espera de la respuesta esperada, propició a que la P3 ratifique, parafrasee e incluso dé la respuesta esperada a los estudiantes vinculada a los contenidos de la noticia (para más información, ver análisis descriptivo del CE3C2S3[F1]).

- **Análisis S4: "Monitoreo y retroalimentación sobre la noticia" (CE3C2S4[F1])**

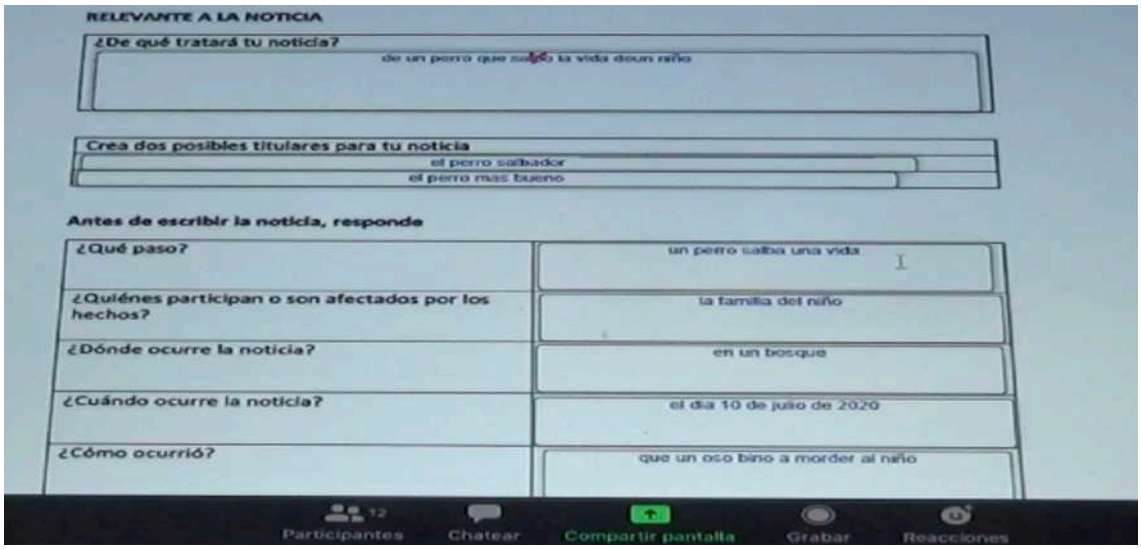
Este segmento también es representativo de la temática principal asociada a la revisión de la creación de la noticia. En este caso, la P3 retroalimenta el trabajo de los estudiantes Francisca y Benjamín, por lo que las palabras clave serían "noticia" y todos los conceptos que derivan de este.

Uno de los rasgos más distintivos es el posicionamiento enunciativo en cuanto al turno de habla y la evidente diferencia en la extensión de los enunciados formulados entre la P3 y los estudiantes. Esta situación llama la atención, pues si bien la finalidad consistía en retroalimentar, la voz del estudiantado desaparece mayoritariamente, por lo que las sugerencias de mejora, reformulaciones y reparos recaen únicamente en la P3. De igual manera, en ambos casos se observa la misma secuencia tripartita: lectura de las preguntas y respuestas formuladas; preguntas confirmatorias –que son contestadas prominentemente por la P3–; reformulaciones y rectificaciones, sugerencias e incluso realizar sugerencias de mejora o pensar por los estudiantes. De estas dos retroalimentaciones, llama la atención lo realizado por Benjamín y la rectificación que hace de la ortografía por sobre aspectos propios del proceso de escritura de un borrador de la noticia (ver Figura 40). En otras palabras, vemos cómo la retroalimentación se desvía hacia aspectos ortográficos a partir de tres preguntas que, a pesar de que parecen indicar la solicitud de una autorización, son interrogantes retóricos pues no se otorga espacio para que los estudiantes contesten. De esta manera, se desprende que la retroalimentación ofrecida carece del carácter dialógico pues se vincula más con enfoques conductistas y de retroalimentación evaluativa.

En cuanto a los estudiantes, se reitera de que a pesar del escaso protagonismo en la interacción oral sincrónica, sí gran parte de su interacción es a partir de mensajes escritos privados dirigidos a la P3. Se observa que se ha instalado la modalidad de chat sobre todo para los niños tímidos, y que se manifiesta por el comentario que emite Maximiliano. Así también, a pesar de que los enunciados sean breves y obedecen a respuestas de preguntas convergentes, sí hay dominio en el uso del ordenador y Zoom. Por ejemplo, a la hora de buscar las hojas de trabajo desde *Liveworksheets,* compartir pantalla, escribir por chat y escasos comentarios que hagan referencia a dudas estudiantiles (para más información, ver análisis descriptivo del CE3C2S4[F1]).

Figura 40.

Retroalimentación escrita de la noticia de un estudiante



- **Análisis S4 "Revisión, retroalimentación sobre el avance de la noticia y las características de este género" (CE3C2S4[F2])**

Este breve segmento se muestra cómo se intenta dar seguimiento a aquellos estudiantes que no han mostrado avances sobre el trabajo realizado, por lo que empieza a nombrarlos. En este sentido, las palabras representativas serían "Francisca" y *Liveworksheets.*

En cuanto a los elementos del contexto virtual de aprendizaje, llama la atención el uso de la cámara que hace Antonia a fin de no ser descubierta de que no ha realizado la actividad. Así, desconecta su cámara transitoriamente a fin de evitar el contacto visual y lo reemplaza por mensaje privado enviado en el chat. Este cambio de modo (mode-switching) es un claro ejemplo de cómo el código escrito puede configurarse como un modo más confortable que el modo oral. De igual manera, el hecho de llamarle la atención hace que Antonia active nuevamente su cámara a fin de indicar temerosamente la excusa por la cual no ha iniciado su noticia. En este sentido y al darse cuenta que no había estado presente al inicio de la clase, la P3 hace recordatorio sobre las asignaturas en las que utilizan *Liveworksheets* e invita a los estudiantes a ayudarla en encontrar una temática, sin embargo, a partir de la intervención de Benjamín para poder participar, esta continúa en la revisión y no asigna o abre el turno de habla para que el resto de los compañeros pueda proponer alguna sugerencia.

En cuanto a los roles enunciativos que se observan, es una constante ver que la P3 adopta un rol hegemónico a la hora de llamar la atención, rectificar, sugerir, abrir o cambiar los tópicos conversacionales. De igual manera, a pesar de observarse que es Benjamín quien

comenta que ya ha hecho los reparos ortográficos declarados con anterioridad, su intervención abrió paso a desviar lo ya abordado por Antonia y no llevar a cabo el propósito de ofrecer ideas sobre temas para la realización de la noticia. Así, y en cuanto a la interacción sincrónica, se observa un patrón dominante por parte de la P3, no tan solo por las acciones para cumplir roles de superioridad frente a los estudiantes, sino que también desde el turno de habla y la emisión de enunciados extensos en contraposición con los del estudiantado (para más información, ver análisis descriptivo del CE3C2S4[F2]).

- **Análisis S6: "Monitoreo sobre el avance del trabajo y proposición de tema para crear la noticia" (CE3C2S6)**

En este segmento la P3 recuerda monitorear a Antonia a partir de su intervención sobre la hora. En un inicio, se observa cómo hace uso de la ironía para preguntar sobre el estado de avance lanzando finalmente la pregunta "¿en qué vas?". Por ello, las palabras más ilustrativas serían "podrías" y "noticia".

En cuanto al contexto virtual de aprendizaje, se observa que el hecho de dejar de compartir pantalla sobre las hojas de trabajo contestadas en *Liveworksheets,* abrió paso para modificar transitoriamente el género de exposición y revisión, a un espacio dialógico breve que posibilitó alternar tangencialmente el turno de habla para relatar sucintamente alguna experiencia personal vinculada a las mascarillas. De igual manera, es la P3 quien tiene mayor turno de habla y lo utiliza no solamente para preguntar, sino que para relatar una anécdota personal sobre el uso de las mascarillas.

En este sentido, llama la atención la pregunta formulada por Gaspar que emerge a partir de la temática sobre las vacunas y el potencial de este interrogante para ofrecer una multitud de respuestas por parte de los estudiantes, sin embargo, a pesar del carácter abierto del interrogante, este no fue ampliamente abordado. En contraposición, la formulación de los interrogantes de la profesora P3 son diametralmente opuestos: sus preguntas son predominantemente confirmatorias apoyadas por el término "¿cierto?". Estos ejemplos, ponen en evidencia nuevamente el posicionamiento enunciativo prominente de la P3 y los escasos encuentros para compartir conjuntamente saberes y experiencias d entre todos los estudiantes que intervienen en la interacción sincrónica (para más información, ver análisis descriptivo del CE3C2S6).

- **Análisis S7: "Indicaciones finales de actividades y despedida" (CE3C2S7)**

Este segmento constituye el cierre de la clase y está vinculado a cuatro subtemáticas: comentario sobre la clase siguiente; recordatorio sobre el reforzamiento y participación; comentario a partir de mensaje por chat y recordatorio sobre los trabajos pendientes de las diferentes asignaturas. En esta mixtura, las palabras más representativas serían "desconectando", "reforzamiento" y "trabajos".

Un aspecto característico de la interacción sincrónica es el grado de paralelismo de lo oral y escrito. En este segmento, la estudiante Paz envía por mensaje privado a la P3 una anécdota personal, cuyo mensaje es leído en voz alta por la P3 y respondido a todos los estudiantes. En este caso, si bien ya se había conversado previamente sobre una noticia sobre el desfile animal, la profesora P3 valida su intervención y la felicita por lo realizado, lo que nos permite inferir la concepción sobre el uso del chat como medio para personalizar la interacción y abrir espacios para el relato de vivencias personales.

En cuanto a la despedida, llama la atención la forma de finalización de esta. Por un lado, se otorga un espacio específico para dar información sobre la clase siguiente o actividades pendientes que, a modo de confirmar que los estudiantes han comprendido, emite una pregunta confirmatoria y retórica "¿ya pequeños?" a fin de cerrar la clase y despedirse inmediatamente de los estudiantes, aun cuando estarán en la clase sucesiva con otra profesora (para más información, ver análisis descriptivo del CE3C2S7).

- **Síntesis análisis interpretativo de la sesión de clase 2 (CE3C2)**

Como se observó en el análisis, la clase tuvo como propósito principal revisar la hoja de trabajo hecha por los estudiantes que comprendía tres apartados: (1) responder interrogantes sobre las características generales de los textos informativos; (2) escribir la planificación de la noticia que escribirán y, (3) escribir el borrador de la noticia. A continuación, presentamos la síntesis interpretativa de la sesión de clase 2 a partir de las categorías de análisis contenidas en la Tabla 18.

En lo referente a la configuración del **contexto virtual de aprendizaje** observamos que para adscribirse al género de la revisión y retroalimentación de los trabajos estudiantiles, la P3 busca que cada estudiante comparta su propia pantalla. En un inicio, si bien se constituyó en un potencial para revisar los trabajos debido a los problemas de la P3 con su ordenador, más adelante se ofrecieron pocas instancias para alternar el turno con el estudiantado. Otro

elemento distintivo fueron las interferencias familiares del hijo de la P3 y el perro que, dado el elevado conocimiento compartido entre los participantes, la interacción sincrónica solo se alteró tangencialmente.

En cuanto a los **roles enunciativos** es evidente la magnitud del turno de habla de la P3 en cada uno de los enunciados emitidos que, dada su extensión, incorporaban – desde el punto de vista temático– varios tópicos que se entrecruzaban entre sí. Asimismo, es quien cumplió un rol de sobreenunciadora a la hora de rectificar, reformular, preguntar, responder, tomar decisiones; en otras palabras, un papel de superioridad en la multitud de roles que cumplió en las intervenciones. En contraposición, los estudiantes respondieron prominentemente a respuestas convergentes, confirmatorias y pocos espacios de comentar, formular preguntas y nulo espacio para retroalimentar u opinar sobre el trabajo de sus compañeros.

Por último, en lo referente **interacción sincrónica verbal, no verbal y paraverbal**, el uso del chat se convirtió en un medio para personalizar la interacción entre la P3 y los estudiantes. Por un lado, hemos visto que por iniciativa estudiantil, escriben mensajes privados con el fin de responder preguntas dirigidas formuladas oralmente, emitir comentarios breves sobre la noticia revisada y relatar alguna anécdota, los cuales eran retroalimentados oralmente por la P3. En este tipo de interacción sincrónica, también se evidencia el conocimiento sobre expresiones que podrían adoptar un significado diferente en un entorno presencial. La utilización constante del verbo "compartir" o expresión "compartir pantalla" pareciese ser de conocimiento compartido sin la necesidad de explicar a qué se refiere cuando se realiza esta actividad. En cuanto a la retroalimentación ofrecida se detectan patrones típicos que se fueron reiterando a lo largo de la clase; a modo de ejemplo, muchas de las apreciaciones de la profesora P3 recaían en expresiones breves como "muy bien" o "ya", para asentir lo ya dicho y sugerencias de mejora sin incorporar la voz del estudiante. En ocasiones, a pesar del intento por incorporar a los estudiantes para construir su discurso, no hubo alternancias en el turno para profundizar en las noticias, ni tampoco para plantear dudas, explicar o proponer sugerencias de mejora.

En suma, en esta clase podemos ver de que a pesar de que los estudiantes hayan tenido la oportunidad de compartir la pantalla para mostrar los avances en la creación de la noticia y tener un rol más protagónico en cuanto al dominio con las tecnologías, se ofrecieron pocos espacios dialógicos y escasas alternancias en el turno de habla. La P3 solía hacer lectura de las preguntas y las respuestas de la hoja de trabajo, cuya interacción se caracterizó por emplear

interrogantes convergentes que buscan evocar información e incluso ofrecer las sugerencias de mejora a la hora de retroalimentar los trabajos de sus estudiantes.

5.3.3.3. Centro educativo 3; sesión de clase 3 (CE3C3)

A continuación, se presenta el análisis de la tercera clase seleccionada para el caso CE3.

- **Contexto de la sesión de la clase 3 (CE3C3)**

La tercera clase seleccionada corresponde a la asignatura de Lenguaje y Comunicación que tiene por objetivo **leer una notica para contestar preguntas explícitas e implícitas**. *Ad portas* de que los estudiantes comiencen las vacaciones de invierno, la profesora 3, en un intento por flexibilizar en el grado de contenido otorgado en las clases, decide previamente diseñar una clase de carácter más dialógica. Así, se hace lectura de una noticia titulada "Nueva desfilada ¨virtual¨de perros abandonados para promover la adopción desde A.U.P.A y Bioparc", extraída de una hoja de trabajo publicada en la web de *Liveworksheets*. Los estudiantes ya conocen sobre las características de este género y esta es una clase centrada más en la comprensión de la noticia y en abrir espacios dialógicos sobre la temática de los animales.

En cuanto al espacio físico de los estudiantes se observa que en esta clase hay aspectos que difieren de las otras clases observadas; por ejemplo, Francisca permanece tumbada en su cama, mientras que Damián y Trinidad, –que son hermanos mellizos– ingresan a Zoom desde el mismo ordenador. A su vez y como todas las clases, Máximo utiliza el uniforme escolar y el resto de los compañeros se encuentran en el mismo espacio físico. Todos los micrófonos están apagados y lo encienden cada vez que necesitan solicitar el turno de habla. Respecto del uso de la cámara, son tres los estudiantes que permanecen con cámaras apagadas de forma intermitente: por un lado, Leonardo y Maximiliano, quienes utilizan el fondo negro de la pantalla y lo modifican añadiendo el texto "está en clases" y, por otro, Gaspar quien enciende su cámara recién en el minuto 15 de la clase.

De esta manera, la clase da inicio a las 10:00, diez minutos más tarde de la programación inicial a causa de la baja asistencia de los estudiantes al reforzamiento de matemáticas programado a las 9:30. Esta situación provocó enfado y constituyó que al inicio de la clase de Lenguaje fuese más de llamado de atención.

- **Estructura y segmentación de la sesión de clase 3 (CE3C3)**

La Tabla 35 muestra la segmentación de la sesión de clase 3 del CE3 en unidades temáticas e intervalos de tiempo.

Tabla 35.

Segmentación de la clase CE3C3

Fecha: Jueves 30 de julio de 2020
Hora de inicio: 10:10 AM.
Participantes: 11 estudiantes, profesora e investigadora.
Objetivo de la clase: Leer una noticia para contestar preguntas implícitas y explícitas.
Duración: 38:32 minutos
Recursos: *Liveworksheets.*

Segmento	Tiempo	Contenido
S1	00:00-06:45	Llamado de atención sobre la puntualidad a clases
S2*	06:46-23:35	Lectura compartida de la noticia y conversación sobre los animales
S3*	23:36-32:40	Preguntas y respuestas para contestar de la noticia
S4*	32:41-34:59	Lectura noticia sobre los animales
S5*	35:00-38:32	Cierre de la clase y aclaración de dudas

**Nota: ***segmentos analizados para la clase CE3C3.

Como se observa en la Tabla 35, esta sesión está separada en 5 segmentos. En términos generales, se observan pocos cambios de tema y una estructura deductiva de clase. Durante el inicio, se realiza un llamado de atención sobre la puntualidad. En el desarrollo, desde el S2 al S4 se realiza la lectura de la noticia, seguida de una interacción dialógica que emerge del texto leído, para luego continuar con la resolución de las preguntas sobre el texto leído y profundizar en la temática leyendo una noticia de carácter similar. Finalmente, en el cierre de la clase (S5), se otorgan tres minutos para cerrar y aclarar sobre temas en particular.

- **Análisis interpretativo de los segmentos de la clase 3 (CE3C3)**

A continuación, se presenta el análisis de una selección de segmentos de la sesión de clase 3, marcados con asterisco en la Tabla 35.

- **Análisis S2 "Lectura compartida de la noticia y conversación sobre los animales (CE3C3S2[F1])**

En este segmento se observa cómo la interacción sincrónica gira en torno a la lectura en voz alta de la noticia, por lo que las palabras más representativas de este segmento son "noticia" y "desfilada virtual". Antes de la lectura, la P3 configura el contexto virtual de aprendizaje formulando preguntas predominantemente convergentes que aluden a evocar información en torno a las características de este género. De esta manera, mantiene deshabilitada la función de "compartir pantalla" para iniciar una interacción más dialógica. Enseguida, activa la función de compartir pantalla para una sucesión de actividades, como proyectar la imagen de la noticia y para captar la atención del estudiantado mediante vocativos como "fíjense" y "miren". A su vez, emplea la estrategia de mover el cursor para mostrar completamente el texto y proyectar la noticia para hacer una lectura en voz alta. En este último punto, llama la atención cómo la P3 hace lectura de la noticia a la vez que realiza pausas para parafrasearla. Esta situación, es un condicionante que limita las oportunidades de los estudiantes intervengan y ejerzan un rol más protagónico en la lectura compartida del texto.

En cuanto a la formulación de preguntas antes de la lectura, llama la atención cómo se produce el encadenamiento de ideas mediante patrones típicos que consisten en lanzar interrogantes, responder repitiendo el mismo enunciado dicho por la profesora y retroalimentar sucintamente mediante la verificación por medio de expresiones como "muy bien". La interacción se basa en la ratificación, rectificación y reformulación de la P3 con una sola excepción: la interacción entre Gaspar y la profesora P3 a la hora de predecir sobre la fecha de la imagen de la noticia. En este caso, es el estudiante Gaspar quien se aleja del punto de vista dominante de la P3 y lo pone de manifiesto, sin embargo, a pesar de que en un inicio la P3 concuerde parcialmente con el punto de vista de Gaspar, más adelante introduce con fuerza el propio punto de vista y sitúa la imagen al periodo de pandemia.

Este mismo papel enunciativo con respecto a la rectificación, reformulación y ratificación se ve desde el punto de vista tecnológico. A la hora de actualizar la página web es la P3 quien indica cómo deben hacerlo, sumada a la aportación que ofrece Benjamín. En esta situación, cabe destacar cómo la estudiante Antonia utiliza la sinonimia del término "actualizar" por el "refrescar" y de qué manera se convierte en un ejemplo para indicar que los estudiantes sí están familiarizados con terminología que se entiende únicamente en los contextos virtuales (para más información, ver análisis descriptivo del CE3C3S2[F1]).

- **Análisis S2 "Lectura compartida de la noticia y conversación sobre los animales" (CE3C3S2[F2])**

Este fragmento corresponde a una selección de la interacción dialógica que emerge a partir del tema principal del cuidado animal. La palabra que representa con fuerza el segmento completo sería "perro" y sus diminutivos empleados tanto por los estudiantes como por la P3.

Un marcador importante que se observa en esta interacción sincrónica es de qué manera el deshabilitar el uso de compartir pantalla permitió el tránsito de una lectura a una interacción dialógica sobre la adopción de perros. En este sentido, es a partir del último párrafo de la noticia sobre el abandono animal y la edad del perro que emergen los primeros indicios para abrir la conversación. Lo interesante de este fragmento es ver cómo a partir de una temática de interés, los estudiantes comienzan a buscar de sus entornos inmediatos a sus animales, haciendo referencia a ellos y mostrándolos por la pantalla. Este aspecto es una muestra evidente de configuración de un contexto virtual de aprendizaje que genera presencia social entre los participantes y que considera no solo sus experiencias sobre la adopción de perros, sino que los incluye dentro de la clase. La afectividad, entonces, se manifiesta en el uso de la pantalla al permitir mostrar las mascotas de los estudiantes, así como la capacidad de la P3 de identificarlos, nombrarlos, utilizar deícticos para referirse a ello, o bien, hacer una descripción física de una mascota, como fue el caso de la estudiante Paz.

En cuanto el tipo de preguntas y retroalimentaciones en la interacción sincrónica, en el inicio se formulan preguntas exploratorias para saber quiénes han adoptado, produciéndose un encadenamiento de ideas que fueron vinculadas entre sí. Este encadenamiento, estuvo dirigido principalmente por la P3 quien suele repetir el último enunciado dicho por un estudiante, para parafrasearlo y ampliar información sobre el tema. Esta es una muestra de posicionamiento enunciativo que se manifiesta por las relaciones de poder en lo concerniente al turno de habla y al llamado de atención que, a pesar de ser suavizado por deícticos, o por poner de manifiesto que le gusta la participación de sus estudiantes, es ella quien hace un llamado de atención para gestionar la interacción. De todas maneras, después de la lectura la P3 se aproxima a establecer interacciones más dialógicas con los estudiantes a través de interrogantes que se vinculan con sus experiencias personales en torno a un tema de interés común y a la invitación de que los estudiantes interactúen más allá de las secuencias tripartitas (para más información, ver análisis descriptivo del CE3C3S2[F2].

- **Análisis S3 "Preguntas y respuestas para contestar de la noticia" (CE3C3S3)**

En este fragmento se observa cómo se realizan dos actividades simultáneas: escribir las respuestas sobre la noticia escuchada, a la vez que conversan sobre las características de las mascotas. En ella, las palabras más representarías serían "perritos" y "gatitos" debido a que es el hilo prominente por sobre la contestación de preguntas.

En cuanto a la configuración de este espacio vemos cómo existe un diálogo permanente entre el contexto físico y virtual, que se manifiesta concretamente por la presentación de las mascotas y el uso de la pantalla para mostrar los seres que lo rodean. En este momento, se observa el deseo de los estudiantes por compartirlo, como es el caso de Benjamín y Antonia que, si bien hacen la solicitud a la P3, esta se esfuerza para posicionarse desde el "nosotros" para hacer partícipe a todos los estudiantes. Asimismo, es la P3 quien hace un continuo relato de experiencias personales vinculadas a sus mascotas –que son conocidas por sus estudiantes–, así como el nombramiento de su hijo. Estas situaciones permiten mayor presencia social y, por tanto, mayor manifestación de la afectividad a pesar de la distancia física.

Dos elementos distintivos de este fragmento es la interacción sincrónica bidireccional que establece la P3 con sus estudiantes a través de mensajes privados de Zoom y el elevado paralelismo de la P3 para atender a lo oral y escrito. En este caso, es Trinidad quien indica el estado de su trabajo y la profesora se anima continuamente a leerlo y responder oralmente. Esta forma de interacción permite al estudiante explicar el grado de avance, así como emitir comentarios a modo de personalizar la interacción que se produce en este espacio. En esta línea y como se ha mostrado a lo largo de esta interacción, se observa el papel enunciativo dominante de la P3; es ella quien hace uso de la gestión social y cognitiva a partir de las respuestas de los estudiantes (para más información, ver análisis descriptivo del CE3C3S3).

- **Análisis S5: "Cierre de la clase y aclaración de dudas" (CE3C3S5)**

Como se observa, en este segmento de cierre la P3 brinda información sobre actividades futuras. Por lo tanto, las palabras clave que derivan de este son "ciencias naturales" y "recuerden". En este momento de cierre, se observan escasos espacios para la despedida, o bien, para profundizar sobre cuestiones abordadas de la noticia leída. En este sentido, el retraso que indica la P3 para conectarse a otra clase, pudo ser un condicionante que incidió en ello, lo que derivó en centrase en informaciones puntuales relacionadas con la asignatura

de Ciencias, la fecha de entrega de la guía de la lectura a través de *Liveworksheets* y el recordatorio sobre el recurso que se requiere para la clase de matemáticas.

Un último aspecto que se destaca en este segmento es el interrogante que formula Benjamín a la P3, pregunta de tipo hipotética que busca comparar las clases presenciales de las impartidas por videoconferencia Zoom. En ella, la P3 pone de manifiesto la preferencia por la presencialidad, dado que dotaría de mayores oportunidades para realizar más actividades de profundización (para más información, ver análisis descriptivo del CE3C3S5).

- **Síntesis análisis interpretativo de la sesión de clase 3 (CE3C3)**

A lo largo de esta clase se observa que la lectura y comentarios sobre una noticia fue la actividad predominante para el CE3C3, por lo que las palabras clave son "noticia" y "perros". En términos generales, esta sesión es un claro ejemplo de cómo un tema familiar y de interés común para los estudiantes y la P3 posibilitó mayor variabilidad dialógica en la interacción sincrónica y, por tanto, mayor flexibilidad en las actividades de esta clase. A continuación, se realiza una síntesis sobre los aspectos más distintivos a partir del sistema de categorías explicado en la Tabla 18.

Con respecto a la configuración del **contexto virtual de aprendizaje** hemos dado cuenta de una multiplicidad de elementos situacionales que rodearon la clase. Hablar sobre los animales y los puntos concordantes de algunos estudiantes –como tener una mascota en el hogar– favoreció un clima propicio para el aprendizaje y de intimidad entre los participantes, generando así mayor presencia social y apertura para establecer mayor interacción dialógica. En este sentido, si bien la interacción emerge a partir de una lectura de una noticia–que ha sido proyectada mientras se hacía lectura–, poco a poco esto se fue entrelazando con el entorno físico de los estudiantes. Acá también se ve la utilización de indicios contextualizadores para situar lo que se observaba mediante la cámara.

En esta línea y en lo referente a los recursos tecnológicos, vemos que en esta clase se continúa trabajando con un recurso web conocido por los estudiantes. El uso de *Liveworksheets*, sumado a la posibilidad de habilitar y deshabilitar la pantalla permitió el cambio del género durante la clase y transitar desde situaciones de lectura en voz alta a conversaciones menos dirigidas sobre la temática principal. A su vez, en esta clase se observa de qué manera la intervención de algunos estudiantes han incidido en deshabilitar la función de "compartir pantalla" para emitir todos aquellos comentarios, respuestas escuetas y preguntas a la P3.

En este sentido, si bien hemos indicado que la CE3C3 gozó de mayor interacción dialógica y movimientos discursivos, respecto de otras clases, el **rol enunciativo** dominante de la P3 es característico. Su posicionamiento enunciativo es evidente a la hora de repetir lo ya dicho, reformularlo cambiando el modo, rectificar, concluir y transitar de un tema a otro. Además, vemos de qué manera se apoya en un cúmulo de experiencias personales que las pone de manifiesto a la hora de conversar con los estudiantes.

Por último, en cuanto a la **interacción sincrónica verbal, no verbal y paraverbal** vemos que en esta clase también hay una interacción importante personalizada entre un estudiante y la profesora a través de mensajes privados. Esto se ha ido configurando como una práctica habitual de las clases con el fin de preguntar o comentar y así fortalecer la relación bidireccional entre la P3 y los estudiantes. De todas maneras, se observan claramente patrones típicos de interacción y escasos espacios que permitan a los estudiantes expandir sus comentarios. Los enunciados estudiantiles continúan siendo escuetos y emergen principalmente para responder preguntas convergentes, aclaratorias o confirmatorias por parte de la P3.

5.3.2. Entrevistas en profundidad a la profesora 3 (P3EP)

A continuación, se presenta el análisis correspondiente a las entrevistas en profundidad efectuadas a la profesora P3.

- **<u>Contexto de las entrevistas en profundidad a la profesora 3 (P3EP)</u>**

Se efectuaron dos entrevistas en profundidad a la profesora P3. La primera, que se llevó a cabo el 20 de mayo de 2020 a las 19:00 horas de Chile y 00:00 horas de España, tuvo como propósito explorar lo que ha supuesto el tránsito de la modalidad presencial a una EaD de emergencia, y recoger información sobre la percepción en torno a la interacción y el aprendizaje (ver Tabla 36). La duración de la entrevista fue de 33:51 minutos y su realización fue durante la última semana de observación de las clases por videoconferencia del CE3.

La segunda entrevista, se efectuó el 4 de agosto de 2020 a las 18:13 horas hora España y 13:13 horas Magallanes, cuya duración fue de 38:58 minutos. Durante ese periodo ya se había terminado de hacer observación participante de las clases por videoconferencia. Desde entonces la P3 ya tenía cuatro meses de experiencia impartiendo clases por videoconferencia, por lo que el propósito de esta segunda entrevista en profundidad recayó en profundizar

aspectos vinculados a las características de los estudiantes. A continuación, las Tablas 36 y 37 muestran la segmentación de las entrevistas en profundidad realizadas a la profesora P3.

Tabla 36.

Segmentación de la entrevista en profundidad 1 (P3)

Segmento	Tiempo	Contenido
S1	00:00-02:33	Trayectoria profesional
S2	02:34-06:30	Caracterización CE3
S3	06:31-08:59	Modalidad de trabajo antes y durante el COVID-19
S4	9:00-10:58	Descripción sobre la estructura de su clase
S5*	10:59-14:20	Percepción sobre el cambio de modalidad
S6*	14:21-17:38	Forma de trabajo a distancia y adaptaciones en la enseñanza
S7*	17:39-21:06	Interacciones durante las clases por videoconferencia
S8*	21:07-23:03	Diferencias y semejanzas entre las clases presenciales y a distancia
S9*	23:01-30:14	Estrategia pedagógica ideal para implementar clases a distancia
S10*	30:15-33:51	Añoranza de las clases presenciales

Nota: *segmentos analizados para la entrevista en profundidad 1.

Tabla 37.

Segmentación de la entrevista en profundidad 2 (P3)

Segmento	Tiempo	Contenido
S11	00:00-28:40	Profundización del centro educativo y estudiantes
S12*	28:41-:30:09	Percepción de las adaptaciones pedagógicas por videoconferencia
S13*	30:10-35:07	Ruta de aprendizaje y *Liveworksheet*
S14	35:08-38:58	Actividades sincrónicas y asincrónicas realizadas y despedida

Nota: *segmentos analizados para la entrevista en profundidad 2.

- **<u>Análisis interpretativo de los segmentos (P3EP)</u>**

A continuación, se realiza el análisis de una selección de segmentos vinculados a los objetivos de esta investigación, por lo que aquella información sobre la profesora P3 y las medidas institucionales se abordan en el capítulo 4 de esta tesis.

- **Análisis S5: "Percepción sobre el cambio de modalidad" (P3EPS5)**

En este segmento la P3 describe lo que ha supuesto el tránsito de la presencialidad a la virtualidad, así como la sucesión de actividades que ha realizado en enseñar en esta nueva modalidad. En este sentido, si bien no existe una palabra que se repita a lo largo de la entrevista sí podemos indicar que las expresiones que constelan la temática central son "ha sido bastante duro" y "tiempo". En un intento de comparar ambas modalidades de trabajo, la P3 expresa primeramente que el tiempo es un condicionante desde dos vertientes: (1) la sobrecarga que implica el diseño de una serie de actividades que se deben hacer únicamente mediada por la tecnología y, (2) la falta de este para realizar actividades más extensivas o que impliquen mayor profundización en las clases por videoconferencia. El problema del tiempo, tanto para el diseño de actividades como en la innovación, le ha permitido a la P3 describir este proceso como "bastante duro". En este sentido, a pesar de que el centro educativo 3 cuente con su propia web, es la P3 quien se añade más trabajo al intentar buscar nuevos recursos digitales para utilizarlo en sus clases por videoconferencia, lo que ha impactado en una mayor sobrecarga de trabajo (para más información, ver análisis descriptivo del P3EPS5).

- **Análisis S6: "Forma de trabajo a distancia" (P3EPS6)**

En este segmento la P3 describe la estructura de sus clases, cuyo procedimiento avanza desde el recordatorio de los contenidos pasados, saludos personalizados, a la explicación de contenidos y la ubicación virtual de los recursos disponibles. Dicha estructura, en un contexto de EaD de emergencia ha sufrido adaptaciones debido al tiempo y a la periodicidad de las clases por videoconferencia, como elementos que incidieron en las decisiones sobre los ajustes realizados. En otras palabras, la preocupación de la P3 por la entrega de contenidos, emerge con el fin de mitigar la disminución de horas que supuso el tránsito a la EaD de emergencia. De la misma manera, a pesar de que el Mineduc en Chile realiza la priorización curricular, la P3 sí ha tomado nuevas decisiones pedagógicas sobre sus clases por videoconferencia y lo ejemplifica, como la priorización de abordar diferentes géneros discursivos y el desarrollo de la comprensión lectora. En consecuencia, la palabra fuerza de este segmento sería "tiempo" y todo lo que ha supuesto la reducción de horas de interacción sincrónica con el estudiantado (para más información, ver análisis descriptivo del P3EPS6).

- **Análisis S7 "Interacciones durante las clases por videoconferencia" (P3EPS7)**

En este segmento se observa de qué manera la P3 reflexiona sobre las adaptaciones que ha realizado durante las clases por videoconferencia y las compara con lo que hacía en la presencialidad. Así, primeramente añade el carácter "lúdico" como un primer aspecto diferenciador que, condicionado con la reducción del tiempo, la interacción sincrónica se ve afectada en cuanto al turno de habla. Asimismo, vemos de qué manera establece comparaciones sobre el tipo de actividad realizada en la presencialidad vinculada a la opinión sobre ciertos temas o actividades "más lúdicas" como el juego de roles. Por este motivo, las expresiones claves de este segmento serían "lúdicos" y "muy diferentes".

Más adelante y en lo concerniente con la gestión del turno de habla observamos que concibe tres maneras principales de gestionarlas: a través de las "reacciones" de Zoom, como el uso de la funcionalidad de "levantar la mano", mediante mensaje privado por chat, o bien, silenciar en caso de interferencias. Llama la atención cómo el chat ha tomado un posicionamiento importante en la interacción y lo justifica a través de una característica de algunos estudiantes como lo es la timidez. En este sentido, si bien puntualiza al inicio dificultades para identificar a dos estudiantes que tienen una voz baja, la experiencia de impartir clases por videoconferencia le permitió más adelante identificarlos (para más información, ver análisis descriptivo del P3EPS7).

- **Análisis S8:"Diferencias y semejanzas entre las clases presenciales y a distancia" (P3EPS8)**

La expresión más ilustrativa de este segmento y que representa la idea principal es "porque no es lo mismo estar en la sala de clases resolviendo las dudas". Tanto en este segmento como en las ideas enunciadas previamente en esta entrevista ponen de manifiesto que la presencialidad tiene un mayor valor desde el punto de vista cognitivo y afectivo por un motivo claro: compartir un mismo espacio físico posibilita mayor cercanía y entendimiento entre los participantes.

Un aspecto que llama la atención de este segmento es de qué manera la P3 se sitúa en el "ellos y ellas" a la hora de indicar las diferencias detectadas, así como los aspectos positivos de ambas modalidades. En este sentido, muchas de sus respuestas se basan en lo ya dicho por los estudiantes como a la hora de hablar sobre la cercanía de la presencialidad y la posibilidad de despertar más tarde. En contraposición, sí hace alusión a la falta de monitoreo

que supone realizar clases por videoconferencia y de qué manera mitiga este seguimiento a través de actividades complementarias. Así, a pesar de que es consciente de ello, más adelante sí es capaz de identificar que implementar clases por videoconferencia ha sido una oportunidad para aprender sobre nuevas tecnologías (para más información, ver análisis descriptivo del P3EPS8).

- **Análisis S9 "Estrategia para implementar clases a distancia" (P3EPS9)**

En este segmento se buscó que la P3 reflexionara respecto de las estrategias efectivas a partir de su experiencia impartiendo clases por videoconferencia. En ella, describe alguna de ellas por lo que las palabras claves que derivan de este son "Liveworksheets", "monitoreo", "compartir pantalla", "rayar" y "Zoom".

De este segmento, podemos inferir el potencial que ha detectado de la plataforma Zoom y las múltiples opciones que utiliza a la hora de impartir clases, por ejemplo, las funcionalidades como compartir y rayar pantalla – a modo de que el estudiantado tenga mayor participación– son, a juicio de la P3, motivadoras para los estudiantes. De igual forma, llama la atención la relación que establece entre las funcionalidades de Zoom con el tipo de asignatura en que las utiliza. A su juicio, las áreas vinculadas con lo artístico como Artes Visuales y Tecnología permiten de mayores oportunidades para que el estudiantado adopte un rol más protagónico mediante temáticas que son de interés para ellos y, por tanto, se constituyen como asignaturas que posibilitan mayores movimientos dialógicos a lo largo de la clase (para más información, ver análisis descriptivo del P3EPS9).

- **Análisis S10 "Implicancias del cambio de modalidad" (P3EPS10[F1])**

En este fragmento la P3 realiza una reflexión sobre lo que lo que más ha extrañado de la presencialidad, por lo que la expresión más representativa es "estar con ellos". El uso del verbo "estar" y la conexión tácita que hace sobre este término con la presencialidad, permiten inferir la importancia que le otorga al contacto físico. En este escenario, no basta con establecer encuentros verbales y no verbales si no están acompañados del compartimiento de un espacio físico común. El componente afectivo que se deriva de lo que extraña de la presencial es, a juicio de la P3 un elemento importante a la hora de enseñar que, sumado a otras menciones como "saludarlos en la mañana", permite establecer mayor cercanía entre los participantes de la clase. En esta línea y a modo de reafirmar su parecer, la P3 lo vincula

a la percepción que comparte con el estudiantado sobre lo que se extraña del colegio presencial (para más información, ver análisis descriptivo del P3EPS10[F1]).

- **Análisis S12: "Percepción de las adaptaciones pedagógicas en las clases por videoconferencia" (P3EPS12)**

En este segmento, al momento de preguntar en condicional sobre algún elemento, actividad o estrategia que hubiese enseñado diferente en la enseñanza a distancia, la P3 se refiere a la asignatura de matemáticas. La necesidad de enseñar a través del material concreto para abrir espacio a clases lúdicas, es un elemento que se puede alcanzar tangencialmente a distancia, según la P3. En este escenario, es la presencialidad quien dotaría de mayores posibilidades de diversificar la enseñanza. De todas maneras, llama la atención de que a pesar de que la enseñanza a distancia de emergencia no lo favorezca en su totalidad, sí es una plataforma que puede considerarse lúdica (para más información, ver análisis descriptivo del P3EPS12).

- **Análisis S13 "Ruta de aprendizaje y Liveworksheets" (P3EPS13)**

En este segmento se buscó profundizar en la ruta que siguió la P3 para aprender sobre un recurso utilizado frecuentemente durante sus clases por videoconferencia. En ella, explica el procedimiento para conocer este recurso y la percepción que tiene sobre *Liveworksheets*. Según la P3, es una herramienta que facilita la reducción de tiempos para la revisión de trabajos y permite monitorear de mejor forma el aprendizaje a distancia y otorgar una retroalimentación en la interacción sincrónica y asincrónica, sin embargo, el matiz que realiza sobre su efectividad se ve condicionado por la cantidad de estudiantes, razón por la cual compara su realidad educativa con la de otros centros municipales (públicos).

Por último, lama la atención el ímpetu de la profesora P3 por buscar nuevos recursos digitales e innovar en la EaD de emergencia que, según su relato, comienza con la exploración personal a través de la web y luego transita hacia el compartir experiencias con las profesoras del mismo centro educativo (para más información, ver análisis descriptivo del P3EPS13).

- **Síntesis análisis interpretativo de las entrevistas en profundidad a la profesora 3**

El desglose del análisis de cada uno de los segmentos nos ha permitido identificar algunas creencias sobre lo que ha supuesto realizar clases por videoconferencia. En su relato se pone de manifiesto una constelación de palabras que hacen alusión al tiempo destinado en la

preparación de la enseñanza, como la preferencia por las clases presenciales. A continuación, se realiza una síntesis a partir de las categorías de análisis creadas y contenidas en la Tabla 19.

Según la P3, el **cambio de modalidad** ha sido en términos personales difícil porque han supuesto mayor tiempo en la preparación de clases e innovación en el uso de recursos y estrategias que ofrece Zoom, sin embargo, a pesar de la sobrecarga que implica impartir clases por videoconferencia, la P3 destaca las funciones de Zoom como compartir y rayar la pantalla, utilizar emojis para solicitar el turno de habla e interactuar por chat en el caso de los estudiantes más tímidos. Asimismo, considera el tiempo como un condicionante importante en la flexibilización curricular y en el tipo de actividades realizadas en un contexto virtual.

Un rasgo característico de la P3 es que su formación en el desarrollo de una competencia digital y dominio de recursos tecnológicos en el aula se ha realizado a través de prácticas de **autoaprendizaje** como el uso de las redes sociales para llegar a *Liveworksheets*. Este progresivo dominio de ella le ha permitido además compartirlo con sus pares, dada la potencialidad que han detectado los padres y/o tutores de los estudiantes. Así y en cuanto al aprendizaje en una EaD a distancia, si bien la P3 es consciente de que estos pueden verse afectados, detecta que contar con pocos estudiantes es un potencial que lo favorece.

En lo concerniente con las diferencias y semejanzas de las clases presenciales y las impartidas por videoconferencia, la P3 es consciente en las diferencias sobre el grado de entretención que dota la presencialidad, así como un mayor grado de posicionamiento docente en el turno de habla y en las escasas oportunidades del estudiantado para expandir sus opiniones durante las clases por videoconferencia. Así, en cuanto a la **percepción sobre la interacción**, la P3 indica que hace uso de los recursos que ofrece la plataforma Zoom para gestionar los turnos de habla así como el uso que hace del chat para establecer interacciones con los estudiantes. De igual manera, llama la atención cómo la P3 detecta en ciertas asignaturas artísticas por sobre otras como espacios que posibilitan establecer interacciones más dialógicas.

5.3.2. Entrevista grupal (CE3EG)

A continuación, se presenta el análisis correspondiente a la entrevista grupal efectuada a un grupo de estudiantes del centro educativo 3.

- **Contexto de la entrevista grupal a los estudiantes del centro educativo 3 (CE3EG)**

La entrevista grupal (EG) fue realizada el 27 de julio de 2020 a las 15:30 horas España y 10:30 horas en la región de Magallanes. Durante este periodo, la observación participante de las clases por videoconferencia había culminado y más adelante se acordó con la P3 asignar 20 minutos en una clase de matemáticas para llevarla a cabo. A petición de la P3, todos los estudiantes debían participar y se compuso por los siguientes estudiantes: Antonia, Antonella, Trinidad, Francisca, Paz, Benjamín, Gaspar, Máximo y Maximiliano, en compañía de la profesora jefe del curso. La Tabla 38 muestra la segmentación de la entrevista grupal en rangos de tiempo y contenido.

Tabla 38.

Segmentación de la entrevista grupal CE3EG

Segmento	Tiempo	Contenido
S1	00:00 – 02:58	Saludo personalizado y opinión sobre el COVID-19
S2*	02:59 – 08:40	Preferencia de clases presenciales o por videoconferencia
S3*	08:41- 10:26	Mi clase ideal
S4*	10:27-13:33	Lo que más extraño del colegio
S5*	13:34 – 19:41	Afirmaciones sobre las clases presenciales y a distancia
S6	19:23 – 21:39	Despedida y agradecimiento

Nota: *segmentos analizados para la CE3EG.

- **Análisis interpretativo de los segmentos de la entrevista grupal**

A continuación, se muestra el análisis interpretativo de los segmentos correspondientes a la entrevista grupal, que han sido marcados con asterisco en la Tabla 38.

- **Análisis S2: "Preferencia por las clases presenciales o por videoconferencia" (CE3EGS2)**

En este segmento los estudiantes debían expresar su preferencia por la modalidad de clases. Por lo mismo y de acuerdo con la prominencia en sus opiniones las palabras clave serían "jugar" y "colegio". En este sentido, si bien todo el estudiantado expresó su posición rayando la pantalla y se infiere preferencia del estudiantado en expresarse a través de recursos icónicos, sí algunos estudiantes se expresaron oralmente para explicar algunas razones por las cuales se prefería la modalidad presencial.

De todas formas, a excepción de Antonia y tangencialmente Gaspar, los estudiantes prefieren las clases presenciales (ver Figura 41). En ella se otorgan argumentos referidos a instancias de esparcimiento como el juego, los recreos y la permanencia en el colegio presencial a modo de ilustrar lo positivo de ello. En sentido inverso, es Antonia quien prefiere las clases por videoconferencia indicando el epíteto "relajado" a fin de expresar que estas suponen menos trabajo a comparación de la presencialidad. Asimismo, otro estudiante que llama la atención por lo argumentado es Gaspar y el matiz que añade en sus opiniones al referirse a las condiciones que la presencialidad debe cumplir para llevarse a cabo (para más información, ver análisis descriptivo del CE3EGS2).

Figura 41.

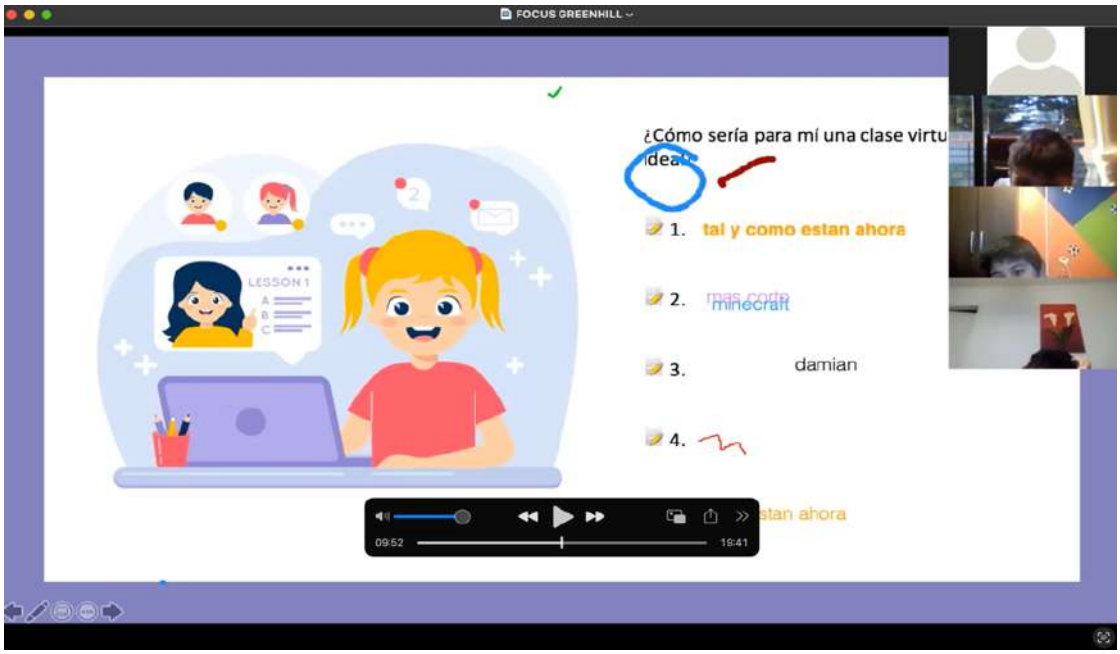
Preferencia por las clases presenciales para el caso CE3EG

- **Análisis S3: "Mi clase ideal" (CE3EGS3)**

En este segmento los estudiantes prominentemente expresaron sus opiniones a través del código escrito (ver Figura 42). En ella, escribieron sus distintos posicionamientos de los cuales se pueden hacer dos distinciones: el primero referente a propuestas de juego y el segundo referido a que continúen de la misma forma de la que se han estado llevando. Por este motivo, las frases más ilustrativas serían "como están ahora" y "juegos" (para más información, ver análisis descriptivo del CE3EGS3).

Figura 42.

Respuestas escritas de "clase virtual ideal"



- **Análisis S4 "Lo que más extraño de colegio" (CE3EGS4)**

En esta tercera fase los estudiantes debían imaginar cómo les gustaría que fuesen sus clases por videoconferencia. Por este motivo, escriben algunos deseos vinculados al juego, por lo que la palabra más representativa es "compartir". De la misma manera y como se observa en la Figura 43, aparecen otras palabras distintivas como "juntos", "amigos" y "todo". En este sentido, se desprende añoranza por la enseñanza presencial en relación con todos los elementos asociados al aprendizaje social y entretención entre iguales(para más información, ver análisis descriptivo del CE3EGS4).

Figura 43.

Respuestas escritas de "lo que más extraño del colegio"

- **Análisis S5 "Afirmaciones sobre las clases presenciales y a distancia" (CE3EGS5)**

En este último segmento los estudiantes debían indicar si estaban de acuerdo o no con cuatro afirmaciones que aparecían en la diapositiva. En ella, se animan en el encadenamiento de respuestas expresadas prominentemente mediante recursos icónicos como el uso de tickets o rayados.

En cuanto a la primera afirmación es Gaspar quien se anima en comparar la complejidad de las clases presenciales de las impartidas por videoconferencia a través de *Liveworksheets*. En cuanto a la segunda afirmación, llama la atención el concepto utilizado por Damián al referirse a las clases presenciales por "clase real". En ella, inferimos que las clases impartidas por videoconferencia son, a su parecer, instancias extraordinarias y diferentes a las que ocurriría en un entorno presencial y que posibilitan mayores oportunidades de brindar puntos de vista. De acuerdo con las afirmaciones, se desprende que el tiempo es un factor condicionante que permitiría percibir las clases presenciales como reales y más comprensibles.

Con respecto a la tercera afirmación, si bien los estudiantes se animaron principalmente a responder mediante recursos icónicos, algunos se expresaron oralmente. En ella, es Benjamín quien, en un intento por dar a conocer su posición absoluta de acuerdo, pide autorización

para añadir varios tickets a modo de aprobación. Por último, en la cuarta afirmación si bien observamos una diferencia en el significado del término "tecnología" (la investigadora utilizó tecnología a modo genérico y los estudiantes lo han interpretado como la asignatura de tecnología), sí rescatamos que el estudiantado hace referencia a que en dicha asignatura la magnitud del aprendizaje alcanzado ha sido menor que el que reciben en la presencialidad (para más información, ver análisis descriptivo del CE3EGS5).

- **Síntesis análisis interpretativo de la entrevista grupal (CE3EG)**

En esta entrevista grupal se pone de manifiesto cómo se produce un encadenamiento de ideas sobre las clases impartidas por videoconferencia fundamentalmente a partir de la interacción icónica y escrita por sobre la verbal. En este sentido, independiente de la vía para comunicarse, la opinión del estudiantado sobre las diferentes modalidades es clara: las clases presenciales son más valoradas por los estudiantes desde el punto de vista social, cognitivo y afectivo. En otras palabras, los argumentos que se extraen recaen en el esparcimiento como el tiempo de duración de los recreos y también a la oportunidad de compartir entre iguales, por lo que hay mucho valor al aprendizaje social. A continuación, se realiza la síntesis de las percepciones de los estudiantes a partir de las categorías de análisis contenidas en la Tabla 20.

Otro de los posicionamientos referentes a la preferencia por la **modalidad presencial** deriva de la complejidad de las actividades propuestas. Por ejemplo, Gaspar, un estudiante que respondió oralmente algunos interrogantes de la EG, hace alusión a un recurso utilizado con periodicidad como son las guías almacenadas en *Liveworksheets*. A su parecer, la utilización de este recurso en el sistema presencial permitiría mayor entendimiento de las actividades realizadas. Asimismo, el valor afectivo que le asignan los estudiantes a las clases presenciales es importante ya que a partir de sus respuestas, se puede dar cuenta de que en las clases por videoconferencia existen escasos espacios de interacción entre iguales, por lo que son capaces de reflexionar sobre el rol social de la escuela: compartir con sus iguales y pasar más tiempo en el colegio.

Por último, si bien el conjunto de enunciados referidos a la **virtualidad** son menores que la presencialidad, en esta entrevista grupal se detectan tres elementos: el nivel de aburrimiento o efecto fatiga; menos tensión que la modalidad presencial y la oportunidad para compartir con los miembros de un hogar al llevar a cabo una EaD de emergencia.

Capítulo 6. Los hallazgos

www.phdcomics.com

6. Resultados

En este capítulo se exponen los resultados para contestar a las preguntas de investigación a partir de la selección de los datos más relevantes desde un corpus de trabajo (ver capítulo 5 y anexos VI) que da cuenta de las categorías y subcategorías de análisis empleadas sobre el cual se analizó el conjunto de datos. Se responde ordenadamente cada pregunta de investigación y se presentan de forma independiente para cada centro educativo. De este modo, los resultados se organizan de manera coherente para facilitar una comprensión profunda para cada uno de los casos.

6.1. Interacciones sincrónicas por videoconferencia

A continuación, se presentan ordenadamente los resultados sobre el análisis de las clases por videoconferencia en torno a las preguntas sobre la configuración de los contextos virtuales de aprendizaje, patrones de interacción sincrónica, recursos y estrategias y uso de los recursos semióticos.

6.1.1. Configuración de los contextos virtuales de aprendizaje

Para contestar a la pregunta sobre cómo se configura un contexto virtual de aprendizaje considerando los elementos situacionales que posibilitan o dificultan la interacción sincrónica, se presentan los resultados individuales por centro educativo. Para responder a esta pregunta es relevante considerar la yuxtaposición entre elementos situacionales físicos con la creación de aulas virtuales simbólicas. Esto supone de una serie de elementos que inciden en la interacción sincrónica por videoconferencia.

- **Sobre el centro educativo 1 (CE1)**

En el caso del CE1, los elementos que posibilitan la interacción sincrónica son diversos; a saber: (1) un espacio destinado únicamente para la espera de la conexión de los estudiantes –del que derivan una serie de acciones como la identificación y corrección de los nombres de los estudiantes y recordar sobre algunas normas de convivencia asociado al uso de los micrófonos y cámaras–; (2) conversaciones iniciales bidireccionales entre la P1 con un estudiante que incluyen, al menos, un interrogante sobre el entorno físico del estudiante que posibilitan interacciones sincrónicas con mayor grado de presencia social.

En cuanto a los elementos que, dependiendo de la situación comunicativa, pueden ser interpretados como facilitadores u obstaculizadores de la interacción sincrónica, se encuentran los siguientes elementos: (1) las interferencias familiares, principalmente de las madres que, por un lado, alteraron la interacción sincrónica en cuanto a la configuración de contextos virtuales propicios para el aprendizaje y, por otro, posibilitaron interacciones más ricas con la P1; (2) el uso continuo de micrófonos apagados que, por un lado, disminuyó la contaminación acústica provenientes de familias con espacios físicos reducidos y, por otro lado, alteró la fluidez y participación de los estudiantes en la interacción sincrónica oral. Por último, y en lo concerniente con los elementos que dificultan la interacción sincrónica, los resultados muestran tres elementos condicionantes, a saber: (1) la cantidad de estudiantes conectados; (2) un escaso uso de la cámara en cuanto al monitoreo de los avances de los estudiantes y, (3) una conexión a Internet deficiente por parte de algunos estudiantes.

- **Sobre el centro educativo 2 (CE2)**

De acuerdo con el caso CE2, se observan una serie de elementos distintivos que posibilitaron la configuración de contextos virtuales de aprendizaje propicios para la interacción sincrónica. En primer lugar, el uso continuo de micrófonos y cámaras encendidas a lo largo de las sesiones que, sumado a espacios físicos con escasa o nula interferencia, posibilitaron la fluidez y la alternancia de turnos en la interacción; en segundo lugar, la personalización de la interacción sincrónica nombrando a los estudiantes; en tercer lugar, las oportunidades de los estudiantes para compartir sus trabajos a través de la cámara web; en cuarto lugar, la conformación de grupos pequeños para efectuar las clases por videoconferencia y, por último, la posibilidad de mostrar objetos, mascotas u otros elementos que permitieron configurar un espacio de intimidad y fortalecimiento de los vínculos afectivos entre los participantes en las sesiones de aula. En efecto, los resultados del CE2 no muestran elementos situacionales que dificulten la construcción de las interacciones sincrónicas por videoconferencia.

- **Sobre el centro educativo 3 (CE3)**

Los resultados de las clases por videoconferencia muestran predominantemente elementos que posibilitan la configuración de un contexto virtual para el aprendizaje; a saber: (1) el uso continuo del micrófono encendido que favorece la fluidez en la interacción sincrónica; (2)

disposición de segmentos exclusivos de la clase para ofrecer información sobre actividades, tareas o evaluaciones; (3) alternancias en el uso compartido de pantallas a fin de presentar los trabajos y avances estudiantiles; (4) las oportunidades para mostrar elementos o mascotas a través de la pantalla que permiten el fortalecimiento de lazos afectivos y presencia social y; (5) el uso del uniforme del colegio por parte de algunos estudiantes. De todas maneras, y en lo concerniente con las interferencias familiares, si bien la presencia del hijo de la P3 durante las clases por videoconferencia se constituyó como un condicionante que interfiere la fluidez en la interacción; su grado de presencia y conocimiento compartido con los estudiantes es un elemento que permite de dotar de mayor cercanía y conocimiento compartido entre los estudiantes participantes en conjunto con la P3.

6.1.2. Patrones de interacción sincrónica en las clases impartidas por videoconferencia

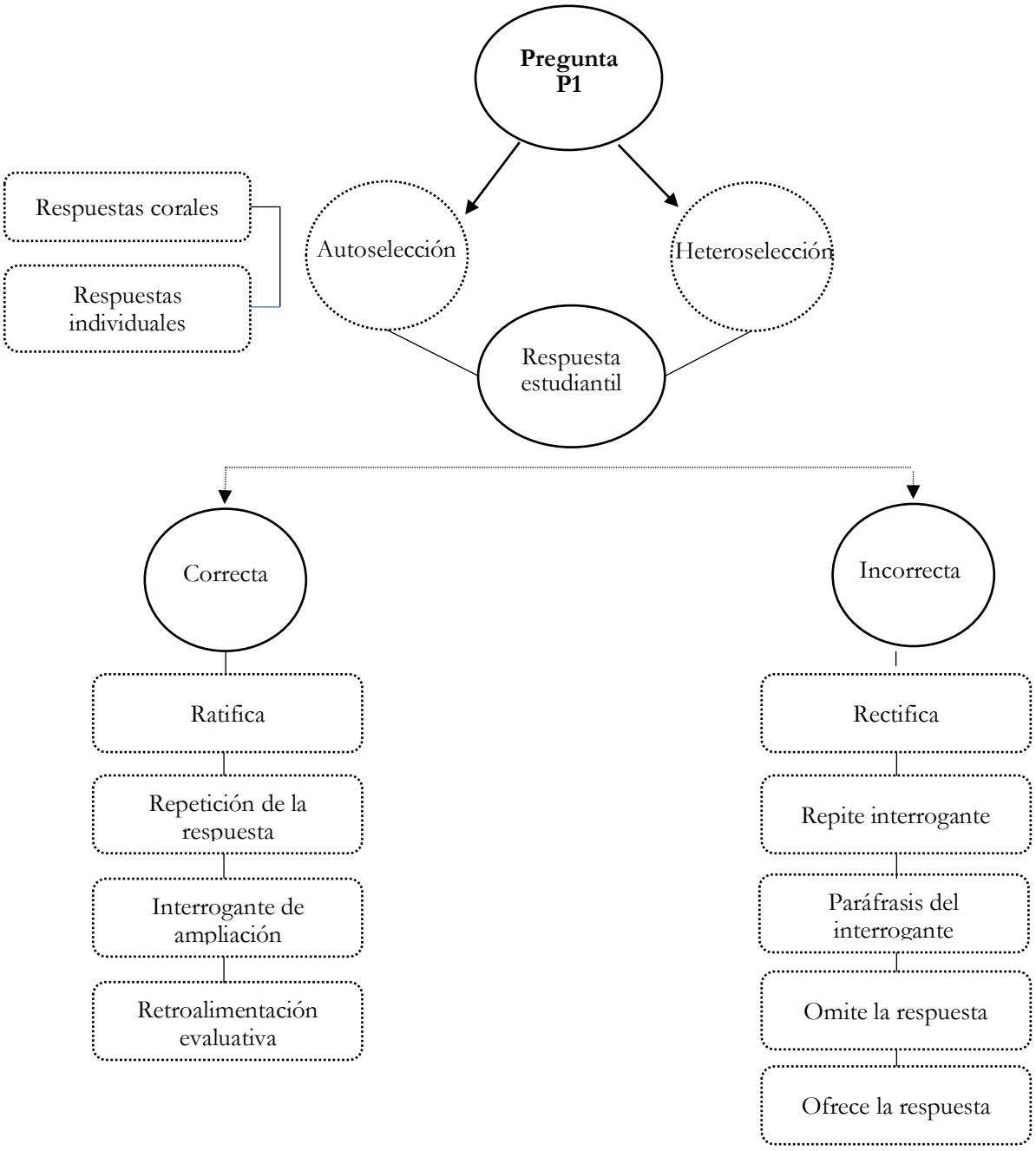
Para contestar a la pregunta sobre cómo son los patrones de interacción sincrónica a lo largo de las clases por videoconferencia, a continuación, se presentan los resultados separados por cada centro educativo.

- **Sobre el centro educativo 1 (CE1)**

Los resultados del CE1 muestran una tendencia al establecer patrones prototípicos de interacción sincrónica IRE ilustrados en la Figura 44:

Figura 44.

Patrones de interacción para el caso CE1



Como muestra la Figura 44, la interacción sincrónica ocurre de manera bidireccional y se inician con interrogantes por la P1, seguidos de contestaciones breves de los estudiantes que siguen dos rutas: si la respuesta es afirmativa, la retroalimentación se basa en confirmaciones a través de la repetición del enunciado dicho por el estudiante, o bien, a través de retroalimentaciones evaluativas como "muy bien"; si la respuesta es incorrecta, la P1 busca una serie de estrategias; a saber: (1) la repetición del interrogante hasta escuchar la respuesta

correcta por un estudiante; (2) el parafraseo del interrogante; (3) rectificaciones; (4) repetición de las respuestas incorrectas a través de enunciados interrogativos; (5) omisión de los comentarios incorrectos y, en última instancia, (6) la respuesta correcta por parte de la P1. En efecto, el patrón en la interacción sincrónica desvela un papel de sobreenunciador por parte de la P1 en cuanto a que actúa sobre el enunciado emitido anteriormente por el estudiante, los retoma y reformula, por lo que sus enunciados cumplen un papel dominante que es reconocido por los estudiantes. En cuanto a los estudiantes, se observan papeles enunciativos que se basan en dar respuesta a los interrogantes formulados por la P1, con escasas oportunidades para co-construir conjuntamente las respuestas durante la interacción sincrónica y para el intercambio oral entre iguales.

En cuanto a la gestión de las interacciones sincrónicas, los resultados muestran alternancias de autoselección y heteroselección; sin embargo, también se observa par adyacencia en el momento en que los estudiantes solicitan el turno mayoritariamente nombrando oralmente a la P1. Posteriormente, se concede indicando el nombre de los estudiantes, así como respuestas corales a la hora de responder interrogantes asociados a la resolución de problemas. Para comprender este tipo de patrón de interacción sincrónica, el segmento CE1C1S5 muestra un ejemplo de estructura típica que ilustra los patrones presentes durante las clases de matemáticas. En ella, la P1 busca una respuesta única a partir del empleo de la palabra "repartir" dicha inicialmente; así, la secuencia tripartita muestra de que a pesar de que los estudiantes se animen en el encadenamiento de respuestas alusivas a cómo resolver el problema, la P1 persiste hasta que un estudiante acierta y lo pone de manifiesto asignándole el turno para que repita la respuesta y así avanzar en la explicación sobre el procedimiento.

En cuanto a la complejidad en el uso de diferentes modos que operan simultáneamente en la interacción sincrónica, las clases analizadas muestran un escaso uso de los emojis y del chat. De todas maneras, los resultados muestran que el empleo de los emojis es utilizado por los estudiantes para contestar interrogantes dicotómicos o convergentes por parte de la P1. Un ejemplo de ello tiene lugar en la instancia en que la P1 aclara dudas en torno a un problema matemático, cuento este debía ser resuelto por los estudiantes a partir del trabajo en pequeños grupos (ver segmento CE1C2S7[F1]).

Un aspecto distintivo de la interacción sincrónica en el caso CE1 fue que la interacción entre iguales solo tuvo lugar a través del chat, cuyo intercambio ocurrió mayoritariamente en sincronía. La Figura 19 muestra un ejemplo de conversación disputativa entre estudiantes al momento de resolver ejercicios conjuntamente a modo de ilustrar algunas de las

características de la interacción sincrónica por chat. Un elemento distintivo en este ejemplo, son los diferentes estilos de escritura que cumplen diferentes propósitos comunicativos dentro de la interacción; por ejemplo, el uso del "F" –que sirve para indicar fallos–; uso de emoticones que indican ironía (:V), risa (XD) o expresar desagrado(=.=) y conversaciones disputativas entre algunos estudiantes.

- **Formulación de interrogantes en la interacción sincrónica**

Uno de los elementos fundamentales para las interacciones que propicien los aprendizajes son las preguntas que se formulan. La Tablas 39 y 40 muestran algunos ejemplos de interrogantes predominantes –en cuanto a la función que estos cumplen– que dieron lugar en la interacción sincrónica durante las clases por videoconferencia, formulados por la P1 y por los estudiantes.

Tabla 39.

Formulación de interrogantes predominantes de la profesora P1

Finalidades interrogantes P1	Ejemplos
Confirmar canal	¿Me ven?, ¿me escuchan? ¿Quién es "error 303"?
Hacer seguimiento de lo hecho	¿Vamos bien hasta aquí?, ¿entendieron? ¿les quedó claro lo que vimos hoy niños? ¿cómo vamos? ¿hasta ahí vamos bien niños? ¿todos escribieron el título? ¿se entiende?
Recibir respuesta única	¿Qué tengo que hacer para repartir los pasteles?, ¿por cuánto me va a dar siete? ¿cuánto vale una personita (del ejercicio proyectado)
Promover la reflexión metacognitiva	¿Qué les pareció trabajar en grupo? ¿cómo supiste que en cada bandeja van a haber siete?
Invitar a la participación	¿Qué creen ustedes?

Como se observa en la Tabla 39, las interacciones sincrónicas por videoconferencia muestran tendencia a emplear interrogantes de tipo convergentes que buscan hacer seguimiento oral sobre el grado de aprendizaje alcanzado ("¿vamos bien hasta ahí niños?"), de verificación ("¿se entiende?") así como algunos que permiten confirmar que no existen interferencias de audio o vídeo ("¿me escuchan?"). De todas maneras, gran parte de los interrogantes formulados son extraídos de los problemas matemáticos del texto escolar de matemáticas.

En cuanto a los interrogantes que apuntan al desarrollo del pensamiento, los resultados arrojan un escaso uso y profundización de estos, así como escasas oportunidades para que el estudiantado formule interrogantes en las clases.

Tabla 40.

Formulación de interrogantes predominantes de los estudiantes para el caso CE1

Interrogantes estudiantiles	Ejemplos
Confirmatorios	¿Eso se escribe? ¿pero tengo que responder?
Aclarar	¿Para quién era la pregunta?
Relaciones interpersonales	¿bien y usted tía?

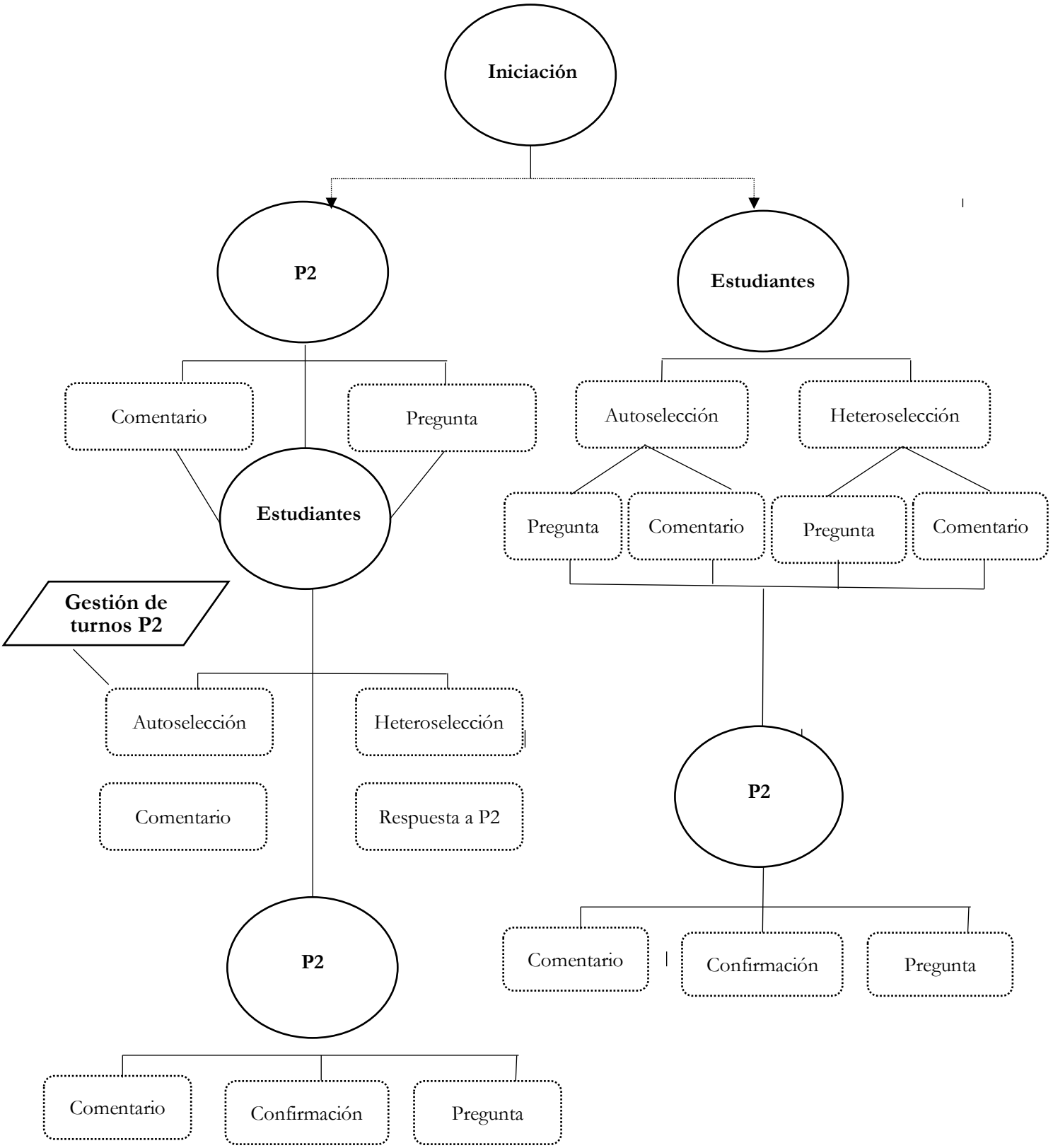
Como se observa en la Tabla 40, a lo largo del análisis se han identificado tres finalidades principales a los interrogantes formulados por los estudiantes. Por un lado, estos buscan confirmar información sobre acciones concretas que debían realizar y, por otro lado, estos buscan aclarar situaciones dichas por la P1, como aquellos asociados a la gestión de los turnos de habla. En efecto, los resultados muestran pocas oportunidades para que los estudiantes formulen interrogantes abiertos y divergentes que inviten a la reflexión o a la emisión de comentarios a lo largo de la clase.

- **Sobre el centro educativo 2 (CE2)**

A partir del análisis de clases analizadas del CE2 se detectan dos patrones de interacción sincrónica que varían dependiendo de quien abre la interacción. La Figura 45 muestra gráficamente los patrones observados:

Figura 45.

Patrones de interacción sincrónica para el caso CE2



Como se observa en la Figura 45, uno de los aspectos que se destacan en la interacción sincrónica es la variabilidad en cuanto a la estructura en la interacción, que se traduce en aperturas que pueden ser iniciadas por la P2 y los estudiantes y que varían de acuerdo con el momento de la clase. Así, en los inicios y cierres, la interacción suele ser más guiada por la P2 a partir de interrogantes que abren espacios para evocar información o para el trabajo de la metacognición, siguiendo patrones típicos IRE o I-R-E-R-E. Sin embargo, la retroalimentación no solo recae por parte de la P2, sino que también por parte de los estudiantes que se animan en el encadenamiento de comentarios o preguntas. Un segundo aspecto que se destaca en el CE2 es el otorgamiento específico de espacios breves para introducir diálogos extendidos durante la clase sobre temas que derivan del contenido principal.

En cuanto a la gestión de la interacción, los resultados muestran que si bien se producen autoselecciones y heteroselecciones, la asignación o gestión de los turnos emerge únicamente en caso de solapamientos. De todas maneras, los resultados muestran alternancias en el turno de habla y oportunidades para que el estudiantado pueda intervenir de manera fluida, dado que los micrófonos permanecieron encendidos en las clases. Sin embargo, a pesar de detectar balances en la posibilidad de intervenir, la P2 mantiene roles hegemónicos en cuanto a que retoma los comentarios de los estudiantes y los amplía, aunque en ocasiones, los estudiantes sí actúan como *coenunciadores* para la co-construcción del conocimiento. Así, con el propósito de ilustrar uno de los patrones de interacción iniciado por un estudiante, el segmento CE2C1S5 muestra de qué manera Esteban inicia la interacción sincrónica a partir de una situación sucedida en su casa, cuyo comentario es acogido por la P2 y lo utiliza como una instancia de aprendizaje al conectarlo con los objetivos y contenidos de la clase. A su vez, se muestra de qué manera las situaciones emergentes ocurridas en los entornos de los estudiantes posibilitan desvíos temáticos, así como conexiones con el contenido trabajado.

Con relación a los emojis y el chat que dan lugar a la interacción sincrónica, los resultados muestran escasos usos de ellos. Así, los emojis fueron utilizados para dar respuesta a interrogantes convergentes o dicotómicas de la P2 que, a su vez provocaron el encadenamiento de respuestas mediante ellos. Un ejemplo ilustrativo de cómo se hace uso de los emojis dentro de la interacción sincrónica es en el segmento CE2C1S8. En este, se puede ver que su uso se realiza para contestar preguntas dicotómicas de la P2, a modo de reemplazo de la lengua oral, o bien, como mecanismo para reforzar dichos mensajes orales.

En cuanto al chat en la interacción sincrónica, se observa que estos dieron lugar en la interacción entre iguales con un fin compensatorio. Un ejemplo ilustrativo se observa en la Figura 32, interacción que emerge a partir de los enunciados ininteligibles del estudiante Nico a la hora de presentar oralmente su máscara durante la clase de Artes y Lenguaje y Comunicación. Primeramente, Noa escribe un mensaje público con el fin de comunicar que la intervención oral de Nico no es audible. Inmediatamente Simón confirma lo dicho por Noa y ofrece una solución a los problemas de audio, indicando que Nico podría participar a través del modo escrito que se ilustra en la expresión "entonces hablar por aquí". Consecutivamente Agustina responde con ironía a través de una expresión coloquial alargada "na::". En efecto, los resultados muestran que los estudiantes detectan el potencial del chat a modo compensatorio en caso de problemas con audios ininteligibles.

- **Formulación de interrogantes**

Con relación a los interrogantes que dieron lugar a las interacciones sincrónicas, las Tablas 41 y 42 muestran las principales funciones de los interrogantes formulados por parte de la P2 y los estudiantes a lo largo del análisis de las tres clases por videoconferencia.

Tabla 41.

Formulación de interrogantes predominantes de la profesora P2

Finalidades interrogantes P2	Ejemplos
Canal	¿Están durmiendo? No me dicen nada del taller cuatro
Ampliar vocabulario	¿Alguien sabe lo que significa "venerado"?
Evocar información	¿De dónde son las chinampas? ¿Cómo se hacían las chinampas? ¿qué es el camote?
Invitar a la reflexión metacognitiva	¿Qué creen ustedes ha sido lo más difícil de elaborar el juego? ¿y qué creen ustedes cómo podrían mejorar el juego? Ah te equivocaste en el procesamiento a lo mejor ¿qué te faltó poner? ¿la reserva?
Hacer predicciones	¿Qué pasaría si solo compráramos maíz? ¿cómo es el árbol del algodón | ¿cómo se imaginan el árbol del algodón?

Tabla 42.

Formulación de interrogantes predominantes de los estudiantes para el caso CE2

Finalidades interrogantes estudiantiles	Ejemplos
Invitar a la reflexión	Ya sé que está bien o mal matar a los animales pero:: | ¿está mal o bien matar como:: como:: no sé al lobo de Caperucita Roja?
Sugerir	Y ¿en la próxima clase podemos hablar de esto?
Solicitar autorización para comentar	¿Puedo contar cómo lo hacían los incas?
Aclarar	¿El juego es para hoy? ¿lo mando o lo dejo así no ma´? ¿y la pinto o no?

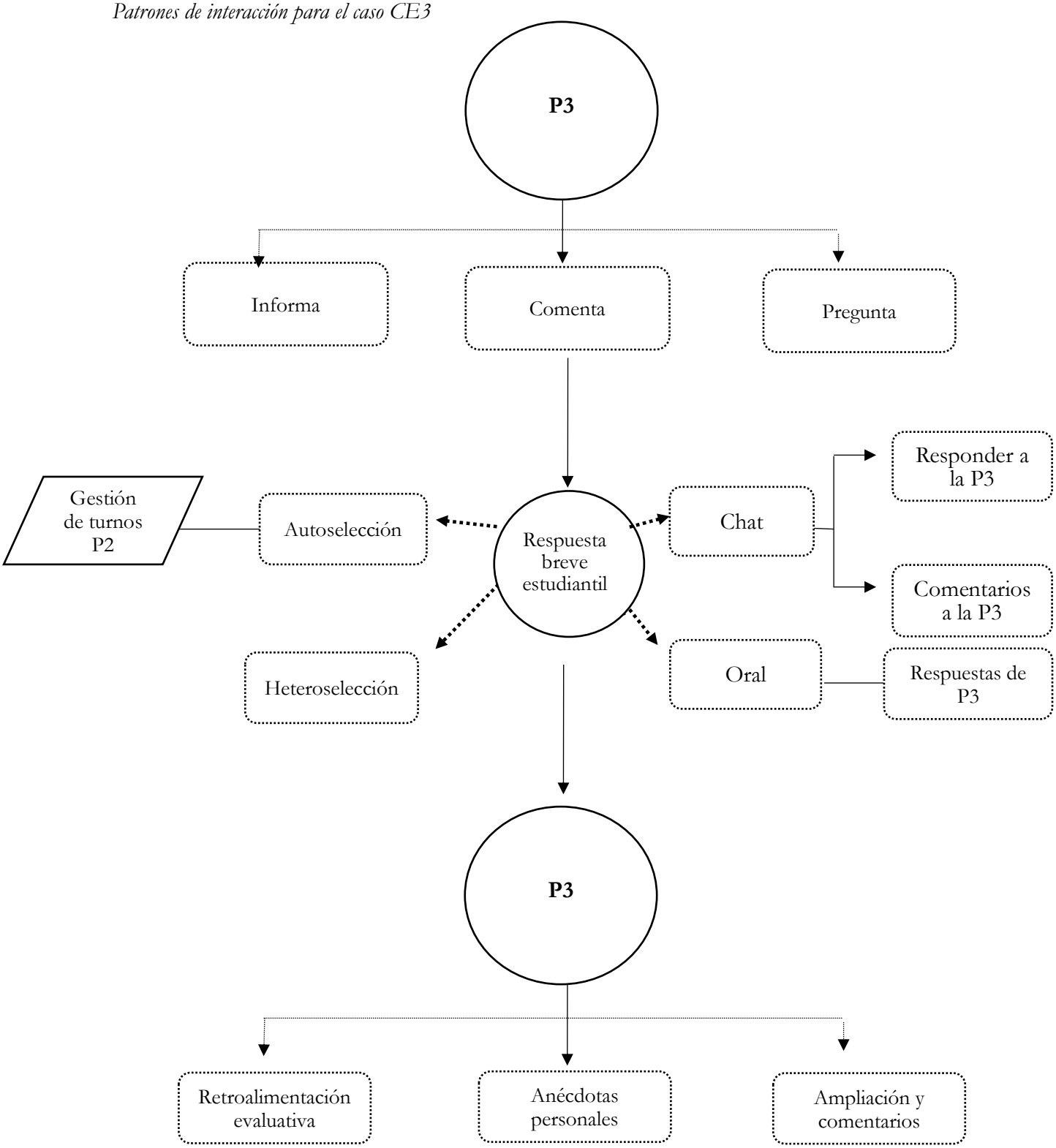
La Tabla 41 ilustra algunos interrogantes que gatillaron la interacción sincrónica en las clases analizadas para el caso CE2. Como se observa, existe divergencia en las funciones comunicativas. De todas maneras, un rasgo distintivo es que a pesar de que durante el cierre de la clase se formulan interrogantes metacognitivos, los resultados confirman escasas oportunidades para profundizarlas. En cuanto a los interrogantes formulados por los estudiantes (ver Tabla 42), la atención a los interrogantes formulados por parte de los estudiantes desvela divergencia en cuanto a los propósitos como, solicitar la autorización para plantear un interrogante ("¿puedo contar una historia de un de un Dios? | de como *Ganesha* pero es de un elefante | es super triste {(F) es super rápida…-}", hasta preguntas que instan a la reflexión ("¿está mal o bien matar como:: como:: no sé al lobo de Caperucita Roja?").

- **Sobre el centro educativo 3 (CE3)**

Con relación a las interacciones sincrónicas del CE3, los resultados muestran que si bien se producen patrones típicos de interacción IRE, existen tres elementos distintivos, a saber: el contraste en el turno de habla de la P3 y los estudiantes en cuanto a la extensión del discurso; las diversas maneras en que da respuesta o retroalimenta a los estudiantes y la celeridad para responder oralmente los mensajes por chat de los estudiantes. La Figura 46 muestra gráficamente los patrones de interacción sincrónica observados durante las clases por videoconferencia:

Figura 46.

Patrones de interacción para el caso CE3



Como se ilustra en la Figura 46, las intervenciones de la P3 son extensas en contraposición con las intervenciones breves del estudiantado y las escasas oportunidades para expandirlos.

A su vez, la retroalimentación en la interacción se basa en explicaciones, profundizaciones del contenido, definiciones y comentarios –mezclados de experiencias personales– que confluyen en que la P3 tenga un papel enunciativo dominante, en cuanto que retoma tangencialmente las respuestas de los estudiantes para ampliarlas, rectificarlas, retroalimentarlas positivamente a través de expresiones correctivas, así como la realización de tenues desvíos temáticos dependiendo del género discursivo prominente durante la clase. De todas maneras, se observan secuencias tripartitas que tienen lugar a través de preguntas confirmatorias.

Un aspecto distintivo del CE3 es la alternancia y cambios de modo ("mode-switching") en la interacción sincrónica a través de las explicaciones y orales que actuaron como ensambles interdependientes desde el punto de vista comunicativo. Los estudiantes suelen enviar mensajes privados a la P3 a fin de hacer comentarios y preguntas alusivos a la clase que son respondidos de manera oral por la P3 a todos los estudiantes. Un ejemplo ilustrativo se puede encontrar en el segmento CE3C2S3 correspondiente a la clase de Lenguaje y Comunicación.

En efecto, los resultados de los patrones de interacción del CE3 muestran relaciones bidireccionales con los estudiantes que se personalizan a través del chat. De todas maneras, los resultados arrojan que la bidireccionalidad no se relaciona directamente con las oportunidades para que el estudiantado emplee un discurso extenso, a diferencia de la P3.

- **Formulación de interrogantes para el caso CE3**

Las Tablas 43 y 44 muestran algunos ejemplos de las finalidades de los interrogantes predominantes formulados por la P3 y el estudiantado a lo largo de la interacción sincrónica.

Tabla 43.

Formulación de interrogantes predominantes de la profesora P3

Finalidad de Interrogantes P3	Ejemplos
Confirmar canal	¿Me escuchan? bien | los incas ¿quién lo dijo? ¿quién es | Antonia? Fran estás conectada? | sí estas conectada | ¿Benja estás conectado?
Confirmar contenido	¿ya pequeños? ¿cierto?
Reconocer información	¿Cuáles son esas preguntas básicas que nos tienen que responder sí o sí una noticia? ¿sería con b o v? recordamos | las civilizaciones precolombinas{(F) son

	solamente tres} los incas | los mayas y ¿los? || ¿nadie recuerda cual es el otro pueblo? los incas los mayas
Formular predicciones y	¿Qué pasaría si existiera una cura del coronavirus?
Invitar a los estudiantes a opinar	¿Hay alguien que quiera dar su opinión respecto al tema?

Tabla 44.

Formulación de interrogantes predominantes de los estudiantes para el caso CE3

Finalidad de interrogantes estudiantiles	Ejemplos
Solicitar autorización	¿Tía le puedo decir algo al leo? ¿tía puedo leer?
Aclarar	¿Qué número de guía es?

La Tabla 43 muestra la selección de un subcorpus de interrogantes extraídos de las interacciones sincrónicas que dieron lugar en el CE3. Así, se observa la predominancia de interrogantes basados en dar respuesta a cuestiones de contenido ("¿qué son los textos informativos?") vinculadas al reconocimiento y evocar información ("¿cuáles son las partes de la noticia?), por sobre interrogantes que apuntan al desarrollo del pensamiento. Así, los interrogantes son en su mayoría convergentes y aluden al desarrollo de habilidades cognitivas inferiores. En cuanto a los interrogantes estudiantiles (ver Tabla 44), llama la atención un uso preponderante de preguntas para solicitar autorizaciones ("¿tía puedo leer?") y escasos interrogantes abiertos que posibiliten la apertura de diálogos en el aula.

6.1.3. Caracterización de los recursos y estrategias de las clases por videoconferencia

Con relación al interrogante referido a las actividades, técnicas y estrategias utilizadas en las clases por videoconferencia, los resultados muestran diferentes recursos y estrategias utilizados por las profesoras, a pesar de que existen algunas acciones realizadas en común. A continuación, se presentan los resultados separadamente por cada CE.

- **Sobre el centro educativo 1 (CE1)**

A continuación, la Tabla 45 resume cada una de las actividades, las acciones docentes y los recursos de aprendizaje que dieron lugar en cada una de las sesiones de clases analizadas.

Tabla 45.

Caracterización de las clases por videoconferencia para el caso CE1

Clase	Objetivo	Secuencia de actividades	Acciones docentes	Recursos
C1	Resolver ejercicios de multiplicación y división (Matemáticas)	**Inicio** • Cálculo de multiplicaciones a través de un juego de ruletas. • Respuesta de preguntas a la clase anterior. • Presentación del objetivo. **Desarrollo:** • Resolución guiada e individual de los problemas matemáticos. • Escritura de ejercicios matemáticos en el texto del estudiante. **Cierre:** • Trabajo individual y guiado de resolución de problemas matemáticos.	• Activar micrófonos de los estudiantes solo en caso de comentar durante la clase. • Leer en voz alta de la P1 para resolver problemas matemáticos. • Explicar oralmente el concepto de división. • Explicar oralmente. • Compartir pantalla para explicar y leer información del PowerPoint. • Usar la función "anotar" de Zoom para escribir, dibujar y explicar procedimiento para resolver problemas matemáticos. • Desactivar el compartir pantalla a la hora inicial del saludo y en el cierre de la clase.	• PowerPoint. • Texto escolar del estudiante. • Cuaderno del estudiante. • Ruleta con ejercicios de multiplicación.
C2	Leer e interpretar gráficos de barras y pictogramas. (Matemáticas)	**Inicio:** • Respuesta oral de preguntas sobre los gráficos. • Resolución de problemas matemáticos individual, guiado por la P1 y grupal entre iguales. • Escritura de resultados en el texto escolar. **Cierre:**	• Activar micrófonos de los estudiantes solo en caso de comentar durante la clase. • Crear "salas para pequeños grupos" para el trabajo grupal. • Distribuir a los adultos participantes para monitorear cada grupo de estudiantes (P. diferencias 1, P. Diferencial 2, P1 e investigadora). • Compartir pantalla para explicar y leer	• PowerPoint. • Texto del estudiante.

		• Resolución guiada de desafío matemático.	información del PowerPoint. • Usar la función "anotar" de Zoom para escribir, dibujar o marcar la respuesta correcta. • Desactivar el compartir pantalla a la hora inicial del saludo y en el cierre de la clase.	
C3	Comprender el concepto de área y perímetro de un cuadrado y de un rectángulo con unidades estandarizadas (metro, centímetro) (Matemáticas)	**Inicio** • Respuesta oral a preguntas alusivas a conceptos y problemas matemáticos. • Presentación del objetivo. **Desarrollo** • Resolución de problemas matemáticos de manera individual y guiada por la P1. **Cierre:** • Resolución guiada de desafío matemático.	• Activar micrófonos activados de los estudiantes solo en caso de comentar durante la clase. • Compartir pantalla para explicar y leer información del PowerPoint. • Usar la función "anotar" de Zoom para escribir, dibujar o marcar la respuesta correcta. • Usar el PowerPoint, añadiendo las hojas del texto escolar del estudiante.	• PowerPoint. • Texto del estudiante.

Como se observa en la Tabla 45, las clases por videoconferencia del CE1 muestran poca variabilidad en el uso de actividades, acciones y recursos, pues estas se repiten a lo largo de las clases. De esta manera, se identifican estilos de enseñanza directa y breves espacios de resolución de problemas individuales o grupales –a excepción de la actividad grupal diseñada intencionalmente–. Durante las clases de matemáticas, todas las actividades realizadas corresponden a las propuestas en el texto escolar del estudiante que son proyectadas con una secuencia clara, a saber: activar función de compartir pantalla, hacer lectura del PowerPoint; leer la información y/o problema matemático por la P1; explicar el contenido; resolver los ejercicios y modelarlos escribiendo la respuesta correcta. En otras palabras, todas las clases

muestran una estructura deductiva que se inicia con espacios destinados para esperar la conexión de los estudiantes, seguida de recordatorios sobre el contenido de la clase; los objetivos se enuncian y se avanza en el desarrollo para la explicación de los contenidos y la resolución conjunta. En cuanto a los cierres, se dedican sucintos espacios para preguntar sobre el contenido y despedirse de los estudiantes.

- **Sobre el centro educativo 2 (CE2)**

La Tabla 46 resume los recursos, las actividades y las acciones didácticas observadas en cada una de las clases por videoconferencia analizadas.

Tabla 46.

Caracterización de las clases por videoconferencia para el caso CE2

C	Objetivo	Secuencia de actividades	Acciones docentes	Recursos
C1	Elaborar un juego sobre los sistemas de cultivo (Historia y Geografía)	**Inicio:** • Conversación guiada sobre el sistema de cultivo de las tres civilizaciones. **Desarrollo:** • Creación individual del juego de civilización antigua con material concreto. • Conversaciones paralelas mientras se crea el juego de civilización. **Cierre:** • Reflexión sobre la creación del juego de las civilizaciones.	• Activar y profundizar los conocimientos previos sobre el sistema de cultivo a modo de ofrecer pistas para la creación del juego. • Ejemplificar con dos juegos del sistema de cultivo. • Elaborar el juego en clases. • Deshabilitar el compartir pantalla para observar y personalizar la interacción. • Mover el cursor/ratón a la hora de dar indicaciones. • Personalizar la interacción por medio de la función desactivar pantalla. • Gestionar la interacción nombrando a los estudiantes.	• Ejemplos de juegos de las antiguas civilizaciones. • Materiales para la creación del juego. • Fotografías.

C2	Presentar la creación de las máscaras y narraciones sobre las antiguas civilizaciones. (Lenguaje y Comunicación)	**Inicio** • Indicaciones y normas de convivencia sobre las presentaciones. • Gestión del orden de las presentaciones. **Desarrollo:** • Presentación oral de las máscaras y creación de mitos y leyendas. • Conversaciones guiadas a partir de las temáticas expuestas.	• Habilitar función de "compartir pantalla" para los estudiantes que presentan su texto escrito. • Enseñar función de "fijar pantalla" para observar en tamaño grande a los presentadores	• Padlet. • Microsoft Word. • Máscaras creadas con materiales reciclados.
C3	Reforzar los aprendizajes alcanzados en la unidad (Síntesis de todas las asignaturas)	**Inicio:** • Indicaciones sobre el juego. • Aclaración de dudas del juego. **Desarrollo:** • Aclaración de dudas sobre el juego. • Lectura y respuestas individuales de las preguntas de la trivia. • Revisión y retroalimentación de las respuestas. **Cierre:** • Reflexión final sobre el aprendizaje de la unidad.	• Entregar instrucciones para responder la trivia y aclarar dudas. • Explicar forma de completar la hoja de trabajo. • Compartir pantalla.	• Hoja de respuesta para contestar la Trivia. • Trivia creada desde la Web "Genial.ly". • Lápices de colores.

Como se observa en la Tabla 46, se observan diferencias en cuanto a los recursos utilizados y tipos de actividades que variaron de acuerdo con la asignatura, los objetivos para cada clase y las actividades planificadas. De todas maneras, existen puntos de encuentro referidos a los espacios particulares para establecer una interacción dialógica que emergen en la medida que se aborda el contenido y sucintos espacios de cierre de la clase dirigidas hacia la reflexión sobre las dificultades. Una de las particularidades, se relaciona con la divergencia en cuanto a la estructura; cada una de las clases variaron de géneros discursivos y actividades como la

conversación, la creación de juegos y juegos vinculados a verificar el grado de conocimiento adquirido durante la unidad didáctica.

En cuanto a las acciones docentes, se observa que se hizo un uso pedagógico de la pantalla que varió de acuerdo con el propósito de la clase. Por ejemplo, fijar la pantalla en el caso de las presentaciones o compartirla para mostrar ejemplos de actividades realizadas.

- **Sobre el centro educativo 3 (CE3)**

La Tabla 47 caracteriza cada una de las clases que dieron lugar al análisis de las interacciones sincrónicas por videoconferencia.

Tabla 47.

Caracterización de las clases por videoconferencia para el caso CE3

C	Objetivo	Secuencia de Actividades	Acciones docentes	Recursos
C1	Planificar y crear una noticia (Lenguaje y Comunicación).	**Inicio:** • Indicaciones sobre las tareas y evaluaciones de otras asignaturas. • Indicaciones para abrir Liveworksheets. **Desarrollo:** • Retroalimentación de los avances de la noticia en Liveworksheets. **Cierre:** • Informaciones generales de clases sucesivas.	• Lectura en voz alta de las noticias, revisión y retroalimentación por parte de la P3. • Explicar la estructura interna y externa de la noticia. • Usar la función "anotar" de Zoom para corregir las hojas de trabajo estudiantiles. • Compartir pantalla para que los estudiantes muestren sus producciones. • Interactuar a través del chat para establecer relaciones personales y bidireccionales entre P3 y los estudiantes a través del chat.	• Liveworksheets .
C2	Leer una noticia para contestar preguntas explícitas e implícitas (Lenguaje y Comunicación).	**Inicio** • Llamados de atención sobre la puntualidad. • Conversación sobre el uso	• Leer de manera compartida y en voz alta la noticia. • Formular preguntas explícitas y explícitas de la noticia.	• Liveworksheets.

		responsable de Internet. **Desarrollo:** • Lectura compartida de una noticia a través de la web. • Conversación guiada sobre la temática de la noticia. **Cierre:** • Informaciones generales y aclaración de dudas de otras asignaturas.	• Compartir pantalla para proyectar las noticias. • Usar el navegador de Internet para averiguar información contingente.	
C3	Reforzar los conocimientos sobre los pueblos indígenas de Chile. (Historia y Geografía)	**Inicio:** • Conversaciones espontáneas sobre el uso responsable de Internet. **Desarrollo:** • Escucha de la exposición sobre los pueblos indígenas de Chile. • Resolución individual de las preguntas de Kahoot. **Cierre:** • Informaciones generales.	• Exponer los contenidos a partir del PowerPoint y compartir pantalla. • Reforzar contenidos a través de Kahoot. • Mostrar la respuesta correcta y las puntuaciones de Kahoot.	• PowerPoint. • Kahoot

La Tabla 47 muestra divergencia en cuanto a los recursos que varían de acuerdo con los objetivos de aprendizaje y la asignatura; de todas formas, llaman la atención tres elementos característicos; a saber: (1) actividades centradas en la obtención de conocimientos disciplinares; (2) informaciones generales de temas que no se vinculan necesariamente con la asignatura y que tienen lugar en los inicios y cierres de clases y, (3) un uso exclusivo de los recursos digitales por parte de los estudiantes y; (4) actividades individuales de los estudiantes. En cuanto a la estructura, llama la atención que durante el desarrollo de la clase las actividades están centradas en el reconocimiento, conversación y confirmación de contenidos sin ofrecer

espacios exclusivos a la reflexión sobre lo visto; así, el contenido se torna fundamental a la hora de impartir clases por videoconferencia, a pesar de que la información posibilitó el tránsito a otros temas que no se vinculan con el contenido de la clase.

6.1.4. Uso de los recursos semióticos en las clases por videoconferencia

Con relación al interrogante sobre los recursos semióticos y los tipos de uso que tienen lugar en las clases por videoconferencia, los resultados muestran que la interacción sincrónica por Zoom posibilita poner en juego ensambles semióticos que se dinamizan a lo largo de la interacción y actúan de manera dependiente e interdependiente a lo largo de las sesiones de clase. A continuación, se presentan los resultados separados para cada uno de los centros educativos.

- **Sobre el centro educativo 1 (CE1)**

Uno de los aspectos más distintivos de las clases del CE1 fue el uso de los recursos visuales con el lenguaje oral. Todas las clases estuvieron acompañadas de una presentación en PowerPoint, cuyos colores, tipo de letra e imágenes con personajes infantiles fueron algunos recursos utilizados por la P1 para captar la atención y mantener el hilo conversacional de la clase. De todas maneras, el uso del lenguaje escrito en las diapositivas del PowerPoint para explicar los problemas matemáticos y resolverlos se convirtió en un potencial para apoyar la comprensión oral y modelar la resolución de los problemas apoyándose de la función de compartir pantalla. Cabe destacar que gran parte de las diapositivas contenían capturas de pantalla de las hojas del texto de matemáticas del estudiante.

En cuanto al chat y los emojis, su uso cumplió diferentes propósitos que se sintetizan en la Tabla 48.

Tabla 48.

Uso de los recursos semióticos en la interacción sincrónica para el caso CE1

Clase	Usos de los recursos semióticos de Zoom
C1	**Chat entre estudiantes:** • Advertencias sobre hablar simultáneamente ("no ablen al mismo tiempo porque saturan el microfono")
C2	**Chat entre estudiantes:** • Compensatorio: aviso en los problemas de audio ("Noooooooooooop escucho nada"). • Interacción entre iguales para resolver los ejercicios del texto escolar ("Niños tenemos que hacer la ultima preguntaque es en equipo") • Conversaciones disputativas entre estudiantes ("Ya ise todo líder inútil") • Alargamiento de una letra para dar intensidad a un mensaje ("Yooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooo") • Emoticones para expresar emociones (:v, xd =.=) **Chat enviado a la P1** • Pregunta de un estudiante a la P1 ("tia cuanto falta"). **Emojis** • Asentir respuesta dicotómica de la P1 (👍)
C3	• Uso del chat entre la P1 e investigadora: conversación paralela a la clase ("hay ya me estrese ayer converse con Karla esto del contenido y me dijo que avanzáramos").

Como se observa en la Tabla 48, el uso del chat fue superior por sobre el *emoji*, aunque de estos se utilizaron más por parte de los estudiantes que de la P1. De todas maneras, los resultados muestran un escaso uso de estos recursos a lo largo de la interacción sincrónica.

- **Sobre el centro educativo 2 (CE2)**

Con relación a los recursos semióticos en el CE2, los resultados muestran que la interacción sincrónica oral mayoritariamente se relaciona de manera interdependiente con el recurso visual, a excepción del uso de Genial.ly para la resolución del juego de la trivia (ver Figura 34). En este juego, el uso de los colores cumple un rol preponderante en cuanto a la identificación de las asignaturas. En cuanto a los recursos visuales y escritos proporcionados por Zoom, la Tabla 49 sintetiza los momentos en que aparecen a lo largo de las clases por videoconferencia analizadas, así como los usos que estos tienen a lo largo de la interacción sincrónica.

Tabla 49.

Uso de los recursos semióticos en la interacción sincrónica para el caso CE2

Clase	Usos de los recursos semióticos de Zoom
C1	**Uso de los emojis por parte de los estudiantes** • 👏: complemento de la respuesta dicha oralmente (“**P2:** ¿alguno de ustedes conoce el juego Catán?, **Max**: 👏 sí | sí”.) • 👏: reemplazo del lenguaje oral (“P2: ¿alguno de ustedes conoce el juego Catán?; Sara: (respondiendo con reacción 👏)”) • 👍: respuesta afirmativa (“P2: ¿alguno de ustedes conoce el juego Catán; **Esteban:** (reacciona con el emoji 👍)[yo yo yo yo yo]”).
C2	**Uso del chat sincrónico entre los estudiantes:** • Compensatorio: aviso en los problemas de audio y ofrecer alternativa de mejora (“entonces hablar por aquí”)
C3	**Uso de los emojis por parte de los estudiantes** 👍: exploración en el uso de los emojis sin un propósito comunicativo (“ya así yo lo sé así así (agrega la reacción 👏)	puse un...-)

Como se observa en la Tabla 49, el uso del chat dio lugar solo en una de las tres clases a través de la interacción entre iguales, cuyo intercambio emerge a partir de los problemas de audio de un estudiante que había iniciado su presentación oral de las máscaras. En cuando al emoji, llama la atención que su uso se da para responder a los interrogantes de la P2 con dos funciones claras: para reforzar las respuestas dadas oralmente y a modo de reemplazo del lenguaje oral.

Otro de los elementos que se destacan del CE2 es de qué manera algunos estudiantes detectan el potencial de ciertos recursos y soportes a partir de la exploración de las funcionalidades de Zoom. Un ejemplo que ilustra esta situación tiene lugar durante la clase de historia en momentos que se establecieron interacciones dialógicas sobre el sistema de cultivo inca (ver segmento CE2C1S7[F1]). En este segmento, el estudiante Simón cambia el fondo de su pantalla empleando una imagen de una mujer con un micrófono a fin de ofrecer una alternativa para solicitar el turno de habla. Llama la atención, el potencial semiótico que observa de la cámara y las imágenes para compensar los problemas de comunicación oral que tienen lugar durante las videoconferencias. Así, a partir del ejemplo se observa que los estudiantes pueden reconocer el valor de las imágenes para la construcción de interacciones sincrónicas cuando son soportadas a través de la cámara web.

- **Sobre el centro educativo 3 (CE3)**

Con relación a los recursos semióticos utilizados en el CE3, llama la atención el ensamble semiótico que tiene lugar en la interacción oral y escrita; el uso del chat tiene un rol preponderante en la interacción sincrónica cuyos propósitos son diversos y se sintetizan en la Tabla 50.

Tabla 50.

Uso de los recursos semióticos en la interacción sincrónica para el caso CE3

Clase	Usos de los recursos semióticos de Zoom
C1	**Chat** • Mensajes privados a la P3 para comentar sobre la temperatura ("**P3:** en la mañana chicos Gaspar me está diciendo por interno que [(DC) hubieron menos doce grados} ¿ustedes sintieron eso? Yo tuve que prender acá en la pieza el calefactor y eso que acá [en la casa]") **Chat:** • Mensaje privado enviado por una estudiante a la P3, cuyo envío es avisado oralmente ("miss primero le escribí un mensaje"). **Emojis** • 👍🏻: Respuesta de estudiante ante pregunta dicotómica de la P3. Reemplazo del lenguaje oral ("P3: y vamos a comenzar | miren antes de iniciar la clase yo les voy a mostrar les voy a comentar algunas cositas ¿ya? | primero que todo quiero saber que aparte de las clases quién de ustedes ocupa Internet durante más de dos horas al día | la verdad | (l")
C2	**Chat:** • Mensajes públicos de la P3 al curso para enviar un enlace ("P3: ¿no? Mira te la voy a mandar por el chat | tú has ingresado muchas veces así me aparece que has trabajado | te la voy a mandar por chat | les va a llegar a todos como mensaje por si acaso así que no se asusten no es que me haya equivocado || (escribe ") (S2). • Mensajes privados para responder interrogantes formulados por la P3 ("P3: (…) entonces qué tendríamos que responder en esa parte de lead o entradilla? || veamos (lee chat privado que ha enviado Maximiliano) | Maximiliano dice que no sabe y vimos recién esas preguntas hay varios que no están atentos | hay varios que no están"). • Mensaje privado de un estudiante a la P3 para opinar sobre la noticia de un compañero ("entonces eso Benjamín ya | Maximiliano dice "me encantó la noticia" (P3 lee chat privado emitido de Benjamín a la profesora) ¿te encantó porque tuvo un final feliz? (sonríe) | | Maximiliano | | Maximiliano no te vemos | "). • Mensaje privado de una estudiante a la P3 para señalar que sí está ("¿Antonia? "Antonia está en clases" dice (escribiéndole por mensaje privado en el chat) | ya Antonia").

	• Mensaje privado de una estudiante a la P3 para escribir anécdota de la madre vinculada a la temática ("Tienen inglés | a ver | sí tienen inglés | a ver tengo una pregunta en el chat | déjenme revisar (estudiante Paz envía por mensaje privado un comentario a profesora) || ya miren entonces Paz me está contando que su mamá preguntó de un curso para entrenar ")
C3	**Chat** • P3 envía por mensaje privado enlace a una que tiene problema para acceder ("no tiene nada que ver eso tiene que ingresar al *Live* | *work* | mira te lo voy a enviar por interno | *Liveworksheets*"). • Un estudiante envía por mensaje privado anécdota sobre los animales. • Un estudiante envía por mensaje privado estado de avance de su trabajo ("respondo dos preguntas y termino la guía" | ya Trinidad en la parte de tu opinión trata de explayarte un poco porque a ustedes les gusta [ininteligible]". **Emojis:** • 👏: Respuesta a pregunta dicotómica de la P3. Reemplazo lengua oral (P3: (…) ¿alguien de aquí ha adoptado su perritos?;**Paz:** 👏).

Como se observa en la Tabla 50, la interacción sincrónica por chat dio lugar a la personalización de la interacción entre la P3 y un estudiante a partir de comentarios vinculados a la temática de la clase. La estructura típica se basó en el envío de mensajes privados y respuestas o retroalimentaciones de manera oral para todos los estudiantes, cuyos mensajes cumplían diferentes propósitos, a saber: comentar sobre lo visto en la clase; comentar sobre temas se vinculan al objetivo de la clase; reportar avances de sus trabajos; dar respuestas escritas a partir de interrogantes formulados por la P3 y, formular preguntas sobre la clase.

6.1.5. Variabilidad de la interacción sincrónica en la secuencia de las clases por videoconferencia

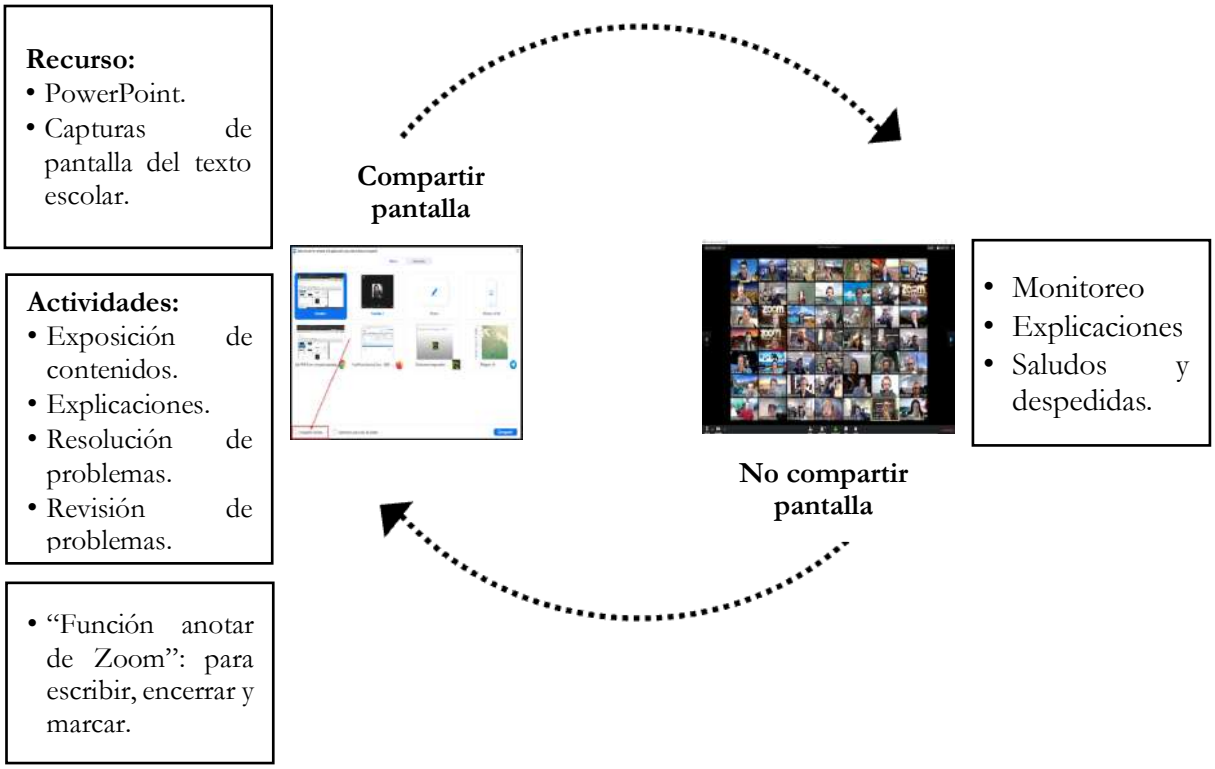
Con relación a la variabilidad de la interacción sincrónica a lo largo de la secuencia de clases, los resultados muestran que los movimientos discursivos varían en mayor o menor medida de acuerdo con el contenido, la asignatura, las actividades, los recursos y el uso de la pantalla como soporte para mediar la interacción sincrónica. A continuación, se presentan los resultados separados para cada CE en cuanto a los rasgos distintivos para cada uno de los casos.

- **Sobre el centro educativo 1 (CE1)**

La Figura 47 presenta sintéticamente las variaciones dialógicas producidas en la interacción sincrónica de acuerdo con los recursos utilizados y la alternancia en el uso de la función de compartir pantalla de Zoom para el tránsito hacia cierto tipo de actividades.

Figura 47.

Variaciones dialógicas en las interacciones sincrónicas para el caso CE1



Como se observa en la Figura 47 las variaciones producidas en las clases del caso CE1están condicionadas principalmente al uso de la pantalla como soporte que permite alternancias en cuanto al tipo de actividad y al tránsito del género discursivo predominante; en otras palabras, el empleo en la modalidad de "compartir pantalla" por parte de la P1, propició el tránsito a géneros discursivos vinculados a la exposición de contenidos, explicaciones, resolución de problemas y revisión de estos. En este sentido, mantener compartida la pantalla fue un espacio configurado fundamentalmente para el abordaje de contenidos y la enseñanza guiada sobre los problemas matemáticos. Así, el género predominante a partir de esta modalidad también impactó en las alternancias del turno de habla con los estudiantes, puesto que muchos de los interrogantes fueron de tipo convergentes que propiciaron escasos

movimientos discursivos. Un ejemplo de ello se observa en el momento que la P1 enseña las partes o estructura de la división (ver segmento CE1C1S5).

En sentido inverso, uno de los rasgos distintivos de las clases de la P1 y que posibilitó mayores movimientos dialógicos y varianza en la interacción sincrónica, fueron las interferencias familiares de las madres de algunos estudiantes y la asignación de espacios exclusivos para esperar a los estudiantes y ofrecer saludos personalizados. Estos condicionantes si bien posibilitaron mayor alternancia en el turno de habla, no se observó multidireccionalidad en la interacción con los estudiantes. Un ejemplo de ello se observa en el segmento CE1C3S1[F], ya que muestra de qué manera los inicios de la clase posibilitaron mayores movimientos dialógicos a través de saludos personalizados, alternancia en el turno de habla y mayores tránsitos a temáticas que no se vinculan necesariamente con el objetivo o contenido de la clase.

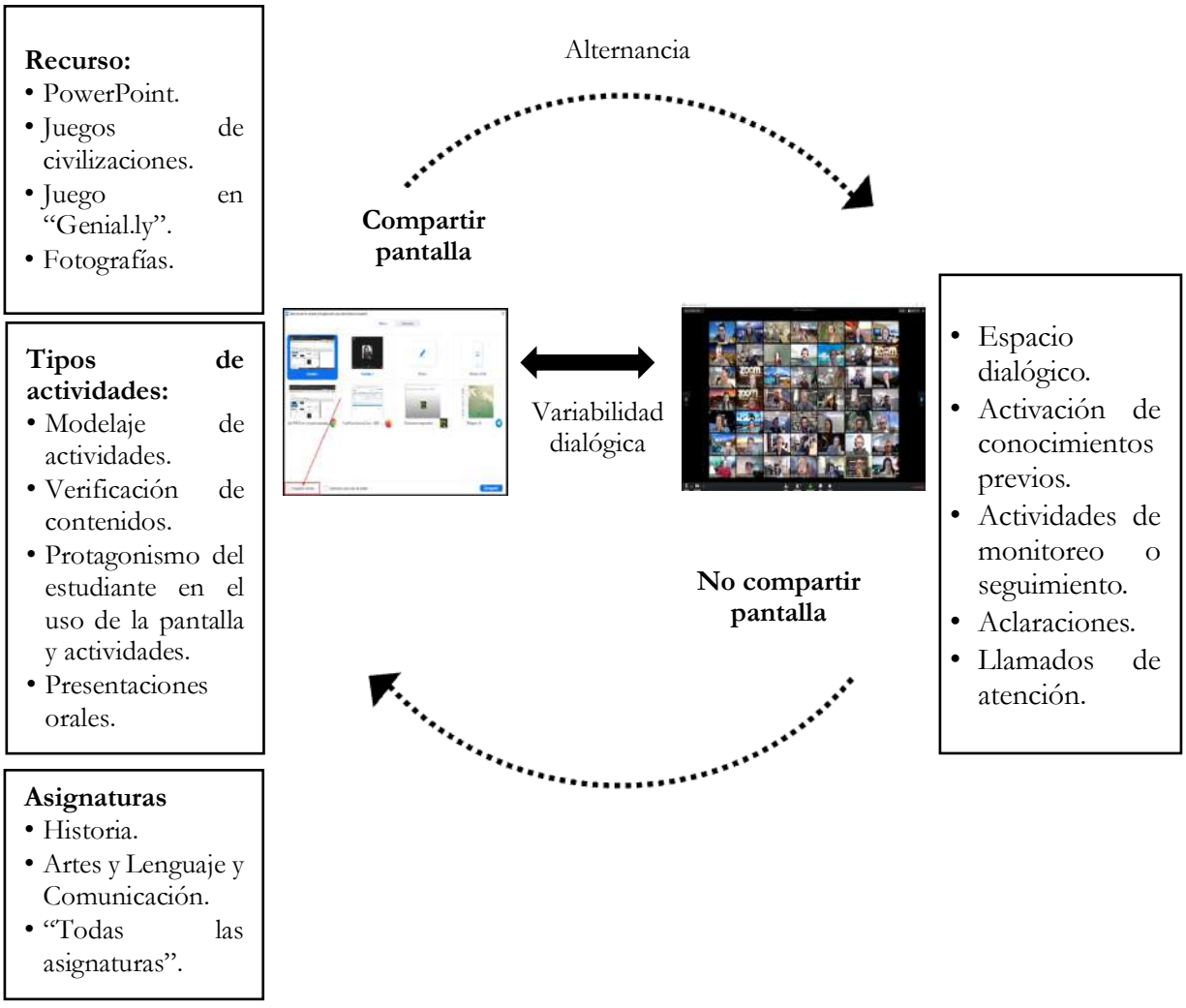
En efecto, si bien todas las clases analizadas del caso CE1 corresponden a matemáticas, nuestros resultados muestran escasa la variabilidad dialógica, por lo tanto, la variabilidad no se adscribe a la asignatura en particular y sí a otros condicionantes, a saber: al tipo de recurso –PowerPoint favorece la exposición de contenidos y menos movimientos dialógicos–; la función de compartir y deshabilitar compartir pantalla– en cuanto esta última favorece relaciones bidireccionales y de monitoreo y; al momento de la clase –concretamente los inicios de la clase como espacios dialógicos para personalizar la interacción y abordar temáticas que no se vinculan necesariamente con el objetivo central de la clase.

- **Sobre el centro educativo 2 (CE2)**

Los resultados del caso CE2 muestran diferentes opciones de variabilidad dialógica que estuvieron condicionadas a la asignatura, tipo de actividad y alternancias en el turno de habla. La Figura 48 muestra la síntesis de los resultados en torno a las variaciones dialógicas en la interacción sincrónica para el caso CE2:

Figura 48.

Variaciones dialógicas en las interacciones sincrónicas para el caso CE2

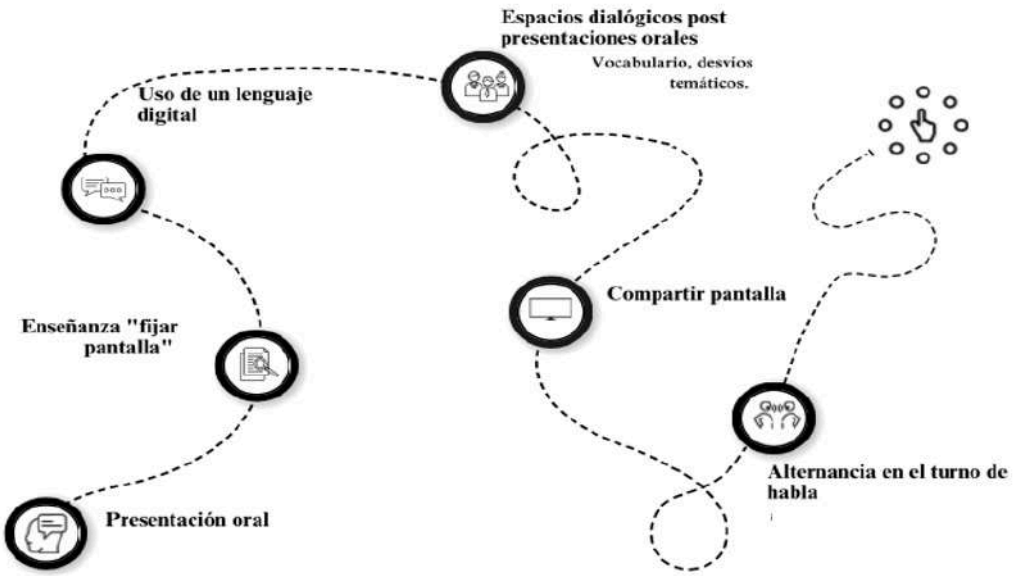


La Figura 48 muestra la variabilidad dialógica en cuanto al tipo de actividad y género discursivo, dependiendo del uso de compartir pantalla. Así, por ejemplo, la interacción sincrónica sin soporte visual propició diferentes actividades vinculadas a establecer una interacción dialógica con el estudiantado, como conversar extensamente sobre temas de la clase asociados al sistema de cultivo (CE2C1S6[F]), iniciar un diálogo a partir de las presentaciones orales de los estudiantes (CE2C2S4) , o invitar a la reflexión metacognitiva al cierre de la clase (CE2C1S21[F]; CE2C3S11). Sin embargo, cuando se compartió la pantalla por parte de la P2, se produjo un cambio hacia otros géneros como la instrucción y el modelaje de un tipo de juego de las antiguas civilizaciones para que los estudiantes construyan su propio juego (CE2C1S8), o bien, la verificación de los contenidos aprendidos en la unidad a partir del juego de la trivia.

Un resultado distintivo para el caso CE2 fue la constatación de que las actividades que implicaban mayor grado de participación estudiantil propiciaron variaciones en la interacción sincrónica. Así, los resultados muestran que las actividades que implican discursos más extendidos por parte de los estudiantes posibilitaron más movimientos discursivos y variabilidad en cuanto a las actividades sucesivas. Un ejemplo de ello es la presentación oral de la creación de máscaras y mitos o leyendas de las antiguas civilizaciones de la clase 2 de Artes y Lenguaje y Comunicación, instancia en que la estudiante Amanda desea compartir su propia pantalla para presentar a través de Microsoft Word la escritura de su narración (ver segmento CE2C2S14). En esta situación, Amanda busca iniciar su presentación oral, por lo que busca compartir su pantalla para presentar el mito creado. Así, al detectar dificultades de la estudiante para presentar su trabajo, la P2 comienza a guiarla oralmente a modo de enseñarle a cómo compartir la pantalla, lo que deriva más adelante en una serie de actividades realizadas. A continuación, la Figura 49 representa gráficamente las actividades que emergieron durante la clase CE2C2 a partir de las presentaciones orales de los estudiantes.

Figura 49.

Variaciones a partir de las presentaciones orales estudiantiles



Un aspecto distintivo de las clases del CE2, fue el uso de terminologías que tienen diferentes denominaciones en contextos virtuales y presenciales y que posibilitaron variaciones en la

interacción sincrónica de la clase. El segmento CE2C1S15muestra un fragmento de interacción sincrónica de la clase de historia, cuya actividad consistió en elaborar un juego de civilización antigua en el que la polisemia del verbo "caer", desplazó el tema de la sesión y dio lugar a interacciones más ricas que las secuencias tripartitas.

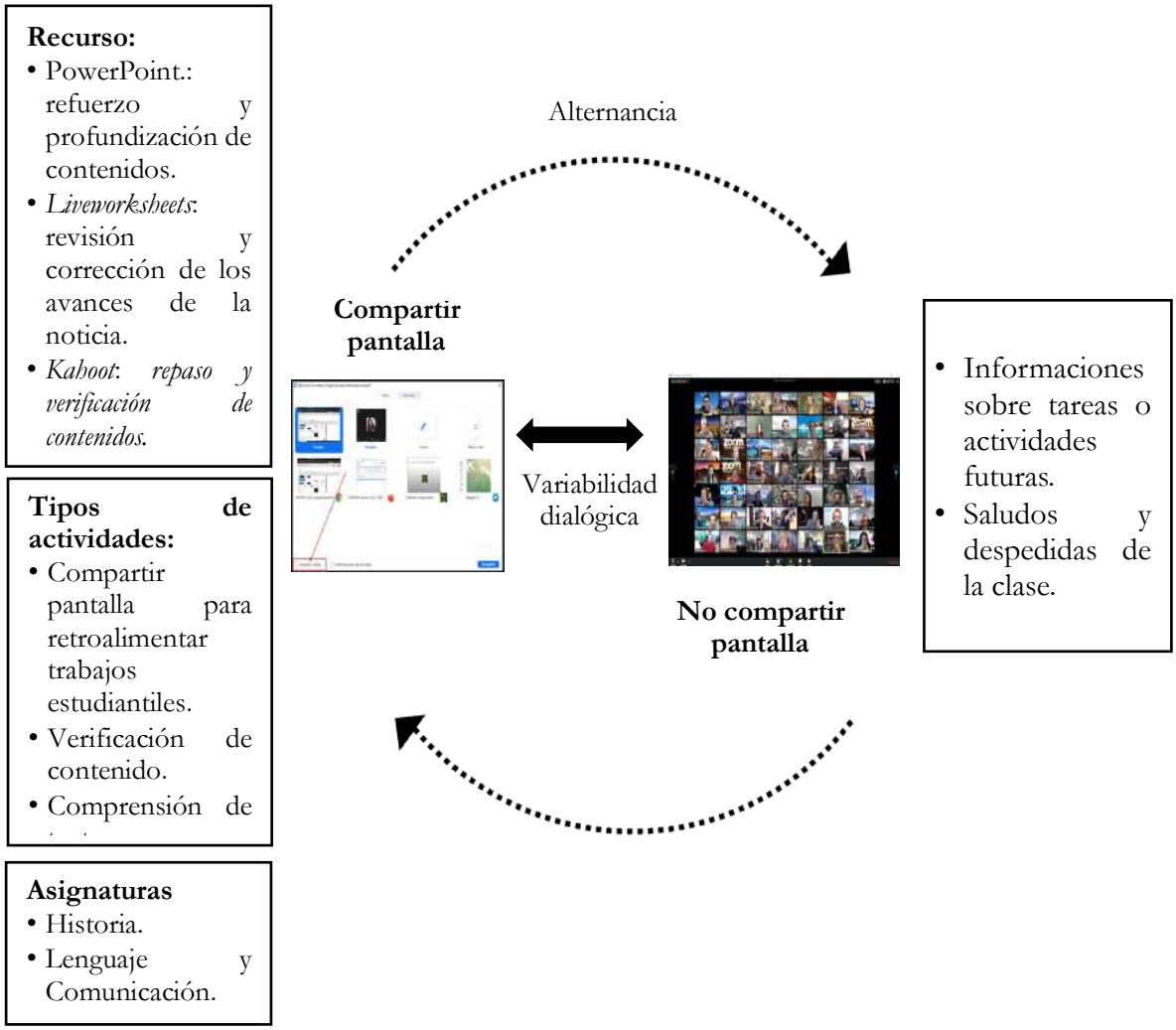
En síntesis, a lo largo de las clases analizadas nuestros resultados muestran que la variabilidad dialógica se adscribe a una serie de condicionantes, a saber: (1) al propósito comunicativo –concretamente los momentos de activación de conocimientos previos que facilitaron mayores oportunidades de abrir espacios dialógicos en el aula–; (2) al grado de protagonismo del estudiante, en cuanto comparte su propia pantalla para compartir sus producciones; (3) al tipo de actividad –como momentos de activación y presentaciones orales–; (4) a situaciones emergentes que ocurren en los contextos físicos de los participantes; (5) al recurso, en cuanto condiciona el tipo de actividad y, las oportunidades (o no) de propiciar movimientos dialógicos –como el caso del uso Genial.ly que propició menos variabilidad; (6) a la temática de interés por parte de los estudiantes –como el diálogo en torno a las mascotas y la tenencia responsable– y; en último lugar (7) a la asignatura en cuanto a que todas tienen el potencial de facilitar variabilidad dialógica a lo largo de la clase.

- **Sobre el centro educativo 3 (CE3)**

Los resultados para el caso CE3 muestran que la variabilidad dialógica se produce principalmente por el tipo de recurso utilizado en cada una de las clases y el uso de la pantalla. La Figura 50 muestra gráficamente los movimientos dialógicos característicos para el centro educativo 3.

Figura 50.

Variaciones dialógicas en la interacción sincrónica para el caso CE3



Como se observa en la Figura 50, uno de los aspectos distintivos es en qué medida la función de compartir pantalla y el recurso utilizado posibilitó la variación dialógica en la secuencia de las clases. Así, llama la atención de qué manera PowerPoint, Kahoot o *Liveworksheets* abren paso para ciertos tránsitos en cuanto a los géneros discursivos, a saber: PowerPoint se asocia a actividades vinculadas a la exposición o refuerzo de contenidos; Kahoot, se utiliza para verificar el grado de conocimientos adquiridos sobre un tema y; *Liveworksheets,* se utiliza para revisar los trabajos de los estudiantes a través de la retroalimentación oral y escrita, mediada por las funciones que ofrece Zoom. En otras palabras, el uso de los recursos por parte de la P2 y de la función "compartir pantalla", propicia la variación en cuanto al género discursivo predominante y actividad, lo que deriva en el tipo de interacción sincrónica que se produce y en las variaciones en cuanto al patrón de interacción detectado para el caso CE3. En este

sentido, los resultados indican que independientemente del grado de protagonismo del estudiante en el uso de compartir pantalla, esto no posibilitó necesariamente mayores variaciones dialógicas. Esta situación, se puede ver en el segmento CE3C2S4[F1] a la hora de que los estudiantes compartieron su pantalla para recibir retroalimentación sobre la creación de una noticia a través de *Liveworksheets*.

Otro de los elementos que posibilitó la variación dialógica en la interacción sincrónica, fue la temática abordada. Así, los resultados de las clases analizadas del CE3 muestran que las cuestiones temáticas de interés por parte del estudiante, sumado a actividades vinculadas a la lectura de textos, permitieron movimientos discursivos más equitativos en el turno de habla, así como tenues desvíos temáticos que derivan del principal. Un ejemplo de ello es la lectura de una noticia que informa sobre el desfile virtual de perros que tuvo lugar durante la clase de Lenguaje y Comunicación (ver segmento CE3C3S2[F2]). Como se observa en el ejemplo, la cuestión temática vinculada a la adopción de perros y tenencia responsable posibilitó un mayor interés por parte de los estudiantes a intervenir y a una apertura de la profesora P3 por ofrecer el turno de habla a los estudiantes. Así, los comentarios sobre las experiencias personales vinculadas a las mascotas, propició un espacio de intimidad que permitió, por un lado, que los estudiantes mostrasen a través de la pantalla sus mascotas y, por otro lado, variaciones en la secuencia de clases.

En efecto, a lo largo de las clases analizadas, se observa variabilidad dialógica a partir de los siguientes condicionantes: (1) el recurso utilizado, en cuanto posibilita o no mayores espacios dialógicos y ciertos tipos de actividades; (2) la asignatura –Lenguaje y Comunicación tuvo mayor variabilidad que la de Historia y Geografía; y (3) los temas de interés de los estudiantes posibilitan mayores variaciones dialógicas. En cambio, el grado de protagonismo en el uso de compartir pantalla por parte del estudiantado no es garante para ofrecer mayores movimientos dialógicos a lo largo de la clase. Un ejemplo de ello tuvo lugar en el segmento CE3C2S4[F2] a la hora de dar retroalimentación formativa sobre los avances de las noticias creadas. Como se observa, la P3 continuó manteniendo un rol de sobreenunciadora en cuanto a que ofrecía información e incluso pensaba por los estudiantes a la hora de que estos proyectaban desde sus pantallas sus avances sobre la noticia.

6.2. Análisis sobre la percepción de las profesoras P1, P2, P3.

Con relación al interrogante sobre cuál es la percepción de las profesoras sobre lo que ha supuesto el tránsito de una EaD de emergencia en lo concerniente con la interacción y el aprendizaje, las entrevistas en profundidad muestran percepciones divergentes. Así, se presentan los resultados separadamente por cada una de las profesoras participantes (P1, P2 y P3), cuyos resultados se clasifican de acuerdo con el sistema de categorías configurado, a saber: (1) educación presencial y EaD de emergencia; (2) interacciones sincrónicas y, (3) aprendizaje (ver Tabla 19).

6.2.1. Educación presencial y Educación a Distancia de emergencia

El análisis de las entrevistas en profundidad (EP) muestra que el tránsito a una EaD de emergencia fue un proceso evolutivo que transitó desde impresiones asociadas al desafío o lo difícil que supuso la abrupta y obligada medida de abandonar la presencialidad, hasta demostrar valoraciones positivas en torno a esta modalidad. A continuación, se presenta la síntesis de los resultados separados por cada una de las profesoras participantes de este estudio.

- **Sobre la profesora P1**

Los resultados muestran que la percepción sobre el tránsito a una EaD fue difícil. La falta de conocimiento y dominio en el uso de las plataformas digitales fue el condicionante que gatilló en la sensación de falta de competencia digital. Así, en la medida que aumentó su competencia, la percepción sobre esta modalidad mejoró; en otras palabras, el dominio de Zoom fue el elemento determinante para adecuarse a la nueva modalidad de aprendizaje y realizar ajustes en la enseñanza a fin de establecer relaciones de semejanza entre lo que realiza en la presencialidad y en los contextos virtuales. Asimismo, a pesar de que posee mayor dominio en el uso de material concreto para enseñar, la transposición que ha hecho en el uso de PowerPoint en vez de utilizar material concreto, son elementos constitutivos de una evolución positiva en cuanto a su percepción.

- **Sobre la profesora P2**

Los resultados de la P2 muestran que el tránsito a una EaD supuso un desafío en dos sentidos: desde el enfoque desde el cual se sitúa el PEI del CE2 –en cuanto a los principios vinculados a la naturaleza y al no uso de las tecnologías– y, desde su rol como profesora, en cuanto al rediseño de sus clases y el aprendizaje de nuevos recursos para utilizarlos en las videoconferencias. Antes de la pandemia, el CE2 no hacía uso de ningún dispositivo digital, sin embargo, la llegada forzosa del COVID-19 supuso un proceso de adaptación que comenzó desde la sensibilización a los padres y familias, orientaciones a las familias para la preparación de ambientes propicios en los hogares, redistribución de los horarios y la puesta en marcha de clases por videoconferencia con diversos recursos tecnológicos que sirvieron para andamiar el aprendizaje.

- **Sobre la profesora P3**

Los resultados de la P3 muestran que el tránsito a una EaD fue, en un inicio difícil debido al exceso de trabajo en cuanto a la búsqueda, exploración y preparación de nuevos materiales digitales disponibles para enseñar por videoconferencia. A su vez, el exceso de trabajo también supuso en dar respuesta a los padres y familias sobre las dudas que iban emergiendo a lo largo de las clases por videoconferencia, así como entregas de información para la consecución del aprendizaje. De esta manera, a pesar de que los resultados muestran una valoración positiva sobre la implementación de clases por videoconferencia –favorecidos por la competencia digital que posee– la P3 indica una sobrecarga laboral en cuanto a la reconfiguración de los tiempos para el trabajo flexibles independiente del día y hora y en la preparación del material.

6.2.2. Interacciones

Con relación a la percepción sobre la interacción en una EaD de emergencia, los resultados muestran semejanzas y diferencias sobre las implicaciones que supuso la reducción de los tiempos de clases y el uso de la videoconferencia como soporte de la interacción sincrónica. A continuación, se presenta la síntesis de los resultados con relación a las interacciones sincrónicas que tienen lugar en las videoconferencias.

- **Sobre la profesora P1**

Con relación a la percepción sobre las interacciones sincrónicas, los resultados muestran que la P1 hace una valoración positiva en tres aspectos: el elevado dominio de grupo que tiene con los estudiantes; la alta participación estudiantil –que se traduce en la alternancia de turno equitativo– y; el interés por preguntar a cada estudiante. De todas maneras, a pesar de la percepción positiva en cuanto al grado de participación estudiantil, los resultados muestran que la reducción del tiempo para interactuar es el condicionante que incide en las menores oportunidades para que el estudiantado se exprese extensamente, así como en la realización de actividades más lúdicas que posibiliten mayores alternancias en el turno. Así, el tiempo se entiende como un inhibidor en el aprendizaje en cuanto a que disminuye las probabilidades para que los estudiantes se expresen ampliamente.

- **Sobre la profesora P2**

Los resultados muestran que la P2 valora positivamente las interacciones sincrónicas que establece con sus estudiantes. Así, se desprenden tres razones fundamentales, a saber: (1) la relación de semejanza que establece entre las interacciones sincrónicas y las interacciones presenciales, en cuanto al establecimiento de normas de convivencia para gestionar la interacción; (2) el uso de la pantalla "galería" de Zoom para observar a todos los estudiantes, e incluso fijar la pantalla para mirar a solo un estudiante en específico y; (3) la división de los estudiantes en dos grupos pequeños para facilitar la interacción y generar presencia social con sus estudiantes. En cuanto al tiempo disponible para la enseñanza en la EaD de emergencia, los resultados muestran que la reducción de los tiempos para mantener interacciones sincrónicas con los estudiantes, la P3 lo toma como una oportunidad para trabajar los focos de atención con el tiempo disponible para la enseñanza (40 minutos) y realizar adaptaciones pedagógicas para hacer frente a las implicancias de la exposición frente a una pantalla debido al efecto fatiga que este produce en los estudiantes.

- **Sobre la profesora P3**

En cuanto a la interacción sincrónica, el análisis de la percepción de la P3 muestra que la reducción del tiempo como elemento condicionante impactó no solo en el ajuste de los contenidos que declara el marco curricular chileno, sino en las implicancias del carácter lúdico que supone la interacción de aula presencial. Así, nuestros resultados muestran el grado de

reflexión que hace la P3 sobre los cambios en la forma de interactuar, en la transmisión de contenidos y en la reducción de los tiempos para que el estudiantado pueda opinar en las clases por videoconferencia. De igual manera, llama la atención la referencia que hace sobre el envío de mensajes por chat como medida compensatoria para establecer interacciones bidireccionales con los estudiantes más tímidos del curso y la alusión que hace sobre las dificultades iniciales para identificar la voz de algunos estudiantes durante las clases por videoconferencia.

6.2.3. Aprendizaje

Con relación a la percepción de las profesoras sobre el aprendizaje alcanzado en una EaD de emergencia, los resultados muestran diferentes opiniones. En las entrevistas en profundidad, no solo se refieren al grado de aprendizaje del estudiantado, sino que al propio proceso de aprendizaje en cuanto al dominio en el uso de las tecnologías. A continuación, se presenta la síntesis de resultados separados por cada una de las profesoras participantes de esta investigación.

- **Sobre la profesora P1**

Los resultados muestran que la P1 hace una valoración positiva sobre el aprendizaje en contextos virtuales que, desde su experiencia, son similares a las impartidas presencialmente desde dos aspectos fundamentales: el tiempo disponible para impartir las clases por videoconferencia y la preocupación por el aprendizaje de todos sus estudiantes a través de preguntas individualizadas. Una de las creencias que estriba de la P1 es que, si se imparten clases con una duración similar a la presencialidad, los estudiantes sí aprenden en los contextos virtuales. A su vez, el hecho de establecer una interacción bidireccional para preguntar a los estudiantes "uno a uno" sobre el nivel de entendimiento es, a su parecer, un rasgo que posibilita dar cuenta del aprendizaje alcanzado. En esta línea, dos de los resultados distintivos de la P1 es la creencia que tiene sobre las actividades individuales como elemento que favorece el aprendizaje, en contraposición con el trabajo entre grupos. Así, las razones indicadas corresponden a la complejidad que detecta de la asignatura de matemática y la visión peyorativa sobre lo que supone trabajar entre iguales. Un segundo resultado distintivo es el estilo de aprendizaje tradicional que se traduce en cómo orienta las actividades y las conduce para la resolución de problemas. En la EP1 declara explícitamente tener dominio

de grupo y esforzarse por preguntar a los estudiantes para saber si han comprendido. Según la profesora P1, establecer preguntas dirigidas a los estudiantes para saber si han aprendido o no, son garantes para identificar su nivel de aprendizaje alcanzado.

- **Sobre la profesora P2**

Los resultados de las entrevistas en profundidad demuestran que la P2 sí cree que los estudiantes aprenden e interactúan positivamente en una EaD de emergencia. La mirada que hace la P2 es con optimismo; asume procesos vinculados a la sobrecarga laboral, pero también reflexiona sobre las potencialidades que ha supuesto realizar clases en una EaD y lo valora como un desafío y oportunidad para aprender sobre las tecnologías en la enseñanza. De esta manera, la percepción en cuanto al aprendizaje lo hace en sentido doble: desde el estudiante y desde el rol como profesora. En cuanto a los estudiantes, la P2 afirma que la implementación de las clases por videoconferencias en grupos más reducidos es una oportunidad para personalizar el aprendizaje y atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales y, desde la mirada como profesora, la oportunidad para explorar sobre los recursos tecnológicos le ha permitido concluir la importancia de detectar el potencial de cada uno de ellos y entenderlos como instrumentos al servicio del aprendizaje.

- **Sobre la profesora P3**

En cuanto a la percepción sobre el aprendizaje, la P3 transita sobre las ventajas y desventajas de impartir clases por videoconferencia. En cuanto a las ventajas, se identifican dos: (1) lo positivo que supuso conocer y explorar sobre nuevos recursos tecnológicos y sobre las funciones de Zoom, como elementos que le permitieron realizar ajustes a sus clases y, (2) el aprendizaje y motivación de sus estudiantes a la hora de ejercer roles más activos en las clases en cuanto al uso de las funcionalidades de Zoom. En cuanto a las desventajas los resultados muestran cuatro condicionantes, a saber: (1) la reducción de horas de clases para enseñar contenidos; (2) la falta de actividades lúdicas en los contextos virtuales que producen mayor monotonía; (3) las limitaciones en cuanto a la afectividad y, (4) las dificultades para monitorear el aprendizaje de los estudiantes. Según la P3, la presencialidad dotaría de mayores oportunidades para hacer seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes –a pesar de las remediales realizadas como ofrecer horas de clases de reforzamiento para atender las dudas estudiantiles–. En efecto, estas situaciones desvelan que la P3 detecta mayores

potencialidades de la presencialidad en cuanto al grado de interacción y al aprendizaje alcanzado por los estudiantes.

A modo de síntesis, las Figuras 51, 52 y 53 muestran gráficamente las implicaciones del tiempo y uso de las tecnologías en cuanto a las ventajas y desventajas al aprendizaje e interacción sincrónica según cada una de las profesoras participantes de este estudio.

Figura 51.

Percepción de la P1 sobre el aprendizaje e interacción

Como se observa en la Figura 51, si bien la P1 percibe que impartir clases por videoconferencia supone una distribución equitativa de los turnos de habla, la reducción del tiempo de interacción sincrónica disminuye las oportunidades para que el estudiantado pueda expresarse extensamente.

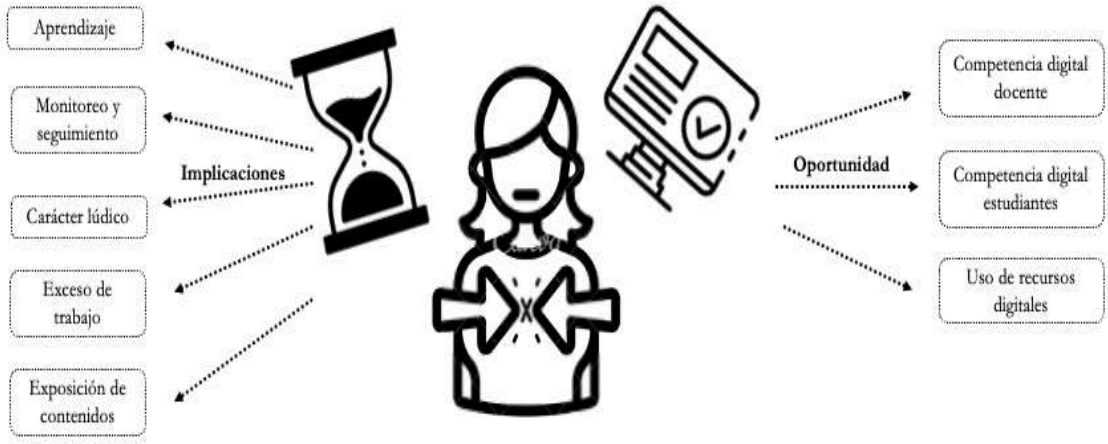
Figura 52.

Percepción de la profesora P2 sobre el aprendizaje e interacción

Como se observa en la Figura 52, la profesora P2 muestra que la implementación de clases por videoconferencias supuso realizar ajustes en cuanto a la enseñanza como remediales para evitar el efecto fatiga, cuyos datos se vieron como una oportunidad para trabajar en los focos para el aprendizaje.

Figura 53.

Percepción de la profesora P3 sobre el aprendizaje e interacción

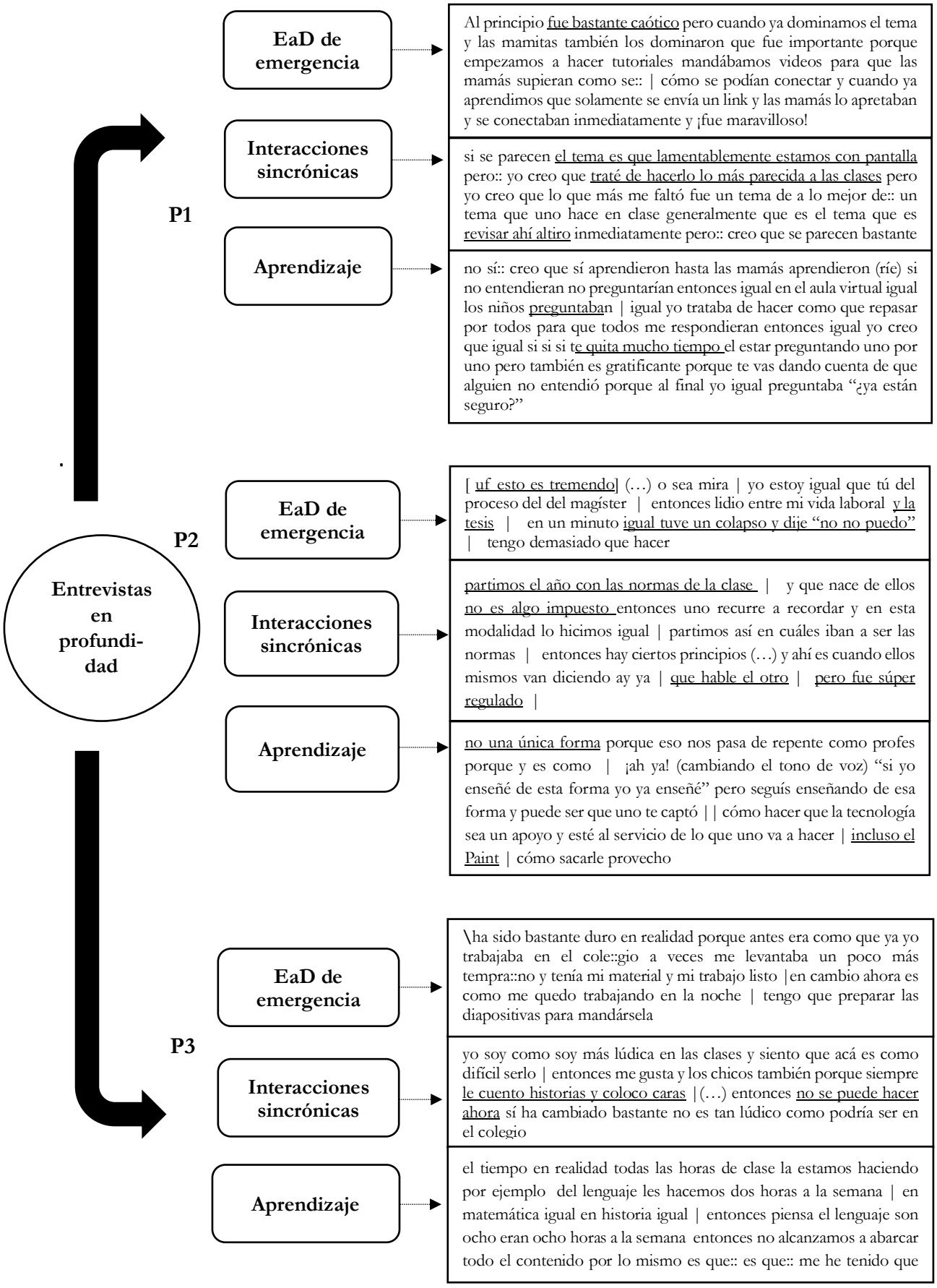


Por último, la Figura 53, muestra la dicotomía entre las oportunidades que detecta la P3 sobre el uso de las tecnologías, a la vez que muestra que la reducción de los tiempos para el aprendizaje ha incidido en adaptaciones de clases. Esto ha impactado en el diseño de clases centradas en el contenido, así como en las dificultades para monitorear los avances de los estudiantes a través de una pantalla.

En efecto, con el fin de ilustrar los enunciados más representativos de las EP, la Figura 54 muestra una selección de las citas extraídas para cada una de las profesoras de esta investigación.

Figura *54.*

Percepciones de las profesoras sobre la interacción sincrónica y el aprendizaje en la EaD de emergencia



6. 3. Percepción de los estudiantes en torno a la educación a distancia de emergencia

A continuación, se presentan los resultados del grupo de estudiantes que participó de las entrevistas grupales en cuanto a la percepción de las clases presenciales y a las impartidas por videoconferencia. Los resultados se presentan separadamente por cada centro educativo de acuerdo con las dos categorías de análisis construidas: clases presenciales y clases virtuales por videoconferencia (ver Tabla 20).

6.3.1. Clases presenciales

- **Sobre los estudiantes del caso CE1**

Los principales resultados del grupo de estudiantes muestran de manera unánime su preferencia por las clases presenciales. El rol performativo que cumplen los espacios físicos del colegio para propósitos específicos, como una biblioteca para leer, un recreo para compartir con otros, se detectan como potenciales para el aprendizaje. Las expresiones tales como "compartir" y "estar con los compañeros" se repitieron a lo largo de la EG y se convirtieron en acciones desveladoras en cuanto a la necesidad de compartir en tiempo y espacio. Así, el "compartir" no solo se enmarca desde el punto de vista de la interacción durante las clases, sino que la escuela como espacio educativo que cumple también un rol social, afectivo y cognitivo puesto que los problemas de conexión a Internet y permanecer lejos físicamente, deriva en la falta de entendimiento sobre algunas actividades.

- **Sobre los estudiantes del caso CE2**

Con relación a la entrevista grupal de los estudiantes del CE2, los resultados muestran la preferencia por las clases presenciales, a excepción de un estudiante. Los espacios físicos siguen cumpliendo roles específicos para aprender –como el uso de bibliotecas para leer, patios para jugar y compartir entre los compañeros un mismo lugar físico–y otorgan un mayor sentido de presencia social que impartir clases por videoconferencia. Para los estudiantes, la presencialidad posibilita la afectividad y las instancias para compartir entre iguales lo que desvela la importancia del rol de la escuela no solo desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos, sino que el rol social y afectivo que es detectado por los estudiantes.

- **Sobre los estudiantes del caso CE3**

Los resultados del grupo de estudiantes muestran la preferencia por las clases presenciales, con excepción de una estudiante. Así, los tres tipos de condicionantes que inciden en las razones se clasifican en el grado de entretención, el grado de comprensión de las actividades y el tiempo. Dichos condicionantes se traducen en breves acciones que realizan los estudiantes durante el colegio como la asistencia a talleres, realizar juegos y contar con mayor tiempo para el recreo para compartir con los compañeros. Las acciones enunciadas, también desvelan que el espacio como institución cumple roles específicos de tipo social, afectivo y recreativo para el estudiantado.

6.3.2. Clases virtuales por videoconferencia

A continuación, se presentan separadamente el conjunto de percepciones de los estudiantes sobre las clases por videoconferencia, separados por cada CE.

- **Sobre los estudiantes del caso CE1**

Con relación a las clases por videoconferencia, los resultados muestran diferentes miradas sobre cómo los estudiantes perciben las clases por videoconferencia; a saber: la falta de interacción entre iguales –que desencadena en la vergüenza detectada al hablar por videoconferencia–; la monotonía de las actividades sincrónicas; las dificultades que supone comprender dichas actividades, los problemas de conexión existentes, así como las menores oportunidades para aprender. De todas maneras, a pesar de las desventajas que detectan de las clases por videoconferencia, el estudiantado sí indica haber aprendido a través de esta modalidad de aprendizaje.

- **Sobre los estudiantes del caso CE2**

En cuanto a la percepción sobre las clases por videoconferencia, los resultados muestran que es un espacio carente de espacios específicos para interactuar entre los compañeros y que brinda menos oportunidades de juego y movimiento. En sentido, inverso, y en cuanto a la preferencia de un estudiante por esta modalidad, las razones se relacionan con la capacidad de trabajar solo desde el ordenador, el entretenimiento y el grado de confort que supone sentarse libremente desde el hogar. De todas maneras, a pesar de que los resultados indican

la preferencia por las clases presenciales, algunos estudiantes sí señalan características positivas del estudiantado y lo han concebido como un lugar de aprendizaje.

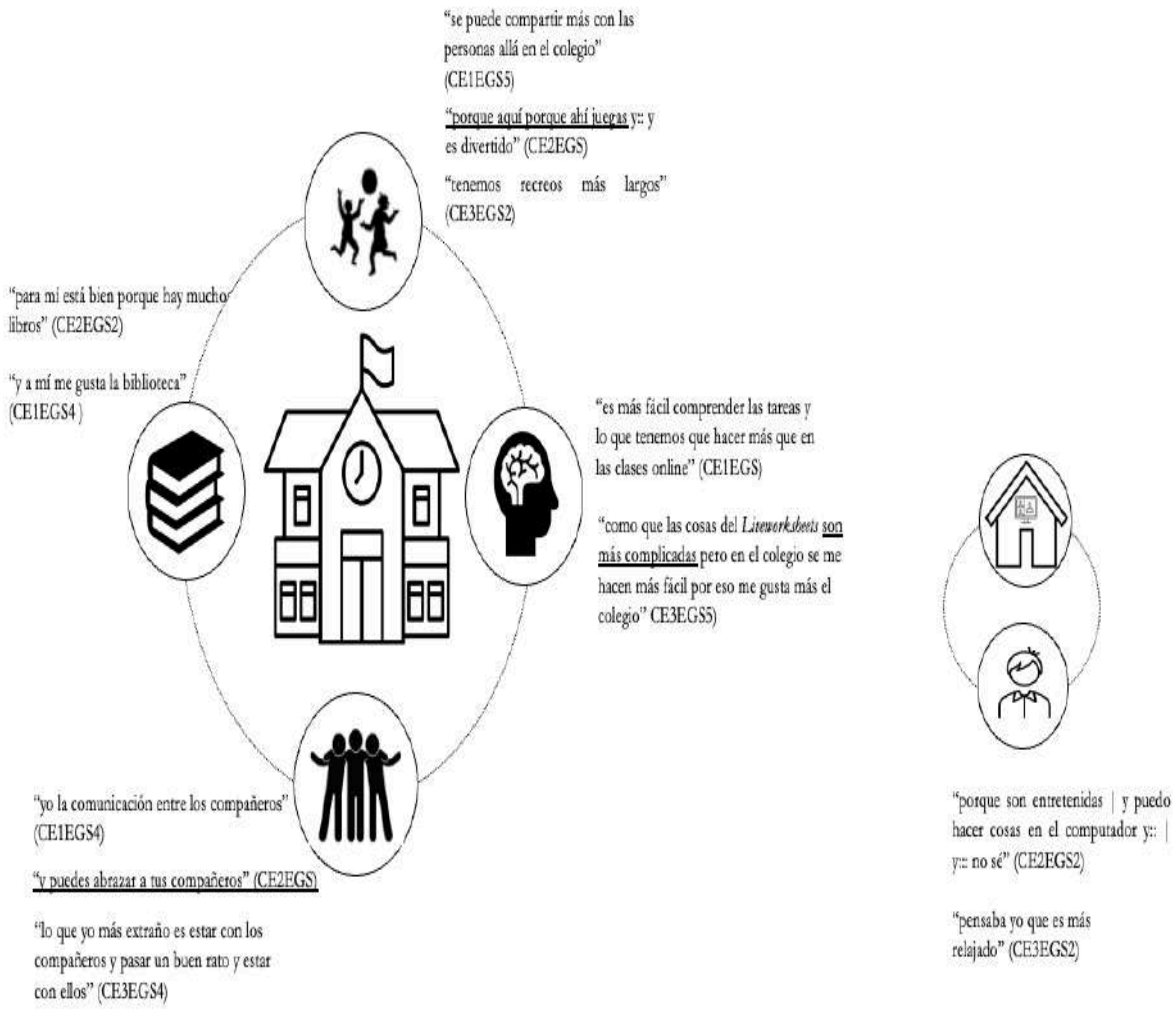
- **Sobre los estudiantes del caso CE3**

Los resultados muestran que a pesar de la preferencia por las clases presenciales, los estudiantes detectan semejanzas entre la modalidad presencial y virtual en cuanto al aprendizaje, con excepción de un estudiante que indica aburrirse durante las clases por videoconferencia. Asimismo y en cuanto a la razón de la única estudiante que declara su preferencia por las clases por videoconferencia, es que esta modalidad no supone de mayor esfuerzo o tensión para llevarse a cabo. Por último, un resultado distintivo de los estudiantes del caso CE3 es la reflexión que hacen sobre la oportunidad que ha supuesto la EaD de emergencia para que las familias puedan compartir entre sí dentro de sus hogares.

En suma, con el fin de sintetizar los resultados de cada grupo de estudiantes, la Figura 55 muestra algunas razones sobre las cuales los estudiantes de cada uno de los centros educativos prefieren las clases presenciales.

Figura 55.

Opiniones de los estudiantes sobre las clases presenciales y virtuales



En efecto, la Figura 55 muestra las diferentes opiniones para cada grupo de estudiantes distribuidos por centro educativo en cuanto a los roles específicos que cumplen los espacios físicos, la capacidad de comprender, las relaciones interpersonales y afectivas entre iguales y las oportunidades de esparcimiento. En contraposición con dos estudiantes –uno del CE2 y otra del CE3–que dan razones de la preferencia por las clases virtuales vinculadas al trabajo autónomo y a actividades que no provocan tensión ni nerviosismo.

6.4. Discusión de resultados

En este apartado llevaremos a cabo dos procesos simultáneos: realizaremos la síntesis de resultados a la vez que nuestros hallazgos son discutidos con la revisión de la literatura para detectar concordancias y discordancias con lo investigado previamente. Realizaremos diálogos extendidos con el fin de comprender desde una mirada holística cómo se construyeron las interacciones sincrónicas durante la EaD de emergencia y qué percepción tienen las profesoras y estudiantes sobre la interacción en contextos virtuales. De esta manera, realizaremos la discusión abordando primeramente la interacción sincrónica –en cuanto a patrones de interacción, movimientos dialógicos y usos de los recursos semióticos del chat y emoji– y, en segundo lugar, realizaremos un análisis integrando el conjunto de datos para cada uno de los centros educativos.

En cuanto al análisis de las interacciones sincrónicas de las clases por videoconferencia, nuestros resultados **muestran diferentes patrones y variaciones en la secuencia de las clases en cada centro educativo**. Así, las profesoras que tienen una visión más tradicional de la enseñanza siguen sobre todo patrones prototípicos IRE que las profesoras con mayor grado de consciencia sobre el impacto de la pandemia en los procesos de enseñanza y aprendizaje efectuados a distancia. El uso de diversos patrones de interacción en los contextos de EaD de emergencia pueden explicarse por dos factores: la tendencia del profesorado a formular preguntas de verificación de contenido, o también denominadas de bajo nivel cognitivo, –cuestión ampliamente estudiada en la interacción de aula presencial– (Cazden, 1988; Erdogan, 2019; Herrera, 2013) y; la disminución de los tiempos para establecer una interacción sincrónica en contextos de EaD de emergencia, como factor condicionante para realizar adaptaciones desde el punto de vista del contenido y de la interacción sincrónica.

De esta manera, esta investigación aporta evidencia relevante sobre cómo se construyen las interacciones sincrónicas a través de videoconferencias, pues la falta de investigación basadas en prácticas de interacción sincrónica a través de estrategias de observación participante es incluso carente antes de la llegada de la pandemia (Killoran et al., 2023) y más escasa todavía en la educación primaria (Grammens et al., 2022; Reyes-Rojas & Sánchez, 2022). A su vez, muchas de las investigaciones en este ámbito se basan en las experiencias subjetivas de los participantes (Hinostroza, 2020; Roig-Vila et al., 2021; Sánchez & Reyes-Rojas, 2022) y no hacen empleo de estrategias desde una perspectiva etnográfica. En consecuencia, a pesar de la falta de evidencia para poder enriquecer la discusión, los hallazgos de esta tesis ofrecen un

marco que posibilitará el análisis de otros contextos de interacción llevada a cabo mediante videoconferencias y, de este modo, ampliar el campo de estudio y aportar con implicancias prácticas para proponer formas de interacción más allá de la presencialidad. De igual manera, esta investigación ofrece un marco que posibilita avanzar en la caracterización de las interacciones que tienen lugar en las videoconferencias.

Al igual que reportan LaRusso et al. (2023), la interacción en el aula es difícil de estudiar debido a la compleja relación entre el contenido, el tipo de discurso y la hora del día en el que se da lugar la interacción. En nuestro estudio hemos constatado que **existen ciertos tipos de actividades que permiten más movimientos dialógicos que otros**, como la lectura de textos o presentaciones orales estudiantiles. Sin embargo, nuestros resultados además aportan que **no necesariamente el tipo de contenido favorecería la interacción sincrónica**, pues el patrón de interacción y las concepciones en torno al tiempo disponible para la enseñanza, son condicionantes que están por sobre el potencial detectado en ciertos contenidos de clases. A su vez, nuestros resultados muestran no tan solo **la relación compleja entre la interacción sincrónica con el contenido, sino que también con el tipo de actividad, la asignatura, el tipo de recurso utilizado y sobre todo el uso de la pantalla** como soporte que posibilita tránsitos en cuanto al género discursivo y a las posibilidades de alternar los turnos de habla.

Ahora, si bien cada una de las profesoras de esta investigación posibilitaron diferentes tipos de movimientos discursivos, los segmentos más propicios para mantener una interacción dialógica están sumidas al no uso de compartir pantalla y a actividades en las que el estudiante cumple un rol más activo en el conjunto de acciones que realiza para propiciar el aprendizaje. De esta manera, nuestros resultados hacen una importante contribución en el campo de las interacciones en el aula, pues aportan con evidencia sobre cómo se construyen estas en contextos virtuales. Si bien algunos estudios destacan el papel de cámara web por su potencial para construir significados en las interacciones sincrónicas –funciones de las miradas, la proxemia y los encuadres– (Develotte et al., 2010; Guichon & Wigham, 2015; Norris, 2004; Sindoni, 2013), nuestro estudio aporta en la comprensión de cómo la pantalla media las interacciones sincrónicas para el aprendizaje, pues las decisiones que toman las docentes sobre las funciones y usos de la herramienta "compartir pantalla" promueve modos de interacción diferentes que en muchos casos pueden replicar las formas de interacción realizadas en los contextos presenciales. En otras palabras, la pantalla media la interacción

sincrónica, a la vez que la condiciona en cuanto a las posibilidades de promover o no interacciones más ricas que las secuencias tripartitas.

Por ejemplo, en nuestra investigación los resultados arrojaron que si bien la profesora P2 y P3 habilitan la función de compartir pantalla para que sus estudiantes mostrasen sus trabajos a través de la cámara web, la profesora P2 brindó mayores oportunidades de participación verbal y de promover aperturas de temas que la profesora P3, dado que esta última no les otorgaba agencia para poder referirse a sus propias producciones, pues ella verbalizaba mediante la lectura sugerencias de mejora. Por lo tanto, no se trata solo de realizar clases por videoconferencia, sino en hacer un uso pedagógico de compartir pantalla sin descuidar la promoción de interacciones sincrónicas que posibiliten movimientos dialógicos y oportunidades de desarrollar el pensamiento y aprendizaje a partir de la construcción de espacios democráticos. En efecto, nuestros resultados demuestran que el uso pedagógico de la pantalla es capaz de promover relaciones más o menos ricas más allá de que los patrones fijos IRE.

Otro de los elementos distintivos de nuestros resultados es la constatación de las **variaciones lingüísticas "mode-switching"** en la interacción sincrónica que da cuenta de la alternancia de la oralidad y escritura en un mismo evento comunicativo (Sindoni, 2013, 2021). Así, el uso del chat que hacen mayoritariamente los estudiantes para establecer interacciones ilustra la propuesta realizada por Hampel y Stickle (2012), a saber: (1) *Interacción para complementar*, es decir, un modo del lenguaje verbal desencadena la respuesta de otro participante utilizando otro modo diferente, como, por ejemplo, una explicación oral de la docente es comentada por los estudiantes a través de la escritura en el chat. (2) *Interacción para compensar,* cuando se utiliza un modo del lenguaje diferente cuando existen problemas para transmitir desde un determinado modo; por ejemplo, si un estudiante no es escuchado por el resto del grupo curso, es invitado a participar a través de la escritura en el chat. (3) *Interacción de competencia,* utilizada para establecer conversaciones paralelas mediante la escritura en el chat mientras existe una interacción principal realizada mediante el modo oral. En efecto, los distintos usos de la lengua en sus modos oral y escrito que se utilizan en la interacción sincrónica dan cuenta de cómo los estudiantes se apropian de nuevas formas de comunicación en los contextos virtuales, cómo las adaptan a sus propios fines y cómo desarrollan una nueva cultura de interacción que posibilita nuevos ensambles entre lo oral y lo escrito.

A partir del análisis realizado, el chat se constituye como un espacio de participación en el aula virtual, pues son los estudiantes quienes lo utilizaban mayoritariamente en sus clases.

Este fenómeno podría explicarse por dos factores fundamentales: la interacción por chat es menos intimidante que la oral (Hampel & Stickler, 2012) y el uso de la pantalla dificulta la gestión de los turnos de habla (Sindoni, 2013). Así, nuestros resultados muestran que el chat posee un potencial de diversificar los turnos de habla, pues ofrece oportunidades para dar voz a los estudiantes en el caso en que la alternancia de turnos sea escasa para algunos centros educativos y, en consecuencia, ayudaría en la co-construcción de significados que tienen lugar en las clases. Otro factor que incide en el uso de la modalidad escrita por sobre la oral en los turnos de habla, se explica por los hallazgos de Baron (2010) en cuanto al grado de comodidad, a la naturaleza imitativa de la oralidad en el chat y, por tanto, al componente más informal y cercano que dotaría esta modalidad escrita y que se traduce en estilos alternativos de escritura como el alargamiento de letras, puntuaciones exageradas o usos de mayúsculas. De igual manera, en nuestros resultados se observó que en algunas interacciones por chat se construyeron conversaciones disputativas entre los estudiantes.

En cuanto a los emojis, **nuestros resultados muestran escasas oportunidades para su uso y, por tanto, una escasa interacción multimodal que combina lo oral y visual en la interacción sincrónica.** En este sentido, si bien hasta el año 2020 la plataforma Zoom disponía de solo dos tipos de emojis (👍y 👏), estos recursos fueron utilizados solo por los estudiantes en la interacción sincrónica oral. En cambio, en la interacción escrita por chat, los estudiantes crearon emoticones con diferentes propósitos. A pesar de que diversas investigaciones muestran usos diferentes cumplidos por los emojis en las interacciones, ya sea para evitar malos entendidos (Albert, 2015), o como signos no verbales para expresar emociones (Dresner & Herring, 2010), nuestros resultados confirman un uso pragmático vinculado a contestar preguntas convergentes o dicotómicas de las profesoras en las que se reemplazan la comunicación no verbal (Chen et al., 2015) y también como mecanismo para reforzar los mensajes orales (Amaghlobeli, 2012; Bai et al., 2019; Herring & Dainas, 2017). De igual manera, llama la atención que en la interacción por chat, los estudiantes en un intento de transmitir sus intenciones comunicativas emplean emoticones con el código ASCII para indicar ironías y risas, mostrando un uso informal propio de las interacciones entre iguales. Este estudio realiza, entonces, una interesante y original contribución sobre el uso de emojis por parte de estudiantes de primaria en contextos virtuales de aprendizaje, pues la investigación previa en este ámbito se había centrado sobre todo en la interacción por chat a través de las redes sociales (Herring & Androutsopoulos, 2015; Sampietro, 2016).

Al integrar el análisis de las interacciones sincrónicas con las entrevistas a profesoras y estudiantes, llaman la atención los puntos de encuentro y desencuentro que se observan en cada caso. Respecto del CE1, **se observan concordancias entre el análisis de las interacciones sincrónicas y la percepción del estudiantado en dos aspectos: las interacciones sincrónicas ofrecen escasos espacios de alternancia de turnos de habla y las actividades propuestas se caracterizan por la monotonía.** Sin embargo, llama la atención que la P1 perciba sus clases por videoconferencia como espacios entretenidos, lúdicos y semejantes a lo que desarrollaba en una interacción presencial. De esta manera, la relación de semejanza la establece en torno a la promoción que hace para alternar equitativamente los turnos de habla y a los esfuerzos que hace por impartir clases por videoconferencia en tiempos similares a la presencialidad. En contraposición, en el análisis de las clases por videoconferencia, se observa que todas las actividades observadas corresponden a las propuestas que aparecen en el texto escolar y que son proyectadas usando una secuencia específica, a saber: activación de la función compartir pantalla, proyección del PowerPoint, lectura de la información y/o problema matemático por la P1, explicación del contenido, resolución de los ejercicios y modelamiento de la respuesta correcta a través de la escritura de la resolución del problema.

Con ello, se observa un uso de prácticas convencionales de enseñanza y aprendizaje similares a las utilizadas en la presencialidad; es decir, se replican en la virtualidad la realización de clases frontales y centradas en el profesorado (Martinic et al., 2013). En efecto, la P1 utiliza sobre todo exposición de contenidos y actividades guiadas sin mayores oportunidades para co-construir el conocimiento junto con los estudiantes a través de la interacción sincrónica a través de videoconferencia. Así, con relación al aporte que hacen Chanto y Loáiciga (2022), podemos interpretar que existen altas probabilidades de que las docentes creen "espejos de aulas presenciales" con una exigua interacción por parte de los estudiantes cuando transitan a una EaD de emergencia. Esta situación, se explica en parte porque el profesorado continúa situándose desde una enseñanza tradicional de aprendizaje, usando patrones de interacción prototípicos que siguen secuencias tripartitas IRE.

Para el caso CE2, a pesar de contar con diferentes patrones de interacción, llama la atención la reflexión que hace la P2 en cuanto a la reducción del tiempo de aprendizaje sincrónico, las oportunidades sobre los focos de concentración y el efecto Zoom que produce permanecer conectado frente a una pantalla. Así, con relación al análisis de las interacciones que tuvieron lugar en las videoconferencias, se desprende que **la toma de consciencia sobre los tiempos**

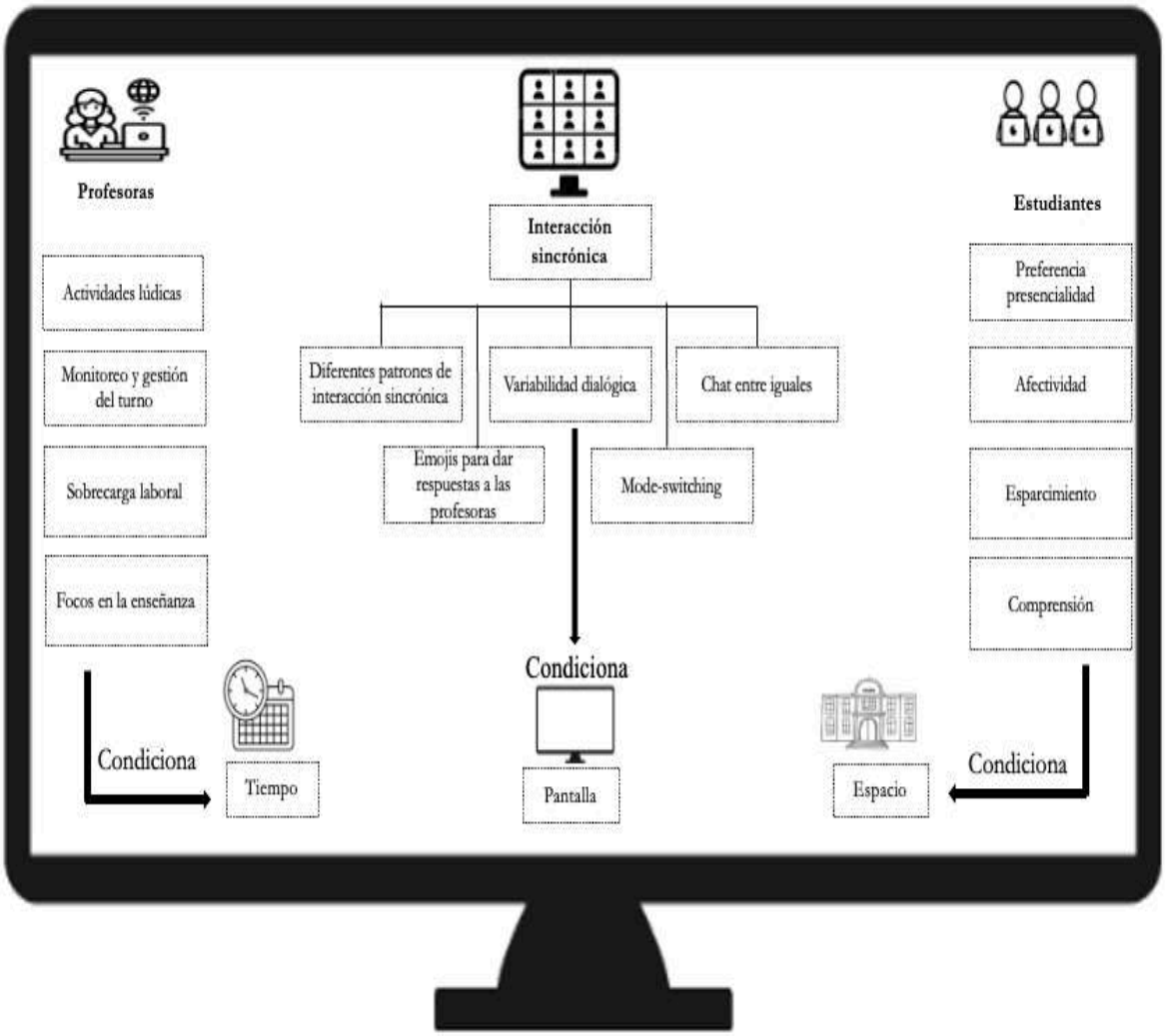
de la interacción sincrónica pudo ser un condicionante para que los estudiantes tuviesen roles más participativos dentro de las clases por videoconferencia, así como la diversificación en los patrones de interacción. Sin embargo, desde la mirada de los estudiantes, el centro educativo como institución sigue cumpliendo un rol performativo en cuanto al aprendizaje, el esparcimiento y en las oportunidades de interacción que ofrece la presencialidad. Desde este punto de vista, nuestros resultados son concordantes con la investigación que hace Di Gesú (2020) en cuanto al papel catalizador de la escuela física y en lo roles específicos que cumplen desde el punto de vista espacial y de aprendizaje, pues las y los estudiantes en los contextos de interacción de la EaD de emergencia manifiestan una clara preferencia por la presencialidad.

En cuanto al CE3 **se observan predominantemente patrones fijos de interacción oral y un uso extendido del turno de habla de la P3, cuyas las aperturas dialógicas para promover la alternancia en los turnos de habla, difieren entre la modalidad oral y la escrita en el chat.** Así, se observa que gran parte de las intervenciones estudiantiles tienen lugar en el chat, cuyo mensaje es reconocido y retroalimentado por la P3 en la modalidad oral. En este sentido, al integrar el análisis de los datos, la P3 indica que la interacción sincrónica se ve afectada por la reducción del tiempo de clases como condicionante que inhibe la promoción de actividades lúdicas, el énfasis en centrarse en el contenido y, por tanto, en la disminución de oportunidades de participación y alternancia en los turnos de habla. Esta situación, es concordante con la percepción de los estudiantes, puesto que la preferencia por la presencialidad posibilita mayores oportunidades para dar sus puntos de vista y comprender de mejor manera las actividades. Así, confirmamos la relación compleja y disonante de la interacción sincrónica (Noblía, 2016) pues, por un lado, los resultados demostraron que la interacción sincrónica posibilitó la interacción bidireccional entre la P3 y los estudiantes a través del envío de mensajes privados, mientras que, por otro lado, las interacciones sincrónicas mostraron pocas oportunidades de alternancia en los turnos de la interacción sincrónica oral.

En efecto, y desde el supuesto que cada uno de los casos tiene sus propias particularidades que posibilitaron diferentes maneras de llevar a cabo una EaD de emergencia, la Figura 56 sintetiza los principales resultados en torno a la caracterización de las interacciones sincrónicas impartidas por videoconferencia, la percepción de los estudiantes en torno a la presencialidad y virtualidad y la percepción de las profesoras participantes en torno al cambio de modalidad, interacciones y aprendizaje.

Figura 56.

Síntesis de los resultados

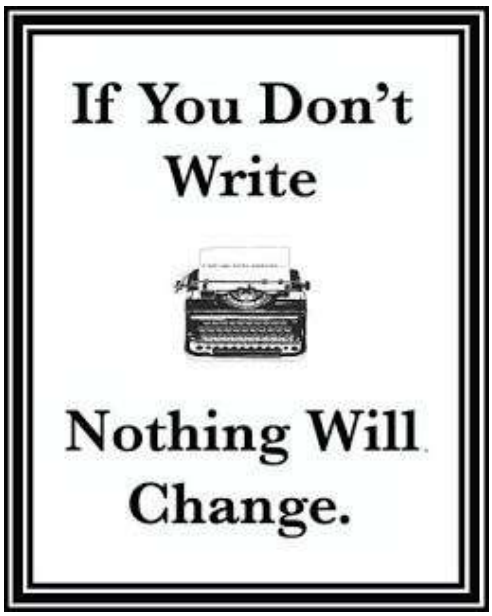


Como se observa en la Figura 56, el conjunto de percepciones del profesorado y estudiantado y de la caracterización de la interacción sincrónica estuvo condicionado a un elemento predominante para cada tipo de datos. En las clases por videoconferencia, las interacciones mostraron diferentes patrones de interacción, recursos, movimientos dialógicos que, ante todo están condicionados al uso pedagógico que se hace de la pantalla como mediadora de interacciones sincrónicas. Para las profesoras, la reducción en cuanto a los tiempos de interacción sincrónica versus la presencialidad, ofrecieron, por un lado, oportunidades para focalizar la enseñanza y, por otro, percepciones de las profesoras vinculadas a las faltas de oportunidades para interactuar con el estudiantado y al grado de dinamismo que ofrece la presencialidad. Para los estudiantes, la preferencia por la presencialidad y el valor en torno a los espacios como lugares performativos posibilitan no solo el aprendizaje, sino las oportunidades de esparcimiento, interacción y afectividad. En efecto, los resultados parecen

indicar que, en la EaD de emergencia, las clases por videoconferencia no pudieron alcanzar grados elevados de "presencia social" (Short et al., 1976), a pesar de que los resultados de las interacciones sincrónicas muestran instancias en las que los estudiantes pueden mostrar objetos o mascotas y así, "entrar" en su intimidad para fortalecer los vínculos afectivos entre los estudiantes. Una posible interpretación se debe a que la presencia social supone elevados grados de entendimientos entre los participantes (Guichon & Cohen, 2014) que, al contrastarla con la percepción del estudiantado, estos indican que las actividades en la presencialidad son más fáciles de comprender que las que se imparten por videoconferencia. Una segunda interpretación se sitúa en el EaD de emergencia como medida rápida e improvisada (Hodge et al., 2020) que impactó de manera forzosa en las prácticas cotidianas de los hogares y, por tanto, en los tiempos de adaptación. Asimismo, este tránsito abrupto no fue acompañado necesariamente con un programa de desarrollo profesional docente para que las profesoras aprendieran nuevas formas de interacción en contextos virtuales; por lo tanto, en muchas ocasiones terminaron replicando los modos de interacción de la presencialidad.

En efecto, al igual que Grammens et al. (2022) **nuestros resultados confirman que las prácticas de enseñanza en la interacción sincrónica por videoconferencia requieren de coordinación de una serie de complejas operaciones que debiesen operan en simultaneidad para atender al potencial visual, oral, escrito y no verbal**. Desde nuestra perspectiva y a partir del análisis de resultados realizado, esto supone de una serie de elementos necesarios para potenciar la interacción, a saber: un grado de competencia digital del profesorado, que todavía muestra niveles bajos de adquisición (Claro et al., 2022; Trucco et al., 2022); el desarrollo de una conciencia semiótica que permita mediar la interacción sincrónica (Develotte et al., 2010), la detección del potencial de los recursos tecnológicos disponibles como elementos de apoyo de la enseñanza y no como elementos determinantes del aprendizaje (Cassany, 2014) y, sobre todo, el reconocimiento del potencial de las interacciones de aula como precursores fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo a través de actividades desafiantes que inviten a la reflexión y a la co-construcción conjunta del conocimiento que ocurre en y mediante la interacción. Cualquiera sea el caso, **nuestros resultados ponen de relieve el poder del profesorado, puesto que impulsan la apertura de espacios dialógicos, independiente del tiempo disponible** para la enseñanza, **de los espacios** -virtuales o presenciales para llevar a cabo las interacciones o los **recursos** disponibles para promover la co-construcción de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Capítulo 7. Conclusiones



Get Writing in Spite of Covid-19 (2020)
http://aimlesswriter.blogspot.com/2020/11/get-writing-in-spite-of-covid-19.html

7.1. Conclusiones

La investigación realizada sobre la interacción sincrónica y la percepción de los estudiantes y las profesoras para llevar a cabo una EaD de emergencia, nace de la necesidad de comprender cómo se construyeron las interacciones para posibilitar la enseñanza y el aprendizaje desde un acontecimiento histórico que irrumpió de manera forzosa y obligó a los centros educativos a transitar hacia diferentes modalidades de enseñanza y que, además, impactó en las formas y posibilidades de interacción y en los aprendizajes de los estudiantes. De esta manera, las interacciones sincrónicas que hemos analizado nos muestran la complejidad de un proceso que todavía desvela preocupaciones sobre el aprendizaje en una educación post pandemia (Unesco et al., 2022). Por este motivo, en este capítulo responderemos los objetivos específicos de nuestra investigación a fin de resumir los principales hallazgos detectados y contribuir a una Didáctica de la Lengua y la Literatura que considere estas nuevas formas de interacción sincrónica como prácticas sociales que emergen con la llegada de las tecnologías e Internet.

Los resultados respecto de nuestro primer objetivo específico, referido a "caracterizar la interacción sincrónica que dio lugar en las videoconferencias", concluyen la existencia de diferentes patrones de interacción con predominancia en secuencias tripartitas que se dinamizan y varían de acuerdo con cada uno de los casos. A su vez, los resultados muestran la complejidad de las interacciones sincrónicas en cuanto al grado de simultaneidad para utilizar y gestionar diferentes modos que producen nuevos ensambles semióticos, en convergencia con implementar por primera vez prácticas educativas a través de las videoconferencias. En este sentido, si bien nuestros resultados evidencian escasos momentos de paralelismo frente a los diferentes recursos semióticos que posibilitan la interacción sincrónica, sí se observan interacciones multimodales que convergen en sincronía con el chat, la oralidad y los emojis como recursos que posibilitaron variaciones lingüísticas y diferentes maneras de comunicar en la interacción profesor-estudiante y entre estudiantes.

Con relación al segundo objetivo "identificar los movimientos discursivos en la interacción sincrónica que se producen a lo largo de las secuencias de las clases por videoconferencia", nuestros resultados concluyen la existencia de diferentes elementos que posibilitan las variaciones a lo largo de la clase; a saber: el tipo de patrón de interacción prototípico, la percepción del profesorado en torno a los tiempos disponibles para la enseñanza, las actividades, las asignaturas y el uso de la pantalla como elemento que media la interacción

sincrónica y abre pasos a tránsitos en cuanto al tipo de actividad y género discursivo. A su vez, nuestros resultados muestran que el tipo de recurso utilizado sí condiciona ciertos tipos de actividades vinculadas a la exposición de contenidos, revisiones en conjunto, verificaciones de contenido y ejemplos visuales a fin de modelar una actividad.

Con relación al tercer objetivo "explorar en la percepción de los profesores y estudiantes sobre la interacción y el aprendizaje en las clases por videoconferencia", nuestros resultados concluyen la preferencia por la modalidad presencial dado que permite interacciones más ricas y extensas, mayor al grado de afectividad y entendimiento de las actividades propuestas. En cuanto a las particularidades, llama la atención el énfasis sobre los tiempos disponibles a los que se refieren indistintamente las profesoras y las implicancias que les supuso en cuanto a clases más expositivas o centradas en el desarrollo de focos de concentración. Desde la mirada de los estudiantes, cabe destacar ciertas discrepancias de algunos estudiantes que prefieren las clases por videoconferencia, como la posibilidad de trabajar autónomamente y mantenerse en un lugar cómodo dentro de sus hogares.

Así y a partir del análisis integrativo de nuestros resultados, para responder al último objetivo "identificar qué aspectos de la interacción sincrónica se constituyen como potencial para aprender en una educación a distancia o presencial", nuestros resultados muestran que el tratamiento de los temas que se abordan en las clases es más aditivo y no se producen tantos comentarios marginales. Los entornos presenciales invitan a la narración, a la explicación de anécdotas y recogen experiencias personales que están condicionadas al hecho de compartir en tiempo y espacio relativamente extensos. En este sentido, se concluye las siguientes propuestas:

- Abrir espacios dialógicos en los contextos virtuales que permitan desvíos de temas, acercarse a las vivencias personales de los participantes para dejar aquello que favorezca la relación y la sensación de estar haciendo algo colectivo.
- Ofrecer espacios específicos que posibiliten la interacción entre iguales a través de actividades que faciliten el intercambio de experiencias o la realización de actividades conjuntas.
- Realizar un uso pedagógico y equitativo de la cámara web en cuanto a las alternancias para que los estudiantes compartan sus pantallas y muestren sus actividades con el fin de optimizar la evaluación formativa en los contextos virtuales.
- Promover el desarrollo intencionado o explícito de una consciencia semiótica al estudiantado de primaria que dé cuenta del potencial oral, escrito, visual y paraverbal en

la interacción y así adaptarlos y utilizarlos de acuerdo con las diferentes situaciones comunicativas.

- Dinamizar la interacción sincrónica a través de roles más activos por parte de los estudiantes para evitar el efecto fatiga que supone permanecer concentrado frente a una pantalla.
- Promover el diseño instruccional que dé cuenta de actividades breves, dinámicas y flexibles para los contextos presenciales o virtuales en estudiantes de educación primaria.
- Identificar el potencial de los recursos y tiempos disponibles para la enseñanza, con el fin de realizar ajustes pedagógicos que posibiliten la apertura de espacios dialógicos independiente del tipo de actividad efectuada a lo largo de la clase.
- Promover el discurso dialógico en aulas de primaria, otorgando menos espacios para las explicaciones y mayor alternancia en los turnos de habla. Aprender es un proceso activo, que requiere de reflexión e interacción continua.

En suma, el conjunto de resultados de esta investigación realiza importantes contribuciones a la didáctica, dado que ofrece evidencia empírica sobre prácticas de interacción sincrónica ausentes en la revisión de la literatura; a la educación primaria y el avance en el campo de las tecnologías; a la educación a distancia e híbrida en cuanto a la existencia de colegios virtuales en la actualidad y; al valor de la flexibilidad docente como práctica sistemática que va más allá del tránsito de una modalidad presencial a una virtual (o viceversa). Esto quiere decir, que los ajustes pedagógicos son continuos y se realizan en función de los recursos disponibles, las actividades, los objetivos de aprendizaje, el tiempo y las características y necesidades de los estudiantes.

De la misma manera, si bien la EaD de emergencia fue una medida transitoria crucial para dar continuidad a la enseñanza y al aprendizaje, nuestros resultados confirman la importancia de compartir en tiempo y en espacio para el fortalecimiento de los lazos afectivos y el aprendizaje que supone la presencialidad. La crisis sanitaria, se convirtió entonces, en una oportunidad para resignificar los encuentros cara a cara y también para dar apertura a nuevas posibilidades para repensar el potencial de las interacciones sincrónicas que tienen lugar en las videoconferencias, como soporte que permite diversificar las actividades didácticas en la presencialidad, tales como entrevistas o conversatorios con personas que no necesariamente compartan en un mismo espacio físico.

Por último, incidimos en la importancia y la revalorización de la interacción dialógica como la principal estrategia que dispone el profesorado para llevar a cabo la enseñanza. La interacción, no solo posibilita el acceso a funciones cognitivas de orden superior, sino que fortalece los lazos afectivos, crea presencia y construye oportunidades para avanzar en una sociedad cada vez más pluralista –pues sitúa al diálogo como la base para la co-construcción conjunta de saberes y acuerdos para la participación democrática en sociedad–. Sin embargo, las prácticas dialógicas y la formulación de interrogantes que suponen la construcción de estos espacios no son azarosas, lo que quiere decir que se enseñan, se practican y se promueven en el aula. Así, en periodos en que la educación post pandemia invita avanzar hacia profundas transformaciones, los profesores continúan siendo las fuerzas impulsoras claves de diálogo. La flexibilidad en la docencia y la valorización de espacios específicos en las clases para propiciar mayores movimientos dialógicos son una necesidad y una poderosa fuente de cambio que abre oportunidades para aprender con y a través de la interacción.

7.2. Limitaciones

Desde el supuesto que una opción metodológica no es una limitación *per se*, nuestra investigación confirma que las técnicas y estrategias utilizadas han permitido comprender parte importante de la complejidad educativa que supuso llevar una EaD de emergencia. El tiempo disponible para recoger los datos nos permitió alcanzar un *rapport* con los participantes que, sumado al análisis cualitativo e integrativo de los datos, contribuyeron para profundizar sobre el fenómeno educativo estudiado. A pesar de lo anterior, en nuestra investigación identificamos cinco elementos que pudieron influir en los resultados del análisis de las interacciones sincrónicas, a saber: (1) la tardía admisión a las sesiones de las clases por videoconferencia por parte de las profesoras que imposibilitó registrar —en algunas ocasiones— con los minutos iniciales de la clase y, por tanto, contar con un sesgo parcial de información; (2) el acceso a los mensajes privados por chat que enviaban los participantes, (3) la normativa de los centros educativos de no grabar las sesiones de Zoom, que incidió en la calidad visual de algunas videograbaciones realizadas –a pesar de ser autorizada vía consentimiento informado la videograbación para cada centro educativo– (4) la falta de profundización de los interrogantes formulados durante las entrevistas grupales al estudiantado y, (5) la cantidad de categorías de análisis de las interacciones sincrónicas que dieron cuenta de la complejidad que suponen las interacciones sincrónicas multimodales.

En cuanto a las opciones metodológicas, hubiera sido interesante incorporar un análisis de las frecuencias de los turnos de habla y de los interrogantes formulados del profesorado y estudiantado a lo largo de la interacción sincrónica. A juicio de la investigadora, la utilización de un Software de análisis de datos que brinde información numérica pudo diversificar y enriquecer el tipo de análisis realizado en esta investigación.

7.3. Líneas de futuro

La investigación sobre el análisis y caracterización de las interacciones sincrónicas que tuvieron lugar en las videoconferencias es un estudio que posibilita abrir nuevas líneas de investigación como consecuencia inmediata de esta tesis. De esta manera, este trabajo es un marco conceptual que ofrece aproximaciones sobre los aspectos potenciales para establecer interacciones sincrónicas ricas en los contextos virtuales y abre oportunidades para avanzar hacia una didáctica de la multimodalidad que estudie los diferentes lenguajes o modos semióticos en contextos presenciales y virtuales a fin de profundizar y comparar prácticas de interacción. Asimismo, y como hemos enunciado a lo largo de este capítulo, si bien la llegada de las tecnologías irrumpió con fuerza desde hace más de 30 años y ha evolucionado rápidamente en las formas de interacción, la investigación sobre las prácticas educativas a través de las tecnologías y la interacción es todavía reciente. Por este motivo, a partir de la escasa evidencia empírica en contextos de educación primaria, se ofrecen una serie de temas posibles de ampliar en futuras investigaciones, tales como:

- Relación entre la competencia digital del profesorado y las prácticas de interacción sincrónica.
- Ampliación de este estudio a uno longitudinal que caracterice las interacciones de aula y los recursos utilizados en la presencialidad.
- Análisis multimodal sobre las interacciones de aula y variaciones dialógicas a partir de los recursos didácticos utilizados dentro de las clases.
- Caracterización de la interacción entre iguales en aulas de primaria.

Con todo ello, a través de este trabajo, incidimos en la consolidación del campo de una Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) que avance hacia estudios de interacciones en el aula en convergencia con el uso de las tecnologías e Internet, que permitan la consolidación de estudios enmarcados en la EaD a través de investigaciones basadas en la práctica. Esto

requiere de importantes esfuerzos para fortalecer los puentes entre los centros educativos, el profesorado y los investigadores, con el fin de aportar con evidencia empírica que sepa hacer frente a la enseñanza y el aprendizaje en periodos importantes de transformaciones educativas.

7.4. Conclusions

The research conducted on synchronous interaction and the perception of students and teachers to carry out an Emergency Remote Education (ERE), arises from the need to understand how interactions were constructed to enable teaching and learning from a historical event that burst in a forced way and forced schools to move towards different teaching modalities; which impacted on the forms and possibilities of interaction and student learning. In this way, the synchronic interactions we have analysed show us the complexity of a process that still raises concerns about learning in post-pandemic education (Unesco et al., 2022). For this reason, in this chapter we will answer the specific objectives of our research to summarise the main findings detected and contribute to a Didactics of Language and Literature that considers these new forms of synchronous interaction as social practices that emerge with the advent of technologies and the Internet.

Our first specific objective referred to as "to characterise the synchronous interaction that took place in the videoconferences", our results conclude the existence of different patterns of interaction with predominance in IRE tripartite sequences that are dynamized and vary according to each of the cases. In turn, the results show the complexity of synchronous interactions in terms of the degree of simultaneity to use and manage different modes that produce new semiotic assemblages, in convergence with implementing first-time educational practices through videoconferencing. In this sense, although our results show few moments of parallelism regarding the different semiotic resources that make synchronous interaction possible, we do observe multimodal interactions that converge in synchrony with chat, orality and emojis as resources that enable linguistic variations and different ways of interacting in teacher-student and student-student interaction.

Concerning the second objective "to identify the discursive movements in synchronous interaction that occur throughout the sequences of videoconference classes", our results conclude the existence of different elements that enable variations throughout the class; namely: The type of prototypical interaction pattern, the teacher's perception of the time

available for teaching, the activities, the subjects and the use of the screen as an element that mediates synchronous interaction and opens the way to transitions in terms of the type of activity and discursive genre. In turn, our results show that the type of resource used does condition certain types of activities linked to the presentation of content, joint reviews, content checks and visual examples to model an activity.

About the third objective "to explore teachers' and students' perceptions of interaction and learning in videoconference classes", our results conclude that face-to-face classes are preferred because they allow richer and more extensive interactions, the degree of affectivity and better understanding. About the particularities, the emphasis on the time available, which the teachers refer to indistinctly, and the implications that this entailed for them in terms of more expository classes or classes centred on the development of concentration focuses, is striking. From the students' point of view, it is worth noting certain discrepancies of some students who prefer videoconference classes, such as the possibility of working autonomously and staying in a comfortable place in their homes.

Thus, and from the integrative analysis of our results, to respond to the last objective "to identify which aspects of synchronous interaction constitute a potential for learning in distance or face-to-face education", our results show that the treatment of the topics addressed in the classes is more additive and that there are not so many marginal comments. Face-to-face settings invite narration and the explanation of anecdotes and collect personal experiences that are conditioned by the fact of sharing in extenive time and space. In this sense, the following proposals are concluded:

- Open dialogic spaces in virtual contexts that allow n virtual contexts that allow deviations from topics, approach the personal experiences of the participants to leave what favors the relationship and the feeling of doing something collective.
- Offer specific spaces that enable interaction between peers through activities that facilitate the exchange of experiences or the realization of joint activities.
- Make pedagogical and equitable use of the webcam in terms of alternations so that students share their screens and show their activities to optimize formative assessment in virtual contexts.
- Promote the intentional or explicit development of a semiotic consciousness to primary school students those accounts for the oral, written, visual and paraverbal potential in interaction and thus adapt and use them according to different communicative situations.

- Energize synchronous interaction through more active roles by students to avoid the fatigue effect of staying focused in front of a screen.
- Promote instructional design that accounts for brief, dynamic and flexible activities for face-to-face or virtual contexts in primary school students.
- Identify the potential of the resources and time available for teaching, to make pedagogical adjustments that enable the opening of dialogic spaces independent of the type of activity carried out throughout the class.
- Promote dialogic discourse in primary classrooms, providing fewer spaces for explanations and greater alternation in speaking shifts. Learning is an active process, which requires continuous reflection and interaction.

In sum, the set of results of this research makes important contributions to didactics, since it offers empirical evidence on synchronous interaction practices absent in the literature review; primary education and advancement in the field of technologies; distance and hybrid education in terms of the existence of virtual schools at present and; to the value of teaching flexibility as a systematic practice that goes beyond the transition from a face-to-face modality to a virtual one (or vice versa). This means that pedagogical adjustments are continuous and are made according to the available resources, activities, learning objectives, time and the characteristics and needs of the students.

In the same way, although the emergency Distance E was a crucial transitory measure to give continuity to teaching and learning, our results confirm the importance of sharing in time and space for the strengthening of affective ties and learning that face-to-face entails. The health crisis then became an opportunity to resignify face-to-face meetings and to open new possibilities to rethink the potential of synchronous interactions that take place in videoconferences, as a support that allows diversifying didactic activities in face-to-face, such as interviews or conversations with people who do not necessarily share in the same physical space.

Finally, we emphasize the importance and revaluation of dialogic interaction as the main strategy available to teachers to carry out teaching. Interaction not only enables access to higher-order cognitive functions, but also strengthens affective ties, creates presence, and builds opportunities to advance in an increasingly pluralistic society – since it places dialogue as the basis for the joint co-construction of knowledge and agreements for democratic participation in society. However, the dialogic practices and the formulation of questions

that involve the construction of these spaces are not random, which means that they are taught, practiced, and promoted in the classroom. Thus, in periods in which post-pandemic education invites progress towards profound transformations, teachers continue to be the key driving forces of dialogue. Flexibility in teaching and the appreciation of specific spaces in classes to promote greater dialogic movements are a necessity and a powerful source of change that opens opportunities to learn with and through interaction.

7.5. Limitations

On the assumption that a methodological choice is not a limitation by itself, our research confirms that the techniques and strategies used have allowed us to understand the educational complexity involved in conducting an Emergency Remote Education The time available for data collection allowed us to reach a rapport with the participants which, together with the qualitative and integrative analysis of the data, contributed to a deeper understanding of the educational phenomenon studied. Despite the above, in our research we identified five elements that could have influenced the results of the analysis of the synchronous interactions, namely: (1) the late admission to the videoconference class sessions on the part of the teachers, which made it impossible to count - on some occasions - on the initial minutes of the class and therefore to count on a partial bias of information; (2) access to the private chat messages sent by the participants, (3) the schools' policy of not recording the Zoom sessions, which affected the visual quality of some of the video recordings made, (4) the lack of in-depth analysis of the questions asked during the group interviews with the students, and (5) the number of categories of analysis of the synchronous interactions that took into account the complexity of multimodal synchronous interactions.

Regarding tot he methodological options, it would have been interesting to include an analysis of the frequency of turns of speech in the interactions, as well as the questions asked by teachers and students throughout synchronous interaction. In the researcher's opinion, the use of data analysis software providing numerical information could have enriched and diversified the type of analysis carried out in this research.

7.6. Future Research

The research on the analysis and characterisation of the synchronous interactions that took place in videoconferences is a study that makes it possible to open new lines of research as an immediate consequence of this thesis. In this way, this work offers a conceptual framework that favours approximations on the potential aspects to establish rich synchronous interactions that favour learning in virtual contexts, as well as opportunities to advance towards a didactics of multimodality that studies the way of articulating different languages or semiotic modes for the construction of meanings in face-to-face and virtual contexts to carry out contrasts. Likewise, and as we have stated throughout this chapter, although the arrival of technologies burst onto the scene more than 30 years ago and has rapidly evolved in the forms of interaction, research on educational practices through technologies and interaction is still recent. For this reason, based on the scarce empirical evidence in primary education contexts, several possible topics for future research are offered, such as:

- Relationship between teachers' digital competence and synchronous interaction practices.
- Extension of this study through a longitudinal study that characterises the classroom interactions and the resources used by the same participating teachers.
- Multimodal analysis of classroom interactions and discursive variations based on the didactic resources used in the classes.
- Characterisation of peer interaction in primary school classrooms.

With all of this, through this work, we have an impact on the consolidation of the field of Didactics of Language and Literature (DLL) that advances towards studies of interactions in the classroom in convergence with the use of technologies and the Internet, which allow the consolidation of studies framed in EaD through research based on practice. This requires significant efforts to strengthen bridges between schools, teachers and researchers in order to provide empirical evidence to address teaching and learning in important periods of educational transformations.

Referencias bibliográficas

Joan Brossa 1919-1998

Referencias bibliográficas

Aguiar, O. G., Mortimer, E. F., & Scott, P. (2010). Learning from and Responding to Students' Questions: The authoritative and Dialogic Tension. *Journal of Research in Science Teaching*, *47*(2), 174–193. https://doi.org/10.1002/tea.20315

Albert, G. (2015). Semiotik und Syntax von Emoticons. *Zeitschrift Für Angewandte Linguistik*, *6*(1), 3–22. https://doi.org/10.1515/zfal-2015-0001

Alexander, R. (2017). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Diálogos.

Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, *33*(5), 561–598. https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140

Almahasees, Z., Mohsen, K., & Omar, M. (2021). Faculty's and Students' Perceptions of Online Learning During COVID-19. *Frontiers in Education*, *6*, 1–10. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.638470

Alonso, L. (1994). Sujeto y discursos: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. In *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225–240). Síntesis.

Al-Qahtani, M. (2019). Teachers' and Students' Perceptions of Virtual Classes and the effectiveness of Virtual Classes in Enhancing Communication Skills. *Arab World English Journal*, *1*, 223–240. https://doi.org/10.24093/awej/efl1.16

Álvarez-Herrero, J., Martínez-Roig, R., & Urrea-Solano, M. (2021). Uso de las tecnologías digitales en educación infantil en tiempos de pandemia. *Campus Virtuales*, *10*(2), 165–174.

Amaghlobeli, N. (2012). Linguistic features of typographic emoticons in SMS discourse. *Theory and Practice in Language Studies*, *2*(2), 348–354. https://doi.org/10.4304/tpls.2.2.348-354

ARTE. (2019). *Emoji-Nation*. https://www.arte.tv/en/videos/RC-021806/emoji-nation/

Aschenberg, H. (1999). *Kontexte in Texten. Umfeldtheorie und literarischer Situationsaufbau* (Max Niemey).

Bai, Q., Dan, Q., Mu, Z., & Yang, M. (2019). A Systematic Review of Emoji: Current Research and Future Perspectives. *Frontiers in Psychology*, *10*(October). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02221

Baran, E., Correia, A., & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, *32*(3), 421–439. https://doi.org/10.1080/01587919.2011.610293

Barbour, R. (2013). *Grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.

Baron, N. (2010). *Always On: Language in an Online and Mobile World*. Oxford University Press.

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualtitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa, RIE*, *10*(20), 7–36.

Bezemer, J., & Kress, G. (2016). Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame. In *Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315687537

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.

Blake, R. (2005). Bimodal CMC: The Glue of Language Learning at a Distance. *CALICO Journal*, *22*(3), 497–511.

Bleakley, A., Rough, D., Edwards, J., Doyle, P., Dumbleton, O., Clark, L., Rintel, S., Wade, V., & Cowan, B. R. (2022). Bridging social distance during social distancing: exploring social talk and remote collegiality in video conferencing. *Human-Computer Interaction*, *37*(5), 404–432. https://doi.org/10.1080/07370024.2021.1994859

Bulle, S. (2020). ¿Qué es la "fatiga Zoom" y cómo evitarla en estudiantes? *Institute for the Future of Education*. https://observatorio.tec.mx/edu-news/fatiga-zoom-estudiantes/

Burbules, N. (2014). Los significados de "aprendizaje ubicuo." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *22*(104), 1–10. https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1880

Bustos, A., & Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *15*(44), 163–184.

Çakiroglu, Ü. (2014). Evaluating students' perspectives about virtual classrooms with regard to Seven Principles of Good Practice. *South African Journal of Education*, *34*(2), 1–19. https://doi.org/10.15700/201412071201

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2007). *Las Cosas del decir : manual de análisis del discurso*. Ariel.

Cambra, M. (2013). Investigar la interacción en las clases de lenguas. *Cultura y Educacion*, *25*(4), 429–439. https://doi.org/10.1174/113564013808906807

Cambra, Margarida. (2003). *Une Approche ethnographique de la classe de langue* [Book]. Didier.

Cao, H., Lee, C. J., Iqbal, S., Czerwinski, M., Wong, P., Rintel, S., Hecht, B., Teevan, J., & Yang, L. (2021). Large scale analysis of multitasking behavior During Remote Meetings. In *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '21)*. https://doi.org/10.1145/3411764.3445243

Cappellini, M., & Hsu, Y. Y. (2022). Multimodality in webconference-based language tutoring: An ecological approach integrating eye tracking. *ReCALL*, *34*(3), 255–273. https://doi.org/10.1017/S0958344022000076

Casalegno, F. (1999). Sherry Turkle : Fronteiras do real e do virtual. *Revista FAMECOS*, *11*, 117–123.

Cassany, D. (2013). En_línea : leer y escribir en la red. In *En_línea : leer y escribir en la red*. Anagrama.

Castells, M. (2000). La sociedad red. Versión castellana de Carmen Martínes Gimeno. In *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* (Issue 81, pp. 384–385). Alianza Editorial.

Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Heinemann.

CEPAL-Unesco. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Chang, R., Coursaris, C., Léger, P., & Sénécal, S. (2022). The Effect of Multitasking During an E-learning Video Conference on Learning Performance: A Psychophysiological Experiment. In T. E. of M. D. an E. V. C. on L. P. A. P. Experiment (Ed.), *Learning and Collaboration Technologies* (pp. 196–208). Springer.

Chanto, C., & Loáiciga, J. (2022). Percepciones por estudiantes en el uso de la videoconferencia durante las clases virtuales a nivel universitario, en tiempos de COVID-19. *Educación XXXI*, *31*(60), 54–78. https://doi.org/10.18800/educacion.202201.003

Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu.

Chen, Y. Y., Bentley, F., Holz, C., & Xu, C. (2015). Sharing (and Discussing) the moment: The conversations that occur around shared mobile media. *MobileHCI 2015 - Proceedings of the 17th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services*, 264–273. https://doi.org/10.1145/2785830.2785868

Claro, M., Pereira, S., & Figueroa, C. (2022). Políticas digitales en educación en América Latina. Tendencias emergentes y perspectivas de futuro. In *UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina [1312], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.*

Colás, M., & Buendía, L. (1992). *Investigación educativa (2ª edición)*. Alfar.

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Sinécdita*, *25*, 1–24.

Coll, C., & Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. In *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 623–655). Alianza.

Coll, C., & Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. In *Psicología de la educación virtual* (pp. 19–53). Morata.

Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: Las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicologia*, *38*(3), 377–400.

Combert, et al. (2004). *Evaluation for the DfES Video Conferencing in the Classroom project Final Report* (Issue May). DfES Research Project.

Concha, S., & Howard, S. (2016). Interacciones verbales en el aula y desarrollo del pensamiento: análisis de la situación en nuestro país y propuestas formativas. In *Abriendo las puertas del aula. Transformaciones de las prácticas docentes* (pp. 125–152).

Córdova, A., Staff, C., Cubilla, F., & Stegaru, M. (2013). Uso y utilidad de la videoconferencia en la enseñanza de asignaturas preclínicas de medicina en la Universidad Latina de Panamá (ULAT). *Investigación En Educación Médica*, *2*(5), 7–11. https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72677-2

Coseriu, E. (1955). Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. In *Teoría del lenguaje y Lingüística general* (pp. 282–323). Gredos.

CREDO. (2015). Online Charter School Study 2015. In *CREDO*. http://credo.stanford.edu/pdfs/Online Charter Study Final.pdf

CREDO. (2023). *As a Matter of Fact: The National Charter School Study III 2023*.

Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2TH ed., Issue June). SAGE.

Creswell, J., & Poth, C. (2017). Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches. In *Paper Knowledge . Toward a Media History of Documents* (4th ed.). SAGE.

Curby, T. W., Stuhlman, M., Grimm, K., Mashburn, A., Chomat-Mooney, L., Downer, J., Hamre, B., & Pianta, R. C. (2011). Within-day variability in the quality of classroom interactions during third and fifth grade. *The Elementary School Journal*, *112*(1), 16–37. https://doi.org/10.1086/660682

Danesi, M. (2017). *The semiotics of emoji. The rise of visual language in the age of Internet*. Bloomsbury.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research (5th Edition)*. SAGE Publications.

Develotte, C., Guichon, N., & Vincent, C. (2010). The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment. *ReCALL*, *22*(3), 293–312. https://doi.org/10.1017/S0958344010000170

Di Gesú, M., & González, M. (2020). The Imposed Online Learning and Teaching during covid-19. In M. Di Gesú & M. González (Eds.), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education* (pp. 189–202). Springer.

Dixon, M., & Syred, K. (2022). Factors Influencing Students Engagement in online Synchronous Teaching Sessions: Student Perceptions of Using Microphones, Video, Screen-Share, and Chat. In *Learning and Collaboration Technologies* (pp. 209–227). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05657-4

Dresner, E., & Herring, S. C. (2010). Functions of the nonverbal in CMC: Emoticons and illocutionary force. *Communication Theory*, *20*(3), 249–268. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2010.01362.x

Duranti, A. (1985). Sociocultural Dimensions of Discourse. In T. Van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 193–230). Academic Press.

Duranti, Alessandro. (2000). *Anthropología Lingüística*. Cambridge University Press.

Dussel, I., & Quevedo, L. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. In *Foro Latinoamericano de Educación y las Nuevas Tecnologias*. Fundación Santillana.

Educación 2020. (2020). *Informe de Resultados #EstamosConectados. Testimonios y experiencias de las comunidades educativas ante la crisis sanitaria*. https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/04/Informe-Final-Encuesta-EstamosConectados-E2020.pdf

Erdogan, I. (2019). *The View of Primary School Fourth Grade Students and Teachers' Questions about Turkish Language Lessons in the Terms of the Revised Bloom Taxonomy*. *42*(192), 173–191. https://doi.org/10.15390/EB.2017.7407

Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, *83*(1), 70–120. https://doi.org/10.3102/0034654312474350

Evans, V. (2017). *The emoji code: How smileys faces, ove hearts and thums up are changing the way we communicate*. Michael O´Mara Books.

Firth. (1935). The technique of semantics. *Transactions of the Philological Society*, 36–72.

Fisher, R. (2012). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Morata.

Fons, M. (2013). Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas. *Cultura y Educacion*, *25*(4), 453–465. https://doi.org/10.1174/113564013808906898

Malba, F. (2019). *Leandro Elrich Liminal 05-07-26.10.19*. https://www.malba.org.ar/evento/leandro-erlich-liminal/

Fusch, P. I., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2017). How to conduct a mini-ethnographic case study: A guide for novice researchers. *The Qualitative Report*, *22*(3), 923–941. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2580

García Aretio, L. (2020a). Bosque semántico: ¿ educación / enseñanza / aprendizaje a distancia , virtual , en línea , digital , eLearning …? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *23*(1), 9–28. http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495

García Aretio, L. (2020b). *Con el COVID-19, más bosque semántico. Contextos universitarios mediados*. https://aretio.hypotheses.org/4901

García Aretio, Lorenzo. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Síntesis.

Garrison, D. (1985). Three generations of technological innovations in distance education. *Distance Education*, *6*(235–241). https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0158791850060208

Gee, J., & Hayes, E. (2011). Language and Learning in the digital age. In *Language and Learning in the Digital Age*. Routledge.

Di Gesú, M. (2020). Affect as a Catalyzed of Students' Chiice of Learning Environments. In *Cultural Views on Online Learning in Higher Education* (pp. 45–63). Springer.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.

Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Doubleday.

González, M., & Di Gesú, M. (2020). Introduction-Space, Time and Identity Online Learning as a Seemingly Bonderless Cultural Object. In M. González & M. Di Gesú (Eds.), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education* (pp. xiii–xix). Springer.

Goodwin, C., & Duranti, A. (1992). Rethinking context: an introduction. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *ethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon* (pp. 1–42). Cambridge University Press.

Goodwin, M. (1980). Processes of Mutual Monitoring Implicated in the Production of Description Sequences. *Sociological Inquiry*, *50*(3–4), 303–317.

Grammens, M., Voet, M., Vanderlinde, R., Declercq, L., & De Wever, B. (2022). A systematic review of teacher roles and competences for teaching synchronously online through videoconferencing technology. *Educational Research Review*, *37*, 1–16. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100461

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. (Grupo edit). https://doi.org/10.1016/S0898-5898(05)80001-4

Guichon, N., & Cohen, C. (2014). The impact of the webcam on an online L2 interaction. *CaP1n Modern Language Review*, *70*(3), 331–354. https://doi.org/10.3138/cmlr.2102

Guichon, N., & Wigham, C. R. (2015). A semiotic perspective on webconferencing-supported language teaching. *ReCALL*, *28*(1), 62–82. https://doi.org/10.1017/S0958344015000178

Gumperz, J. J. (1992). Contextualization and understanding. In Alessandro. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context : Language as an interactive phenomenon* (pp. 229–252). Cambridge University Press.

Halté, P. (2018). *Les émoticônes et les interjections dans le chat*. Lambert Lucas.

Hamme, M., & Atkinson, P. (1994). ¿Qué es la etnografía? In *Etnografía. Métodos de investigación* (pp. 15–40). Paidós.

Hampel, R., & Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*, *24*(2), 116–137. https://doi.org/10.1017/S095834401200002X

Hanemann, U. (2022). *Transforming literacy learning spaces. Paper commissioned for Unesco International Literacy Prizes and International Literacy Day activities*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382649

Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrión, R., Torreblanca, O., & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, *9*, 16–44. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001

Herrera, C. I. (2013). Los diálogos construidos y los contenidos elaborados en clases dedicadas a la comprensión de textos, en aulas chilenas. *Psicologia Educativa*, *19*(2), 113–122. https://doi.org/10.5093/ed2013a18

Herring, S., & Androutsopoulos, J. (2015). Computer-Mediated Discourse 2.0. In D. Tannen, H. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (2th ed., pp. 127–151). Wiley Blackwell.

Herring, S. (2004). Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior. In *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 338–376). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511805080.016

Herring, S., & Dainas, A. (2017). "Nice picture comment!" Graphicons in Facebook comment threads. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 2185–2194. https://doi.org/10.24251/hicss.2017.264

Hine, Christine. (2004). *Etnografía virtual* [Book]. Editorial UOC.

Hinostroza, et al. (2020). *Informe de resultados docencia durante la crisis sanitaria : La mirada de los docentes [Informe]*. http://miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Howe, C. (2010). *Peer Groups and Children ' s Development*.

Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, *43*(3), 325–356. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024

Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher–Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, *28*(4–5), 462–512. https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730

Hsu, Y.-C. (2022). Impact of Emergency Remote Education in the 2021 COVID-19 Pandemic: A Case of Higher Education Students in the Department of Mechanical Engineering. *Higher Education Studies*, *12*(2), 71. https://doi.org/10.5539/hes.v12n2p71

Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Setting. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistic. The etnography of communication* (Vol. 65, Issue 2, pp. 35–71). Basil Blackwell.

Jacobson, R. (1953). *Results of the Conference of Anthropologists and Linguistis*.

Jewit, C. (2015). Multimodal analysis. In *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication* (Georgakopo, pp. 69–84). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315694344

Jones, S. (2004). Putting the person into person-centered and immediate emotional support: Emotional change and perceived helper competence as outcomes of comforting in helping situations. *Communication Research*, *31*(3), 338–360. https://doi.org/10.1177/0093650204263436

Kang, S. H., & Gratch, J. (2014). Exploring users' social responses to computer counseling interviewers' behavior. *Computers in Human Behavior*, *34*, 120–130. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.006

Kelley - Muddie, S., & Phillips, J. (2016). To build a better questions. *Knowledge Quest*, *44*(5), 14–19.

Kerbrat-Oreccioni, Catherine. (1997). *La enunciación : de la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le Discours en interaction* [Book]. Armand Colin.

Killoran, J., Jenkin, T., & Manseau, J. (2023). ICT Interactions and COVID-19 – A Theorization Across Two Pandemic Waves. *ACM Transactions on Management Information Systems*. https://doi.org/10.1145/3597938

Kim, D., Frank, M. G., & Kim, S. T. (2014). Emotional display behavior in different forms of Computer Mediated Communication. *Computers in Human Behavior*, *30*, 222–229. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.09.001

Kim, H., Suh, K. S., & Lee, U. K. (2013). Effects of collaborative online shopping on shopping experience through social and relational perspectives. *Information and Management*, *50*(4), 169–180. https://doi.org/10.1016/j.im.2013.02.003

Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una persectiva sociocultural*. Paidos.

Kracl, C. L. (2012). Review or True? Using Higher-Level Thinking Questions in Social Studies Instruction. *The Social Studies*, *103*(2), 57–60. https://doi.org/10.1080/00377996.2011.586382

Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Kress, G. R., & Van, T. (2001). *Multimodal discourse : the modes and media of contemporary communication* [Book]. Hodder Arnold.

Kubanyiova, M. (2015). Ethics in Research. In J. Dean & C. Coombe (Eds.), *Research in Language Teaching and Learning*(pp. 176–182). SAGE.

Lamas, M. (2017). Semiótica de la cultura digital e interacción pedagógica. *Revista Chilena de Semiótica.*, *6*(0), 99–112.

Larusso, M. D., Al-adeimi, S., Kim, H. Y., Harbaugh, A. G., & Connor, C. O. (2023). Capturing Classroom Talk With the Low- Inference Discourse Observation Tool: A Validation Study. *Journal of Early Adolescence*, *0*(0), 1–31. https://doi.org/10.1177/02724316231182291

Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92.

León, O., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa. Cuarta edición* [Book]. McGraw-Hill España.

Linnes, C., Ronzoni, G., Agrusa, J., & Lema, J. (2022). Emergency Remote Education and Its Impact on Higher Education: A Temporary or Permanent Shift in Instruction? *Education Sciences*, *12*(10). https://doi.org/10.3390/educsci12100721

Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting tal to work*. Routledge.

Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, *5*, 45–47.

Lüdtke, J. (2011). Los entornos en la historia de la lengua española en América. In M. Vásquez & Otros (Eds.), *De la lengua por solo la extrañeza* (pp. 865–888).

Major, L., & Warwick, P. (2020). Affordances for dialogue: The role of digital technology in supporting productive classroom talk. In *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 394–410). Routledge.

Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languajes. In *The meaning of meaning* (Harcourt, pp. 296–336). A Harvest Book.

Mallett, S. (2004). Understanding home: A critical review of the literature. *Sociological Review*, *52*(1), 62–89. https://doi.org/10.1111/j.1467-954x.2004.00442.x

Marsico, G. (2016). The borderland. *Culture and Psychology*, *22*(2), 206–215. https://doi.org/10.1177/1354067X15601199

Martin, A., Collie, R., & Nagy, R. (2021). Adaptability and High School Students' Online Learning During COVID-19: A Job Demands-Resources Perspective. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1–15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702163

Martinic, S., Vergara, C., & Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de casos en Chile. *Pro-Posições*, *24*(1), 123–135. https://doi.org/10.1590/s0103-73072013000100009

McKeown, M., & Beck, I. (2004). Transforming knowledge into professional development resources: Six teachers implement a model of teaching for understanding text. *Elementary School Journal*, *104*(4), 391–408. https://doi.org/10.1086/499759

Mercer, N. (1997). *La Construcción guiada del conocimiento : el habla de profesores y alumnos.* Paidós,.

Mercer, N., Hennessy, S., & Warwick, P. (2019). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*, *97*(August 2017), 187–199. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007

Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, *1*(1), 12–21. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). Dialogue and the Development of Children's Thinking. In *Routledge*.

Mercer, Neil. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidos.

Michaels, S., & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing Talk Moves as Tools: Professional Development Approaches for Academicallu Productive Discussions. In L. Resnick, C. Asterhan, & S. Clarke (Eds.), *Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue* (pp. 347–362). AERA.

Mieres, M. (2020). La dinamica de la desigualdad en Chile: Una mirada regional. *Revista de Análisis Económico*, *35*(2), 91–133. https://doi.org/10.4067/s0718-88702020000200091

Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis; a methods sourcebook, 3d ed.* SAGE Publications.

Miller, D. (2020). *How to conduct an etnography during social isolation [video]*. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=NSiTrYB-0so

MINEDUC. (2020). Educación en Pandemia 2020. Principales medidas del Ministerio de Educación en 2020. In *Educación en Pandemia*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/01/BalanceMineduc2020.pdf

MINEDUC. (2021). Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19. In *Evidencias 52*. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/05/EVIDENCIAS-52_2021.pdf

MINEDUC. (2023). *Plan de Reactivación Educativa 2023*. Ministerio de educación, gobierno de Chile.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2017). *Estimaciones de Tasa de Pobreza por ingresos por comuna. Aplicación de Metodologías de Estimación para Áreas Pequeñas (SAE)*. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pobreza-comunal-2020

Molina-Montoya, N. (2020). Fatiga visual digital en niños. *Ciencia y Tecnología Para La Salud Visual y Ocular*, *18*(2), 7–10. https://doi.org/10.19052/sv.vol18.iss2.1

Moore, M. (1993). The theory of transactional distance. In *Handbook of Distance Education: Fourth Edition* (Issue 15219, pp. 22–36). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315296135-4

Moorhouse, B., Li, Y., & Walsh, S. (2021). E-Classroom Interactional Competencies: Mediating and Assisting Language Learning During Synchronous Online Lessons. *RELC Journal*, *54*(1), 114–128. https://doi.org/10.1177/0033688220985274

Müge, S. (2016). Meaning-making in online language learner interactions via desktop videoconferencing. *ReCALL*, *28*(3), 305–325. https://doi.org/10.1017/S0958344016000100

Navarro, F., Lerner, D., Meneses, A., López-Gil, K., Artal, R., & Otero, P. (2021). Enseñar a leer y escribir en educación inicial. *Textos. Didáctica de La Lengua y La Literatura*, *92*, 57–62. https://doi.org/10.2307/j.ctt1djmfnm

Noblía, V. (2016). Cambios sociales y cambios lingüísticos: la conversación y la escritura en el chat. In A. Parini & M. Giammatteo (Eds.), *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales* (pp. 1–23). Editorial FFyL-UNCuyo.

Noor, S., Isa, F. M., & Mazhar, F. F. (2020). Online Teaching Practices During the COVID-19 Pandemic. *Educational Process: International Journal*, *9*(3), 169–184. https://doi.org/10.22521/edupij.2020.93.4

Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: a methodological framework*. Routledge.

Nystrand, M. (2006). Discourse As It Affects on the Role of Classroom Comprehension Reading. *National Council of Teachers of English*, *40*(4), 392–412.

Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom. In *Language*. Teachers College Columbia University.

Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2003). Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*, *35*(2), 135–198. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3502_3

OCDE. (2018). *Educación en Chile: Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OECD*. https://doi.org/10.1787/9789264288720-es

OCDE. (2021). The State of Global Education. 18 Months into the Pandemic. In *OCDE*. https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en

Oh, C. S., Bailenson, J. N., & Welch, G. F. (2018). A Systematic Review of Social Presence: Definition, Antecedents, and Implications. *Frontiers in Robotics and AI*, *5*, 1–35. https://doi.org/10.3389/frobt.2018.00114

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2022). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2022 [Informe españoñ]. In *Inee*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. www.educacion.gob.es

Palou, J., & Fons, M. (2010). Metacognició i relats de vida lingüística en els processos de formació del professorat. Anàlisi del relat d´una alumna. In *Multilingüisme i pràctica educativa VI Simposi : llengua , educació i immigració* (pp. 255–266). Universidad de Girona.

Palou, J., & Oriol Guasch, Y. (2013). Presentación del monográfico. Análisis de diálogos para el aprendizaje de la lengua y la literatura. Reflexiones metodológicas. *Cultura y Educacion*, *25*(4), 421–427. https://doi.org/10.1174/113564013808906834

Panyametheekul, S., & Herring, S. (2007). Gender and turn sllocation in a Thai chat room. In B. Danet & S. Herring (Eds.), *The multilingual Internet: Language Culture and Communication*. Oxford University Press.

Papacharissi, Z. (2005). The Real-Virtual Dichotomy in Online Interaction: New Media Uses and Consequences Revisited. *Annals of the International Communication Association*, *29*(1), 216–238. https://doi.org/10.1080/23808985.2005.11679048

Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 1–15. https://doi.org/10.33960/ac_36.2020

Pérez Peitx, M. (2016). Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona. *TDX (Tesis Doctorals En Xarxa)*. http://www.tdx.cat/handle/10803/586075

Rabatel, A. (2007). Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Éducation Et Didactique*, *1–2*, 89–116. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.162

Rabatel, A. (2012). De l'intérêt des postures énonciatives (co-énonciation, sous-énonciation, sur-énonciation) pour l'interprétation des textes et pour la gestion et l'analyse des interactions didactiques. In *Conference*.

Rabatel, A. (2014). On the interest of enunciative postures (co-enunciation, under-enunciation, over-enunciation) for the interpretation of texts (in the classroom). *Cultura*, *26*(2), 385–415. https://doi.org/10.1080/11356405.2014.946264

Rehn, N., Maor, D., & McConney, A. (2018). The specific skills required of teachers who deliver K–12 distance education courses by synchronous videoconference: implications for training and professional development. *Technology, Pedagogy and Education*, *27*(4), 417–429. https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1483265

Reyes-Rojas, J., & Sánchez, J. (2022). How Prepared Was the World for Emergency Distance Learning in K-12 Education? A Literature Review. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 289–303). Springer.

Riain, S. (2009). Extending the Ethnographic Case Study. In D. Byrne & C. Ragin (Eds.), *The SAGE handbook of case-bases methods* (pp. 289–306). SAGE.

Richards, K. (2015). Qualitative Research [Book]. In D. James & C. A. Coombe (Eds.), *Research in Language Teaching and Learning* (pp. 61–67). Cambridge Unversity Press.

Rodriguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Alfibe. https://doi.org/: GR-847-1996

Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M., & Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(1), 197–220. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27519

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, *50*(4), 696–735. https://doi.org/http: 10.2307/412243

Salbego, N., & Tumolo, C. (2015). Skype TM Classes : Teachers and Students ' Perceptions on Synchronous Online Classes in Relation to Face-to-face Teaching and Learning. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, *1*(3), 36–45.

Sampietro, A. (2016). *Emoticonos y emojis: Análisis de su historia, difusión y uso en la comunicación digital actual [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]*. https://roderic.uv.es/handle/10550/53873

Sánchez, J., & Reyes-Rojas, J. (2022). Chilean Perspectives on Educational Experiences and Innovations in Emergency Contexts. In *Global Perspectives on Educational Innovations for Emergency Situations* (pp. 189–197). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99634-5_27

Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *4*(1), 1–32.

Sandín, M. Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.

Sanmarti, N. (2002). Aprendre ciències tot aprenent a escriure ciència. In *Aprendre ciències tot aprenent a escriure ciència*. Edicions 62.

Santos, B. de S. (n.d.). *La cruel pedagogía del virus [Conferencia]*.

Schrage, M. (1995). *No More Teams!: Mastering the Dynamics of Creative Collaboration*. Crown.

Schwandt, T., & Gates, E. (2016). Case Study Methodology. In N. Denzin & Y. Lindoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research (5th Edicion)* (pp. 600–630). SAGE.

Sedova, K., Sedlacek, M., & Svaricek, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, *57*, 14–25. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.005

Sepeng, P. (2011). Triadic Dialogue : An Analysis of Interactions in Multilingual Mathematics Primary Classrooms. *Education*, *8*(4), 412–418.

Serrano-Puche, J. (2013). Vidas conectadas: Tecnología digital, interacción social e identidad. *Historia y Comunicacion Social*, *18*, 353–364. https://doi.org/10.5209/rev-HICS.2013.v18.44249

Shahid, S., Krahmer, E., & Swerts, M. (2012). Video-mediated and co-present gameplay: Effects of mutual gaze on game experience, expressiveness and perceived social presence. *Interacting with Computers*, *24*(4), 292–305. https://doi.org/10.1016/j.intcom.2012.04.006

Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. John Wiley.

Sinclair, J., & Coulthard, R. (1975). Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils. In *TESOL Quarterly*. Oxford University Press. https://doi.org/10.2307/3585455

Sindoni, M. (2013). *Spoken and written discourse in online interactions: A multimodal approach*. Routledge.

Sindoni, M. (2021). Mode-switching in video-mediated interaction: Integrating linguistic phenomena into multimodal transcription tasks. *Linguistics and Education*, *62*, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.05.004

Sindoni, M., & Moschini, I. (2021). Towarss a Framework for Video-Mediates Cooperation. Discourse Practicas, Bonding and Distance in Synchonous and Asynchronous Digital Video Spaces. In I. Moschini & M. Sindoni (Eds.), *Mediation and multimodal Meaning Making in Digital Environments* (pp. 205–228). Routledge.

Singh, R., & Awasthi, S. (2020). Updated Comparative Analysis on Video Conferencing Platforms- Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, WebEx Teams and GoToMeetings. *Easy Chair Preprint*, 1–9. https://easychair.org/publications/preprint/Fq7T

Siriaraya, P., & Ang, C. (2012). Age differences in the perception of social presence in the use of 3D virtual world for social interaction. *Interacting with Computers*, *24*(4), 280–291. https://doi.org/10.1016/j.intcom.2012.03.003

Slater, M., & Wilbur, S. (1997). A Framework for Immersive Virtual Environments (FIVE): Speculations on the Role of Presence in Virtual Environments Presence governs aspects of autonomie responses and higher-level behaviors of a participant in a VE. *Presence*, *6*(6), 603–616. https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.6.603

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE.

SUBTEL. (2020). *Tráfico total de internet fija y móvil crece 40% a marzo de 2020 impulsado por la pandemia de COVID-19*. https://www.subtel.gob.cl/trafico-total-de-internet-fija-y-movil-crece-40-a-marzo-de-2020-impulsado-por-la-pandemia-de-covid-19/

Sulmont, L. (2021). *¿Qué es lo más importante a tener en cuenta al diseñar experiencias de "blended learning"* https://compartirexperience.com/recursos/Metodologias_activas_en_entornos_bleded_learning_LS2021_.pdf

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. SAGE.

Thanh, V. H., Le, N., Tong, B., Thi, V., & Vy, M. (2023). Exploring the Efficacy of Video Conferencing for Emergency Remote Teaching of EFL: Perspective from University Students. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistic*, *April 2020*, 57–64. https://doi.org/10.32996/jeltal

Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación : el uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Visor.

Trucco, D., Cabello, P., & Claro, M. (2022). Desigualdades y participación en la sociedad digital: experiencias en línea de niñas, niños y adolescentes en el Brasil y Chile. *Repositorio CEPAL*, *137*, 32. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/48092

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A Typology. *British Educational Research Journal*, *22*(4), 389–404.

Turkle, S. (1997). *La vida en pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet*. Paidós.

Turró, M. (2013). *Les interaccions orals en petits grups. Una oportunitat d'aprenentatge cognitiu, social i identitari*. Universitat de Barcelona.

Unesco. (2020). *Education in a post-COVID worls: Nine ideas for public action. Internacional Commission on the Futures of Education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi

Unesco, Unicef, Bank, T. W., & OECD. (2022). *From Learning Recovery to Education Transformation. Insights and Reflections from the 4th Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures*. http://www.unesco.org/open-access/terms-use-

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Paidós Comunicación.

Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers.

Vela, C. (2020). Una aproximación semiótica al estudio de los emojis. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 153–165. https://doi.org/10.5209/clac.70560

Vela, C. (2022). Emoji, palabra del año: análisis de la ideología lingüística en Twitter. In *Contenidos del neo-humanismo del siglo XXI* (pp. 473–485). Tirant humanidades.

Villalobos, K. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educacional*, *60*(1), 107–138. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.1-Art.1177

Vion, R. (1992). *La Communication Verbale. Analyse des Interactions*. Háchete Supérieur.

Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S., & Mercer, N. (2019). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*, *33*(1), 85–100. https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988

Walther, J., & Parks, M. (2002). Cues filtered out, cous filtered in: computer-mediated communication and relationships. In M. Knapp & J. Daly (Eds.), *Handbook of Interpersonal Communication* (2th ed.).

Wang, Z., David, P., Srivastava, J., Powers, S., Brady, C., D'Angelo, J., & Moreland, J. (2012). Behavioral performance and visual attention in communication multitasking: A comparison between instant messaging and online voice chat. *Computers in Human Behavior*, *28*(3), 968–975. https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.12.018

Watts, L. (2016). Synchronous and Asynchronous communication in distance learning. A review of literature. *The Quarterly Review of Distance Education*, *17*(1), 23–32.

Wiederhold, B. (2020). Connecting through Technology during the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding "zoom Fatigue." *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *23*(7), 437–438. https://doi.org/10.1089/cyber.2020.29188.bkw

Witmer, B., & Singer, M. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence Questionnaire. *Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings*, *7*(3), 225–240. https://doi.org/10.1145/985921.985934

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

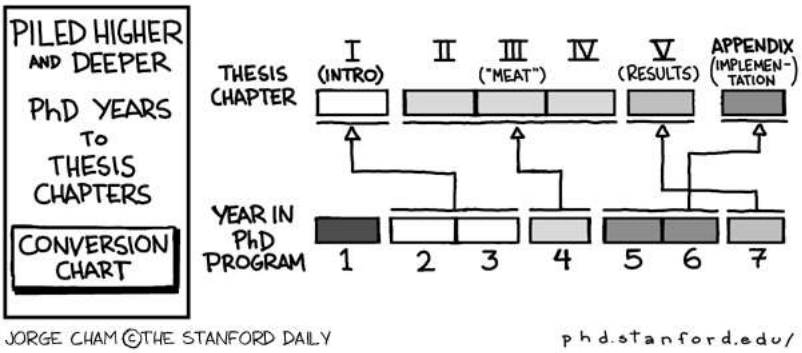
Yadav, G. (2016). Reflection on virtual classes: Spirit of the time. *International Journal of Advanced Research*, *4*(4), 1162–1167. https://doi.org/10.21474/IJAR01/333

Yang, R., & Zhang, Z. (2004). Eye gaze correction with stereovision for video-teleconferencing. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligenge*, *26*(4), 956–960. https://doi.org/10.1007/3-540-47967-8_32

Yin, R. (1999). Enhancing the quality of case studies in health services research. *Health Services Research*, *34*(5 Pt 2), 1209–1224.

Yin, R. (2004). *Case Study Research. Design and Methods* (5th ed.). SAGE.

Anexos



www.phdcomics.com

Anexo I. Entrevista en profundidad

Anexo Tabla 1.

Guion de entrevista en profundidad 1

Temática	Interrogantes abiertos
Trayectoria profesional	• Me gustaría que me contaras un poco de tu trayectoria profesional, tu profesión, especialización, años de ejercicio.
Caracterización del centro educativo y modalidad de aprendizaje	• Me gustaría que me contaras sobre el colegio en el que trabajas, ¿cómo es? ¿cómo son las familias con las que trabajas? ¿te gusta? • Me podrías relatar qué medidas adoptó el colegio para trabajar a distancia con los estudiantes? ¿estas medidas son institucionales?
Percepción sobre el cambio de modalidad	• ¿Cómo fue para ti el proceso de transición de pasar de clases presenciales a virtuales? • ¿Sientes que tus clases sufrieron modificaciones si las comparas con las clases presenciales? • ¿Qué diferencias vez entre hacer clases virtuales y presenciales?
Aprendizaje en la educación a distancia de emergencia	• Ahora que tienes experiencia utilizando este soporte digital, ¿cuál crees que sería una buena estrategia para que los estudiantes de 1º ciclo aprendan en un entorno digital? • ¿Crees que los niños aprenden por medio de la tecnología? ¿por qué? ¿me podrías dar un ejemplo?
Interacciones durante las clases por videoconferencia	• ¿Sientes que ha cambiado la forma de interactuar con tus estudiantes ahora que los ves solo a través del computador? • ¿Cómo organizas la interacción? ¿tienes algunas normas para que los niños pidan el turno de habla? • ¿Crees que la forma de interactuar ha cambiado cuando haces las clases por videoconferencia? ¿crees que los niños participan más en las clases virtuales que presenciales?
Experiencia de impartir clases por videoconferencia	• Cuéntanos qué te ha parecido la experiencia de realizar clases virtuales con los niños de básica? ¿te gusta realizar clases virtuales? ¿por qué? ¿detectas alguna dificultad? • ¿Qué es lo que más extrañas/valoras de la clase presencial en términos de interacción? • ¿Cómo sería para ti una clase ideal virtual? distribución de equipos, interacción.

Anexo Tabla 2.

Guion de entrevista en profundidad 2

Temática	Interrogantes abiertos
Profundización del centro educativo y estudiantes	• ¿Me podrías dar más información sobre cómo el CE ha organizado las clases a distancias? • Me gustaría saber más sobre el estudiante "XX". • ¿Cómo son tus estudiantes?
Aclaración sobre estrategias, adaptaciones pedagógicas en las clases por videoconferencia	• ¿Cómo interactúas con tus estudiantes? • ¿Qué modificaciones o adaptaciones has realizado en tus clases por Zoom? • ¿Cómo trabajas con tus estudiantes?
Clases presenciales y por videoconferencia	• ¿Cómo describirías tus clases por Zoom? • ¿Crees que tus clases son muy diferentes a las que impartes presencialmente? • ¿Qué estrategias has incorporado en las clases por videoconferencia que no las utilizabas antes? • ¿Qué diferencias detectas entre las clases presenciales y virtuales?

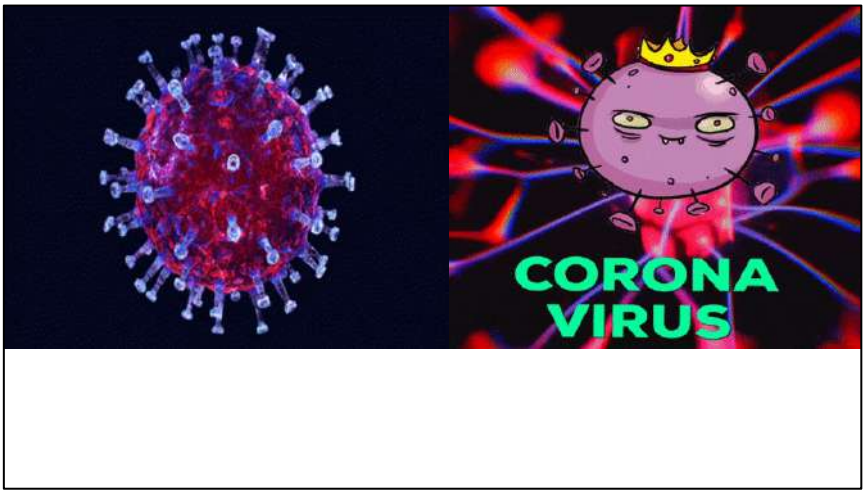
Anexo II. Entrevista grupal

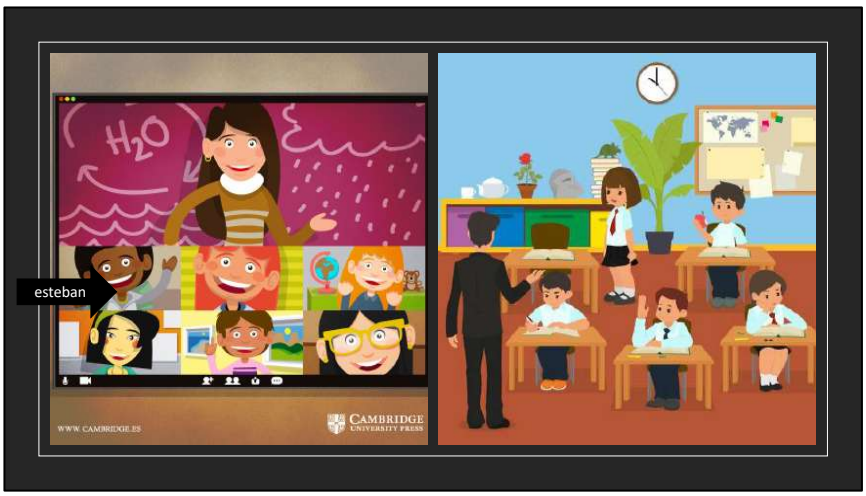
Anexo Tabla 3.

Guion de entrevista grupal

Tema 1: compartir imagen de coronavirus	
Preguntas orientadoras:	**Objetivo del tema**
¿Qué les pasa cuando ven esta imagen? ¿cómo se sienten?	Conocer sus sensaciones
¿Colegio en casa o en el colegio?	
Mostrar imagen de colegio en casa (computador)	
¿Te gusta estudiar desde casa? ¿qué prefieres? ¿crees que son muy diferentes las clases virtuales y las del colegio?	Caracterizar las clases de lenguaje desde el punto de vista del estudiantado.
Lo que más extraño del colegio es	
Preguntas orientadoras	**Objetivo del tema**
¿Qué es lo que más extrañas del colegio?	Explorar en sus impresiones sobre la participación que realizan en clase.
clase ideal, real	
Pregunta orientadora	**Objetivo del tema**
Si tuviesen que escribir cómo sería para ustedes una clase ideal virtual, ¿cómo serçia? ¿es muy diferente a la que hacen actualmente?	Establecer si hay un contraste en el tipo de clase recibida y el que les gustaría tener.
Afirmaciones	
A continuación, leeremos conjuntamente cuatro afirmaciones. Con	Identificar la preferencia por las clases presenciales o virtuales

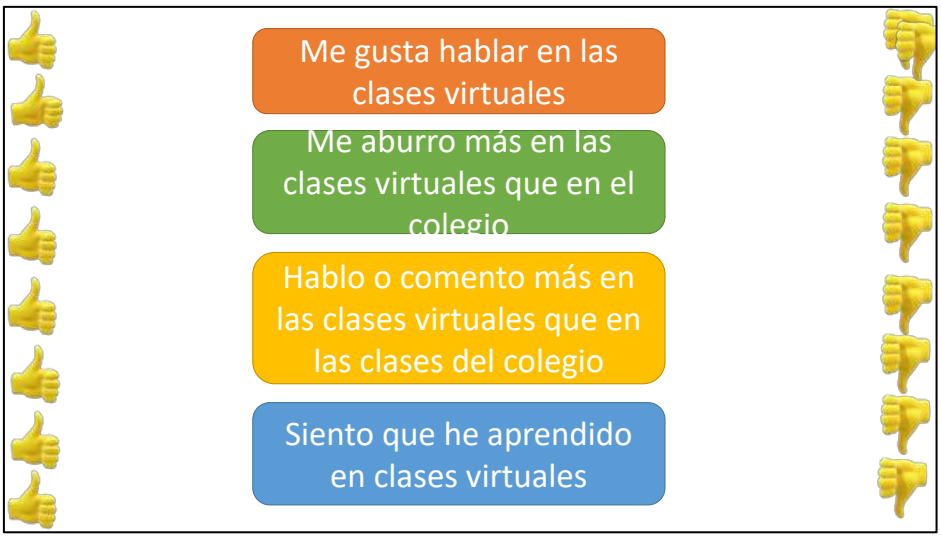
Anexo III. PowerPoint utilizado para la ejecución de la entrevista grupal





¿Cómo sería para mí una clase virtual ideal?
1.
2.
3.
4.
5.

Lo que más extraño del colegio es…


Me gusta hablar en las clases virtuales
Me aburro más en las clases virtuales que en el colegio
Hablo o comento más en las clases virtuales que en las clases del colegio
Siento que he aprendido en clases virtuales

Anexo IV. Consentimientos informados

A continuación, se muestran los consentimientos informados para cada uno de los centros educativos participantes. Así, con el fin de resguardar el anonimato. Se ha tapado cada uno de los datos identificativos.

- **Consentimiento informado CE1**

CONSENTIMIENTO INFORMADO
DIRIGIDO A LOS CENTROS EDUCATIVOS

Apreciada/Apreciado,
Profesora
Centro educativo

Le invitamos a participar en una investigación enmarcada en el trabajo doctoral que me encuentro realizando en la actualidad y cuyo título es "¿Cómo se construyen las interacciones en plataformas digitales? clases virtuales sincrónicas en aulas chilenas de primaria". Esta investigación se enmarca en los ajustes que han debido enfrentar los centros educativos a causa del COVID-19 para asegurar los aprendizajes de los estudiantes.

Para que pueda decidir si quiere o no formar parte de esta investigación le ofrecemos información sobre los objetivos del presente estudio y lo que implica su participación. Por favor, lea detenidamente la información presentada en los párrafos sucesivos.

¿Cuál es el objetivo de este estudio?
Analizar cómo se construyen las interacciones verbales mediante el soporte digital y explorar en las opiniones del profesorado y estudiantado sobre la enseñanza a distancia.

¿Quién puede participar en este estudio?
Profesores voluntarios de 4º año básico que realicen clases por videoconferencia y estudiantes del mismo grado.

¿Qué implicará su participación?
Consistirá en dar su opinión como docente en lo referente a las clases cuando son impartidas a distancia y a ser observado en el transcurso de las clases impartidas por videoconferencia. En otras palabras, al colaborar usted con la investigación, autorizará la observación y videograbación de clases, así como la participación de una entrevista en profundidad al término de la recolección de datos.

¿Quién será el responsable de los datos almacenados?
El responsable de esto, será la investigadora Katherine Villalobos Muñoz, quien tomará todas las medidas para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de los mismos y la correcta custodia de estos. Esta investigación es respaldada y autorizada por las Directoras de Tesis, Montserrat Fons Esteve y Míriam Turró Amborós de la Universidad de Barcelona.

¿Qué uso se va a hacer de los datos?

Todos los datos serán tratados con estricta confidencialidad y solo se usarán para los fines científicos de esta investigación. En este sentido, la custodia de los datos será almacenada en el dispositivo personal de la investigadora a través de un disco duro externo y respaldado en la nube virtual

"OneDrive" proporcionada mediante el correo institucional kvillamu11@alumnes.ub.edu de la Universidad de Barcelona.

¿Cuáles son los riesgos de participar en esta investigación?
A juicio de la investigación, no se prevé ningún riesgo pues se hará un uso confidencial de los datos almacenados.

Si usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto al proyecto le pedimos contactar al Investigador principal del estudio al teléfono +34698495436 o +56984771499, o escribirle a la siguiente dirección de correo electrónico kvillamu11@alumnes.ub.edu o Kathy.villalobos.m@gmail.com

Muchas gracias por su colaboración.

Katherine Villalobos Muñoz
Investigadora principal
Doctoranda Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Barcelona

FONS ESTEVE MONTSERRAT - 37661197P

Signat digitalment per FONS ESTEVE MONTSERRAT - 37661197P
Data: 2020.10.21 08:25:57 +02'00'

Montserrat Fons Esteve
Directora de tesis
Universidad de Barcelona

CARTA DE ACEPTACIÓN

He sido informado por de participar en la investigación titulada "*es* "¿Cómo se construyen las interacciones en plataformas digitales? clases virtuales sincrónicas en aulas chilenas de primaria" y, declaro que:

- He leído la Hoja de Información que se me ha entregado
- He recibido suficiente información sobre el estudio
- Comprendo que mi participación es voluntaria
- Comprendo que todos mis datos serán tratados confidencialmente
- Comprendo que puedo retirarme del estudio cuando quiera.
- Autorizo mi imagen registrada en fotografías y vídeos correspondientes a las clases impartidas por videoconferencia y a la entrevista en profundidad.

Doy mi conformidad para participar en este estudio,

Información confidencial borrada

Directora

- **Consentimiento informado del centro educativo 2 (CE2)**

CONSENTIMIENTO INFORMADO
DIRIGIDO A LOS CENTROS EDUCATIVOS

Apreciada/Apreciado,
Profesor/profesora
Centro educativo

Le invitamos a participar en una investigación enmarcada en el trabajo doctoral que me encuentro realizando en la actualidad y cuyo título es "¿Cómo se construyen las interacciones en plataformas digitales? clases virtuales sincrónicas en aulas chilenas de primaria". Esta investigación se enmarca en los ajustes que han debido enfrentar los centros educativos a causa del COVID-19 para asegurar los aprendizajes de los estudiantes.

Para que pueda decidir si quiere o no formar parte de esta investigación le ofrecemos información sobre los objetivos del presente estudio y lo que implica su participación. Por favor, lea detenidamente la información presentada en los párrafos sucesivos.

¿Cuál es el objetivo de este estudio?
Analizar cómo se construyen las interacciones verbales mediante el soporte digital y explorar en las opiniones del profesorado y estudiantado sobre la enseñanza a distancia.

¿Quién puede participar en este estudio?
Profesores voluntarios de 4º año básico que realicen clases por videoconferencia y estudiantes del mismo grado.

¿Qué implicará su participación?
Consistirá en dar su opinión como docente en lo referente a las clases cuando son impartidas a distancia y a ser observado en el transcurso de las clases impartidas por videoconferencia. En otras palabras, al colaborar usted con la investigación, autorizará la observación y videograbación de clases, así como la participación de una entrevista en profundidad al término de la recolección de datos.

¿Quién será el responsable de los datos almacenados?
El responsable de esto, será la investigadora Katherine Villalobos Muñoz, quien tomará todas las medidas para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de los mismos y la correcta custodia de estos. Esta investigación es respaldada y autorizada por las Directoras de Tesis, Montserrat Fons Esteve y Míriam Turró Amborós de la Universidad de Barcelona.

¿Qué uso se va a hacer de los datos?

Todos los datos serán tratados con estricta confidencialidad y solo se usarán para los fines científicos de esta investigación. En este sentido, la custodia de los datos será almacenada en el dispositivo personal de la investigadora a través de un disco duro externo y respaldado en la nube virtual "OneDrive" proporcionada mediante el correo institucional kvillamu11@alumnes.ub.edu de la Universidad de Barcelona.

¿Cuáles son los riesgos de participar en esta investigación?
A juicio de la investigación, no se prevé ningún riesgo pues se hará un uso confidencial de los datos almacenados.

Si usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto al proyecto le pedimos contactar al Investigador principal del estudio al teléfono +34698495436 o +56984771499, o escribirle a la siguiente dirección de correo electrónico kvillamu11@alumnes.ub.edu o Kathy.villalobos.m@gmail.com

Muchas gracias por su colaboración.

Katherine Villalobos Muñoz
Investigadora principal
Doctoranda Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Barcelona

FONS ESTEVE MONTSERRAT - 37661197P
Signat digitalment per FONS ESTEVE MONTSERRAT - 37661197P
Data: 2020.10.21 08:25:57 +02'00'

Montserrat Fons Esteve
Directora de tesis
Universidad de Barcelona

CARTA DE ACEPTACIÓN

He sido informado por de participar en la investigación titulada "*es* "¿Cómo se construyen las interacciones en plataformas digitales? clases virtuales sincrónicas en aulas chilenas de primaria" y, declaro que:

- He leído la Hoja de Información que se me ha entregado
- He recibido suficiente información sobre el estudio
- Comprendo que mi participación es voluntaria
- Comprendo que todos mis datos serán tratados confidencialmente
- Comprendo que puedo retirarme del estudio cuando quiera.
- Autorizo mi imagen registrada en fotografías y vídeos correspondientes a las clases impartidas por videoconferencia y a la entrevista en profundidad.

Doy mi conformidad para participar en este estudio,

Profesora
Jefa de UTP

- **Consentimiento informado del centro educativo 3 (CE3)**

CONSENTIMIENTO INFORMADO
DIRIGIDO A LOS CENTROS EDUCATIVOS

Apreciada/Apreciado,
Profesor/profesora
Centro educativo

Le invitamos a participar en una investigación enmarcada en el trabajo doctoral que me encuentro realizando en la actualidad y cuyo título es "¿Cómo se construyen las interacciones en plataformas digitales? clases virtuales sincrónicas en aulas chilenas de primaria". Esta investigación se enmarca en los ajustes que han debido enfrentar los centros educativos a causa del COVID-19 para asegurar los aprendizajes de los estudiantes.

Para que pueda decidir si quiere o no formar parte de esta investigación le ofrecemos información sobre los objetivos del presente estudio y lo que implica su participación. Por favor, lea detenidamente la información presentada en los párrafos sucesivos.

¿Cuál es el objetivo de este estudio?
Analizar cómo se construyen las interacciones verbales mediante el soporte digital y explorar en las opiniones del profesorado y estudiantado sobre la enseñanza a distancia.

¿Quién puede participar en este estudio?
Profesores voluntarios de 4º año básico que realicen clases por videoconferencia y estudiantes del mismo grado.

¿Qué implicará su participación?
Consistirá en dar su opinión como docente en lo referente a las clases cuando son impartidas a distancia y a ser observado en el transcurso de las clases impartidas por videoconferencia. En otras palabras, al colaborar usted con la investigación, autorizará la observación y videograbación de clases, así como la participación de una entrevista en profundidad al término de la recolección de datos.

¿Quién será el responsable de los datos almacenados?
El responsable de esto, será la investigadora Katherine Villalobos Muñoz, quien tomará todas las medidas para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de los mismos y la correcta custodia de estos. Esta investigación es respaldada y autorizada por las Directoras de Tesis, Montserrat Fons Esteve y Míriam Turró Amborós de la Universidad de Barcelona.

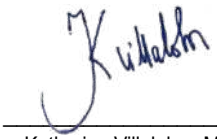
¿Qué uso se va a hacer de los datos?

Todos los datos serán tratados con estricta confidencialidad y solo se usarán para los fines científicos de esta investigación. En este sentido, la custodia de los datos será almacenada en el dispositivo personal de la investigadora a través de un disco duro externo y respaldado en la nube virtual "OneDrive" proporcionada mediante el correo institucional kvillamu11@alumnes.ub.edu de la Universidad de Barcelona.

¿Cuáles son los riesgos de participar en esta investigación?
A juicio de la investigación, no se prevé ningún riesgo pues se hará un uso confidencial de los datos almacenados.

Si usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto al proyecto le pedimos contactar al Investigador principal del estudio al teléfono +34698495436 o +56984771499, o escribirle a la siguiente dirección de correo electrónico kvillamu11@alumnes.ub.edu o Kathy.villalobos.m@gmail.com

Muchas gracias por su colaboración.



Katherine Villalobos Muñoz
Investigadora principal
Doctoranda Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Barcelona

FONS ESTEVE MONTSERRAT - 37661197P

Signat digitalment per FONS ESTEVE MONTSERRAT - 37661197P
Data: 2020.10.21 08:25:57 +02'00'

Montserrat Fons Esteve
Directora de tesis
Universidad de Barcelona

CARTA DE ACEPTACIÓN

He sido informado por de participar en la investigación titulada "*es* "¿Cómo se construyen las interacciones en plataformas digitales? clases virtuales sincrónicas en aulas chilenas de primaria" y, declaro que:

- He leído la Hoja de Información que se me ha entregado
- He recibido suficiente información sobre el estudio
- Comprendo que mi participación es voluntaria
- Comprendo que todos mis datos serán tratados confidencialmente
- Comprendo que puedo retirarme del estudio cuando quiera.
- Autorizo mi imagen registrada en fotografías y vídeos correspondientes a las clases impartidas por videoconferencia y a la entrevista en profundidad.

Doy mi conformidad para participar en este estudio,

Profesora

- **Consentimiento informado representante de padres y/o tutores del centro educativo 1 (CE1)**

CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRIGIDO A PADRES Y APODERADOS

Estimados padres y apoderados
Colegio CE1
Presente

Mi nombre es Katherine Villalobos, profesora de la comuna de Santiago. El propósito de este consentimiento es solicitar autorización para documentar por audio y video una clase virtual de aulas de primer ciclo básico. El registro audiovisual, se realiza con el propósito de observar cómo se dan las interacciones virtuales efectuadas a causa del COVID-19.

Con dicha autorización, se asume el compromiso y responsabilidad de hacer un buen uso de los registros y garantiza que su utilización es exclusivamente académico y orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza. Por este motivo, todos los datos que se recojan serán estrictamente **anónimos** y de carácter **privado**. En este sentido, la información proporcionada será absolutamente **confidencial,** por lo que se tomarán todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos.

Si usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto a la información brindada, puede escribir a la dirección de correo electrónico kvillamu11@alumnes.ub.edu.

Agradeciendo su disposición, saluda atentamente

Muchas gracias por su colaboración.

Katherine Villalobos Muñoz
Investigadora principal
Doctoranda Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Barcelona

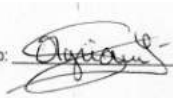
FONS ESTEVE MONTSERRAT - 37661197P
Signat digitalment per FONS ESTEVE MONTSERRAT - 37661197P
Data: 2020.10.21 08:25:57 +02'00'

Montserrat Fons Esteve
Directora de tesis
Universidad de Barcelona

Autoriza

Sí ___X_____ No _____

Nombre estudiante: (anónimo)

Nombre apoderado: (anónimo) Firma Apoderado: 

- **Consentimiento informado representante de padres y/o tutores del centro educativo 3 (CE3)**

CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRIGIDO A PADRES Y APODERADOS

Estimados padres y apoderados
Colegio CE2
Presente

Mi nombre es Katherine Villalobos, profesora de la comuna de Santiago. El propósito de este consentimiento es solicitar autorización para documentar por audio y video una clase virtual de aulas de primer ciclo básico. El registro audiovisual, se realiza con el propósito de observar cómo se dan las interacciones virtuales efectuadas a causa del COVID-19.

Con dicha autorización, se asume el compromiso y responsabilidad de hacer un buen uso de los registros y garantiza que su utilización es exclusivamente académico y orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza. Por este motivo, todos los datos que se recojan serán estrictamente **anónimos** y de carácter **privado**. En este sentido, la información proporcionada será absolutamente **confidencial,** por lo que se tomarán todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos.

Si usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto a la información brindada, puede escribir a la dirección de correo electrónico kvillamu11@alumnes.ub.edu.

Agradeciendo su disposición, saluda atentamente

Muchas gracias por su colaboración.

Katherine Villalobos Muñoz
Investigadora principal
Doctoranda Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Barcelona

FONS ESTEVE MONTSERRAT - 37661197P
Signat digitalment per FONS ESTEVE MONTSERRAT - 37661197P
Data: 2020.10.21 08:25:57 +02'00'

Montserrat Fons Esteve
Directora de tesis
Universidad de Barcelona

Autoriza

Sí ___X_____ No _____

Nombre estudiante: (anónimo)

Nombre apoderado: (anónimo)

- **Consentimiento informado representante de padres y/o tutores del centro educativo 3 (CE3)**

CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRIGIDO A PADRES Y APODERADOS

Estimados padres y apoderados
Colegio CE3
Presente

Mi nombre es Katherine Villalobos, profesora de la comuna de Santiago. El propósito de este consentimiento es solicitar autorización para documentar por audio y video una clase virtual de aulas de primer ciclo básico. El registro audiovisual, se realiza con el propósito de observar cómo se dan las interacciones virtuales efectuadas a causa del COVID-19.

Con dicha autorización, se asume el compromiso y responsabilidad de hacer un buen uso de los registros y garantiza que su utilización es exclusivamente académico y orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza. Por este motivo, todos los datos que se recojan serán estrictamente **anónimos** y de carácter **privado**. En este sentido, la información proporcionada será absolutamente **confidencial,** por lo que se tomarán todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos.

Si usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto a la información brindada, puede escribir a la dirección de correo electrónico kvillamu11@alumnes.ub.edu.

Agradeciendo su disposición, saluda atentamente

Muchas gracias por su colaboración.

Katherine Villalobos Muñoz
Investigadora principal
Doctoranda Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Barcelona

FONS ESTEVE MONTSERRAT - 37661197P
Signat digitalment per FONS ESTEVE MONTSERRAT - 37661197P
Data: 2020.10.21 08:25:57 +02'00'

Montserrat Fons Esteve
Directora de tesis
Universidad de Barcelona

Autoriza

Sí ___X_____ No _____

Nombre estudiante: (anónimo)

Nombre apoderado: (anónimo)

Anexo V. Plan de gestión de datos

Anexo Tabla 4.

Plan de gestión de datos

Fase	Componente	Cómo se abordará
Antes de la recogida de datos	Resumen de los datos	• Los datos son recopilados con el fin de analizar desde una mirada émica cómo se construyen las interacciones síncronas en clases impartidas por videoconferencia. • Los datos son recogidos en formato mp4 y mp3. • Los datos recogidos no han sido reutilizados de estudios previos existentes. • Los datos serán útiles para futuras intervenciones educativas asociadas a la mejora de las interacciones mediadas por ordenador.
	Investigadora principal	• Katherine Villalobos Muñoz. • Dirigida por Montserrat Fons Esteve y Míriam Turró Amorós.
Durante la recogida de datos	Datos almacenados	• 46 videograbaciones de clases de datos. • 6 entrevistas en profundidad. • 3 entrevistas grupales. • Capturas de imágenes. • Total almacenamiento: 66,18 GB
	Lugar de almacenamiento	• Ordenador personal de la investigadora. Información encriptada con clave de acceso. • Copia de seguridad en Time Machine (Macbook) almacenado en el disco duro externo de la investigadora. • Repositorio *One Drive* del correo personal perteneciente a la universidad de Barcelona.
	Acceso a los datos	• Acceso abierto solo por parte de la investigadora. • Restricción de videograbaciones de acceso abierto en las cuales son partícipes los estudiantes. El consentimiento y asentimiento del representante del estudiantado cuenta con aprobación del registro audiovisual y no considera su difusión por protección de menores de edad.
	Gestión de los datos	• Algunos datos fueron gestionados con herramientas de análisis cualitativos de los datos como Atlas.ti, versión 22. • El acceso de Atlas.ti 22 se gestionó a través del "programari UB".

Después de la recogida de datos	Riesgos	• En caso de pérdidas y/o robo de datos esto afectaría directamente a los objetivos de esta investigación y al resguardo de los aspectos éticos y deontológicos propuestos.
	Acceso de terceros	• No se permite el acceso a terceros de videograbaciones cuyos registros cuenten con la participación de estudiantes menores de edad.
	Conservación de datos	• Inicialmente, los datos se conservarán por 10 años en los dispositivos enunciados con el fin de tener la posibilidad de utilizados para futuras investigaciones. • La transcripción y codificación de los registros videograbados serán almacenados en el sistema de nube de *One drive*.

Anexo VI. Análisis descriptivo de las clases por videoconferencia

- **Análisis descriptivo centro educativo 1; sesión de clase 1 (CE1C1)**

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de la primera clase seleccionada para el centro educativo 1.

Análisis S1 "Saludo inicial personalizado" (CE1C1S1)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P1: (la profesora admite la participación de la clase a la investigadora luego de que estén en sala 13 estudiantes) ya yo creo que estamos ya vamos a comenzar nuestra clase de hoy ¿cómo están niños?	Emplea perífrasis verbal para indicar acción futura inmediata.
Mylovan: bien	Emplea adverbio de modo para indicar estado anímico.
ES: [bien]	Emplean al unísono adverbio de modo.
P1:¿cómo está la playa Yhendelyn Alexander?	Formula interrogante sobre el entorno físico de Yhendelyn y Alexander.
Mylovan: me fue bien | jugué mucho	Utiliza pretérito para indicar cómo le ha ido en la playa y acción realizada.
P1: ¡sí::! | ¿Fuiste a la playa Mylovan?	Expresa sorpresa y formula interrogante para indagar si ha estado en la playa.
Mylovan: sí:: | pero más lejos	Afirma a interrogante planteado por la profesora. Hace pausa para matizar (pero) y comparar (más) la distancia de la playa asistida con su localización actual.
P1:: ¡más lejos! ¿y cómo se llamaba esa playa?	Repite enunciado referido a la distancia. Formula interrogante convergente para saber el nombre de la playa.
Mylovan: La Cuchara.	Nombra la playa a la que asistió anteriormente.
P1: Ah:: La Cuchara | es súper bonita esa playa | está ingresando alguien que no tiene un nombre de niño así que creo que no lo voy a aceptar | tía Tamara, si pudiera enviar un mensaje al curso por fi porque está entrando alguien que no:: si de hecho se llama "otaku por instinto" [no sé]	Expresa entendimiento por la playa a partir del uso de la interjección alargada "ah". Califica la playa mediante el uso de un superlativo y adjetivo. Emplea vocativo para captar la atención de la profesora asistente y hace petición empleando el modo subjuntivo.
Profesora Tamara: [es el Miguel tía]	Nombra a estudiante con identidad desconocida por la P1.
P1: no porque Miguel está entrando como Miguel	Introduce negación a partir de la aseveración realizado por la profesora Tamara.
Profesora Tamara: ah::	Indica que se ha dado cuenta de lo dicho por la P1.
P1: lo acabo de admitir al Miguel y dice Miguel su:: pero no sé quién será "Otaku por instinto" (sonrisa)	Indica acción realizada recientemente. Repite inquietud sobre la identidad de "Otaku por instinto".
Profesora Tamara: voy a:: mandar un mensaje	Emplea perífrasis verbal para referirse a acción futura inmediata.
P1: claro porque tienen que ingresar con su nombre | por fi tía. | ¿Samira, también qué pasó Samira? No tenemos audio no tentemos cámara no tenemos nada ¿qué pasa Samira? | (Samira activa la cámara de su ordenador) ahí sí.	Hace llamado de atención de Samira por el uso de la cámara apagada a través de vocalizaciones, énfasis y entonación interrogativa.
Samira_: ¡hola!	Saluda a la P1.

Investigadora: hola Samira	Saluda a Samira
P1: Hola Samira ¿cómo estás?	Saluda a Samira y formula interrogante para saber sobre su estado anímico.
Samira: bien	Indica estado de ánimo por medio de un adverbio de modo.
P1:¡qué bueno! || tenemos ahí a Saraya y Francisco ¡cómo está Francisco!	Expresa alegría por estado anímico de Samira. Emplea deíctico para indicar que observa a dos estudiantes.
Francisco: bien	Indica estado de ánimo por medio de interrogante para saber sobre su estado anímico.
P1:¡Qué bueno! Aracely una de las primeritas en entrar a clases junto con la Yelandra || quiero saber si están motivados no están motivados, ¿ah? cuál es la impresión de ustedes hoy día en esta clase que más encima siempre nos toca a esta hora que hace tanta calor ¿o no?	Emplea diminutivo a modo de destacar a dos Aracely. Emplea enunciado enfático a modo de captar la atención de los estudiantes y demostrar interés por su estado anímico para la clase que se inicia.
Vicente: |br:: |	Emplea onomatopeya para expresar sensación de calor.
P1: mucha calor | mucha	Expresa magnitud del calor por medio de la repetición de adverbio de cantidad.
Iquer: sí	Expresa acuerdo sobre el calor.
Alexander: acá hace frío	Emplea deíctico de lugar para indicar cómo es la sensación de temperatura.
P1:¿a dónde hace frío? | ¿en la playa?	Formula dos interrogantes para precisar sobre el lugar en el que se sitúa Alexander.
P1: ahí está ingresando la Fernanda y "Error 303" ¿quién será "Error 303"?	Emplea perífrasis verbal para indicar acción presente que se está desarrollando en el momento que habla. Formula interrogante para saber la identidad de "Error 303".
Fernanda: ¡hola!	Saluda alegremente.
Investigadora: ¡hola Fernanda!	Saluda a Fernanda.
Joaquín: el Miguel se salió y volvió a entrar	Describe situación reciente de Miguel.
P1: el Migue::l se salió y volvió a entrar | ahí está	Repite descripción dicha por Joaquín. Hace pausa para indicar que está conectado en el presente.
Joaquín: {(P) pa´ cambiarse el nombre}	Indica posible razón por la cual ha salido de Zoom e ingresado nuevamente.
P1: ahí está | el niño Jara para que tiene problema con el Internet porque entra y sa | como que entra | la acepto y después no la veo y después vuelve a entrar	Nombra a estudiante que tiene problema con Internet.
(Se escuchan sonidos ininteligibles desde el micrófono de Iquer)	
P1: [voz ininteligible]	Ininteligible.
Miguel: (con la cámara apagada) {(AC) hola profe}	Saluda a P1.
P1: | hola:: (mirando hacia abajo) | ¿quién me saludó? Migue ¡Miguel! | cuéntame ¿estás en Tocopilla o estás allá en La Serena?	Saluda a estudiante y hace pausa para saber quién la ha saludado recientemente. Nombra a Miguel dos veces a modo de cerciorar que fue él quien la nombró recientemente.
Miguel: de seguro voy a estar en Serena mañana | bueno hoy día mejor dicho	Expresa con seguridad lugar en el que estará el día siguiente de la clase. Repara sobre lo dicho y corrige el día.
P1:¿a dónde estás hoy día?	Formula interrogante para saber en qué ciudad se encuentra actualmente.

Miguel: ahora estoy acá en mi casa en Tocopilla	Indica el lugar en el que se encuentra actualmente.
P1: ah estás acá en Tocopilla ya ya volviste	Expresa sorpresa por el sitio en que se encuentra.
Miguel: sí pero voy a volver a viajar	Confirma enunciado dicho por la profesora e introduce adversativo para matizar que viajará prontamente.

Análisis S3[F] "Explicación y aplicación sobre lo que es la división" (CE1C1S3[F])

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P1: (previamente, la P1 proyecta un PowerPoint con una serie de ejercicios simples de multiplicación (ver Figura 15) siete por siete	Nombra un ejercicio de multiplicación de forma enfática.
Fernanda: cuarenta y nueve	Entrega el resultado de la multiplicación dicha por la profesora.
Estudiantes: cuarenta y nueve:::	Al unísono indican el resultado de la multiplicación dicha por la profesora.
P1: bien cuarenta y nueve | súper bien | Yin | Yin no te he escuchado | Yin | vamos siguiente	Nombra a estudiante tres veces a modo de captar su atención y animarla a responder las multiplicaciones dichas.
Yin: [sí he contestado]	Rectifica que sí ha contestado las multiplicaciones.
P1: [Tres por tres] | tres por tres	Nombra un ejercicio de multiplicación.
Estudiantes: dieciocho | dieciocho	Al unísono responden el resultado de la multiplicación dicha.
P1: dieciocho, ¡muy bien! | siguiente seis por siete	Confirma la respuesta repitiéndola.
Fernanda: treinta y dos	Contesta erróneamente el resultado de la multiplicación.
Estudiantes: treinta y dos	Nombran al unísono el resultado incorrecto de la multiplicación.
P1:: (deshabilita la función de compartir pantalla) || ya a ver niños | pongan atención | lo están haciendo súper pero súper bien con las tablas | tía Kathy cuénteme ¿cómo los ve? yo los veo la verdad es que la lo veo como muy bien creo que han practicado la tabla la del seis la del siete la del ocho me asombra porque están contestando todos al mismo tiempo	Emplea vocativos para llamar la atención del estudiantado. Los felicita a través de adverbios de cantidad e intensifica con superlativos.
Investigadora: sí | yo creo lo mismo | que están avanzando muy bien así que ojalá que | que | que sigan así porque yo cada vez que paso en las clases veo que son más rápidos en contestar | ¿le había mandado una tarea sobre las tablas | P1?	Muestra asentimiento a lo dicho por la profesora. Formula interrogante sobre acción pasada.
P1: le mandé una tarea pero:: reforzando las divisiones	Introduce adversativo para corregir la tarea de multiplicación por división.
Investigadora: |mhm:: |	Emplea muletilla a modo de comprender lo dicho por la P1.
P1: entonces | por ende | tienen que reforzar las tablas	Hace deducción a través del uso de una conjunción y conector consecutivo.
Investigadora: claro	Indica afirmación o asentimiento.
P1: ahora sí le voy a mandar una tarea, ¡ah! o sea no le voy a mandar una tarea les voy a mandar un juego que descubrí por ahí entre tanta cosa que busqué | como a los niños sé que les gustan los juegos y había un videojuego como de un cohete que venía bajando con	Indica acción futura que hará con los estudiantes.

las respuestas de las tablas por ejemplo decía cinco por siete y abajo estaban los resultados	
Investigadora: |mhm|	Expresa entendimiento ante explicación dicha por la P1.
P1: entonces ellos se van al resultado lo pinchan y ese:: ese:: ese:: cohete que pincharon va disparando y va dando las la:: respuesta	Explica cómo funciona el juego matemático que enviará como tarea.
Investigadora: |mhm|	Expresa entendimiento ante explicación dicha por la P1.
P1: lo encontré entretenido y yo creo que les va a gustar | y es más que nada para practicar las tablas | ahí les voy a mandar el link para el que se anime practique ahí las tablas ahí jugando || niños ¿vamos bien hasta ahí?	Emite opinión sobre el juego y emplea modo subjuntivo para lanzar una predicción. Formula interrogante dicotómica para saber si saben sobre las tablas de multiplicar. Para ello emplea adverbio de modo y deíctico que marca el momento antes.
ES: ¡sí::!	Responden afirmativamente al unísono.
Francisco: ¡me encantan los videojuegos!	Emite comentario a partir de explicación sobre la tarea que enviará la P1.
P1: ¿sí?	Responde a pregunta con duda.
ES: sí::	Repiten su respuesta afirmativa.
Simón: tía	Nombra a la profesora a fin de pedir su turno de habla.
P1: dígame | hola	Accede al turno de habla y lo saluda.
Simón: eh:: | soy Simón ¿no me reconoce?	Se presenta y pregunta con asombro a la P1 ante el desconocimiento de su identidad.
P1: ¡Simó::n | no lo puedo creer de verdad no lo puedo creer que estás en mi clase | ¡yo te extrañé todo el año! || ¡estaba esperando este momento desde hace mucho tiempo Simón!	Responde a Simón con asombro y alegría.
Simón: tía ¿le puedo decir algo?	Solicita autorización para indicar sobre un tema.
P1: dígame	Concede autorización de hablar.
Simón: ¿no que usted | ah no que usted nos mandó una tarea | que teníamos que hacer?	Formula interrogante para confirmar el envío de una tarea.
P1: sí::	Responde afirmativamente a interrogante.
Simón: yo la hice pero lo que me pasó es que yo no recuerdo las tablas	Comenta que ha realizado la tarea e inmediatamente introduce adversativo para matizar que no recuerda las tablas de multiplicar.
P1: ¡oh::!	Expresa asombro.
Simón: es que con mucha cuarentena se me revuelven todos los días (profesora sonríe) | yo pensé que hoy día era martes y no era ¿cómo se llama? lunes.	Introduce excusa ("es que") por la cual no recuerda las tablas de multiplicar.
P1: /ya::	Expresa duda ante excusa dada por Simón.
Simón: y como que me olvidé de los días y lo demás	Continúa explicando la excusa por la cual no contestó la tarea sobre las tablas de multiplicar.
P1: entonces eso te ha pasando antes | por eso no has entrado a mi clase | porque has pensado que es sábado y no tienes clases (sonríe)	Lanza una ironía a partir de excusa otorgada por Simón.
Simón: no:: algunas veces me confundo con las fechas del día	Matiza la frecuencia de las instancias de olvido.

P1: ah:: ya || bueno un gusto tenerte en mi clase y como tú puedes ver estamos trabajando con las divisiones ¿ya? y hoy día en esta clase en especial vamos a trabajar con las divisiones y además vamos a trabajar con las multiplicaciones ¿ya? || voy a compartir pantalla nuevamente ¿ya?	Enfatiza en lo que le provoca que Simón esté en su clase. Sitúa a Simón con los contenidos trabajados en el presente y emplea perífrasis verbal para expresar contenido a trabajar en un futuro inmediato.
Simón: tía ¿le puedo decir algo? alguien está mandando el chat | díganme por favor que no es	Solicita autorización para hablar e inmediatamente hace acusación sobre el uso del chat en la clase.
P1: || mi amor ponga atención no más lo que estamos haciendo y deje a un lado no pesque el chat ¿ya? || (activa compartir pantalla) estábamos entonces en la diapositiva [ininteligible] ¿ya? el objetivo de nuestra clase de hoy entonces es "resolver problemas de división y multiplicación"	Emplea vocativo de forma enfática a modo de llamado de atención e invitar a concentrarse en la clase.

Análisis S5 "Explicación de la estructura y comprobación de la multiplicación" (CE1C1S5)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo se dice?
P1: ya ¡qué bueno que se entiende! Continuamos entonces (cambia diapositiva) | Y aquí tenemos {(DC) una división} ¿cierto? Y aquí aparecen los términos | las partes de la división | {(DC) la división tiene tres partes en este caso tenemos el número veintiuno que representa al dividendo | tenemos al número tres que representa al divisor y tenemos el número siete que representa al cociente ¿ya? Que sería el resultado nuestra respuesta ¿cierto? | a eso en la división se le llama cociente} | ¿estamos claros hasta ahí | niños? (ver Figura 16)	Explica el nombre de las partes de la división. Utiliza entonación enfática y en tempo lento a modo de realzar las partes que componen la división. Formula interrogante confirmatorio.
Estudiantes: sí::	Responden afirmativamente al unísono.
P1: ¿sí o no?	Parafrasea interrogante confirmatorio.
Fernanda: sí::	Responde afirmativamente.
P1: bien | continuemos entonces dice "para comprobar que la división está bien bien resuelta multiplicamos el cociente por el divisor y nos tiene que dar el dividendo" por eso yo les dije tres por cuatro me tiene que dar | el dividendo que sería doce | y ahí comprobamos que está bien hecha nuestra división ¿vamos bien hasta ahí?	Valora la respuesta positiva utilizando adverbio de modo. Formula interrogante confirmatorio a partir de la explicación dicha.
Yelandra: sí	Responde afirmativamente.
P1: ¿niños? ¿sí?	Reformula interrogante confirmatorio.
Estudiante sin identificar: sí	Responde afirmativamente.
Estudiante sin identificar: sí	Responde afirmativamente.
P1: (el estudiante Miguel escribe un mensaje por chat indicando que no escucha, ver Figura 17) Miguel me dice que no escucha nada | Miguel | tienes que salir y volver a entrar para que puedas escucharme bien (luego escribe en el chat la P1: "hijo sal de la sesión y vuelve a entrar") || dice que me escucha [ininteligible] | continuamos (cambia de diapositiva) | otro ejemplo aquí tenimos tenemos | "divide estos veintiún pasteles en tres bandejas de manera que el reparto sea exacto" | yo tengo veintiún pasteles ¿qué tengo que hacer para repartirlos de manera exacta? ¿qué tendría que hacer?	Hace lectura del chat y parafrasea lo dicho por Miguel. Hace pausa para dar indicaciones y solucionar lo dicho. Formula interrogante convergente.

Estudiante sin identificar: dividir	Responde a interrogante convergente.
Estudiante sin identificar: dividir	Responde a interrogante convergente.
Estudiante sin identificar: dividir	Responde a interrogante convergente.
Estudiante sin identificar: dividir	Responde a interrogante convergente.
P1: || ¿qué tengo que hacer aquí con los pasteles?	Repite interrogante formulada previamente.
Simón: tiene que | tiene que repartir en veintiséis cantidades	Da respuesta a interrogante.
Estudiante sin identificar: dividir veintiuno en tres	Indica el procedimiento para dividir ejercicio matemático indicado.
Yin: veintiuno dividido en tres	Indica el procedimiento realizado para resolver ejercicio matemático.
P1: veintiuno dividido en tres ¿cierto? | ya | pero para repartirlos aquí en estos rectángulos ¿qué tendría que hacer? ¿si los quiero repartir en estos rectángulos verdes que están aquí?	Retroalimenta repitiendo la respuesta correcta y por medio de pregunta confirmatorio. Reformula interrogante ya formulado y lo concretiza.
Estudiante sin identificar: en cuatro	Da respuesta indicando la cantidad.
Simón: no no no | tiene que dar en las bandejas ve | diez no | veinte cantidades en cada una	Interviene repitiendo adverbio de negación e indica procedimiento a realizar para responder el interrogante ya formulado.
P1: ¡veinte en cada una! [ininteligible]	Expresa sorpresa ante procedimiento explicado a modo de indicar que la respuesta está incorrecta.
Iquer: tía | tía.	Solicita el turno de habla de la P1.
P1: dígame | Iquer	Concede el turno de habla.
Iquer: eh:: | para ponerlo ahí creo que le tiene que poner cuatro	Emplea modo subjuntivo para responder interrogante.
P1: cuatro | pero miren yo creo que <u>lo más importante cuando uno reparte</u> por ejemplo yo digo "tengo cuatro lápices y los quiero repartir" ¿qué digo? | {(DC) uno para ti | [uno para mí]}	Emplea superlativo y entonación enfática para realzar la acción de repartir.
Fernanda: [¡en siete tía!]	Indica la respuesta de interrogante trabajado.
P1: uno para ti y uno para mí | {(F) ¿qué tengo que hacer primero niños? | ¡qué tengo que hacer aquí en esta parte!}	Formula interrogante a modo de precisar en el procedimiento para resolver problema matemático de división.
Simón: tiene | tiene que:: ver la tiene que ¿cómo se llama? tiene que ver cuánto espacio tiene para la cantidad de pasteles para:: ...-	Indica lo que se debe hacer para repartir la cantidad de pasteles.
Fernanda: <u>¡tía hay que dividir!</u> ¡hay que dividirlo en siete!	Responde con seguridad utilizando marcas paralingüísticas (énfasis y exclamación).
P1: siete | ¿Milovan?	Repite el resultado de la división indicado por Fernanda. Concede el turno de habla a Mylovan.
Mylovan: eh:: | cada caja tiene que haber siete	Da el resultado del ejercicio de división.
Fernanda: ¡dividido por siete!	Repite su respuesta ya dicha.
P1: ¿Milovan?	Omite respuesta dicha por Fernanda a modo de conceder el turno de habla a Mylovan.
Fernanda: ¡Veintiuno dividido por siete!	Repite su respuesta con fuerza.

Simón Veintiuno dividido por cuatro | {(P) ¿por qué dividirlo por cuatro?	Indica la respuesta de la división, hace pausa y se autocorrige.
Yin: en cada | en cada uno tiene que haber siete	Indica la cantidad de pasteles repartidos.
P1: ya pero cómo lo hiciste Yin ¿cómo supiste que en cada bandeja van haber siete? ¿qué hiciste?	Formula interrogante para profundizar en la respuesta.
Simón: multiplicar	Emplea verbo en infinitivo para indicar qué operación matemática realizó para contestar interrogante.
Yin: dividiendo	Indica acción que realiza para responder a problema matemático.
P1: a ¿qué dividiste?	Interroga para profundizar en la respuesta ya dicha.
Yin: || veintiuno dividido en tres	Indica qué números fue los que dividió.
P1: veintiuno dividido en tres | Y ahí te dio siete || sí | pero ¿qué otra forma podríamos hacerlo? ¡si miren acá tengo espacio! | ¡yo puedo hacer algo aquí! ¿qué puedo hacer?	Recapitula la respuesta de Yin y la parafrasea. Introduce adversativo y determinante para pensar una forma de responder el ejercicio de división.
Simón: dar las cantidades que sobraron a las otras bandejas	Explica otra manera de responder el interrogante.
Joaquín: {(P) dividir}	Indica operación matemática a utilizar.
P1: ¿Joaquín?	Nombra a estudiante a fin de que clarifique lo ya dicho.
Mylovan: repartir	Repite su respuesta.
P1: dividir ¿qué divido?	Interroga para ampliar información.
Joaquín: los pasteles	Nombra qué elemento debe dividir.
P1: ya:: [voces ininteligibles] | una palabra | una palabra clave dijiste recién Milovan	Expresa duda frente a respuesta de Joaquín (alargamiento de palabra). Nombra a Mylovan para que indique la respuesta correcta.
Mylovan: es repartir	Nombra la acción ya dicha.
P1: ¡repartir | muy bien! | tengo que repartir estos pasteles | o sea yo voy a dibujar aquí (cambia de diapositiva) perdón aquí se me salió ahí ahí ahí sí (se devuelve de diapositiva) | ya | voy a repartir mis pasteles o sea yo tengo un pastel aquí uno dos tres | pero tengo que repartir en total veintiuno | (comienza a dibujar cuadrados a modo de repartir cada uno de los lápices en los recuadros que aparecen en la diapositiva. A medida que los dibuja los numera en voz alta){(DC) cuatro | cinco | seis | siete | ocho | nueve | diez | once | doce | trece | catorce | quince | dieciséis | diecisiete | dieciocho | diecinueve | veinte y veintiuno} | ahí repartí mis pasteles, ¿cierto? y ahora puedo decir: ¿cuántos pasteles me quedaron en cada bandeja?	Realza acción utilizando entonación enfática sobre la palabra "repartir". Explica y resuelve el ejercicio dibujando sobre la diapositiva. Formula interrogante convergente.
Simón: siete	Nombra la cantidad de pasteles por cada bandeja.
Yelandra: siete	Nombra la cantidad de pasteles por cada bandeja.
Fernanda: ¡siete!	Nombra la cantidad de pasteles por cada bandeja.
P1: ¡siete muy bien!	Repite la cantidad y lo refuerza positivamente mediante el uso de adverbios.
Yin: siete	Nombra la cantidad de pasteles por cada bandeja.

P1: ya | ahora si eso lo llevamos a la opción que está acá abajo veintiuno dividido tres | ustedes dicen | ¿es? siete ¿cómo yo compruebo esto? diciendo tres por siete ¿cuánto es? (mientras explica escribe la respuesta en la diapositiva)	Formula pregunta retórica e indica inmediatamente la respuesta. Formula interrogante para saber el resultado de una multiplicación.
Mylovan: veintiuno	Nombra el resultado de la multiplicación.
Estudiante sin identificar: veintiún	Nombra el resultado de la multiplicación.
P1: veintiuno y ¿es lo mismo que mi dividendo?	Repite el resultado a modo de confirmar el resultado. Formula interrogante rescatando concepto de división trabajado anteriormente.
Estudiante sin identificar: sí	Responde afirmativamente.
P1: sí | por lo tanto esto está | correcto ¿se entiende?	Hace deducción de su propio interrogante utilizando marcador discursivo consecutivo. Formula interrogante confirmatorio.
Estudiantes: sí	Responden afirmativamente al unísono.
P1: esa es la relación que hay entonces {(F) entre la división y la mu::ltiplicación} porque recuerden que la multiplicación es la inversa de la división, ¿ya?	Emplea pronombre demostrativo para marcar la relación entre la división y multiplicación. Emite información apelando el recordar.
Simón: [ininteligible]	Ininteligible.
P1: dígame	Concede el turno de habla a Simón.
Simón: que:: algunos ¿cómo se llama? No le suban tanto porque me duele la cabeza | no dormí muy bien en la noche	Hace petición sobre el volumen utilizado por sus compañeros.
P1: ya Simón pero yo veo a la mayoría con su micrófono silenciado || ya niños ¿vamos bien hasta ahí?	Contradice parcialmente petición realizada por Simón. Lanza interrogante confirmatorio.
Estudiantes: sí | sí | sí::	Responden afirmativamente a interrogante confirmatorio.
Simón: || tía | tía mire ¿puedo decir algo? ¿ve esta cuestión estos como dos puntitos y un tres? | si lo ve así va a ver que hay como un gatito | hay una persona así como cara *kawaai*, lanzando aire | aire | póngase así (moviendo su cabeza en diagonal)	Busca captar la atención por medio de la repetición del vocativo "tía". Lanza petición para hablar e inmediatamente se dirige a la P1 para comentar sobre la forma que adoptan los puntos de la pantalla de Zoom.
P1: Simón | Simón	Repite nombre a modo de llamar su atención.
Simón: qué	Emplea relativo a modo de saber el mensaje que busca decir la P1.
P1: Simón Simón || Simón ¿te pido un favor? | {(DC) ¿puedes hacer pregunta de la clase y no de distracción | por favor mi amor?}	Hace petición sobre el tipo de preguntas formuladas durante la clase.
Simón: okey	Muestra asentimiento.
Iquer: ¡profe!	Nombra a la P1 a fin de captar su atención.
P1: dígame	Accede a petición de solicitar el turno de habla.
Iquer: creo que alguien está hablando y está jugando un juego que se llama "Among us"	Expresa probabilidad de que un estudiante juega durante las clases. Emplea pronombre indefinido "alguien".
Francisco: sí yo digo lo mismo.	Expresa acuerdo frente a comentario de Simón.
P1: ¿qué?	Emplea relativo "qué" a modo de aclarar lo dicho.
Francisco: hay una persona que está jugando un juego que se | está | está jugando "Among Knockout City" y no sé quién es	Emplea indicativo para afirmar que un estudiante juega en clases.

Mylovan: es un juego | un juego que es el impostor	Aclara qué es "Among Knockout City".
P1: ¿todos lo conocen?	Formula interrogante dicotómico para comprobar si los estudiantes lo conocen.
Estudiantes: sí | sí	Responden afirmativamente.
Estudiante sin identificar: yo lo juego pero no estoy jugando ahora	Afirma utilizar el juego e inmediatamente introduce adversativo y marca temporal para matizar su no uso en el presente.
Fernanda: sí	Responde afirmativamente.
P1: antes pongan atención porque va a haber tarea de esto	Hace llamado de atención y enfatiza en acción futura inmediata a modo de advertir sobre el no uso del juego durante la clase.

Análisis S7 "Ejercitación de cuatro problemas matemáticos" (CE1C1S7[F])

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P1: dice "Adrián tiene veinte pelotas de tenis las quiere repartir entre diez personas ¿cuántas pelotas lleva cada una?"	Lee en voz alta el ejercicio matemático proyectado.
Mylovan: tía ¿tiene que escribir todo esto?	Formula interrogante de tipo aclaratoria.
P1: ¡sí mi amor!	Responde afirmativamente.
Francisco: ¿eso se escribe?	Emplea demostrativo para referirse a la escritura del problema matemático.
P1: sí:: si quieren no lo escriben pero sí hacen eso de dato | operación y respuesta y lo resuelven total después yo les voy a enviar el PowerPoint a sus mamás	Responde afirmativamente y ofrece opción de escribir el problema matemático. Introduce adverbio coloquial para justificar lo ya dicho.
Francisco: || tía yo voy a escribir solo lo de solo lo de los datos\ operación y respuesta	Matiza qué aspectos de la proyección en PowerPoint escribirá.
(Los estudiantes escriben el ejercicio en sus cuadernos en silencio desde el minuto 29:04- 30:21)	
Simón: tía yo ya lo terminé pero no escribí dato operación (titubeo) que me confundo	Indica acción pasada reciente e introduce adversativo para matizar lo no realizado.
P1: ¿terminaste Simón? | recuerda que cuando hacemos problemas tenemos que escribir {(DC) cuáles son los datos | cuál es la operación que tú realizas para resolverlo y la respuesta}	Emplea vocativo y se dirige a Simón para advertir sobre los pasos a responder el problema matemático escrito.
Simón: tía ya lo hice | \aunque no me [sabía] [ininteligible]	Afirma acción hecha e inmediatamente introduce conjunción para matizar afirmación.
P1: ¿ya lo hiciste?!	Formula interrogante confirmatorio.
Simón: sí aunque no me salió tan bonito	Responde afirmativamente e introduce conjunción para matizar su afirmación.
P1: ya dale | cuéntame ¿cuáles fueron los datos Simón?	Lanza interrogante circunstancial para obtener información concreta.
Simón: [ininteligible por solapamiento y ruido] ¿pero tengo que responder?	Formula interrogante sobre acción que debe realizar.
P1: dime a mí cuáles son los datos	Se sitúa desde la 1º persona para responder interrogante ya formulado.

Simón: ah:: no:: | no lo respondo aún	Utiliza interjección y adverbio de negación para indicar que el ejercicio matemático no está resuelto.
P1: ¡pero cómo! | ¡si me acabas de decir que los habías hecho!	Expresa sorpresa por acción no realizada de Simón.
Simón: ya había hecho la primera parte | pero yo estaba esperando ¿cómo se llama? || que:: usted respondiera y ¿cómo se llama? [ininteligible por sonido bajo]	Introduce excusa para respaldar la razón sobre la cual no ha escrito.
P1: pero si es tarea de ustedes po´ mi amor | yo no le puedo dar las respuestas | ustedes tienen que hacerlo	Se distancia del yo y los estudiantes sobre la acción realizada a partir del uso del pronombre.
(se escucha sonido ininteligible desde el ordenador de Miguel vinculados a sonidos de videojuegos)	
Fernanda: (ruido externo) ¿qué es ese sonido?	Formula interrogante para conocer la procedencia del sonido escuchado.
P1: es Miguel	Utiliza el indicativo para afirmar el nombre del estudiante.
Fernanda: ¡tía:: | ya terminé!	Informa acción reciente realizada a la P1.
P1: | | ya Fernanda dígame ¿cuáles serían los datos? Cuénteme	Formula interrogante para obtener respuesta concreta.
Fernanda: veinte pelotas para diez personas | veinte dividido por dos	Indica la operación del problema matemático.
P1: los datos | los datos no la operación ¿qué datos tenemos aquí?	Marca respuesta errónea otorgada por Fernanda a partir del énfasis en la respuesta esperada.
Vicente:: tía yo terminé	Informa sobre estado final de su trabajo.
Fernanda: tengo veinte pelotas [para diez personas]	Nombra los datos de la operación
P1: [ya::]	Indica aprobación ante lo dicho mientras interrumpe lo dicho por Fernanda.
P1: veinte pelotas ¿para? | diez personas (escribe la respuesta sobre la tabla que aparece en la diapositiva) | y diez personas | esos son los datos | ahora ¿cuál sería la operación? | ¿qué tendría que hacer? **Fernanda:** dividir	Repite respuesta dicha por Fernanda mientras la escribe. Emplea pronombre demostrativo para realzar que la respuesta ahora es correcta y adverbio de tiempo para marcar el procedimiento. Indica con seguridad la acción consecutiva a los datos.
Mylovan: dividir	Indica la acción consecutiva a los datos.
P1: ya dividir ¿qué vamos a dividir?	Confirma la respuesta dicha repitiéndola enfáticamente. Formula interrogante para profundizar en la información.
Fernanda: || las veinte pelotas | [dividido por las diez personas]	Nombra la operación matemática a dividir.
Yin: [dividirlo por diez]	Nombra la división.
P1: veinte dividido en diez (escribe la operación en la tabla que aparece en la diapositiva) muy bien | entonces yo digo | diez | ¿por cuánto me va a dar veinte?	Confirma la respuesta dicha repitiéndola en voz alta y escribiéndola.
Estudiantes: [dos] [por dos]	Nombran al unísono la respuesta.

Análisis S9 "Despedida de la clase y asignación de tareas" (CE1C1S9)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P1: ya niños | aquí está la tarea para que la anoten | mira "página cuarenta y uno del cuaderno de ejercicios" | tienen hasta la próxima semana para enviarla [sonidos ininteligibles por ruido externo e indicaciones de los padres hacia los estudiantes] || página cuarenta y uno del cuaderno de ejercicios	Emplea vocativos a modo de captar la atención y leer información.

Simón || (los estudiantes anotan en silencio la tarea) ¡listo!	Utiliza interjección para indicar que ha culminado la actividad.
P1: (desactiva la opción de compartir pantalla) página cuarenta y uno Antonella | cuarenta y uno del cuaderno de ejercicios | yo lo voy a mandar al *WhatsApp* de todos modos hija | ¿ya?	Repite información sobre la tarea. Emplea expresión afectiva "hija" para referirse a Antonella.
Antonella: ya	Indica entendimiento.
Vicente: ¡tía!	Solicita atención de la P1.
P1: dígame	Accede a la petición de Vicente.
Vicente: | ¿le puedo decir una pregunta al Simón?	Solicita autorización para referirse a Simón.
P1: ya dígale la pregunta ||	Autoriza petición de Vicente.
Simón: || ¿y la pregunta?	Interroga para saber cuál es la pregunta de Vicente.
Vicente: (se observa mirar a alguien de su entorno inmediato quien le indica información para comentar a Simón) si le acalambra la mano cuando juega *Play*	Comenta con ironía sobre implicancia corporal al jugar *play station.*
Simón: yo ya no juego *Play* | a veces juego con un amigo | pero ya no…	Marca acción pasada mediante el empleo de adverbio.
P1: oye | Vicente |Vicente Vicente	Repite vocativo nominal para captar la atención de Vicente.
Vicente: ¿qué?	Da respuesta y solicita información.
P1: ¿para quién era la pregunta?	Formula interrogante aclaratorio.
Simón:: para mí | eso creo	Indica probabilidad de que pregunta formulada de Vicente sea para él.
P1: ¿Mmh?	Emplea muletilla a modo de insistir en interrogante anterior.
P1 Vicente ¿para quién era la pregunta? (risa).	Repite interrogante.
Vicente: tía era para el Simón	Indica el nombre del estudiante.
P1: ah para Simón ya | oye niños | niños, ¿les quedó claro? ¿lo que vimos hoy?	Formula interrogantes dicotómicos y confirmatorios sobre el contenido de la clase.
ES: [sí]	Responden afirmativamente al unísono.
Simón: tía	Solicita el turno para hablar de la P1.
P1: dígame	Accede al turno de habla.
Simón: le voy a decir una cosa | dos cosas, dos cosas | tiene que decidir una o otra ¿cuál prefiere? | ¿estar haciendo clases *online* todos los días o en el colegio | estar en el colegio	Formula interrogante a la P1 que invita a expresar su punto de vista.
P1: prefiero ir a la escuela porque así te puedo ver todos los días en cambio *online* no te he podido ver en todo el año yo | te puedo ver recién	Expresa su punto de vista y lo argumenta en hechos vinculados a Simón.
Simón: yo prefiero ir al cole::gio | me está jodiendo la cuarentena | literalmente	Expresa preferencia por las clases presenciales. Emplea perífrasis verbal para indicar acción presente en curso.
P1: (risa) ya	Se ríe frente a comentario de Simón.
Simón: ah | mi tía vende chupetes	Hace comentario personal.
P1: ¿cómo?	Formula pregunta aclaratoria.
Simón: mi tía vende chupetes | en el colegio	Repite información anterior e incorpora el lugar.

P1: cuando vuelvas al colegio | tía Kathy | Tía Johana Tía Tamara ¿algo que decir? | estamos terminando	Insta a emitir comentario sobre la clase a las profesoras acompañantes e investigadora.
Investigadora: no tía muy bien | yo veo que están un poco como inquietos pero creo que trabajaron muy muy bien así que se merecen ya que descansen que hagan la tarea pero pero en general no veo problemas en el aprendizaje nada nada	Expresa su punto de vista sobre la clase. Hace comentario sobre actuar del estudiantado y lo matiza con un adverbio de cantidad.
P1: ya niños cuídense | pórtense bien si van a salir mascarilla lávense las manos y eso cuídense | nos vemos la próxima clase	Se despide de los estudiantes y hace sugerencias sobre el cuidado sanitario frente al COVID-19.
Estudiantes: chao	Emplean una interjección coloquial usada como despedida.
Investigadora: chao niños | que estén bien	Se despide de los estudiantes.
Estudiantes: chao	Se despiden empleando una interjección coloquial.
Investigadora: chao tías | chao chao	Se despide de las profesoras participantes.
P1: chao chao chao chao	Repite interjección coloquial de despido.

- **Análisis descriptivo centro educativo 1; sesión de clase 2**

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de la segunda clase seleccionada para el centro educativo 2.

Análisis S1"Saludo personalizado" (CE1C2S1)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: buenos días	Saluda de forma general a los estudiantes.
P1: no si tenía ma:: **|** más tenía más gente	Introduce negación para explicar que hay más personas esperando ingresar a Zoom.
Investigadora: en lista	Complementa información ya dicho.
P1en la lista pero me demoré más en aceptarlo	Repite lo ya dicho e introduce adversativo para matizar en el tiempo de espera
Investigadora: ¡qué bueno que tuvieron clases más temprano!	Expresa alegría por nuevo horario de clases.
P1: |mhm**|** ¿error 303 es Miguel o no? (se conecta un estudiante con la cámara apagada y cuyo nombre es "error 303")	Expresa asentimiento a partir de muletilla. Hace pausa para preguntar sobre la identidad de estudiante que ha ingresado a la clase.
Miguel: sí	Confirma a través de adverbio de afirmación.
P1: muy bien **|** ¿cómo estás Miguel?	Indica entender y formula pregunta para saber cómo se encuentra .
Miguel: bien y usted tía	Responde favorablemente y lanza pregunta a profesora
P1: | ¿qué tal la evaluación? **|** ¿estuvo fácil o difícil?	Responde a pregunta de Miguel y hace pausa para cambiar el tema y formular dos interrogantes sobre el parecer de la prueba tomada recientemente.

Yhendelyn: ¿y usted tía?	Parafrasea interrogante ya formulado por Miguel que no fue contestado inicialmente por la profesora.
P1:¡Hola Yhendelyn cómo estás!	Saluda con alegría a estudiante.
Yhendelyn: bie::n	Responde enérgicamente cómo se siente.
P1:¡qué bueno mi amor::!	Responde con alegría por su estado de ánimo.
Yhendelyn: todavía estoy en la playita	Enfatiza en la persistencia del espacio físico en el que se encuentra actualmente.
P1:¡qué genial! **|** ¡quién como tú! ¿no? **|** disfrutar del sol y la arena **|** y el mar	Expresa alegría frente a lo dicho por la estudiante.
Yhendelyn: (asiente con la cabeza) **|** sí pero está mala la mar	Expresa acuerdo frente a comentario señalado por la profesora.
P1: ah:: **|** tiene que hacer una pocita no má | una pocita no má	Emplea interjección alargada a modo de dar cuenta que ha entendido que el mar presenta problemas. Hace pausa para sugerir lugar en que se puede mojar.
Yhendelyn: no se puede bañar	Complementa información a partir de lo dicho por ella previamente.
P1: ah no se puede bañar | pero por lo menos hay harto espacio para jugar ¿o no?	Repite lo dicho por la estudiante e introduce adversativo para indicar un aspecto positivo de estar en la plata.
Yhendelyn: hay mucho	Indica cantidad del espacio.
P1:¡qué bueno! | ¡hola Mylovan hola tía Tamara!	Saluda enérgicamente a estudiante y profesora.
Mylovan: hola::	Saluda a la profesora.
Profesora Tamara: hola	Saluda a la profesora.
P1:¿cómo estás?	Pregunta a Mylovan para saber cómo se encuentra.
Mylovan: bien y usted	Responde cómo se siente y lanza mismo interrogante a profesora.
P1: bien también | veo a Samira ahí a Miguel con la cámara apagada | ahí está entrando Joaquín || vamos a esperar cuatro minutitos y compartimos la clase (Ian, Samira y Miguel a excepción de los compañeros, permanecen todavía con la cámara apagada) || niños | cómo estuvo la evaluación díganme cuéntenme algo pues | fácil difícil cómo estuvo (los estudiantes permanecen con el micrófono apagado)	Nombra a los estudiantes que ve presente en la clase. Hace pausa larga para preguntar en pretérito el grado de dificultad de la evaluación sumativa. Emplea entonación enfática a fin de instar a la participación.
Mylovan: estuvo | más o | más o menos	Indica aproximación de cómo estaba la prueba.
P1: más o menos | ¿qué te costó hacer Mylovan hacer en la evaluación?	Repite lo dicho y lanza interrogante a fin de profundizar en lo difícil de la prueba.
Mylovan: un poco ayer	Indica la intensidad de la dificultad de la prueba.
Vicente: ¡estaba fácil!	Emplea la exclamación a fin de contradecir a estudiante sobre el grado de dificultad de la prueba.
P1: || ¡Vicente cómo estás! Veo a Victoria por ahí | Iván Francisco | María Ignacia | La Yin no le había cambiado el nombre (el nombre identificativo de Zoom) y yo decía quién es Grace	Formula interrogante para saber estado anímico de Vicente. Nombra a los estudiantes que observa mientras se conectan.
Yin: es que profe estoy en el celular de mi abuelita estoy en la casa de mi papá	Introduce excusa a partir de expresión "es que".

P1: mi amor pero mire ahí le cambié su nombre fíjese (cambia el nombre en Zoom)	Emplea vocativo para captar la atención de Yin.
Yin: ya | es separado	Expresa acuerdo y hace pausa para corregir que su nombre y apellido van separados.
P1: sí mi amor sé que es separado pero por eso no te puse mayúscula al:: | al a la ele | | mhm| tía Tamara la tía de Melisa me habló para justificarla porque tenía que llevarla al oculista otra vez	Indica saber lo dicho por la estudiante y lo justifica ("por eso").
Profesora Tamara: ya | voy a anotarla	Indica entendimiento a partir del adverbio. Utiliza perífrasis verbal para indicar acción a futura inmediata.
P1: por fa tía | Miguel qué pasa que lo veo sin la cámara | Fernando. ¿cómo está usted? | buenos días	Hace llamado de atención a Miguel que está con la cámara desactiva. Hace pausa para personalizar el saludo a Fernanda.
Fernando: bien	Responde su estado anímico con un adverbio de modo.
Miguel: es porque tengo a mis dos perros al lado mío	Indica la razón por la cual tiene su cámara apagada.
P1: pero /qué en qué influye la cámara	Lanza pregunta retórica a modo de expresar desacuerdo frente a excusa otorgada por Miguel.
Miguel: me molesta	Expresa lo que le provoca.
P1: te cuento Miguel (sonriendo) | quienes tienen la cámara apagada tienen un punto menos en la evaluación (ríe) | | Yhendelyn | ¿y el Alexander?	Emplea vocativo y lanza broma sobre el uso de la cámara. Hace pausa para preguntar por Alexander que no se ha conectado.
Yhendelyn: fue a Tocopilla y va a hacer la clase allá	Explica lugar en el que se encuentra y emplea deíctico para indicar sitio en el que se conectará para participar de la clase.
P1: ah:: ya | creo que estamos | comenzamos la clase niños	Indica certeza parcial sobre la cantidad de estudiantes que se conectan a la clase.

Análisis S7: "Trabajo grupal" (CE1C2S7[F1[5]])

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
(La profesora 1 ha asignado los grupos. Para este segmento se ha asignado al grupo compuesto por Joaquín, Fernanda, Miguel, Yelandra y Vicente, en compañía de la investigadora. Los estudiantes permanecen en silencio durante un minuto, razón por la cual la investigadora abre la interacción para la realización del trabajo grupal)	
Investigadora: hola niños ||	Saluda a los estudiantes partícipes de este grupo.
Estudiantes: (saludan con sus manos)	Saludan a través de gestos.
Fernanda: hola tía	Saluda oralmente a la investigadora.
Investigadora: bueno | desactiven sus micrófonos o sea activen sus micrófonos porque lo que tienen que hacer ahora es trabajar en grupo | eh:: ya tienen que hacer entre todos la página trescientos quince punto C | así que ustedes pueden conversar como si estuvieran en la sala del colegio ||	Emplea el modo imperativo sobre el uso del micrófono y sucintamente explica lo que deben realizar grupalmente.
(los estudiantes permanecen en silencio) **Vicente:** ¿tía qué página era?	Formula interrogante aclaratorio.

[5] Con el objetivo de dar mayor profundidad a lo que supuso el trabajo grupal entre iguales, se ha decidido dividir y analizar el segmento 7 (S7) en dos fragmentos [F1] y [F2].

Investigadora: aquí está (comparte la pantalla a fin de proyectar la página del texto escolar en la que deben trabajar) | la trescientos quince || ¿hay alguno que quiera leer?	Nombra el número de página del texto escolar.
Fernanda: (levanta la mano)	Solicita el turno de habla a través de gestos.
Investigadora: ya Fernanda | desactiva tu micrófono	Asigna el turno e indica lo que debe realizar enseguida.
Fernanda: "historia geografía y ciencias sociales el pictograma muestra de forma aproximada de personas en Chile que hablan la lengua Quechua y Rapanui observa y responde"	Lee las indicaciones que aparecen en el texto escolar.
Investigadora: acá dice "aproximadamente ¿cuánto vale cada figurita?"	Sitúa parte del texto escolar a través del deíctico "acá". Lee.
Fernanda: mil	Responde a la pregunta leída.
Investigadora: muy bien mil | entones ¿cuántas personas hablarán Quechua? | si una figura es mil | ¿cuántas personas hablarán Quechua?	Formula interrogante e inmediatamente recuerda el valor que representa una figura a modo de dar pistas sobre las respuestas. Hace pausa y repite interrogante.
Yelandra: ocho mil	Da respuesta sobre el cálculo solicitado por la profesora.
Investigadora: ocho mil muy bien ¿y cuántas hablan Rapanui Vicente?	Repite la respuesta y la certifica. Formula interrogante dirigido a Vicente.
Vicente: mil	Responde el número
Investigadora: mil | ¿seguro?	Repite la respuesta dicha por Vicente y lanza interrogante a fin de poner en tela de juicio la respuesta otorgada.
Fernanda: tres mil	Responde interrogante que fue dirigida a Vicente.
Investigadora: tres mil porque cada una representa mil y acá hay tres **Vicente:** tres mil	Repite la respuesta correcta e inmediatamente la argumenta y sitúa mediante el uso del deíctico "acá". Repite la respuesta correcta.
Investigadora: muy bien Vicente lea la pregunta A	Refuerza positivamente y utiliza el modo imperativo para ordenar seguimiento de la lectura.
Vicente: "aproximadamente cuántas personas más hablan la lengua Quechua que || que la lengua Rapanui"	Hace lectura de problema matemático.
Investigadora: muy bien | si tenemos ocho mil de la lengua Quechua y tenemos tres mil de la lengua Rapanui | ¿cuántas serán? || ¿Yelandra?	Parafrasea interrogante y añade datos numéricos para responderla.
Yelandra: once mil	Responde el número que representa el cálculo matemático leído y parafraseado.
Investigadora: once mil | mira si tenemos de la lengua Quechua tenemos (marcando con una línea cada figura a medida que realiza el conteo) <u>mil dos mil tres mil cuatro mil cinco mil seis mil siete mil ocho mil</u> | y de la lengua Rapanui tenemos mil dos mil y tres mil | ¿cuánta diferencia hay?	Reformula interrogante ofreciendo pistas para que los estudiantes puedan realizar el cálculo.
Fernanda: once mil	Responde el número que representa el cálculo matemático leído y parafraseado.
Investigadora: ¿por qué será once mil?	Formula interrogante a fin de saber de explorar en la razón por la cual realizan dicho cálculo.
Fernanda: porque se suman las dos personas que hablan Quechua y Rapanui	Explica el procedimiento que hizo para contestar el interrogante.
Investigadora: <u>mi amor</u> si en la pregunta te dicen de la <u>diferencia</u> ¿cuánto le falta a los Rapanui para llegar a los Quechua?	Emplea vocativo "mi amor" a fin de captar la atención de Fernanda y enfatiza en el término "diferencia" a modo de dar cuenta que se trata de una sustracción.

Miguel: cinco mil	Responde el número que representa el cálculo matemático leído y parafraseado por la profesora.
Investigadora: cinco mil | ese sería el resultado || ¿les quedó claro? | ¿te quedó claro por qué son cinco mil?	Repite la respuesta correcta y formula dos interrogantes dicotómicos.
Vicente: (asiente con emoji 👍🏻)	Responde afirmativamente a través de un recurso icónico.
Investigadora: vamos con la pregunta B | Joaquín lea por favor	Emplea imperativo a Joaquín a fin de que lea.
Joaquín: ¿B o D?	Pregunta sobre qué letra del libro del estudiante debe leer.
Investigadora: B de barco B	Indica qué letra debe leer.
Joaquín: "¿cuál de las lenguas ativas o sea nativas representadas en el pictograma tiene más hablantes?	Lee interrogante B.
Profesora: ¿qué se habla más Quechua o Rapanui?	Parafrasea interrogante leído.
Fernanda, Miguel y Joaquín: Quechua	Dan respuesta al unísono.
Investigadora: ¿y por cuánta diferencia?	Lanza interrogante para profundizar en la respuesta ya dicha.
Fernanda: cinco	Indica la respuesta.
Investigadora: ¡cinco!	Expresa sorpresa a modo de indicar que la respuesta es errónea.
Fernanda: por cinco mil	Repara respuesta ya ducha
Investigadora: Miguel active su cámara (Miguel activa cámara) | bueno entonces yo me voy a ir para que ustedes ahora trabajen en grupo | ¿se atreven a trabajar solos? || yo me voy a ir para ver si pueden trabajar | Joaquín puedes ser el jefe de grupo así terminan la actividad y la revisan con la profesora? | yo me voy para que lo hagan ustedes solitos (desactiva la cámara)	Anima a los estudiantes a trabajar en equipo sin la compañía de un adulto. Asigna a Joaquín como líder del grupo.

(Entre el minuto 35:30 –35:23 los estudiantes permanecen en silencio mientras Vicente se para y retira, Miguel apaga la cámara. Al minuto 35:24 Miguel escribe en el chat "Juequin líder del grupo 2 que se ase en la C". Desde ese momento escriben únicamente por chat hasta el minuto 38:50 que ingresa la P1 a la sala a pedido de Vicente, quien de forma personal le ha pedido ayuda para resolver la tarea)

Análisis S7 "trabajo grupal" (CE1C2S7[F2])

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P1: ¿quién es el líder?	Formula interrogante a fin de saber la identidad del líder del grupo.
Investigadora: (habilita la cámara) ah le había dicho a Joaquín	Nombra a estudiante líder del grupo.
P1: ¿cómo van?	Formula pregunta de seguimiento sobre el trabajo realizado.
Fernanda: tía yo voy en la última	Responde empleando la 1º persona singular.
P1: ¡tan rápido Fernanda!| súper bien | yo creo que les voy a dar yo creo tres minutitos más y vamos a volver a:: | al grupo porque entré a dos grupos y un grupo no había hecho nada y el otro iba súper bien	Expresa asombro por el estado de avance de Fernanda.
Investigadora: Vicente no entendía la D al parecer	Indica probabilidad de que Vicente no entienda el interrogante D del texto escolar.
P1: Vicente no entendía la D | de hecho me pidió ayuda | por eso vine | ¿Vicente?	Enfatiza en solicitud realizada por Vicente a fin de ayudarlo.

Vicente: |¿mhm? |	Emite sonido paralingüístico a fin de esperar respuesta de la P1.
Profesora: ya ¿cuál es la duda que hay?	Formula interrogante para saber qué ítem no entiende Vicente.
Vicente: la A	Indica la letra de interrogante que presenta dudas.
P1: la de la A ya dice "aproximadamente "cuántas personas más hablan la lengua quechua que la lengua rapanui" | ¿esa?	Lee interrogante A y lanza pregunta confirmatoria.
Vicente: (asiente)	Asiente.
Fernanda: cinco mil personas	Señala la respuesta de interrogante A.
P1: muy bien Fernanda || Vicente | mira recuerda lo primero | lo primero que tenemos que ver cuánto vale una personita? ¿cuánto valía una personita? (encierra ícono que representa una persona en la hoja de trabajo proyectada en PowerPoint)	Capta la atención de Vicente a través de vocativo "mira". Emplea ordinal para indicar acción inicial necesaria para contestar el interrogante.
Fernanda: mil	Responde a pregunta formulada por la profesora.
P1: ya si tenemos una personita que vale mil | tenemos entonces ¿cuántas personas hablarán alguna lengua nativa que hablen Quechua? | alguna persona	Retoma respuesta realizada por Fernanda y la reformula.
Estudiantes: o mil	Responde a pregunta de la profesora.
P1:¿cuántas van a hablar Quechua?	Parafrasea la pregunta ya hecha.
Fernanda: ocho mil	Responde el valor calculado ante la pregunta formulada por la P1.
P1: Vicente	Asigna el turno a Vicente nombrándolo.
Vicente: | ocho mil	Responde el valor calculado ante la pregunta formulada por la profesora.
P1:¿y cuántas van a hablar Rapanui?	Lanza interrogante.
Fernanda: tres mil	Responde el valor calculado ante la pregunta formulada por la profesora.
Vicente: tres mil	Repite indicando el valor ya dicho por Fernanda.
P1: bien tres mil (escribe sobre las imágenes el número 8.000 y 3.000 respectivamente) | ahora | la pregunta de la letra A me dice "¿cuántas personas más hablan la lengua quechua que la lengua Rapanui?" | si tú te fijas hasta aquí tienen la misma cantidad de personas hablando (haciendo una línea vertical roja para indicar mientras hace la explicación) | pero si yo miro este pictograma me voy a dar cuenta que todas estas que están aquí hablan más Quechua pero no Rapanui entonces ¿cuántas más personas hablan Quechua que Rapanui no hablan? | cuántas serán	Confirma la respuesta correcta y la apunta sobre la hoja de trabajo. Marca el presente a partir de adverbio de tiempo a modo de introducir la pregunta a responder. Se sitúa en la 2º persona para explicar cómo resolver el ejercicio y volver a parafrasear el interrogante.
Joaquín: cinco mil	Responde indicando el valor del interrogante formulado.
Yelandra: cinco mil	Responde repitiendo el mismo valor del interrogante formulado.
P1:¿Vicente?	Nombra a estudiante a fin de escuchar su respuesta.
Vicente: cinco mil	Responde repitiendo el mismo valor del interrogante formulado.
P1: cinco mil muy bien | por lo tanto ahí está tu primera respuesta | ¿se entiende? | | ¿sí? | después dice "¿cuál de las lenguas nativas representadas en el pictograma tiene más hablantes?" ¿cuál de las dos tiene más personas que hablan la lengua?	Confirma respuesta correcta repitiéndola y avanza en la lectura del siguiente interrogante.

Estudiantes: Quechua	Responden el nombre de la lengua que más hablan.
P1: después dice "¿cuántas personas aproximadamente hablan la lengua Quechua?"	Lee interrogante.
Fernanda: tres mil	Responde indicando el valor del interrogante formulado.
Yelandra: tres mil	Repite el valor ya dicho por Fernanda.
Profesora: Quechua no Rapanui | "¿cuántas personas aproximadamente hablan la lengua quechua?"	Repara en la lengua y repite la lectura del interrogante.
Vicente: ocho mil	Responde indicando el valor del interrogante formulado.
Yelandra: ocho mil	Repite el valor ya dicho por Vicente.
P1: ya | ¿hasta ahí vamos claro? (deshabilita la función de compartir pantalla) | | ¿sí o no?	Formula interrogante dicotómico.
Estudiantes: (asienten)	Responden afirmativamente a partir de gestos.
P1: | | ya ahora los voy a dejar porque me tengo que regresar a la entrada principal con los niños | entonces | necesito que ustedes socialicen las preguntas que quedan	Emplea perífrasis verbal para indicar acción futura e inmediata. Emplea modo subjuntivo para lanzar petición de realizar el trabajo colaborativamente.
Investigadora: profesora a lo mejor podríamos ver el significado de la palabra de la letra E para que podamos comentar porque dice "¿qué podemos hacer para preservar la diversidad cultural del país?" quizá no entendían a qué se refería | tiene que ver como de qué manera podemos hacer para que estas lenguas sigan persistiendo | que continúen los hablantes | a eso se refiere esa pregunta	Emplea el modo subjuntivo para sugerir a profesora explicación sobre el último interrogante a contestar. Utiliza expresiones que indican probabilidad.
P1: ajá	Emplea interjección a modo de expresar adhesión.
Fernanda: [qué más personas hablen la lengua]	Indica acción que se puede realizar para preservar la diversidad cultural.
P1: [se refiere se refiere se refiere a eso] a qué podemos hacer para que no desaparezca esa lengua | las personas	Parafrasea explicación otorgada por la investigadora.
Fernanda: que más personas hablen la lengua Rapanui	Repite la respuesta ya dicha.
Investigadora: y como dijo la profesora ustedes deben conversar sobre qué pueden hacer para que se mantengan estas lenguas o si fuesen alguna autoridad qué podrían hacer para evitarlo | yo también me voy a salir también entonces nos vamos a ver más rato	Se basa en lo dicho por la profesora y emplea el subjuntivo para hipotetizar sobre una situación ya presentada.
Profesora: Kathy Kathy hay una parte que no sé cómo volver a la sala	Solicita ayuda a investigadora para salir de la sala para pequeños grupos.
Investigadora: hay una parte que dice salir de la sala	Da indicación nombrando la opción que debe buscar.
P1: es que no veo esa parte dice "transmitir un mensaje" | ah ahí veo salir de la sala	Excusa no encontrar el lugar para salir de la sala e inmediatamente la encuentra.

(Desde el minuto 46:36 hasta el minuto 53:58 los estudiantes del grupo, a excepción de Joaquín, mantienen sus micrófonos deshabilitados, únicamente interactúan mediante el chat. En ocasiones, Vicente apaga su cámara.

Análisis S8: "Comentarios sobre la actividad grupal" (CE1C2S8)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Fernanda: tía se nos olvidó la última que tenemos que hacer	Emplea la 1º persona plural y enfatiza a modo de llamar la atención de la P1.
P1: |mhm| ¿volvieron todos o no?	Formula interrogante de tipo confirmatorio.
Vicente: /[tía]	Solicita el turno de habla de la P1.
Fernanda: [tía] yo ya tengo la penúltima pero no tengo la última	Emplea la 1º persona singular para responder sobre el estado de avance.
Vicente: tía a mí me falta la B y la E	Emplea vocativo solicitar la atención de la P1. Emplea la 1º persona singular.
Miguel: {(F) nadie hizo nada | solo estuvimos hablando por chat}	Emplea entonación fuerte para expresar disgusto y hacer acusación.
Fernanda: /yo fui la única que estaba terminando la tarea	Emplea entonación ascendente para precisar que sí ha trabajado.
P1: ((a todo el curso)) ¿qué les pareció el trabajo en grupo? | cuéntenme ¿qué les pareció esta experiencia de haber trabajado en grupos sin la tía?	Formula dos interrogantes a modo de explorar en la opinión de los estudiantes.
Victoria: fue bakán	Comenta que la experiencia ha sido positiva.
Yhendelyn: (responde a pregunta con 👍🏻)	Responde positivamente a pregunta formulada por la P1.
Fernanda: aburrido	Expresa su punto de vista con adjetivo de forma enfática.
Joaquín: [o sea]	Introduce conector explicativo
Victoria: o sea:: igual bakan porque pudimos conversar en grupo	Explica la razón de lo positivo de trabajar en grupo.
Miguel: ((cámara apagada)) [ininteligible]	Ininteligible.
Fernanda: tía con los niños no hablamos nada solamente hablamos por chat	Emplea entonación enfática a fin de explicar lo que se hizo en el trabajo grupal.
Miguel: podríamos haber dicho las respuestas de la E pero no hicimos {(F)/ absolutamente nada} [porque]	Emplea condicional "podríamos" e introduce adversativo para realzar con entonación fuerte la oposición del enunciado inicial.
Fernanda: la E no me la sé	Indica no saber.
Victoria: me sé todas las respuestas	Contrasta su situación con la de Fernanda.
Fernanda: me sé todas las respuestas pero menos la E	Reafirma empleando el mismo enunciado que Victoria a fin de igualar e inmediatamente introduce adversativo para matizar qué respuesta no ha contestado.
P1: yo quiero escuchar a alguien del grupo de la tía Támara | porque a alguien escuché que en ese grupo estaban trabajando mu::y bien | ¿quién es del grupo de la tía Tamara que me pueda hablar?	Anima a estudiantes de un grupo en particular a modo de contraponer punto de vista de compañeros que no trabajaron colaborativamente. Formula interrogante para animarlos a hablar.
Miguel: nosotros no hicimos nada	Repite lo ya dicho para indicar que no han hecho nada.
P1: ya Yhendelyn cuéntame cómo estuvo el trabajo | ¿qué hicieron?	Nombra a estudiante a fin de asignar el turno de habla.
Yhendelyn: tía ||	Nombra a profesora.
P1: tía Tamara explíqueme mejor usted porque parece que Yhendelyn se quedó pegada no sé	Emplea adverbio "mejor" a fin de indicar conveniencia de que hable la profesora.

Profesora Tamara: en realidad cuando nos fuimos a la otra sala todos ya estaban trabajando:: eh:: | ya sabían lo que tenían que hacer | surgió una que otra duda pero:: | estaban claros con lo que tenían que hacer y después como todos terminaron rápido empezamos a responder las respuestas	Emplea el modo indicativo y enfatiza en acción pasada para realzar que no hubo problemas en el trabajo del grupo.
Fernanda: tía | a mí me falta la última pregunta | que se hacía en equipo	Emplea vocativo para dirigirse captar atención de la profesora.
Joaquín: a mí igual	Indica concordancia con lo ya dicho por Fernanda.
Fernanda: y no hacíamos nada en el equipo	Emplea nexo aditivo para complementar lo dicho anteriormente.
P1: ¡no hacían nada en el equipo!	Expresa sorpresa.
Miguel: aportación de equipo cero (risas) para nosotros cero no hicimos nada | solamente hicimos [ininteligible]	Emplea la 1º plural para enfatizar con molestia el no trabajo del grupo.
P1: Migue::l pero cómo tú eres un gran matemático | qué pasó contigo que /no hiciste nada	Llama la atención a estudiante a través de vocativo y alargamiento de palabras. Introduce adversativo para contrastar su capacidad con la acción recién hecha. Formula interrogante para saber la razón.
Miguel: es que no entendí la última respuesta	Introduce excusa a través de expresión "es que".
Fernanda: tía lo mismo digo yo yo tampoco la entendí	Se adhiere a explicación de Miguel y la repite.
Joaquín: no es que teníamos que dar nuestra opinión de esta pregunta o sea dar nuestra opinión lo que pensamos y lo que se tendría que hacer (refiriéndose a pregunta E)	Explica lo que se debía responder en la pregunta E.
Miguel: {(F) /entonces dilo dilo dilo} lo que teníamos | lo que hizo fue seguir hablando no dijo nada	Interpela a Joaquín y demuestra su enojo con él a partir de imperativo, repetición de palabra y entonación fuerte.
P1: (risas)	Suaviza situación de enojo a través de la risa.
Joaquín: teníamos que esperar a los que a los que no han hecho las demás preguntas	Se sitúa en el nosotros para explicar acción pasada
P1: ya | y yo quiero saber cómo estuvo el grupo de la tía Johanna || algún representante del grupo de la tía Johana	Concluye situación de conflicto entre estudiante por medio de un adverbio y pausa realizada para solicitar el turno de habla
Victoria: a mí todo bien | estábamos trabajando en orden	Se sitúa en la 1º personal singular y plural para afirmar que se ha trabajado.
Fernando: tía al principio no hicimos nada pero después sí	Distingue evolución del trabajo separando el antes del después
P1: después cuando yo llegué ahí comenzaron a trabajar	Repite adverbio de tiempo para precisar punto de inicio del trabajo.
Fernando: sí	Indica asentimiento.
P1:¿lograron terminar?	Formula interrogante dicotómico.
Victoria: sí	Afirma.
P1: ya | /entonces esta experiencia les pareció buena o les pareció más o menos	Emplea entonación ascendente a fin de lanzar interrogante.
Fernanda: para mí más o menos | no hicimos nada en equipo	Se sitúa en el yo para expresar su punto de vista. Utiliza modo indicativo para afirmar el no trabajo en equipo.
Iván: [más o menos]	Indica cantidad aproximada.

Investigadora: /tía puedo preguntarles algo	Hace petición a profesora.
P1: sí | adelante	Acepta la petición y anima acción a partir de interjección.
Investigadora: ¿niños es primera vez que trabajan ustedes por grupo o ya han trabajado con otros profesores así?	Formula interrogante para recabar información previa.
Estudiantes: [ininteligible]	Ininteligible.
Victoria: /en online | en online	Emplea entonación ascendente a modo de expresar duda
Joaquín: en la escuela pero…-	Emplea modo indicativo para contestar a investigadora afirmar que en la escuela sí.
Fernanda: en la escuela sí | por Zoom no	Indica en qué modalidad trabajan en equipo.
Yin: solo en la escuela	Emplea indicativo para afirmar.
Investigadora: ah:: ya | muchas gracias	Denota entendimiento a partir de interjección alargada.
P1: Iván | ¿qué te pareció trabajar en grupos sin la P1?	Formula interrogante directa a Iván.
Iván: |mhm | un poco aburrida	Hace pausa para pensar y luego expresa su punto de vista.
P1: un poco aburrida | ¿por qué un poco aburrida Iván?	Repite enunciado de Iván y formula interrogante para profundizar.
Iván: |mhm | | no sé	Hace pausa para pensar e indica no saber la razón.
P1: pero el grupo que te tocó | ¿se pusieron de acuerdo para hacer ejercicios lo que iban a responder?	Focaliza sobre interrogante anterior y formula uno nuevo.
Iván: sí	Afirma.

Análisis S11: "Explicación y resolución de un problema matemático" (CE1C2S11[F])

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P1: (la profesora mantiene activa la función de compartir pantalla en la que proyecta en PowerPoint la página del texto escolar que trabajan. Cambia diapositiva) continuemos entonces | aquí dice "refuerza gráficos" aquí dice página trescientos seis página trescientos siete nos vamos entonces a la página {(DC) trescientos seis}	Se sitúa desde el nosotros para indicar acción posterior. Emplea modo imperativo para solicitar cambiar de página en el texto escolar.
Vicente: tía | tía	Solicita atención de la P1.
P1: dígame	Concede el turno de habla.
Vicente: que todo el rato se me pega y se sale	Explica problemas de conexión.
P1: si mi amor si me he dado cuenta Vicente | Vicente pero no prendas la cámara a veces los ajustes funcionan mejor ¿te parece?	Emplea el tiempo pretérito a fin de expresar conocimiento por problema de Vicente. Introduce adversativo para dar ordenanza.
Vicente: ya	Acata orden indicada por la P1.
P1: || página trescientos seis entonces nos vamos a ir a esa actividad que dice "Natalia y Juan averiguaron sobre los medios de transporte" || me avisan cuando estén listos	Utiliza perífrasis verbal para indicar acción inmediata.

Vicente: listo	Da aviso a la P1 de forma enfática.
P1: ¿estamos todos en la página trescientos seis Miguel? || ¿sí o no?	Se sitúa en el nosotros para formular pregunta confirmatoria.
Mylovan: sí::	Responde afirmativamente.
P1: dice "Natalia y Juan investigaron sobre los medios de transporte más utilizados en la ciudad de Rancagua y encontraron los siguientes datos | medios de transporte más utilizados en Rancagua | medio de transporte | cantidad de personas" (mientras lee la diapositiva la P1 va apuntando con el ratón) | por ejemplo la micro lo utilizaban sesenta y nueve personas | automóvil cien personas | el colectivo cincuenta y tres personas | la bicicleta tres personas | el taxi tres personas y otro treinta y cinco personas | y tenemos aquí al joven que dice "en la encuesta solo tres personas contestaron que usaban taxi" | ¿es correcto lo que dice el joven? ¿tres personas solo usaron el taxi?	Lee problema matemático y parafrasea el interrogante dicotómico.
Mylovan: sí::	Responde afirmativamente frente a interrogante formulado.
Estudiantes: sí::	Responden afirmativamente al unísono.
P1: correcto | y la niña dijo "cien personas respondieron que usaron el automóvil" ¿es correcto lo que dijo la niña?	Confirma acierto en la respuesta. Lee problema y formula interrogante dicotómico.
Estudiantes: sí::	Responden afirmativamente al unísono.
P1: ya continuamos aquí en la página trescientos siete si no me equivoco aparece el | gráfico | aquí ustedes tienen que | graficar | acuérdense que lo primero que lleva el gráfico es el título | ¿cuál era el título que tenía el título	Da información de apoyo para graficar. Emplea verbo "acuérdense" e interrogante a fin de evocar información.
Mylovan: medio de transporte::	Nombra el título que debe ir en el gráfico.
P1: medio de transporte más utilizado en Rancagua y tienen que responder aquí (mostrando con el cursor espacio destinado para escribir el título) | medio de transporte más utilizado en Rancagua	Repite el título e indica información sobre el espacio destinado para escribirlo. Emplea deíctico de lugar.

(Los estudiantes contestan en silencio en sus libros. Solo tiene activado el audio Mylovan quien en compañía de su madre va escribiendo el título en el gráfico).

P1: ¿todos escribieron el título ya?	Formula pregunta dicotómica y de seguimiento de su trabajo.
Fernando: tía a mí no me alcanza | hasta más utilizado	Indica falta de espacio por escribir el título en el espacio asignado.
P1: medio de transporte más utilizado puede ser || {(DC) medio de transporte más utilizado} (escribe sobre la diapositiva el título)	Lanza sugerencia sobre el título que puede escribir en el espacio asignado.
Fernanda: /tía es en el cuaderno o en el libro	Emplea entonación ascendente para interrogar y aclarar qué recurso debe utilizar.
P1: en el libro mi amor	Indica en qué recurso se debe escribir el título.
Fernanda: ¿pero en qué página?	Introduce adversativo para preguntar sobre la página en que se debe trabajar.
P1: trescientos siete || al que le alcanzó en ese pedacito lo puede completar | sino escriben hasta más utilizado | medio de transporte más utilizado ¿ya?	Da indicación sobre el título que deben escribir y hace sugerencia a quienes tengan problemas con el espacio.
Profesora Tamara: profesora	Solicita autorización para hablar.
P1: dígame	Accede autorización para hablar.

Profesora Tamara: que hay algunos niños que están hablando por chat y creo que no corresponde lo que puso Ian (ver Figura 22).	Hace acusación sobre el uso del chat por parte de algunos estudiantes.
P1: déjeme ver | que como estoy compartiendo no estoy pendiente del chat || Ian ¿estás por ahí? || esperen voy a dejar de compartir que no lo veo tía | ¿Ian está ahí? | sí ahí lo encontré | Ians a la una | Ian a las dos | Ian a las tres | ya lo eliminé | solucionado | de ahí voy a hablar con la abuelita yo	Hace pausa para leer el contenido escrito en el chat. Se refiere a Ian y le lanza advertencia pausadamente antes de expulsarlo de la clase.
Profesora Tamara: ya tía	Expresa acuerdo ante acción realizada por la profesora.
P1:/ ya niños completaron	Lanza pregunta de verificación.

- **<u>Análisis descriptivo centro educativo 1; sesión de clase 3</u>**

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de la tercera clase seleccionada para el centro educativo 1.

Análisis S1"Saludo inicial y espera de conexión" (CE1C3S1[F])

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Francisco: [ininteligible]	Ininteligible.
P1: ¿cómo?	Formula pregunta a modo de saber de quién se habla.
Francisco: soy yo el Francisco	Indica su nombre a modo de clarificar identificación.
P1: dígame	Concede el turno de habla.
Francisco: me compré un pájaro	Indica acción personal en pretérito.
P1: ¿te compraste qué?	Responde con interrogante a modo de entender última parte de enunciado dicho por Francisco.
Francisco: me compré un pájaro	Repite enunciado.
P1: ¡un pájaro!	Expresa asombro.
Francisco: sí	Afirma.
P1: y cómo se llama tu pajarito	Formula interrogante para profundizar lo dicho.
Francisco: Carlos	Indica el nombre de pájaro.
P1: <u>¡Carlos!</u> | ¿y por qué le pusiste Carlos?	Expresa asombro por el nombre otorgado. Formula interrogante para saber la razón del nombre.
Francisco: era el único nombre que se me venía	Indica la razón.
P1: (ríe) | buen nombre	Entrega juicio de valor por el nombre del pájaro.
Yhendelyn: tía P1 | nosotros todavía estamos en la playa	Se sitúa en la 1º persona plural para indicar lugar donde se encuentra con "otros".
P1: ya armaron el arbolito allá (se observa que Yhendelyn tiene detrás el árbol de navidad)	Hace comentario sobre lo que se observa detrás de Yhendelyn.
Yhendelyn: sí	Afirma enunciado dicho por la profesora.

Tía Tamara: | | hola tía buenos días	Saluda directamente a profesora.
Yhendelyn: hola tía buen día	Saluda a la P1
P1: buen día Kathy	Saluda a investigadora
Investigadora: hola buen día | buenos días niños	Saluda a la profesora y a los estudiantes.
Yhendelyn: hola tía	Saludo a la investigadora.
Estudiantes: hola::	Los estudiantes saludan al unísono a la investigadora.
Investigadora: ¡ya tienen el arbolito Yhendelyn en la playa!	Expresa asombro ante la decoración del entorno físico de Yhendelyn.
Yhendelyn: (habilita el micrófono) sí::	Asiente a comentario de la profesora.
Investigadora: hoy es su última clase | ¿están contentos?	Lanza interrogante a los estudiantes a modo de confirmar estado de ánimo.
Estudiantes: (algunos asienten mostrando su dedo pulgar)	Asienten a interrogante.
Investigadora: ¡estás contento Mylovan!	Hace comentario a partir de respuesta por medio de gestos de Mylovan.
P1: | última clase y habemos tan poquitos | muy poquitos	Emplea superlativos a modo de intensificar la cantidad de estudiantes participantes.
Francisco: /tía sabe de algo malo	Lanza una expectativa a la profesora a modo de solicitar el turno.
P1: cuénteme	Autoriza la solicitud de Simón.
Francisco: tengo una buena y una mala	Emplea adjetivos antónimos para introducir los temas que se referirá.
P1: | cuál es la buena y cuál es la mala | primero la mala si po´	Enfatiza en que Francisco inicie el relato con la noticia mala. Emplea chilenismo "si po´" a modo de realzar enunciado.
Francisco: lo malo es que me gasté todo el dinero en Carlos	Indica acción mala empleando pretérito.
P1: ¿todo el dinero en qué? | En carne	Expresa confusión ante lo dicho por Francisco y pregunta a modo de clarificar.
Francisco: todo el dinero en Carlos	Repite enunciado ya dicho.
P1: ya la buena es que | la buena es que te hace feliz	Especula sobre acción que le hace feliz a Francisco.
Francisco: bueno hay dos buenas | y la buena es que me hace feliz | y que Carlos que le tengo que comprar una novia ya que [ininteligible]	Acepta especulación dicha por la profesora agregándola dentro de las acciones buenas.
P1: (ríe) ya | entonces vas a tener que ahorrar para comprarle una novia a Carlos	Hace inferencia a partir de lo dicho por Francisco.
Francisco: bueno y no sabía qué nombre le tenía que poner ya que no tenía ningún nombre y:: después le iba a poner y le quería poner Guadalupe	Expresa confusión por el nombre de su mascota.
P1: oye Francisco pero te doy una mejor idea para que ahorres | puedes pedir a la novia de Carlos al viejito pascuero (ríe) | | ¡oh qué habemos poquitos! | ¡apareció Simón nuevamente en nuestra clase!	Emplea vocativo y entonación enfática para llamar la atención de Francisco y hacerle una sugerencia.
Simón: ya me extrañaba tía	Expresa acción pasada reciente.
P1: (ríe) para que veas Simón	Indica expresión a modo de confirmar lo dicho por Simón.

Simón: tía le voy a decir algo	Emplea perífrasis verbal para indicar acción inmediata que realizará.
P1: dígame	Accede a que Simón exprese su opinión.
Simón: en el anterior domingo en el año pasado | el domingo | ¡adivine a quién me encontré!	Emplea adverbios de tiempo para situar la historia a relatar. Hace pausa para mantener el suspenso.
P1: a quién te encontraste Simón	Formula interrogante a modo de que Simón continúe con la historia.
Simón: a mi novia	Indica a quién se encontró.
P1: ¡a tu novia!	Expresa sorpresa y repite lo dicho por Simón.
Simón: pero ella rompió conmigo | pe::ro ahora tengo una nueva | yo presentía que algo bueno me iba a pasar	Separa el pasado y el presente mediante el uso de verbo en pretérito y adverbio de tiempo.
Joaquín: tía P1 **P1:** (ríe) dígame	Solicita el turno para hablar nombrando a la P1. Acepta el turno e invita a Joaquín a hablar.
Joaquín: yo:: ese día me encontré con el Simón en la playa	Emplea expresión "ese día" para indicar que corresponde a la misma fecha
P1 ¿sí?	Expresa asombro.
Simón: tía él estuvo en la playa	Confirma a la profesora comentario emitido por Joaquín.
P1: y yo quiero saber Simón | tú no te conectaste tu mamá me escribió "mi hijo Simón no se va a conectar porque tiene que ir a buscar la canasta a la escuela | ¿cierto? cuéntame ¿te demoraste dos horas en ir a buscar la canasta? (ríe)	Utiliza la ironía a partir de una situación contingente.
(Durante el minuto 04:14 y 05:21) se produce una interacción entre Simón y la P1 a fin de aclarar la ausencia de la clase)	
Francisco: tía | | tía (se observa a Francisco en movimiento puesto que se conecta desde el móvil)	Nombra a la P1 a fin de llamar su atención.
P1: dígame Francisco	Accede el turno de habla.
Francisco: le voy a ir a mostrar a [ininteligible] | los pájaros |	Emplea perífrasis verbal a modo de indicar acción futura inmediata.
P1: ah:: | ahí está el pajarito de Franci::sco | | hay muy pocos niños conectados tenemos dieciséis.	Emplea interjección a fin de indicar que se ha dado cuenta del pájaro de Francisco. Utiliza deíctico para señalarlo.

Análisis S3 "Recordatorio sobre los contenidos trabajados la clase anterior" (CE1C3S3[F])

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P1: ¿quién me podría decir qué vimos la clase anterior?	Formula interrogante con el fin de evocar conocimientos trabajados.
Vicente: los gráficos	Menciona el contenido.
Mylovan: /divisiones	Menciona el contenido.
P1: ¿cómo?	Formula interrogante a modo de aclarar.
Mylovan: las divisiones	Repite lo ya dicho.

P1: ¿las divisiones? | ¿seguro?	Cuestiona la respuesta dada por Mylovan a través de dos enunciados interrogativos.
Estudiantes: [sonidos ininteligibles]	Ininteligible.
P1: vimos los pictogramas | los gráficos de barras ¿qué más vimos?	Emplea la 1º plural para numerar los contenidos que se trabajaron la clase anterior.
Simón: multiplicar	Responde qué contenido se ha trabajado con seguridad.
P1: ¡multiplicar! | Simón tú no estuviste la clase anterior	Expresa asombro por respuesta errónea ofrecida por Simón.
Fernanda: dividir	Nombra contendido trabajado.
P1: ¡dividir! | ¿Fernanda?	Expresa asombro por respuesta errónea. Nombra a estudiante a modo de llamado de atención.
Vicente: los pictogramas	Menciona el contenido trabajado durante la clase anterior.
P1: vimos los pictogramas | ¿quién me puede decir que es lo que un pictograma?	Repite respuesta de Vicente a modo de confirmar que es correcta. Lanza interrogante para conceptualizar lo que es un pictograma.
Fernanda: ¡son gráficos!	Responde con seguridad frente a interrogante docente.
P1: son gráficos y/ qué qué qué dibujo o sea qué hago yo en ese gráfico de pictogramas	Emplea pronombre relativo a modo de profundizar sobre los gráficos.
Estudiantes: barras | barras	Dan respuesta a interrogante de la P1.
P1: no no hago barras porque es un pictogramas | cuando yo hago barras es un gráfico de barras pero yo estoy hablando de un {(DC) pictograma}	Rectifica la respuesta repitiendo dos veces adverbio de negación. Repara lo dicho empleando inicialmente adversativo "pero".
Joaquín: tenemos que dibujar | ¿lo que nosotros queramos? | | podemos dibujar lo que nosotros queramos	Responde dubitativamente a interrogante de la profesora.
P1: lo que ustedes quieran | Joaquín	Responde enfáticamente a Joaquín repitiendo su interrogante de modo indicativo.
Joaquín: sí | de representar números	Reafirma lo ya dicho.
P1: sí de representar números | en este caso no podría ser de lo que ustedes quieran porque en este caso tenemos que poner inmediatamente un ejemplo de lo que vamos a hacer | por ejemplo | si yo digo voy a realizar una encuesta para poder hacer mi pictograma |eh:: en mi encuesta yo a lo mejor la voy a hacer sobre qué juguete le gusta más a los niños | si prefieren jugar más con un oso de peluche | si les gusta jugar más con una barbie o si les gusta jugar más con un auto y ahí lo podría hacer en base a los dibujos de los juguetes | los ositos de peluches de los autos o las barbies ¿cierto? | entonces mi pictograma siempre va a estar acorde a dibujos yo siempre yo voy a tener con dibujos por ejemplo círculo rectángulos cuadrados | estrella | o dibujos | ¿está claro hasta ahí? | ya pero primero vamos a ver lo que aparece aquí | (cambia la diapositiva y proyecta una tabla, ver Figura 23) esto que acaban de ver aquí | que yo estoy que yo estoy mostrándole | cuéntenme cuéntenme qué es | | ¿qué es esto? | ¿cómo se llama? | yo acá tengo triángulos | tengo cuadrados las cantidades de votos de personas que me respondieron la encuesta y acá el total | cuéntenme qué es esto que está dibujado acá | cómo se llama	Profundiza a comentario de Joaquín por medio de un ejemplo. Enfatiza para realzar la importancia de realizar dibujos coherentes con el problema.
Francisco: pictograma	Responde a interrogante convergente de la P1.

P1: esto no se llama pictograma | pictograma es cuando yo tengo muchos dibujos en un…-	Rectifica la respuesta de Francisco. Hace pausa para intentar explicar lo que es un pictograma.
Vicente: ¡gráfico!	Responde a interrogante convergente de la P1.
Estudiantes: [gráfico]	Responden al unísono interrogante convergente de la P1.
P1: no se llama gráfico esto tampoco	Emplea adverbio de negación a modo de tomar distancia de la respuesta otorgada por la profesora.

Análisis S5: "Explicación inicial del área e interferencias familiares" (CE1C3S5[F1])

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P1: ya continuemos entonces "ejercicios sea un cuadrado cuyos cuatro lados son todos iguales en longitud a cinco" | ah tenemos entonces un cuadrado de longitud cinco | lo dibujo acá (comienza a dibujar un dibujo con el lápiz de Zoom) tenemos cinco | cinco y así sucesivamente | ¿cuál sería el área de este cuadrado? | | recuerden que para calcular el área tengo que multiplicar lado por lado	Hace lectura de problema matemático. Hace deducción del problema matemático introduciendo adverbio "entonces". Formula interrogante y da pistas para responderla a través del verbo "recuerden".
Fernanda: veinticinco	Da respuesta al cálculo que indica la profesora.
Mylovan: cinco::	Responde enfáticamente.
P1: veinticinco muy bien | | ya continuamos | dice..- **Madre de Melissa:** tía P1.	Repite respuesta a modo de confirmar Solicita la atención de la P1.
P1: dígame	Concede el turno.
Madre de Melissa: hola disculpe habla la apoderada de Melissa | esta esta materia nueva ¿entra en la evaluación o no?	Formula interrogante a modo de aclarar si el contenido de área forma parte de la evaluación sumativa que tendrán.
P1: sí sí	Confirma por medio de la repetición del adverbio "sí".
Madre de Melissa: entra en la evaluación	Repite enunciado a modo de confirmar la respuesta indicada por la P1.
P1: sí	Indica afirmación.
Madre de Melissa: ¿pero esta materia ya la habían visto antes o es la primera clase?	Introduce adversativo en enunciado interrogativo a fin de poner en tela de juicio la opción de incorporar el concepto de área en la evaluación sumativa.
P1: esta es la:: primera clase	Emplea pronombre demostrativo para referirse a la clase realizada en el presente.
Madre de Melissa: |mhm:: | ya oka gracias	Inicia enunciado con muletilla a modo de expresar desacuerdo frente a lo dicho por la profesora.
P1: pero de todas formas voy a hacer igual una retroalimentación así es para que los que no entendieron	Introduce adversativo "pero" a modo de ofrecer una alternativa de repaso de los contenidos.
Madre de Melissa: ya okei gracias	Expresa acuerdo frente a proposición ofrecida por la P1.
Madre de María Ignacia: P1 buenas tardes la mamá de María Ignacia ¿esta es la última clases de matemáticas o van a tener una clase más?	Saluda a la profesora y se presenta. Formula interrogante a modo de confirmar si se realizará una clase adicional.
P1: yo creo que lo más probable porque la:: ..-	Expresa alta probabilidad de cursar una nueva clase a partir del empleo de un verbo intransitivo y superlativo.

Madre de María Ignacia: la materia es nueva	Enfatiza a modo de realzar que el contenido de áreas de un cuadrado y rectángulo es nueva.
P1: la materia es nueva |ehm | tengan una clase pero va a ser prácticamente va a ser para los niños que que no entendieron que quedaron como colgados [ininteligible]	Repite enunciado dicho por la madre de María Ignacia e introduce adversativo a modo de precisar quiénes optarían a la clase de refuerzo de contenido.
Madre de María Ignacia: claro porque igual [ininteligible] a la María Ignacia igual le está costando:: lo del área	Expresa acuerdo y realza acción en el presente y temporal a partir de perífrasis verbal "está costando".
P1: sí pero ahora vienen ejercicios un montón así que tampoco va a ser tan tan difícil y más encima va a haber una tarea y no creo que vayan a ver como mayores dudas	Expresa acuerdo e inmediatamente matiza con adversativo. Introduce término "montón" a modo de expresar coloquialmente sobre un conjunto de ejercicios sobre el área. Repite adverbio "tan" y adjetivo "difícil" para realzar que será una actividad simple. Finaliza enunciado con una predicción.
Madre de María Ignacia: ya tía gracias	Expresa acuerdo frente a explicación realizada por la profesora y le agradece.
Madre de Fernanda: ¿me escuchas? | ¿tú calculaste recién los centímetros cuando te dio quince?	Solicita atención a la profesora a partir de enunciado interrogativo. Formula interrogante a modo de interpelar el cálculo realizado recientemente sobre el área de una cuadrado.
P1: ¿cómo?	Lanza interrogante con circunstancial de modo a modo de entender interrogante de la madre de Fernanda.
Madre de Fernanda: tú recién calculaste los centímetros cuando te dio quince	Repite enunciado empleando el modo indicativo.
P1: /en ningún momento me ha dado quince	Expresa con firmeza desacuerdo frente a afirmación de la madre de Fernanda.
Madre de Fernanda: cuando la Fernanda te respondió doce	Contextualiza situación a modo de que la profesora entienda de cuál ejercicio se está hablando.
P1¿doce?	Expresa duda mediante enunciado interrogativo.
Madre de Fernanda: fue en la anterior parece	Indica probabilidad de que ejercicio realizado corresponde al anterior del actual.
P1: ¿en esa? | o no (devolviéndose a la diapositiva anterior)	Lanza interrogante a modo de confirmar sobre el resultado del ejercicio interpelado. Emplea demostrativo para buscar una respuesta confirmatoria.
Madre de Fernanda: en la que las caras tenían tres ¿o no?	Parafrasea el ejercicio que interpelado previamente.
P1: es que si es tres tendría que ser nueve porque es lado por lado es un cuadrado	Da respuesta de forma enfática a modo de realzar que la respuesta ofrecida está correcta.
Madre de Fernanda: (no responde)	Omite respuesta.
P1: | | pongan atención niños si no es difícil | ¿ya? solamente tienen que poner atención para que vayan entendiendo | hay un montón de ejercicios que tenemos que hacer en esta clase así que tenemos que estar atentos | dice | "el área es la medida de una superficie y se mide en unidades cuadradas" lo mismo que les dije yo	Emplea vocativo y solicita la atención de los estudiantes. Repite información ya dicha sobre los ejercicios que realizarán en un futuro inmediato.

Luego de la explicación sobre el área, la P1 escribe por mensaje privado a la investigadora (ver Figura 24).

Análisis S9: "Resolución de desafío matemático asociada al cálculo del área" (CE1C3S9[F1])

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P1: "hay cinco filas de | cuadrados y cada una tiene siete cuadrados | por lo tanto hay 35 de un centímetro de lado cubriendo el rectángulo" | eso fue lo que hicimos en el primer ejercicio ¿se recuerdan? | donde aparecía la niñitas con do:: con un rectángulo y un cuadrado ya | bueno y entonces ella calculó y dijo entonces "el área es de 35 centímetros"	Lee problema matemático. Hace pausas y emite enunciado interrogativo para evocar información ya conocida.
Fernanda: sí::	Responde afirmativamente a enunciado interrogativo.
P1: entonces ella qué hizo | [multiplicó] [ininteligible]	Formula pregunta retórica e inmediatamente emplea el pretérito para responderla.
Fernanda: [multiplicar]	Indica acción realizada.
P1: multiplicó el largo por el ancho | ¿ya? y le dio los treinta y cinco centímetros cuadrados ¿ya? | ya dice "calcula el área de la hoja cuadrada aplicando el procedimiento anterior" | "¿qué operación y expresión matemática te permitirían calcular de forma rápida el área de un rectángulo y el área de un cuadrado?" | entonces qué operación utilizamos para calcular el área de un cuadrado | ¿qué teníamos que hacer?	Complementa la respuesta dada por Fernanda aportando información. Parafrasea interrogante ya dicho a modo de confirmar qué operación matemática se debe realizar.
Fernanda: multiplicación	Repite su respuesta.
P1: multiplicar cierto para calcular el área de un cuadrado | ¿qué multiplica?	Confirma la respuesta de Fernando y lanza interrogante para especificar información.
Fernanda: lado por lado	Responde qué elementos son los que se multiplican para calcular el área de un cuadrado.
P1: lado por lado muy bien y para calcular el área de un rectángulo también tenemos una fórmula que sería calcular | ¿cómo tendríamos que calcular el área de un rectángulo?	Repite la respuesta de Fernanda a modo de confirmar lo dicho. Expande la pregunta a modo de contestar por el área de un rectángulo.
Fernanda: el ancho y el largo	Responde los lados que se deben multiplicar para calcular el área de un rectángulo.
P1: multiplicar el largo por el ancho | súper bien súper bien entonces acá {(DC) para el área de un rectángulo voy a multiplicar (comienza a escribir la respuesta sobre el espacio asignado) <u>el largo</u> ay me perdí | el largo por ancho] | {(DC) y para calcular el área de un cuadrado yo soy a calcular lado por lado] | a ver espérenme voy a borrar porque escribí muy feo | oh no puedo borrar | me equivoqué de lápiz (borra las respuesta y la reescribe con letra legible. Mientras lo hace lee la respuesta) {(DC) largo por ancho} ¿cierto? | y aquí {(DC) multiplicar || <u>lado</u> por lado} | porqué multiplicar lado por lado <u>porque en el cuadrado todos los lados son iguales ¿ya?</u> | mientras que en el <u>rectángulo</u> tenemos un largo y un ancho y eso es lo que se multiplica para calcular | <u>el área</u> | ¿hasta ahí vamos bien niños?	Repite la respuesta dicha por Fernanda a modo de confirmarla. Verbaliza las respuestas escribiéndolas. Formula interrogante a modo de confirmar que el contenido trabajado es entendido por el estudiantado.
Mylovan: || sí	Responde afirmativamente.
P1: Yhendelyn	Nombra a estudiante a fin de que responda interrogante formulado.
Yhendelyn: || sí::	Responde afirmativamente expresando firmeza.
P1: Yin	Nombra a estudiante a fin de que responda interrogante formulado

Yin: sí	Responde afirmativamente.
P1: Victoria	Nombra a estudiante a fin de que responda interrogante formulado
Victoria: sí::	Responde afirmativamente con firmeza.
P1: Joaquín	Nombra a estudiante a fin de que responda interrogante formulado
Yhendelyn: tía el Alexander también entendió	Emplea adverbio de afirmación para incluir respuesta de alexander
P1: ya genial | Melissa	Nombra a estudiante a fin de que responda interrogante formulado
Melissa: sí	Responde afirmativamente.
P1: Aracely	Nombra a estudiante a fin de que responda interrogante formulado
Aracely: sí	Responde afirmativamente.

P1: (continúa nombrando a Samira, Vicente, Danilo, Francisco, Vicente, Simón, Marco y Antonella).

Análisis S10: "Cierre de la clase"(CE1C3S10)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P1: niños (deshabilita la función de compartir pantalla) | quiero saber entendieron no entendieron qué pasó | cuéntenme	Emplea subjuntivo para expresar deseo e interés en saber si los estudiantes entendieron el contenido trabajado durante la clase.
Fernanda: si entendimos	Emplea la 1º persona plural para confirmar que sí entendieron.
Yhendelyn: si entendimos	Repite la respuesta de Fernanda.
Vicente: si entendimos	Repite la respuesta de sus compañeros anteriores.
Yelandra: si entendimos	Repite la respuesta de sus compañeros anteriores.
P1: ¿si entendieron?	Reformula el modo indicativo de respuesta de los estudiantes a un interrogante para confirmar lo ya dicho.
Estudiantes: sí:: **P1:** ya ahora | pongan atención de nuevo voy a compartir (activa la función de compartir pantalla) | si yo tengo {(P) ay se me olvidó} | si yo tengo un cuadrado de lado ocho (mientras explica va dibujando el cuadrado) ¿cuál sería el área de ese cuadrado?	Responden afirmativamente al unísono. Emplea vocativos para captar la atención de los estudiantes. Emplea perífrasis verbal para indicar acción futura inmediata que realizará.
Madre de Fernanda: ¿ocho por ocho?	Responde dubitativamente a través de un enunciado interrogativo.
Fernanda: sesenta y cuatro	Responde el cálculo de multiplicación formulada por su madre.
P1: (ríe)	Ríe.
Investigadora: (ríe) | escuchamos por ahí una voz	Emplea deíctico "ahí" a modo de referirse a madre que ha hablado en voz alta en la clase.
P1: (ríe) me encanta hasta la apoderada entendió ¿ve? | ya tenemos un cuadrado de área cuatro (lo dibuja) ¿cuál sería el área? | | recuerden que para calcular el área multiplico lado por lado	Lanza broma y expresa alegría por entendimiento del contenido de área indicado por la madre de Fernanda. Hace recordatorio de cómo calcular el área de un cuadrado.
Fernanda: dieciséis	Responde el resultado de interrogante formulado por la P1.

P1: dieciséis	Repite la respuesta dicha por Fernanda a modo de confirmarla.
Yin: dieciséis	Responde el resultado de interrogante formulado por la P1.
P1: muy bien | ahora miren | voy a borrar esto un poquitito y les voy a dibujar ya no un cuadrado | sino que les voy a dibujar ahora | un rectángulo | recuerden que aprendimos {(DC) cuál era la fórmula para calcular el área de un rectángulo} ¿cuál era la fórmula para calcular el área de un rectángulo? ¿se acuerdan?	Refuerza positivamente. Indica lo que realizará inmediatamente y plantea nuevo problema matemático. Lanza interrogante convergente a modo de evocar información ya aprendida. Lanza interrogante confirmatoria.
Mylovan: sí::	Responde con firmeza a interrogante confirmatorio.
Fernanda: lado por ancho	Responde cómo calcular el área de un rectángulo.
P1: el largo por el ancho muy bien | entonces para calcular el área de un rectángulo yo debo multiplicar el largo por el ancho (mientras explica, va dibujando sobre el ejercicio la fórmula) | entonces en este caso | el largo ¿cuánto sería?	Confirma que respuesta de Fernanda está correcta. Lanza pregunta para saber el resultado del área del rectángulo.
Fernanda: dos	Indica el número más largo.
P1: el largo el más largo	Emplea superlativo a modo de solicitar implícitamente la corrección de la respuesta ya dicha.
Fernanda: ocho	Reformula su respuesta y contesta con seguridad.
P1: ocho ojo y el ancho que sería dos ¿cuánto sería?	Utiliza expresión coloquial "ojo" a modo de realzar que el largo es el número ocho.
Mylovan: dieciséis	Responde el valor del área.
Estudiantes: dieciséis	Responden al unísono el valor del área del rectángulo.
P1: dieciséis bien Mylovan | ahora si esto hubiese sido centímetros sería dieciséis centrímetros cuadrados | siempre cuando preguntan por el área serían centímetros cuadrados o metros cuadrados (mientras escribe la fórmula en la pizarra) | si yo pongo en mi respuesta dieciséis centímetros sin el cuadrado estaría malo | si no tiene cuadrado ahí | por lo tanto es muy importante colocar el cuadrado | ¿está claro?	Repite la respuesta correcta. Matiza y añade información sobre incorporar el cuadrado al valor del área. Realza dicha información a partir de enunciados enfáticos y escribirlo sobre la pantalla. Lanza pregunta confirmatoria.
Estudiantes: sí::	Responden al unísono de forma positiva a interrogante confirmatorio.
P1: ya niños les quedó claro todo lo que vimos hoy día | calculamos entonces el área del cuadrado y el área del rectángulo | además aprendimos que cada cuadradito de nuestro cuadrado ¿cuánto mide?	Emite interrogación indirecta de tipo confirmatoria, Emplea la 1º persona plural para sintetizar lo visto durante la clase. Lanza pregunta convergente.
Yelandra: (voz baja) un centímetro	Responde dubitativamente a interrogante convergente.
Estudiantes: un centímetro	Responden al unísono a interrogante convergente.
Yelandra: cuadrado	Complementa información a la ya dicha.
P1: puede ser un centímetro ¿o? | la Yelandra me parece que lo dijo	Confirma respuesta de Yelandra y utiliza conjunción a modo de que los estudiantes ofrezcan una segunda respuesta válida.
Yelandra: centímetro cuadrado o	Repite la respuesta correcta ya dicha.
P1: un centímetro cuadrado o	Responde lo dicho por Yelandra y repite conjunción a modo de que los estudiantes respondan.

Joaquín: metro cuadrado	Responde a enunciado interrogativo formulado por la profesora.
P1: no metro cuadrado no porque son los cuadritos de nuestro cuaderno o	Rectifica respuesta de Joaquín por medio del uso de adverbio. Introduce la respuesta ejemplificando con los cuadros del cuaderno del estudiante.
Yhendelyn: una centímetro cuadrado	Repite la respuesta correcta ya dicha.
P1: o una unidad cuadrada un centímetro cuadrado o ¿ya? | ya niños | debido a que las mamitas pidieron otra clase hablé con el tío Daniel y la clase de orientación no va a ser de orientación sino que va a ser el último repaso de matemáticas ¿ya? | porque el martes tienen la evaluación | veo cara de felicidad de la Samira ahí porque la profe va a hacer un repaso	Comienza enunciado con conjunción "o" para inmediatamente ofrecer la segunda respuesta válida. Hace pausa para cambiar de tema y brindar información sobre la nueva clase de repaso.
Samira: (moviendo la cabeza y riéndose luego de comentario que hace la P1)	Emplea gestos para comunicarse con la P1.
P1: tía ustedes quieren decir algo | la tía Tamara | tía Kathy y la tía Johana parece que no está ahí | ah sí está	Insta a las profesoras participantes e investigadoras a emitir algún comentario sobre la clase.
Investigadora: tía yo creo que con práctica ellos van a estar bien y ya con el repaso van a estar bien y hoy la clase se extendió pero por lo menos aprendieron	Lanza predicción sobre el aprendizaje de los estudiantes a partir de expresión que expresa probabilidad. Hace comentario sobre la extensión de la clase e introduce adversativo para confirmar que han aprendido.
P1: claro lo que sí niños | yo voy a mandar más páginas para que ustedes refuercen en su casa lo que acabamos de ver hoy para que después lo revisemos en conjunto ¿les parece?	Expresa absoluto acuerdo sobre predicción dicha por la investigadora. Emplea perífrasis verbal para indicar acción futura. Lanza pregunta para buscar adhesión a lo dicho.
Estudiantes: sí	Responde afirmativamente a interrogante formulado por la profesora.
P1: ya genial entonces nos vemos el viernes nuevamente | ¿ya? [cuídense | disfruten en familia]	Expresa alegría frente a respuesta positiva del estudiantado. Se despide de los estudiantes.
Estudiantes: [chao | chao tía] (despidiéndose con su mano)	Al unísono se despiden de la profesora.

- **Análisis descriptivo del centro educativo 2; sesión de clase 1**

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de la primera sesión de clase seleccionada para el centro educativo 2 (CE1C1).

Análisis S2: "Recordatorio y conversación sobre las chinampas" (CE2C1S2)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P2: ahora igual lo vamos a conversar para repasar |si les digo algo | ¿de dónde son las chinampas?	Sitúa lo que hará y para qué lo hará a través de un adverbio de tiempo. Formula interrogante a fin de evocar información.
Max: de los aztecas	Responde sucintamente la interrogante planteada.
P2: de los aztecas muy bien ¿y cómo se hacían las chinampas?	Repite respuesta de Max y luego formula interrogante para profundizar y recordar.
Max: |ehm:: | con como con unas maderitas a los lados [profe] | les ponían un pasto y era como una isla artificial.	Explica el material con el que se construyen las chinampas y dónde se sitúa.

P2: una isla flotante | ¿Sara tú quieres agregar algo sobre las chinampas?	Reformula concepto ofrecido por Max "isla artificial" por "isla flotante". Anima a participar a través del uso de un enunciado interrogativo.
Sara: que se hacían a cinco metros del del suelo del agua|	Añade información sobre cómo se construyen las chinampas.
P2: así es | ¿se acuerdan que el otro día que les mostré el vídeo de Sochimilco? en Sochimilco también todavía hay chinampas | eh| en todo el lago está esto así (extendiendo los brazos) | no gires la pantalla Max	Confirma la respuesta dicha. Formula pregunta retórica a modo de activar conocimientos. Hace pausa y emplea imperativo a modo de llamar la atención y gestionar el clima de aula.
Max: no está girada	Refuta comentario de la profesora.
P2: ¿y los mayas? Antes que pasemos a los mayas | ¿qué plantaban en las chinampas?	Formula interrogante para cambiar de tema y desiste por medio del adverbio "antes" para marcar temática de los mayas y las chinampas. Formula interrogante para obtener información concreta.
Sara: ¿trigo?	Responde dudosamente.
Nicolás: {(P) maíz}	Responde pausadamente.
P2: el maíz lo más lo más importante era el maíz pero también | tenían otro otra plantación que eso lo vamos a ver má ratito | que a veces solo se habla del maíz pero también comían otra cosa [hola] (se integra Amanda) | | hola Amanda | ¿qué pasaría si solo compráramos maíz?	Confirma respuesta de Nicolás a través de la repetición. Señala una conjunción adversativa a modo de hacer adelanto de lo que se verá. Saluda a estudiante que se incorpora a la clase y luego formula una pregunta predictiva.
Max: cabritas	Responde brevemente inquietud de la profesora.
P2: pero ellos no hacían cabritas	Contradice lo dicho por estudiante a través del adversativo.
Max: de más que sí lo hacían lo ponían al sol y creaban cabritas[6]	Defiende lo dicho a través de expresión coloquial. Explica sucintamente cómo se creaban las cabritas.

Análisis S5: "Conversación y explicación sobre el sistema de intercambio de las antiguas civilizaciones" (CE2C1S5[F1])

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Esteban: llegó mi mamá de las compras o sea mi mamá que fue a buscar una encomienda de comida que había llegado del supermercado	Emplea pretérito perfecto para indicar acción pasada. Utiliza conector explicativo para reparar lo dicho y aclarar que fue una encomienda.
P2: bueno bueno | en ese tiempo no había *delivery* no había encomienda Esteban pero existían los "potchocla" que:: | | trabajaban en el imperio azteca y lo que hacían era llevar de una chinampa de las chinampas (Simón levantando la mano) les compraban a la gente ¿cómo se compraba?	Rectifica y matiza comentario de Esteban a fin de vincularlo con el contenido de la unidad y explicar qué son los potchocla. Formula pregunta de expansión.
Amanda: {(DC) co::n ¿cacao?}	Responde dudosamente.
P2: con cacao | con trueque entonces lo hacían compraban la chinampa y por ejemplo él se llevaba los maíz que sacaba la gente y lo llevaba a su ciudad | entonces se iba por el río en su bote hasta llegar a la otra ciudad al llegar al centro de México que actualmente Teoti la parte de Teotihuacán o el centro de México | ahí estaba eso el centro unido en canales | ¿Simón?	Confirma respuesta dicha a partir de la repetición. Emplea adverbio para extraer una deducción y explicar el sistema de trueque. Asigna el turno a Simón nombrándolo.

[6] Alimento blanco y esponjoso que, por acción del calor se crea con maíz.

Simón: (levantando la mano en silencio durante explicación de la P2) es que antes si exsiti si existían *deliverys* | pero no de cosas solo de palabras en los incas	Introduce excusa a fin de contradecir explicación dicha por la P2 sobre los deliverys. Introduce adversativo para matizar que el delivery se hace a través de mensajes orales y no a través de cosas materiales.
P2: ah:: (sonríe) y se llevaba por mensaje | entonces por eso les decía que por ejemplo los potchoclas eran aztecas eran mercaderes entonces ellos lo que hacían ellos era comerciar vender productos por ejemplo:: ya Max quería cacao y el vecino de la otra | e::m| | del otro pueblo vendía | e:: maíz se cambiaban eso y él lo él hacía todo el *delivery* \ de un lado a otro.	Expresa entendimiento sobre explicación de Simón a partir de la interjección alargada "ah::". Retoma lo dicho por Simón a fin de vincularlo con explicación sobre los mercaderes. Vuelve a ejemplificar a partir de un sistema de cultivo azteca.
Max: pero yo quería cacao | yo quería cacao	Comienza con adversativo "pero" para expresar deseo. Repite expresión a modo de reforzar su planteamiento.
P2: ya tú querías cacao y el otro quería maíz pero tú tenías maíz	Expresa acuerdo por deseo de Max. Emplea nexo "y" para retomar el maíz como sistema de cultivo.
Max: yo no quero | pero igual las cabritas igual son buenas	Expresa oposición a lo planteado para la profesora, pero luego acepta con la introducción del "pero".
Profesora 2: | mhn| pero igual puedes hacer cabritas con chocolate (ríe)	Profesora se detiene para pensar y hacer broma a modo de suavizar la interacción.

Análisis S6 "Conversación sobre el sistema de cultivo maya" (CE2C1S6[F1])

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P2: ya y ahora de los aztecas nos vamos a cambiar a los mayas ¿cómo funciona el sistema de cultivo maya? | ¿da igual es igual a las [chinampas]?	Hace uso del adverbio ya marcar el cambio de tema. Formula un interrogante de tipo procedimental y uno que busca comparar con el sistema de cultivo de los aztecas.
Esteban: (levantando la mano) [yo] yo hice un Word.	Se autoasigna el turno para comentar que tiene registro de ello en Microsoft Word.
P2: ya:: pero cuéntanos no me lean lo que escribieron || tiene que resumir (levanta la mano Nicolás, Amanda y Damián)	Emplea adverbio alargado a modo de duda. Emplea la 1º persona plural e introduce adversativo para dar advertencia.
Sara: yo sé de los mayas	Se autoasigna el turno para realzar su conocimiento sobre los mayas.
P2: ya la Amanda, el Nico y Sara tienen la mano levantada están hablando ya Sara Amanda y Nico ya | dale	Gestiona la interacción nombrando a estudiantes. Utiliza modismo chileno "dale" a modo de expresar aceptación
Esteban: (levantando la mano) yo	Se autoasigna el turno de habla con énfasis.
Sara: es que cortaban vivían en la selva entonces cortaban los árboles y:: || los quemaban	Responde cómo es el sistema de cultivo maya.
P2: ya muy bien paso uno talar | y paso dos quemar | ¿Amanda quienes agregar algo?	Retroalimenta brevemente. Enfatiza en los pasos a modo de ordenalos. Anima a Amanda a participar a partir de enunciado interrogativo.
Amanda: después que usaban eso que quemaban como abono para los cultivos y luego cuando:: e:hh ya les había crecido harto y veían que después ya no estaban creciendo bien abandonaban el campo o la parcela y:: la dejaban ahí y se iban a buscar otro lugar.	Emplea dos marcadores de tiempo para dar continuidad al relato sobre el sistema de cultivo maya.
P2: y se iban a buscar otro | entonces porque quedaba inutilizado ese ese espacio entonces ya no se podía volver a ocupar para hacer la Milpa |¿Nico? || ¿Nico?	Repite parte del enunciado dicho por Amanda y emite deducción sobre ello. Hace pausa a modo de autorizar el turno a Nicolás.

Nicolás: (moviendo la cámara que emite ruido) (voz ininteligible)	Ininteligible.
P2: Nico | acércate un poco para que te podamos escuchar	Emplea imperativo a fin de gestionar los problemas de sonido.
Nicolás: (acercándose a la cámara) es que ya dijeron todo	Expresa enfado marcado por enunciación enfática. Indica excusa de no comentar sobre el sistema de cultivo.
P2: ah pero a lo mejor tienes otra cosa que agregar.	Emplea interjección a modo de comprensión e introduce conjunción adversativa a modo de matizar probabilidad de que pueda dar otra información.
Nicolás: no:: es todo || ya dijeron todo	Refuerza la negación ya declarada, repitiendo enunciado anterior.
P2: ah ya | Esteban tú quieres agregar algo	Asiente lo dicho y hace pausa para asignar el turno a Esteban.
Esteban: (leyendo la información desde el ordenador) {(DC) e:mm los incas} y espera	Lee pausadamente la información que tiene en Microsoft Word.
P2: estamos hablando de los mayas | después vamos a hablar de los incas	Emplea la 1º persona plural para indicar el tema que se habla. Utiliza adverbio de tiempo para indicar lo que se verá más adelante.
Esteban: (mirando el ordenador) aquí ta´ | "los incas cultivaban en unas islas con bote entonces…- "	Localiza la información del Microsoft Word. Hace lectura del documento de forma incompleta.
P2: no esos son los aztecas po´| esos son los aztecas	Interrumpe y corrige a estudiante. Repite dos veces "son los aztecas" a modo de realzar sobre qué civilización se habla.
Esteban: ah entonces el Internet de la foto me falló	Emplea adverbio para hacer una deducción.
P2: claro en los mayas los mayas || en la selva [los mayas]	Retoma el tema que se conversa
Esteban: [los quemaban]	Señala lo que hacían con el sistema de cultivo.
P2: en la selva estaban los árboles | sí:: los quemaban | hacían el sistema de tala y rosa o milpa ||	Responde afirmativamente a partir del adverbio alargado y la repetición del enunciado. Conceptualiza el nombre del sistema de cultivo.
Simón: (mostrando imagen de superhéroes desde su pantalla, ver Figura 28)	Se apoya de una imagen para comunicar.
P2: me encanta esa foto Simón pero concéntrate	Solicita atención y concentración a estudiante nombrándolo.
Simón: (sonríe)	Sonríe a modo de aceptación.
Nicolás (levantando la mano)	Solicita el turno a través de gestos.
Profesora 2: ¿Nico?	Asigna el turno de habla.
Nicolás: (voz ininteligible a causa del movimiento de la pantalla del ordenador) ¿puedo contar como lo hacían los incas?	Pide autorización para relatar sistema de cultivo inca.
P2: ¿cómo lo hacían los incas? | ya podemos pasar a los incas || pero antes de que nos fuéramos de los mayas ¿qué plantaban los mayas?	Asiente a solicitud de Nicolás. Introduce adversativo para indicar acción que realizará antes de hablar de los incas.
Nicolás: ah que otra cosa de los mayas es que…-	Indica que se ha dado cuenta que tiene más información sobre los mayas ("ah otra cosa").
P2: ya ¿qué otra cosa?	Formula pregunta de profundización.
Nicolás: (moviéndose mientras habla) es que hicieron como una ingeniería para guardar el agua bajo tierra	Explica lo que hicieron los mayas para almacenar agua bajo tierra.
P2: (sonriendo) a::h | ¿viste que sabías tenías otro dato? | es importante	Indica sorpresa demostrada por el alargamiento de la interjección "ah". Refuerza positivamente mediante la sonrisa y énfasis.

Análisis S6: "Conversación sobre el sistema de cultivo maya" (CE2C1S6[F2])

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P2: y los mayas además del maíz plantaban algodón | ¿se imaginan cómo es ?	Aporta información sobre el cultivo de algodón en la civilización maya." Formula interrogante que invita a la imaginación.
Simón: (cantando) algodón de azúcar	Asocia el concepto de algodón a golosina.
P2: (ríe) como el algodón de azúcar pero no | algodón del arbolito del algodón (mostrando con la mano la forma del algodón) ¿cómo es el árbol del algodón | como se imaginan el árbol del algodón?	Ríe sobre la última respuesta del estudiante y luego añade conjunción "pero" para matizar a qué algodón se refiere. Parafrasea interrogante ya formulado.
Estudiantes: (voces ininteligibles)	Voces ininteligibles.
Esteban: lo plantaban	Responde brevemente a pregunta de profesora
P2: ¿cómo es el arbolito del algodón?	Parafrasea nuevamente el interrogante formulado..
Sara: [un gusano]	Responde a interrogante.
Damián: [ya sé] en vez de verde algodón y en vez de ramas algodón duro (risas) y en vez de manzanas algo algodón	Emplea el indicativo para explicar cómo se imagina el árbol a través de la sustitución ("en vez de") de algunos de sus componentes.
P2: (ríe durante la explicación de Damián) no se las voy a mostrar al final de la clase a lo mejor les voy a mostrar un árbol del algodón	Lanza una expectativa e indica probabilidad.
Simón: | P2	Solicita el turno de habla nombrando a la profesora
Sara: (levantando la mano) P2 yo	Solicita el turno de habla nombrando a la profesora y lo acompaña de gestos.
Simón: yo creo que es como un árbol no más solo que saca algodoncito por sus ramas y saca lo abrazas es esponjoso	Da su punto de vista iniciando el enunciado con un "yo creo"
P2: ah puede ser | ¿Sara tú los conoces?	Profesora lanza una posibilidad a opinión de Simón "puede ser". Luego, formula pregunta dirigida a estudiante indicándola por su nombre.
Sara: ¿hay gusanos?	Responde la pregunta de profesora a través de una pregunta.
P2: (sonriendo) tiene gusanos no lo sé | no lo sé	Repite enunciado y responde dubitativamente a modo de expectativa.
Damián: gusanos de algodón	Responde añadiendo información de comentario de Sara.
P2: también plantaban camote ¿qué es el camote?	Reconduce la conversación sobre los sistemas de cultivo maya, iniciando el enunciado con el adverbio "también" a modo de añadir información.

Análisis S7: "Conversación sobre el sistema de cultivo inca" (CE2C1S7[F1])

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P2: Sara | ¿algo más que [quieras agregar]?	Formula interrogante a Sara a fin de instarla a participar.
Simón: (mirando propio ordenador sorprendido. Luego levanta la mano) [P2]	Nombra a la P2 enfáticamente a modo de solicitar el turno de habla.
Sara: (asintiendo con la cabeza) ¡ajá! | que ellos vivían en montañas | entones hacían terrazas |mhm| y era más fácil | o sea| utilizaban más bien el agua |mhm| de la lluvi..-	Utiliza interjección "ajá" para responder afirmativamente la interrogante de la P2. Explica sobre los incas ("ellos")

P2: así es como decía Nico | están inclinadas para que pueda caer el agua | Simón	Confirma la respuesta correcta de Sara y retoma lo dicho por Nicolás a través de la recapitulación y parafraseo.
Simón: (levantando la mano en silencio) que encontré una forma para los que no tienen camarita que pueden levantar la mano | así (cambia imagen de fondo de pantalla que corresponde a una persona con auriculares y micrófono. Ver Figura 29).	Se sitúa desde el yo para ofrecer una solución al estudiantado que quiera solicitar el turno de habla y que no tiene cámara. Emplea deíctico "así" a modo de apoyarse del recurso visual proyectado.
P2: a::h sí ahí se puede | |{(AC) hay una opción más abajo que dice reacciones y ahí uno le pone levanta ahí y al ladito se puede levantar la mano}| ya miren | ustedes han hecho juegos de (comienza a explicar el objetivo de la clase, ver S8)	Aprueba lo dicho con interjección alargada "ah". Rápidamente explica en qué parte de Zoom se pueden buscar reacciones. Hace una pausa para indicar un cambio de tema asociado al objetivo principal de la clase.

Análisis S8: "Instrucción para la creación del juego" (CE2C1S8)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P2: ya miren | ustedes han hecho juegos de mesa | conocen ¿alguno de ustedes conoce el juego Catán?	Formula interrogante para explorar la experiencia de los estudiantes con los juegos de mesa.
Esteban: sí	Responde afirmativamente
Max: (respondiendo la pregunta de la P2 con reacción👏) sí | sí (ver Figura 30)	Asiente verbalmente y a través de recursos icónicos.
Simón: antes era mi juego favorito	Marca temporalidad "antes" a modo de responder afirmativamente.
Esteban: me encanta | ah el mío igual	Expresa su opinión sobre el juego Catán. Hace pausa para concordar lo dicho por Simón.
Sara: (respondiendo con una reacción 👏)	Afirma pregunta de la P2 a través de lenguaje no verbal/icónico
P2: nosotros igual podemos crear un juego parecido al Catán más al estilo de caminar…-	Utiliza 1º persona plural a modo de introducir que se creará un juego en esta clase.
Esteban: (reacciona con el emoji 👍)[yo yo yo yo yo]	Responde con ímpetu a pregunta planteada por la profesora a través de la repetición de la palabra "yo". Y apoya su respuesta utilizando lenguaje no verbal.
P2: yo les voy a mostrar dos ejemplos de los bosquejos que hice de juego | ustedes pueden crear uno de ustedes con sus diseños | lo importante es que tenga <u>las tres los tres sistemas de cultivo</u> | o sea que tenga maya azteca e inca | ¿ya? | se vea la diferencia | | les voy a mostrar el juego que yo que yo diseñé (activa la función de compartir pantalla y muestra dibujo realizado manualmente de un juego de las civilizaciones, ver Figura 31)	Entrega instrucción situándose desde el "yo" para distinguir su propuesta de juego de la que realizarán los estudiantes ("ustedes"). Explicita lo que hará; mostrar ejemplo de juego, para luego proyectarlo al estudiantado. Señala enfáticamente el requisito del juego.
Max: ¿de qué tiene que ser?	Plantea interrogante sobre el tema del juego.
P2: de <u>los cultivos</u> | estamos trabajando en eso	Responde enfática y sucintamente a estudiante. Hace pausa para situar desde el "nosotros" que previamente se han realizado conversaciones sobre ese tema.
Max: ¿hay que copiar eso?	Formula pregunta utilizando pronombre "eso" a modo de referirse a juego creado y proyectado por la P2.
P2: <u>Max</u> | pon atención no tienes que copiarlo | tú puedes crear el propio tuyo	Hace un llamado de atención al estudiante para que escuche la instrucción.
Esteban: P2 hay un Catán que se llama el imperio de los incas	Se dirige a la P2 para aportar información.

P2: (sonriendo) sí:: | mira mi juego es así | este es el inicio (indicando a partir del movimiento del cursor del ratón) | {(DC) si yo voy avanzando en el juego cuando avanzo con el dado voy buscando maíz aquí en este caso o sacando otros de los alimentos que se cultivaban} | | y puedo avanzar en la dirección que yo quiera ¿ya? | y | | voy acumulando fichas (buscando las fichas de su entorno y mostrándolas desde la cámara del ordenador) y las voy poniendo en el lugar de la plantación | que puede ser en terrazas en las chinampas o en las milpas | dependiendo de lo que voy a ir sacando voy acumulando acumulando cultivos | ¿se entiende cómo es mi diseño de juego?	Afirma lo dicho por Esteban. Explica pausadamente cómo avanza en el juego apoyándose del ratón y material proyectado y fichas. Formula pregunta dicotómica para comprobar si han entendido.
Sara: ¿pero qué son esas cosas que están arriba?	Formula interrogante de aclaración de un elemento del juego.
P2: (indicando con el cursor parte del dibujo de juego creado) acá arriba son las chinampas {(AC) que está al revés} | gira tu cabeza y lo vas a poder ver esas que son verdes son las chinampas. **Esteban:** espera P2 (mirando desde su ordenador con detención) **P2:** (indicando con el cursor) y acá está la milpa | Esteban	Da respuesta al estudiante apoyándose del cursor. Utiliza deícticos "acá" y "arriba" y luego le da una instrucción para poder identificar el elemento que no detecta. Hace solicitud a profesora. Utiliza deíctico "acá", apoyado del cursor para indicar objeto. Nombra a estudiante para asignar turno.
Esteban: (previamente va en búsqueda de la caja del Catán) esta este es la caja del Catán | esta es	Utiliza pronombres "esta" y "este" para referirse a caja del juego.
P2: ¡e::so! | tú tienes el Catán	Expresa sorpresa.
Simón: ¿a ver?	Expresa interés por ver caja de Catán.
Esteban: no lo tengo | [pero si tengo una foto] (muestra en la pantalla imagen de la portada del juego Catán)	Responde que no tiene el juego, sin embargo, ofrece solución a través de recurso icónico.
Sara: [¿tenemos que diseñar…-]	Se sitúa desde la 1º persona plural para interrogar sobre el diseño del juego.
Simón: ah ese es un tipo de Catán.	Indica que ha comprendido que es un tipo de Catán.
P2: este es un diseño de ustedes | ustedes no necesariamente pueden hacer este pueden hacer otro | voy a mostrarles el otro juego (cambiando dibujo en el modo de compartir pantalla)	Responde pregunta de Sara. Se sitúa del "ustedes" para marcar distancia entre el juego creado por la profesora y el que creará el estudiantado. Emplea perífrasis verbal para referirse a acción futura.
Esteban: y por dentro es así (proyecta únicamente la imagen del juego de Catán en su pantalla) y es muy y es muy difícil	Vuelve a responder a Simón apoyado de la imagen. Expresa juicio de favor y lo intensifica repitiendo dos veces "muy".
P2: si y es muy grande y ahí uno va | | no vamos a hacer algo tan sofisticado como el Catán que no tenemos tanto tiempo **Esteban:** yo voy a hacer algo parecido porque yo ya lo comencé **P2:** entonces este juego se juega de tres jugadores | que uno va a ser maya e otro va a ser azteca y el otro va a ser inca y ya dependiendo de lo que va cayendo en las casillas | tiene que hacer la multiplicación de los saltos para llegar a su destino **Sara:** ¿ya puedo empezar a hacer mi bosquejo?	Apoya opinión de Esteban a través de palabras "sí" e "y". Hace pausa larga advertir sobre el juego que realizarán. Indica que hará un juego similar al catán y realza la razón. Utiliza demostrativo "este" para referirse al juego de civilización creado apuntado con el cursor. Explica sucintamente el procedimiento y pregunta multiplicación. Explica modo de juego; participantes y procedimiento. Solicita autorización para iniciar el diseño del juego.
P2: por supuesto | pueden comenzar | ¿alguna duda?	Asiente con convicción.

Análisis S15 :"Elaboración del juego y conversación sobre película inca" (CE2C1S15)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P2: cuando era chica | había una película que se {(DC) llamaba::} las locuras del emperador | que es un emperador inca que se llama Cuzco	Relata anécdota de su infancia. Sitúa la historia ("cuando era chica").
Simón: como que me suena el nombre pero había un libro de era de [esa película]	Expresa duda sobre su conocimiento de la película "como que me suena el nombre", mas no del libro de la historia.
Damián: [¡si:: yo también!]	Concuerda con ímpetu lo dicho por Simón.
P2: si:: y es buena y || Cuzco quiere | destruir una:: unos cerros y pasa y:: pero cuando lo convierten en llama él conoce a las personas que vivían allí y {(DC) se da cuenta de que las personas que vivían allí | también eran importante porque acuérdense que en el imperio el inca era / tan importante que no se acordaba de los demás (moviendo la cabeza mientras observa el ordenador) | se cayó la Amanda	Concuerda lo dicho por Simón, resume la historia y lo conecta con información de los incas. Utiliza "acuérdense" para situar y recordar una característica del imperio inca. Utiliza expresión "se cayó Amanda" a modo de indicar que se ha desconectado y salido de la clase online.
Damián: (cantando) tun tu::n tun tun | seguro que [La Amanda]	Canta con expresión de suspenso. Hace pausa para intentar dar causa de salida de Amanda.
Max: la Amanda no la veo | se fue	Indica no observar a Amanda. Enuncia oración declarativa "se fue".
P2: no se cayó | se cayó	Utiliza verbo en pasado "cayó", lo repite dos veces y hace pausa a modo de hacer diferencia de significado de la misma palabra.
Max: [de la silla] (riendo)	Emite broma a partir de lo dicho por la profesora.
Damián: [tal vez se pegó un de la silla] (tocándose la nuca para explicar)	Hipotetiza sobre qué ocurrió con Amanda.
P2: (riendo) se cayó de la silla	Repite broma de Damián y se ríe.
Max: ¿se pegó fuerte?	Formula pregunta a partir de lo dicho por Damián.
Damián: ah | ¿se pegó fuerte?	Repite pregunta formulada por Max.
P2: (sonriendo) no:: si no se cayó de la silla se cayó de Internet	Sonríe y luego hace alargamiento de adverbio "no" para reparar y explicar lo que ha ocurrido.
Max: ¡cómo! | si de Internet no se cae (ríe)	Expresa sorpresa "¡cómo!" a partir de lo dicho por la profesora. Declara que se Internet no se cae.
P2: si se cae	Contradice lo dicho por Max.
Damián: no porque se va::	Explica lo que entiende por "se cayó Amanda".
P2: ah se va | bueno	Introduce interjección "ah". Repite lo dicho por Damián y lo aprueba a partir del adverbio "bueno".

Análisis S16: "Elaboración del juego y conversación espontánea de la danza de lluvia inca" (CE2C1S16)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P2: bueno les iba a compartir (buscando una imagen desde su ordenador) | ¿se acuerdan que el otro día les mostré en la cueva que vimos de:: | que la gente bailaba la danza de la lluvia? (proyecta imagen de flores dentro de una cueva. Habilita la función de "compartir pantalla") | esta foto la tomé yo adentro de | ese restaurant adentro de la cueva	Indica lo que realizará "les iba a compartir". Hace pregunta retórica de una cueva vista anteriormente a modo de presentación de una nueva fotografía.
Damián: ah:: | me acuerdo del vídeo	Utiliza interjección "ah" de forma alargada para indicar que sí recuerda.
P2: si que les mostré el video bailando de la gente	Asiente lo dicho por Damián y describe brevemente el vídeo visto anteriormente.
Damián: (observando la foto proyectada por la P2) que está como un res | tau | rant en la cueva	Describe brevemente lo que ve de la imagen proyectada.
P2: sí	Responde afirmativamente.
Sara: ¿ese lugar es mini?	Formula pregunta sobre el tamaño del lugar. Utiliza palabra "mini"
P2: es <u>grande</u> **Sara:** ah es que | la parte alta se ve muy chiquitito	Contesta brevemente con antónimo "grande". Comienza con interjección "ah" e inmediatamente añade la expresión "es que" a modo de introducir justificación sobre el tamaño del lugar. Utiliza diminutivo "chiquitito".
P2: sí se ve chiquitito pero es que yo estoy sentada en la terraza del segundo piso (deja de compartir imagen desde su pantalla para observar a todo el estudiantado) | | y después cuando tú ya pagabas la cuenta en ese restaurant | ehn | te entregaban una vela | y tú tenías que ponerle una vela a la pared | y podías pedir deseos con esa vela	Concuerda con justificación de Sara y luego introduce adversativo "pero" a modo de indicar oposición y "es que". Posteriormente, hace una pausa mayor para describir lo que se hacía en el restaurant que aparece en la fotografía.
Max: ¿y qué pediste?	Formula pregunta de profundización del deseo.
P2: no me acuerdo (ríe) | | si fue el año pasado	Responde que no se acuerda y se ríe por ello. Emplea "si fue el año pasado" para hacer marcar distanciamiento temporal.
Max: | bua:: |	Responde con expresión onomatopéyica para indicar sorpresa o incredulidad.
Damián: ¿en serio? | | ¡yo me acuerdo de todo del año pasado!	Expresa sorpresa por lo dicho y lo vincula con experiencia personal
P2: yo me acuerdo de todo pero no me acuerdo de <u>todos los deseos que pido</u>	Se sitúa desde el yo para refutar a Damián e introduce adversativo "pero" para realzar sobre la magnitud de deseos.
Damián: | pff |	Expresa escepticismo utilizando onomatopeya "pff".
Max: ¿y después cómo se van a cumplir? (sonríe)	Formula pregunta para poner el tela de juicio a respuesta de la profesora.
Damián: (ríe)	Ríe por los dichos de Max.
P2: (ríe) | toda la razón | ¿y ustedes se acuerdan de sus [deseos de cumpleaños]?	Responde con una risa y concuerda con Max. Hace una pausa y expande la interacción a los demás estudiantes.
Simón: [P2]	Solicita su turno.
P2: Simón	Otorga el turno de habla llamando por su nombre a estudiante.

Estudiantes: (voces ininteligibles)	Ininteligible.
Simón: la pantalla se me volvió negra [y no..-]	Describe el problema que ha ocurrido con la pantalla de su ordenador.
P2:¿no? mira aprieta abajo | ¿está toda la pantalla negra Simón?	Da instrucción de lo que debe realizar por medio de imperativos Formula interrogante para precisar información.
Simón: sí	Responde afirmativamente.
P2:¿y la barra de abajito no la puedes ver?	Formula pregunta de ampliación de información.
Esteban: (sonriendo) [me acuerdo del año pasao´ y antepasao´]	Hace comentario sobre tema de los deseos.
Simón: (con su dedo en la boca y hablando enunciados ininteligibles)| {(DC)voy a apagar y prender el computador nuevo y luego me voy a volver a conectar}	Expresa confusión a partir de gestos faciales. En voz baja, emplea perífrasis verbal para indicar acción futura inmediata.
Damián: P2	Solicita el turno para hablar.
((se conecta un participante con la cámara apagada y de nombre IphonedeLjubiLjubi))	
Max: ¿quién es {(DC)juji j fujijujinubi}	Formula pregunta para saber quién se ha integrado a la clase.
P2: Ljubi debe ser la Amanda | Dami	Expresa probabilidad de quién es la participante que se conecta ("debe ser").
Damián: P2	Solicita el turno de habla nombrando a profesora.
Max: ¿no será un *hacker*?	Expresa probabilidad de quién se ha integrado a la clase.
Damián: yo y el Max tenemos casi la misma historia de cómo conocimos los superhéroes.	Realiza comentario sobre los súper héroes.

Análisis S21: "Reflexión final y acuerdos" (CE2C1S21[F1])

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P2: por mientras (deshabilita la función de compartir pantalla) | yo ya vi que algunos terminaron entonces | ¿qué creen ustedes ha sido lo más difícil de:: de elaborar el juego?	Introduce "por mientras" a modo de indicar que de manera simultánea abrirá la interacción. Formula pregunta metacognitiva sobre la creación del juego.
Max: no sé	Indica no tener claridad.
Estudiantes: (al unísono voces ininteligibles)	Ininteligible.
Sara: para mí escribir	Indica que escribir es la acción más difícil.
P2: ya:: escribir dice la Sara	Utiliza adverbio "ya" a modo de entendimiento por lo dicho por Sara y lo repite.
Sara: es que tuve que escribir mu::cho y con letra muy chica.	Introduce el "es que" a modo de excusa o justificación de porqué le resultó difícil escribir.
P2: si muy bien | Dami	Asiente lo dicho y luego lo valora con "muy bien". Nombra a Damián para asignarle el turno.
Damián: (con voz triste y levantando la mano) {(P) es que no pude celebrar el día del padre}	Comenta razones personales con entonación baja que indica tristeza.
P2: pero lo puedes llamar | Dami | puedes hacer una videollamada con el papá || te guardas los abrazos | les puedes hacer un vale al papá | un vale por muchos	Ofrece solución de forma enfática y realiza pausas para continuar con proposición. Aconseja.

abrazos al papá | hay que buscar soluciones | uno se queda con la pena niños qué más podemos hacer (mientras la profesora 2 responde a Damián se escucha a la madre de Esteban hablando)	
Mamá de Esteban: [no guardes el compu | porque ahí te va a quedar espacio para dejar las cosas | ¿de acuerdo?]	Da instrucción y explica la razón.
Esteban: [vale]	Responde afirmativamente a orden dada por la madre.
Simón: no seguir llorando	Reflexiona a partir de lo dicho por estudiante.
P2: claro no sacamos nada hay que sacar el lado positivo ||	Indica aprobación ante comentario de Simón.
Simón: ¿hay que hacer el juego hoy?	Formula pregunta de aclaración.
Max: ¿hoy?	Expresa sorpresa. Repite última palabra dicha por Simón.
P2: ya lo podemos entregar la próxima el próximo martes || ¿quedamos en eso?	Propone fecha de entrega y formula pregunta confirmatoria.
Simón: okei pero es que bueno	Responde asintiendo, luego se retracta y vuelve a asentir.
P2: lo pueden terminar solo si es que::…-	Indica que pueden terminar solos.
Max: no yo lo termino hoy día pero lo digo por ejemplo por el Simón que creo que le va a costar mucho	Se distancia de los compañeros que no pueden terminar el trabajo a través del "no yo" y "hoy día". Compara su estado del trabajo y lo ejemplifica con el caso de Simón.
Amanda: ¿cómo me está quedando mi regalo? (mostrando en pantalla el dibujo creado)	Formula pregunta que busca la opinión sobre el trabajo realizado.
P2: boni::to | me gusta como está quedando en blanco y negro || Amanda ¿qué fue lo más difícil para ti | de hacer el juego?	Realza cualidad del trabajo de Amanda y explica lo que le ha gustado. Hace pausa larga para cambiar el tema y formular pregunta metacognitiva a Amanda.
Amanda: (no contesta pues continúa trabajando en la creación del juego y dibujo)	(No responde)
P2: y qué:: | ¿qué creen ustedes cómo podrían mejorar el juego? | si estuviéramos en otras condiciones | a lo mejor si fuera presencial | ¿qué podríamos haber mejorado? || a mí me gustaría tener más materiales para poder hacer.	Formula dos interrogantes que buscan posibilidades de mejora.
Esteban: a mí me gustaría poder hacer mejor las ovejas || pero ya no	Emplea subjuntivo para indicar deseo.
Simón: (levantando la mano)	Pide el turno de habla a través de gestos.
P2: Simón	Asigna el turno de habla nombrando al estudiante.
Simón: ¿nos saltamos la clase de matemáticas?	Formula pregunta sobre la clase que continúa.
P2: no todavía no todavía no la tenemos	Responde enfáticamente repitiendo adverbio de temporalidad "todavía".
Simón: son las doce | en punto	Realza sobre la hora para indicar que la clase ha culminado.
Sara: ¿qué hora es?	Pregunta la hora.
Estudiantes: [son las doce]	Responden al unísono a pregunta formulada por Sara.
Damián: las doce uno	Señala la hora.
P2: acuérdense que estoy haciendo las preguntas del cierre de la clase para que ustedes | continúen solos lo que les queda hacer ¿ya? | y lo:: acuérdense que lo vamos a	Emplea vocativo a modo de reconducir la interacción. Repite y realza información sobre la fecha de entrega.

presentar la próxima semana | próximo martes tienen que presentar el juego listo | ¿ya?	
Max: ¿y si lo termino hoy día?	Formula pregunta hipotética sobre la entrega del trabajo.
P2: bueno si lo terminan hoy día en la tarde fantástico.	Repite enunciado de estudiante y enfatiza adjetivo "fantástico".
Max: ¿lo mando o lo dejo así no má?	Formula pregunta para profundizar en la pregunta hipotética.
P2: déjenlo ordenado para que no lo pierdan | acuérdense que le deben sacar una foto para el museo de la civilización.	Responde pregunta de Max dirigiéndose a todos los estudiantes (2º persona plural). Utiliza primeramente el imperativo afirmativo "déjenlo" y "acuérdense".
Sara: en mi casa huele a fide::os.	Comenta situación que ocurre en su propia casa.
P2: {(AC) ah porque están haciendo el almuerzo}	Responde comentario de estudiante.

- **Análisis descriptivo, centro educativo 2; sesión de clase 2 (CE2C2)**

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de una selección de segmentos correspondiente a la segunda clase seleccionada para el centro educativo 2.

Análisis S2: "Enseñanza de una funcionalidad de Zoom y normas de convivencia" (CE2C2S2)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Emilia: la historia de la máscara es que | que que que::	Inicia historia de la máscara creada con titubeos y posterior interrupción de la profesora.
Estudiantes: (sonidos ininteligibles)	Ininteligible.
P2: {(AC) a ver | espérate Emi | atención | | antes que parta Emi | [atención | Emilia]	Emplea vocativo y hace pausa para para focalizar atención del estudiantado.
Emilia: [había un…-]	Intenta continuar con relato de la máscara creada.
P2: Emilia | {(DC) antes que partas | los demás te tienen que escuchar | tonces | ¿qué van a hacer? | van a fijar el vídeo de la Emi | si ustedes tocan en la pantalla donde está la Emilia | salen tres puntitos | | ¿cierto?}	Nombra a estudiante enfáticamente para pedirle que detenga su intervención. Se apoya en el adverbio de tiempo. Utiliza expresión "tonces" (entonces) para explicar cómo fijar la pantalla desde su ordenador. Realiza pregunta retórica.
Estudiantes: (voces ininteligibles) sí	Responden afirmativamente.
P2: ya | háganle clic a los puntitos y una de las acciones dice fijar el video || | si fijan el vídeo va a salir la Emi en grande	Indica asentimiento ante respuesta afirmativa estudiantil. Se sitúa desde el "tú" (háganle) para explicar a cómo fijar vídeo.
Max: clin clic (cantando)	Imita sonido del clic desde el ratón.
P2: ya ahora ahí la van a poder ver todos | la idea es que la escuchen y no estén jugando con otras cosas porque sino no podemos respetar | | ya Emi | ahora sí	Emplea adverbio ahora para referirse a acción futura inmediata. Hace recordatorio sobre las normas de convivencia antes de permitir la presentación de Emi.

Análisis S4: "Presentaciones orales y espacios dialógicos sobre el tema" (CE2C2S4[F1])

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P2: |mhn | viene ahora …-	Gestiona el orden del turno de habla
Max: yo no	Señala que no es su turno.
Simón: (levantando la mano en silencio)	Utiliza gestos para pedir el turno de habla.
P2: |mhn | Lucía | es que Simón | tenemos un orden que yo te inscribí cuando te toca | \ yo te voy a avisar	Piensa y le asigna el turno para presentar a Lucía. Inmediatamente nombra a Simón para aclarar que ya están organizados los turnos.
Simón: okei pero es que yo tengo que compartir pantalla para mostrar el mito	Acata lo dicho por la profesora e introduce adversativo para introducir que en su presentación debe compartir pantalla.
P2: ah:: bueno tonces´ yo de ahí lo activo cuando te toque	Acepta lo dicho por el estudiante.
Simón: (poniendo su máscara mientras comenta a la P2) / {(AC) voy a estar todo el tiempo con esto} (refiriéndose a la propia máscara creada)	Comenta que se pondrá la máscara durante la clase. Denota ansiedad al utilizar tempo rápido y al ponerse la máscara.
P2: (riendo) | si se la puede poner si la tienen ahí | no hay problema si es que quieren ponerse la máscara hoy día	Asiente lo dicho por el estudiante y alienta a los estudiantes a utilizar las máscaras creadas.
Emi: /el normal que cuando tapo la cámara (tapando la cámara del ordenador con su mano, mientras se ve su pantalla negra) | y:: te voy a y ahora la saco (sacando la mano de la cámara) y primero se ve como luz…-	Formula una pregunta sobre la cámara y los efectos de luz y sombra.
P2: se ve más claro | si porque tiene que ver con la luz que te llega a la cámara || ¿Luci estás lista para presentar?	Responde a inquietud de estudiante y otorga explicación. Hace pausa larga para otorgarle la palabra para la presentación de Luci.
Luci: todavía no	Indica que ahora no está lista.
P2: ¿todavía no? | ya José Antonio	Repite enunciado de estudiante y le asigna el turno para presentar a José Antonio.

Análisis S4: "Presentaciones orales y espacios dialógicos sobre el tema" (CE2C2S4[F2])

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Simón: pregunta (levanta su mano)	Menciona que tiene una pregunta.
P2: Simón	Concede el turno a través del nombre.
Simón: no es que hay que hay que / la leyenda tiene que ser cortita o larga	Plantea inquietud sobre la extensión de la leyenda creada.
P2: depende ahí de cada uno de lo que hizo	Explica que la extensión de la leyenda está condicionada a lo que hizo cada estudiante.
Simón: ¿y qué pasa si son de cuatro párrafos?	Formula pregunta hipotética sobre la extensión de la leyenda.
P2: no importa | si lo puedes contar o lo puedes leer	Hace pausa para ofrecer dos posibilidades para presentar su creación.
Simón: bueno	Asiente lo dicho por la P2.
P2: /Amanda tienes alguna duda	Formula pregunta indirecta a Amanda

Amanda: (levantando la mano previamente) es que me puedes poner a mí al final | es que sigo pintando	Hace solicitud a profesora para presentar en el último lugar a través de una pregunta indirecta. Hace pausa para ofrecer una excusa por medio de la expresión "es que".
P2: sí | no hay problema	Indica asentimiento y señala que no existen inconvenientes
Amanda: me voy a demorar poco pero igual por si acaso	Indica periodo de tiempo que tardará en pintar ("poco"), luego señala que es a modo de prever.
P2: sí | acuérdense que pueden seguir avanzando pero escuchen igual lo que nos cuentan sus compañeros porque puede ser que en la trivia aparezcan preguntas de lo que dicen sus compañeros | ¿ya? | todo es importante | | yo tengo acá anotado que ahora viene Nico | ¿estás listo Nico?	Responde afirmativamente a estudiante y hace una pausa para recordar que pueden terminar la máscara, así como escuchar al estudiantado. Enfatiza en que todas presentaciones son importantes de escuchar. Hace pausa para asigna el turno para exponer a Nico.
Simón: ¿yo soy el último?	Formula pregunta para saber en qué orden presenta.
P2: de los que tengo anotado sí | pero hay gente que se cambió para el final así que | ya Nico	Afirma a pregunta de Simón e introduce que hay modificaciones.
Damián: P2 | P2	Solicita su turno de habla nombrando a la profesora.
P2: Dami	Concede el turno de habla.
Damián: ¿puedo ser penúltimo?	Solicita a la P2 cambio en el orden de presentación.
P2: bueno | ¿pero encontraste tu máscara?	Acepta la solicitud. Hace pausa para preguntar sobre la máscara creada.
Damián: (niega con la cabeza)	Utiliza gestos para responder a la P2.
P2: ya | tienes que buscarla | o sino empieza a hacer otra	Utiliza adverbio "ya" a modo de expresar comprensión a lo dicho por Damián. Luego ofrece dos posibilidades sobre lo que debe hacer por medio de imperativos.
José Antonio: {(DC) pen y último} o sea…-	En intensidad lenta, descompone palabra para intentar descifrar su significado, sin embargo, es interrumpido.
P2: penúltimo es que va antes del último	Explica el significado de la palabra penúltimo.
José Antonio: sí	Asiente a explicación realizada por la P2.
P2: ya Nico	Insta a Nicolás a iniciar la presentación.
Nico: (voz baja ininteligible)	Voz ininteligible
P2: | ahora les voy a pedir que | se silencien porque al Nico se le escucha muy bajita la cámara	Se dirige al resto de los compañeros de clase para solicitar silenciar micrófono y ofrece argumento.
Nico: || {(P) es un dios (voz ininteligible) (acercándose a su cámara para mostrar la máscara creada)	Menciona a quién representa en su máscara.
P2: ya cuéntanos un poco de ese Dios	Se sitúa en la 1º persona plural para animar a Nicolás en su presentación.
Nico: {(P) no me sé la historia porque (voz ininteligible) || y ah:: no me equivoqué | no porque ah:: (muestra su máscara y la gira mientras habla)	Indica no saber historia (habla en voz baja y su voz es inaudible). Se da cuenta que se ha equivocado y utiliza interjección alargada de "ah".
P2: Nico tienes que acercarte a la cámara para poder escucharte	Da instrucción a estudiante a fin de que se escuche su presentación.
Nico: (moviéndose mientras interviene) {(P) es que no sabía que había que investigar}	Introduce la razón por la que no realizó la historia de la máscara.

P2: no es que puedes inventar un mito sobre | sobre la máscara que tú creaste || ya | te voy a dejar un ratito para que puedas puedas hacer la historia y después nos cuentas la historia ¿ya?	Explica sucintamente sobre lo que debe realizar. Hace una pausa extendida para indicar que le otorgará un tiempo para la realización de la historia.
(Mientras la P2 comenta a Nico, TRES estudiantes inician chat mediante mensajes público (ver Figura 32)	

Análisis S4: "Presentaciones orales y espacios dialógicos sobre el tema" (CE2C2S4[F3])

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P2: Sara te toca a ti ahora	Indica a Sara que es el turno de presentar.
Sara: {(DC) | ehn | yo hice el Dios del Sol inca | | (leyendo el mito) que "se llama Inti | y perteneció a los Dioses incas | hijo del dios creador del universo considerado el Dios del Sol y antepasado de los antiguos reyes del imperio Inca es uno de los Dioses {(DC) más ve | nerados} por los habitantes de región Inca debido a su relación con naturaleza Inti el Dios del Sol}"	Lee en tempo rápido el mito creado desde su ordenador. Se detiene para decodificar la palabra "venerado".
P2: {(F) el Dios del Sol} | la Sara dijo que era el Dios más venerado | ¿alguien sabe lo que significa venerado?	Repite último enunciado de la estudiante y explicita que Sara ha utilizado la palabra "venerado". Formula pregunta para explorar sobre su significado.
José Antonio: ¿alabado?	Responde dubitativamente.
Simón: no	Niega.
P2: ¡muy bien José Antonio! (sonríe)	Refuerza positivamente a José.
Simón: ¿y qué es alabado?	Pregunta sobre el significado de la palabra "alabado".
P2: ¿y qué será? | | ¿cómo veneramos o hacemos alabanza?	Lanza una expectativa "¿y qué será?" y luego pregunta a modo de buscar ejemplos a partir de la palabra "venerado".
José Antonio: | ehn | agradeciendo con sacrificios y cosas así	Da ejemplo.
P2: a::sí es | muy bien	Refuerza positivamente con enunciados breves.
José Antonio: (moviendo sus útiles) (voz ininteligible)	Voz ininteligible.
P2: ahora no hacemos sacrificios pero también ah podemos | alabar a veces | a mucha gente y que alabamos de repente a un grupo musical | y cuando vamos al concierto cómo | ¿cómo gritamos?	Marca un antes y después para distinguir la acción de realizar sacrificios y ofrece un ejemplo contingente de venerar. Lanza pregunta convergente.
Simón: y también alabamos	Enfatiza en palabra "alabamos".
P2: | no lo veneramos tanto así como dioses pero:: si a veces somos muy eufóricos con con un grupo musical | y:: | pero también | hay todavía dependiendo de las religiones | | |ehm | que se venera a a un Dios | {acuérdense que {(DC) en la actualidad hay distintas religiones}| pero en la religión católica por ejemplo hay un solo Dios | ayer ustedes también vieron los Dioses hindú en Yoga | y ahí habían muchos dioses | ¿se acuerdan?	Realiza comparación de venerar a Dioses por sobre a un grupo musical. Introduce adversativo para señalar que ocurre en algunas religiones. Hace pausa para desviar tema.
José Antonio: muchísimos dioses	Realza la gran cantidad de Dioses.
P2: ¿cuan cuántos cuáles dioses hindú conocieron?	Formula pregunta a los estudiantes para solicitar información.
Simón: el búho.	Nombra enfáticamente un dios hindú.

P2: el búho y ¿cómo tenía nombre ese búho?	Repite respuesta de estudiante. Formula pregunta de profundización.
Max: be:: (imitando sonido de oveja)	Imita sonido.
Simón: yo no sé	Indica no saber el nombre del búho.
P2: yo no me lo sé | no sé tanto de dioses hindú | pero sí conozco a *Ganesha*	Indica tampoco saber del nombre del búho. Introduce adversativo para indicar que conoce a Dios *Ganesha* para saber quién es *Ganesha*.
José Antonio: ¿quién es *Ganesha?*	Formula interrogante para saber quién es *Ganesha*.
P2: el que tiene cabeza de elefante	Describe a *Ganesha*.
José Antonio: ¿en serio hay uno | que tiene cabeza de elefante? | ah | yo una vez en un restorant | que era restorant y también había creo que era para hacer yoga y y y estaba ese elefante	Expresa sorpresa frente a comentario de la P2. Hace pausa para vincular lo dicho con experiencia personal.
P2: así es | ahí mismo viste | entonces ya lo conocías | Agustina | tú:: quieres comentar algo. **Agustina:** (levantando la mano previamente) ¿puedo contar una historia de un de un Dios? | de como *Ganesha* pero es de un elefante | es super triste {(F) es super rápida…-}	Indica certeza de anécdota relatada y declara que sí conoce a *Ganesha*. Observa a Agustina y le otorga el turno de habla nombrándola. Solicita a profesora autorización para relatar anécdota. Enfatiza en que es breve y triste a modo de persuadir a profesora.
José Antonio: [Dumbo]	Nombra a personaje infantil a modo de predicción de anécdota que relatará Agustina.
P2: [ya | rapidita]	Acepta que relate anécdota y advierte que debe ser breve.
Agustina: que había:: una mamá elefanta que estaba embarazada y unos:: unos:: y no había como tanta comida entonces los tipos le tiraron una piña con adentro explosivos | y quedó con y con la mandíbula toda destruida | y de hecho se deprimió y murió por lo que más la ponía triste era que no podía eliminar a su bebé	Relata historia de una elefanta.
P2: claro | ehn | igual a veces cuando pasan esas cosas en la naturaleza tienen que sacrificar a los animales | acuérdense que por eso tenemos que cuidar las acciones de los humanos porque nosotros estamos más consciente de lo que hacemos..-	Realiza comentario a partir de relato de Agustina y luego hace deducción de la importancia de cuidar las acciones de los humanos.
José Antonio: si si pero que que los humanos hagan eso o sea | | mhh | no pero que un animal mate a otro un animal es normal pero que un humano mate a un animal está mal	Realiza reflexión y comparación sobre matarse entre animales y matar entre un humano y un animal.
P2: o sea | es que | cuando es por sobrevivencia en la naturaleza pasa pero cuando nosotros lo hacemos no es para sobrevivir. **José:** si de hecho…-	Aclara ("o sea") y parafrasea excusa o razón similar a la de estudiante José Antonio. Asiente e intenta explicar. Es interrumpida su intervención.
P2: lo hacemos a veces de hecho pero matar por cazar como deporte eso es lo no está bien | porque igual | igual nos alimentamos de unos animales y eso tiene que ver con la la supervivencia de de nuestra especie.	Enfatiza en verbos "cazar" y "matar" a modo de realzar que no son buenas de sobrevivencia. Otorga. Justificación.
José Antonio: por eso debieran exis…-	Intenta expresar una consecuencia a partir de lo dicho por la P2.
P2: pero también hay personas que decidieron optar por otro tipo de alimentación | hay gente que::	Introduce excepción ("pero también") en la gente que optar por otra alimentación.
José Antonio: como vegetarianos	Da ejemplo a partir de lo comentado por la profesora.

P2: claro entonces | así que igual allí hay opción | pero a la edad de ustedes tienen que comer todos los nutrientes que y eso implica comer carne.	Utiliza palabra "claro" para mostrar asentimiento por lo dicho por José Antonio y hace una deducción sobre la importancia de la ingesta de nutrientes.
Damián: de hecho hay personas que matan animales como ra:rtas | lagartijas culebras por diversión	Otorga ejemplo de animales que matan por diversión.
P2: eso es lo que no está bien | porque ahí estoy disfrutando el dañar a otro	Utiliza pronombre "eso" para referirse a la matanza de animales por diversión. Emite juicio de valor y luego justifica su respuesta enfatizando en el verbo "disfrutando".
Max: y a mí no me gusta que maten a las ballenas	Emite su opinión sobre la matanza de la ballena.
P2: viste ahí también cazan a las ballenas	Reafirma lo dicho por Max con expresión "viste".
Estudiantes: (hablando a la vez, voces ininteligibles)	Voces ininteligibles.
José Antonio: las ballenas se comían | con eso al menos podrían dárselo a la gente que no tendrían mucho para dársela a la gente que no tiene mucho	Relata un hecho "las ballenas se comían". Hace una pausa para reflexionar sobre alguna razón beneficiaria para quienes no tienen alimentos.
Sara: [de hecho | estaba]	Intenta relatar hecho.
Estudiantes: [(voces ininteligibles hablando al unísono)]	Voces ininteligibles.
P2: |mhm | yo / no puedo escuchar así | Simón tiene la mano arriba	Emplea entonación enfática para hacer llamado de atención. Concede el turno de habla a estudiante que respetó las normas.
Simón: | es que |mhm | | | ya sé que está bien o mal matar a los animales pero:: | ¿está mal o bien matar como:: como:: no sé al lobo de Caperucita Roja?	Busca una explicación para tomar posicionamiento de la matanza animal. Formula interrogante a partir del caso de la Caperucita Roja.
P2: ah::: | pero es que ahí es porque mataron al lobo es porque se comió a la abuelita y el cuento dice que podían sacar a la abuelita de adentro.	Utiliza interjección alargada "ah" a modo de entendimiento de lo dicho por Simón. Expresa la razón de porqué se justifica la matanza del lobo del cuento de la Caperucita Roja.
Estudiante: (voces ininteligibles)	Voces ininteligibles.
P2: ahora esto:: en la realidad | del cuento no no podría pasar | si yo abro al lobo lo voy matar | no lo puedo rellenar de piedras | como dice el cuento	Utiliza adverbio "ahora" para distinguir entre ficción y realidad.
Estudiantes: (voces ininteligibles)	Voces ininteligibles.
Sara: yo sé otro cuento	Comenta que conoce otro cuento.
Profesora 2: pero ya los distraje | eso fue una pausa || me encanta el tema de los animales | y ustedes saben que:: nos podemos desviar | ya | nos distrajimos | ya | eso fue una pausa (moviendo las manos)	Emplea la 1º personal plural a fin de indicar que el tema principal lo han desviado.
Agustina: ¿y en la próxima clase podemos hablar de eso?	Formula interrogante a la P2 a fin de realizar una solicitud.
P2: la próxima la próxima unidad | podemos hablar de los animales y de la protección animal | no hay problema | pero nos queda una semana todavía de las civilizaciones ¿ya? | así que nos vamos a guardar el tema.	Acepta propuesta pero aclara que será en la siguiente unidad. Comenta tiempo para que termine la unidad a modo de situar lo que se hace ahora y distinguirlo de la siguiente unidad.

Análisis S14 "Presentación de máscaras y leyendas y comentarios a partir del relato" (CE2C2S14)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P2: ya | ¿quién va a partir en esta ocasión?	Formula interrogante aclaratorio.
Amanda: yo	Se ofrece como voluntaria.
P2: ya Amanda perfecto	Concede el turno.
Amanda: yo que estaba [haciendo una leyenda] || ¿puedo compartir pantalla?	Solicita autorización para compartir pantalla desde su ordenador.
P2: ya | dejo altiro (habilitando desde su ordenador la función de compartir pantalla para el resto de los participantes) ya || nos vamos a silenciar a todos ||	Emplea expresión coloquial chilena "altiro" a acción inmediata. Utiliza adverbio "ya" para indicar que ha activado la función de compartir pantalla. Se sitúa desde el nosotros para dar indicación sobre apagado de micrófonos.
Amanda: (compartiendo su pantalla) va yo quería compartir una…- (mostrando su muro virtual desde su Padlet)	Indica que quiere mostrar su Padlet a sus compañeros y lo proyecta
P2: Amanda tiene mucha:: cosas desde su Padlet	Hace comentario sobre la cantidad de información contenida en Padlet de Amanda.
Max: ¿ella se hizo su padlet o es del colegio?	Formula pregunta a P2 sobre quién creó el Padlet de Amanda.
P2: si si	Responde afirmativamente.
Amanda: (en silencio mientras busca desde la web el programa Microsoft Word versión Web y el resto de los compañeros espera en silencio)	En silencio los participantes esperan a que Amanda localice su trabajo.
P2: se tiene que hacer clic Amanda || e::so mira (mientras Amanda buscar nuevamente desde su ordenador el programa Microsoft Word) || me voy a salir de:: de la pantalla mientras (profesora deshabilita la función de compartir pantalla para dar la instrucción de cómo abrir Microsoft Word) | tienes que dejarla lista para compartir y de ahí se proyecta la pantalla del Word	Guía a Amanda en cómo abrir Microsoft Word desde su ordenador. Mientras observa la pantalla, retroalimenta positivamente con expresión alargada "eso". Hace pausa extendida para explicitar que deshabilitará el compartir pantalla para ofrecer las indicaciones.
Esteban: |mhn| Max (se acerca a la pantalla de su ordenador para observar a Max que se pone unos lentes de sol)	Nombra a Max.
P2: ¿pudiste Amanda?	Formula pregunta para saber si ha logrado compartir pantalla.
José Antonio:. Max *Terminator*	Hace comentario de apariencia de Max al utilizar grajas de sol.
Max: (simulando tener voz ronca) hasta la vista *baby*	Imita expresión de *Terminator*
P2: esperen que voy a activarle el sonido a Amanda || Amanda ponte el audio || ya ahora sí ¿pudiste?	Solicita a los estudiantes esperar mientras habilita los micrófonos. Hace pausa larga y emplea imperativo para referirse a Amanda.
Amanda: (buscando el archivo desde su ordenador) {(P) yo creo que tengo la lista entera | documentos | ahí está} | y aquí lo puedo empezar a compartir (activa la función de compartir pantalla)	Localiza documento para compartir.
P2: después de Amanda se prepara Gaspar	Organiza el turno de presentación iniciado por un adverbio de tiempo
Amanda: || ¿la ven?	Formula pregunta para corroborar si se ve la pantalla compartida.

P2: veo la pantalla que dice el Word | vamos a ver si te abre	Responde a pregunta de Amanda.
Amanda: me está abriendo (ver Figura 33).	Emplea el gerundio para indicar acción que está sucediendo.
P2: hace clic afuera hace clic afuera de:: | tienes que hacerle doble clic donde dice leyendas de mayas	Emplea el modo imperativo para interactuar con Amanda.
Amanda: (siguiendo instrucción de la P2) | ya ahí está abriendo | es que este computador es la cosa más lenta que existe en la vida	Señala que el documento se está abriendo y añade razón de la tardanza por medio de la expresión "es que".
P2: (ríe) a veces pasa | ahí se pegó un [poco]	Confirma comentario de Amanda acompañado de risas.
Esteban: P2 hay muchos que no tienen su nombre real (refiriéndose al nombre que adoptan los estudiantes en Zoom)	Hace comentario a profesora sobre el nombre que aparece en las pantallas Zoom.
P2: (entregando instrucciones orales a Amanda mientras la estudiante comparte la pantalla) pon ahí abrir solo copia | aceptar	Emplea el modo imperativo a fin de orientar a Amanda.
Amanda: ¿ahí sí?	Formula pregunta confirmatoria.
P2: ahí sí	Confirma afirmativamente a través de la repetición del enunciado.
Esteban: José ponte tu nombre <u>real</u>	Emplea imperativo y énfasis para hacer llamado de atención a José.
Amanda: (proyectando mito creado desde Microsoft Word y deslizando hacia abajo) es que creé varios varias leyendas porque las puse todas en un Word y:: fui buscando una que es de es que yo que hice una como de:: inventé un Dios | que es como de la Tierra y voy a usar esta leyenda (refiriéndose a la leyenda Yum Kaxx que proyecta desde Microsoft Word) porque es como parecida a lo de mi Dios	Explica el procedimiento para seleccionar una leyenda.
P2: ya	Aprueba lo dicho por Amanda.
Amanda: (mostrando la leyenda seleccionada en el que se basó para crear el propio) hace muchos años estaba un jaguar muy hermoso y muy bueno su nombre era Kakk Yakk pero le voy a cambiar el nombre que se trata de que era una persona que murió || y se convirtió en el Dios de la Tierra | y ayuda a los <u>animales</u> | a las plantas | básicamente a los seres vivos y:: se llama Kuk Tap	Hace parafraseo de leyenda creada y proyecta Microsoft Word con el texto escrito.
P2 : ya	Indica que ha entendido lo dicho por Amanda.
Amanda: (mostrando la máscara creada) y esta es la escultura que me quedó un poco plana | estas son personas que están como arrodillándose	Muestra la máscara y hace comentario de cómo le ha quedado.
P2: ah:: | están adorando al Dios	Rectifica sustituyendo el término "arrodillándose" por "adorando".
Amanda: (mostrando su máscara) es como un templo y que los mayas iban a las:: como a alabar	Aclara y explica la escultura creada.
P2: muy bien	Hace comentario de la máscara a través del "muy bien".
Amanda: voy a dejar de compartir (deshabilita la función de compartir pantalla)	Emplea perífrasis verbal.
P2: muchas gracias Amanda por la historia y los personajes | además tiene ahí a las personas que están alabando al Dios | un aplauso a la Amanda (aplausos de los estudiantes)	Agradece la presentación oral de estudiante. Realza una característica de su escultura a través de un adverbio de cantidad.
Simón: lavando al Dios (ríe)	Hace broma a partir de palabra "alabando" utilizada por la profesora.
P2: (ríe) estaban alabando al Dios | Simón tú tenías una pregunta	Ríe a partir de broma de estudiante y repara. Concede el turno de habla a Simón.

Simón: es que::: | nada solo es que quería ser como como como el corrector	Introduce una excusa para ofrecerse como corrector de la escritura de Amanda.
P2: (sonriendo) sí me imaginé	Señala que ha inferido la proposición realizada por Simón.
Simón: que yo leo mucho entonces sé muy buena ortografía	Entrega argumento de porqué puede corregir ortografía del trabajo Amanda.
P2: sí | y eso es bueno si alguno tiene dudas se pueden ayudar entre ustedes y corregir los textos | eso es importante | después las los errores ortográficos las los podemos ver | en otra ocasión Amanda así que tranquila | y sino también Simón se ofreció a poder revisar tu texto.	Se refiere al estudiantado para señalar la importancia de ayudarse entre iguales.
Amanda: es que yo sé cómo se usa el corrector pero ayer no alcancé a hacerlo.	Emplea adversativo a modo de introducir excusa en el tiempo destinado a la corrección de la ortografía.
P2: Simón	Asigna el turno a Simón nombrándolo.
Simón: es que yo en el curso soy seré como el traductor y el corrector.	Menciona los roles que tiene en el curso "traductor" y "corrector".
Esteban: sí	Afirma lo dicho por Esteban.
P2: ajá está bien | el editor de prensa | Noa | tienes una pregunta.	Indica aprobación de lo dicho por Simón a través de interjección "ajá" y conceptualiza el rol "editor de prensa".

- **Análisis descriptivo del centro educativo 2; sesión de clase 3 (CE2C3)**

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de la tercera clase seleccionada para el centro educativo 2.

Análisis S2: "Objetivo de la clase e instrucciones para completar la Trivia" (CE2C3S2)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P2: ya ahora sí llegó la Noa | buenos días	Emite saludo a los estudiantes.
Estudiantes: [buenos días]	Saludan al unísono.
P2: el matinal de taller | taller cuatro || nadie me dijo nada que yo dije taller 4 (ríe)	Hace uso del humor y hace juego del saludo "Buenos días el matinal", haciendo alusión a una frase típica de un programa de televisión chilena. Hace pausa para realzar que ningún estudiante detectó el error en el enunciado.
Esteban: yo me puse así medio…- (moviendo la cabeza hacia el lado)	Expresa a través de gestos duda frente a lo dicho por la P2.
P2: ah:: que quiero saber si están despiertos	Utiliza interjección "ah" y emplea adjetivo "despierto" como sinónimo de "atención".
Esteban: ¿qué taller cuatro?	Formula interrogante sobre el número del taller.

P2: ah:: ¿se dan cuenta? | que están durmiendo no me dicen nada del taller cuatro	Denota que se ha dado cuenta que no han entendido la broma dicha a través de la interjección "ah". Hace pausa para señalar que están distraídos.
Agustina: ¿es taller cuatro no es taller tres?	Formula interrogante para saber qué taller es el que están trabajando.
P2: ah:: es taller tres no cuatro viste || ya ahora sí despertaron || hoy | hoy nos reunimos para | la ú::ltima competencia | la trivia final | y así como lo vimos durante la semana las trivias ustedes tienen que dar una respuesta importante que cuando yo comparta la pantalla | una | no la rayen	Aclara el número de taller. Sitúa el momento en que responderán la trivia. Hace pausa para advertir sobre una norma de convivencia.
Esteban: {(F) puedes desactivar que[la usemos}]	Hace solicitud para desactivar la función de "anotar" de Zoom.
P2: [dos dos] anoten la respuesta | no la digan porque si las dicen les va a soplar al compañero | entonces tienen que anotar su respuesta | todas las todos los | todos los quesitos que tiene la trivia lo voy a compartir ahora para que lo vean…-	Numera y enfatiza segunda norma. Emplea conector causal para introducir explicación.
Agustina: ¿puedo ir a buscar la hoja?	Pide autorización para buscar hoja de trabajo para responder la trivia.
Esteban: {(F) pero P2 desactiva el rayar pantalla }	Repite sugerencia de desactivar la función de "anotar" a fin de evitar que los estudiantes rayen la pantalla.
P2: no | yo confío | confío en ustedes || el que hace la responsabilidad | parte por hacerse cargo de uno cierto	Rechaza sugerencia y explica la razón.
Esteban: yo no la voy a rayar	Comenta que no rayará la pantalla.
P2: [entonces] {(DC) necesitan el documento dos que es la lista de respuesta para poner su respuesta}	Emplea tempo desacelerado para realzar los materiales que necesitan para responder la trivia.
Noa: [puedo] || la voy a buscar (se para de su asiento para buscar la hoja de respuesta)	Intenta pedir autorización para buscar la hoja de trabajo. Hace pausa larga para indicar acción futura inmediata.
P2: ya | todos vayan a buscar ese documento porque si no sino lo tienen…-	Emplea imperativo a fin de ordenar la búsqueda de la hoja de trabajo para contestar la trivia.
Sara: (mostrando hoja de respuesta impresa en la cámara) ¿esta?	Emplea pronombre apoyándose de la hoja de trabajo.
P2: e::se mismo	Confirma interrogante de Sara.
Sara: /vamos a hacer eso (mostrando en la pantalla únicamente el ítem que debe ser contestado de su hoja de respuesta)	Formula interrogante indirecto a modo de confirmar la información con la P2.
((todos los estudiantes han regresado de buscar la hoja de trabajo))	
P2: (habilita la función de compartir pantalla y proyecta hoja de respuesta para indicar con el cursor qué partes de la hoja se deben completar) vamos a hacer la parte que dice {(DC) "trivia clase viernes"} | porque esta ya la hicimos que es el video | luego el martes o miércoles hicimos esta (deslizando el cursor del ratón de arriba hacia abajo) | que es la trivia del videojuego y ahora vamos a hacer o::tra trivia | trivia final	Explica qué parte de la hoja de respuesta deben contestar, apoyándose en la proyección de esta y del cursor. Utiliza tempo lento a la hora de dar instrucciones.
Max: la trivia final | tan tan tan tan (moviendo las manos y cantando)	Repite el último enunciado dicho por la P2 de forma enfática.
P2: si pueden ver | miren la pantalla | hay colores distintos | para cada una (deslizando el cursor horizontalmente para mostrar los colores de la hoja de trabajo)	Entrega instrucciones a través del imperativo "miren". Realiza tres pausas para iniciar explicación y se apoya del cursor (ratón) para indicar los colores.
José: {(F) ah:: la mía mi mamá no la imprimió a color} | así que le voy a poner color | tengo muchos (mostrando sus lápices de colores)	Utiliza intensidad fuerte para indicar no contar con la hoja a color e inmediatamente hace deducción para buscar una solución.
Estudiantes: (voces ininteligibles)	

P2: (deshabilita la función de compartir pantalla) en pantalla van a salir en color	Indica que al compartir la pantalla podrán ver la hoja con los colores.
Max: pero porqué dice "*game over*"	Formula interrogante a fin de saber la causa.
P2: ah porque ese es el final del juego (activando la función de compartir pantalla y proyectando presentación en PowerPoint de la trivia) ya | acá está la trivia (proyectando la trivia) || {(F) cada uno | cada uno va a ser un lector de preguntas} | ¿ya? Eso quiere decir que va a tener que elegir un color | cada color representa una categoría | las preguntas amarillas son sobre historias de las civilizaciones | las cafés son de inglés | las verdes son preguntas aleatorias | {(DC) eso quiere decir que puede ser de cualquiera}	Utiliza intensidad fuerte para iniciar instrucción del procedimiento de lectura de las preguntas de la trivia. Repite dos veces el enunciado "cada uno". Formula pregunta confirmatoria "¿ya" a modo de profundizar en la explicación sobre las preguntas, colores y su equivalencia con la asignatura.
Esteban: yo quiero decir cuál quiero (levantando la mano) yo quiero decir cuál quiero yo quiero decir cuál quiero	Señala con ímpetu su deseo de mencionar qué pregunta quiere leer.
P2: pero escuche::mos escuche::mos |	Indica adversativo "pero" a fin de llamar la atención.
Simón: (comentándole a un integrante de su casa) ¿puedes cerrar la puerta porque tengo que [enunciado ininteligible]	Hace solicitud de cerrar la puerta a alguien de su entorno inmediato.
Estudiantes: (voces ininteligibles)	Voces ininteligibles.
P2: las verdes son de matemáticas | las rosadas son música	Señala correspondencia de color con asignatura. Hace pausa para dar continuidad a las siguientes asignaturas.
José Antonio: {(F) no:: son las azules}	Utiliza intensidad fuerte para reparar correspondencia de color con asignatura.
Esteban: las azules son matemáticas	Corrige correspondencia del azul con la asignatura de matemáticas.
P2: azules matemáticas | las rosadas son música | y las de deportes son naranjas	Confirma lo dicho por Esteban repitiendo su enunciado y luego señala correspondencia de colores con asignaturas.
Max: ¿puedo usar naranjo? (sonríe)	Repara "naranjas" por "naranjo".
P2: pero cuando sea su turno | vas a elegir | pero responden todos | todos tienen que responder | no solamente la persona que escoge | ¿se entiende eso?	Asiente respuesta de estudiante y enfatiza a modo de situar en qué momento realizar.
Amanda: {(P) yo no entiendo} (levantando la mano)	Expresa que no ha entendido la instrucción.
P2: Amanda	Nombra a Amanda y le otorga el turno de habla.
Amanda: (levantando la mano previamente) P2 no entiendo bien| como qué | no entiendo qué vamos a hacer con ese color	Precisa qué es lo que no entiende de la instrucción.
P2: ya mira | cuando por ejemplo si tú eliges | elige un color	Busca aclarar a través de la ejercitación con Amanda.
Amanda: |ehn| rosado	Escoge color rosado.
P2: ya | tú eliges el rosado yo voy a apretar el rosado y va a salir una pregunta |esa pregunta es para todo el público pero la persona a la que yo nombre es la que elige el color	Ejemplifica a partir del color rosado. Se dirige al "tú" a la hora de explicar enfatizando que la pregunta es para todos, pero solo un estudiante es quien la lee.
Amanda: ah::: | [ya entendí]	Comprende explicación a través de interjección alargada "ah" y "ya entendí".
P2: [son veinticuatro preguntas] | veamos si vamos a alcanzar a hacerlas todas || ¿podemos partir podemos partir? | ¿listos?	Comenta cantidad de preguntas de la trivia. Se sitúa desde el nosotros para plantear posibilidad de terminarla durante la clase. Hace pausa larga para formular pregunta dicotómica.

Noa: yo tengo una pregunta yo primero ¿por qué | hay | en la:: hoja distinta? Es que no entiendo muy bien la hoja | esta hoja (mostrando en la pantalla la hoja de trabajo) | lo que estás compartiendo sí lo entendí pero la hoja no	Explicita que tiene una pregunta referida a la hoja de trabajo a completar en la trivia. Se apoya en la pantalla para indicar dónde tiene la duda.
P2: donde tú respondes es en la hoja en ese cuadrito chiquitito que tiene la hoja | déjame cambiarme de…- (deshabilita la función de compartir pantalla)	Aclara en qué parte debe responder de la hoja de trabajo. Hace una pausa para señalar que le de un tiempo para explicar.
Esteban: yo los puedo hacer con los colores que son (mostrando en la pantalla la hoja de trabajo impresa a color) | como mi papá no tiene impresora a color	Señala que añadirá colores a la hoja de trabajo debido a que el padre ha impreso la hoja en blanco y negro.
P2: ah:: porque ya está || (activando la función de compartir pantalla para mostrar hoja de trabajo) ya mira Noa aquí en esta parte tienes que completar (moviendo el cursor en el ítem que debe ser contestado por el estudiantado) porque esta ya la hicimos el martes	Comparte pantalla para mostrar en qué lugar de la hoja de trabajo se responden las preguntas de la trivia. Sitúa a la estudiante nombrándola por su nombre "ya mira Noa aquí". Utiliza adverbio de lugar "aquí" y se apoya del cursor para indicar ítems que deben ser contestados hoy y los que fueron contestados en la clase anterior.
Max: porque ya la hicimos	Repite último enunciado de la P2.
P2: porque esta parte ya la hicimos con el video (indicando con el cursor parte de la hoja de respuestas)	Expande información contextualizando que se ha realizado con la ayuda de un vídeo.
Noa: ah ya | voy a buscar mi lapicera	Indica que ha comprendido a través de la expresión "ah ya". Hace pausa para indicar que va a buscar lapicera.
P2: (continúa proyectando la hoja de respuesta a todo el estudiantado) por ejemplo la Amanda eligió el color rosado | en el nivel uno la pregunta del nivel uno la pregunta rosada ya y completamos aquí (mostrando con el cursor el recuadro que debe ser contestado) || si no tengo la hoja y si tengo una hoja blanca | respondo las respuestas en orden hacia abajo || ya ahora y:: comenzamos (deshabilita la función de compartir pantalla para observar a todo el estudiantado)	Repite ejemplo utilizado para aclarar a Amanda y se apoya en la hoja de respuesta y la trivia. Hace pausa larga para dar opción de respuesta para quienes no tienen impresa la hoja de respuesta.
Sara: yo quiero |mhm| |en esos cuadrados como en esos cuadrados (mostrando desde su cámara la hoja de trabajo impresa) | ¿uno va a poner la respuesta?	Se sitúa desde el yo y utiliza muletilla |mhm| para plantear duda sobre el lugar de la hoja de trabajo destinada a responder las preguntas de la trivia.
P2: ahí es | si hay respuestas que son con alternativas y otras que son más largas | si son muy largas tienen que intentar hacer la letra más chiquitita	Responde a estudiante asintiendo lo que ha sido Sara. Comienza el enunciado utilizando adverbio de lugar "ahí". Hace pausa para añadir información sobre las preguntas cerradas y de respuesta abierta.
José Antonio: P2 entonces voy a tener que usar el porta mina porque es muy grueso	Hace deducción referida al cambio de lapiz que le permita contestar en los cuadrados de la trivia.
José Antonio: el portaminas tiene mina voy a buscar la mina (se para de su asiento para buscar la mina)	Asiente lo dicho por el estudiante y hace pausa para
P2: pero no vas a escuchar la pregunta José	Indica que su portaminas tiene minas e indica lo que va a realizar.
José Antonio: (regresa enseguida)	Advierte a José Antonio que no escuchará la pregunta si asiste a buscar lápiz.
P2: ya | partimos	Utiliza adverbio ya y hace pausa para separar el antes del ahora. Se sitúa desde el nosotros para indicar que comenzará con la trivia.

Análisis S4: "Aclaración de dudas para completar la hoja de respuesta"(CE2C3S4)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Max: no entiendo mucho el juego | ¿lo tengo que pintar?	Formula interrogante aclaratorio.
Sara: P2	Solicita el turno de habla y atención de la P2.
P2: si la tienes correcta | si la tienes correcta la pintas	Responde a pregunta de Max realzándola a partir de la repetición de una frase y el énfasis de la acción principal.
Noa: ¿ya hicieron el rosado? | es que …-	Formula una pregunta al curso y hace pausa para introducir una excusa que está incompleta.
P2: hicimos el rosado recién Noa | [que era la…-]	Emplea la 1º persona plural para indicar acción ya realizada.
Noa: [que todos] se quedaron quietos y se me salió todo y no entendí la pregunta | porque todo se quedó quieto y como que se me salió y me volví a conectar	Indica en pretérito problemas con la conexión a Internet.
P2: |mhn| | ya mira Noa	Indica comprensión y emplea vocativo para llamar su atención.
Max: ¿con pintado o sin?	Parafrasea interrogante ya dicho a modo de aclarar y confirmar.
P2: ya la pregunta uno en matemáticas la respuesta era "factores y productos"	Enfatiza a fin de realzar la respuesta correcta.
Max: ¿y la pinto o no?	Repite interrogante por tercera vez.
P2: la respuesta rosada | era la B | si la tienen buena | la pintan	Enfatiza en la respuesta correcta y hace pausa para indicar que se pinta en el caso que esté correcta.
Sara: pero qué es lo que tenemos que pintar | no entiendo	Expresa confusión sobre el pintado y formula interrogante para aclararse.
Noa: yo tampoco	Se adhiere a la duda que plantea Sara.
P2: la casilla del color	Responde brevemente qué se debe pintar.
Noa: □ no lo pinto acá | ni acá (mostrando hoja de trabajo impresa)	Muestra en qué sitios de la hoja de trabajo no debe pintar. Se apoya de deícticos y recurso visual (hoja de trabajo).
P2: no [esa no]	Responde brevemente inquietud de la estudiante.
Estudiantes: (voces ininteligibles)	Ininteligible.
Noa: no respondí nada	Señala que no ha respondido nada en la pregunta.
José Antonio: la primera que no respondí nada | lo:: pongo | lo pongo…-	Indica que ha dejado en blanco la primera pregunta en la hoja de respuesta. Hace pausa y repite enunciado "lo pongo" para introducir una pregunta que es interrumpida por la profesora.
P2: lo deja en blanco | lo deja en blanco	Completa el enunciado del estudiante.
Noa: pero qué hay que pintar | qué parte	Formula pregunta indirecta sobre qué parte de la hoja de respuesta se debe pintar.
P2: donde está la respuesta Noa	Responde a Noa.
Estudiantes: (voces ininteligibles)	Ininteligible.
P2: miren me voy a tener que salir de aquí para mostrarles (habilita la función de compartir pantalla y proyecta nuevamente la hoja de trabajo) | | ya anotar miren || si yo respondí en la primera (habilita la función de escribir en la	Indica que va a habilitar la función de compartir pantalla apoyándose en deíctico "aquí". Hace pausa extendida y solicita atención del estudiantado por medio del término

pantalla) factores y productos (escribe) me va a quedar escrito muy grande a mí escrito aquí | pero no puedo voy a achicar la letra ¿ya?	"miren" para ejemplificar desde la pantalla cómo deben responder en la hoja de trabajo.
(un estudiante sin identificar comienza a hacer trazos de la pantalla compartir de la P2)	
P2: a ver qué pasó aquí | ¿qué dije yo de rayar la pantalla? (estudiante borra los trazos) || ya | y:: si la tengo buena la pinto o la marco (modela cómo marcar cuando la respuesta está correcta) | ¿ya?	Hace llamado de atención enfatizando el enunciado a modo de indicar enojo.
José Antonio: si la tienes…-	Expresa enunciado incompleto e interrumpido por la profesora.
P2: la de música que contestamos era la alternativa B | (escribiendo desde su ordenador para modelar actividad) entonces pongo B aquí y si la tengo buena | no se va a ver pero si la tengo buena le pongo un color	Se posiciona desde el nosotros para recapitular respuesta de pregunta contestada haciendo énfasis en la correcta "alternativa B". Luego, se posiciona desde el yo para modelar el procedimiento a realizar si la respuesta ha sido correcta.
Sara: ¿le puedo preguntar algo?	Solicita autorización para preguntar a la profesora.
P2: ya Sara pregunta	Autoriza la formulación de la pregunta.
Sara: es que no sé qué es lo que tengo que pintar	Expresa no saber qué se debe pintar en la hoja de respuesta.
P2: si la tienes buena la pintas o yo aquí le hice una cruz | pero ustedes pueden pintarla encima o ponerle una marquita si está buena || la marquita que ustedes quieran (desactiva el compartir pantalla de la hoja de trabajo) | ya | ¿podemos continuar?	Responde dirigiéndose exclusivamente a la estudiante "si la tienes buena la pintas". Introduce adversativo "pero" para referirse a todo el estudiantado sobre cómo pueden responder en el caso que la respuesta esté correcta. Hace pausa y pregunta si pueden continuar respondiendo las preguntas.
Max: sí	Responde afirmativamente.

Análisis S9 "Saludo de bienvenida a Javier"(CE2C3S9[F1])

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P2: podemos dejar esto hasta aquí	Propone finalizar la trivia apoyándose de un pronombre y deíctico.
Javier: (se incorpora a la clase) ¡hola P2!	Saluda a la P2.
P2: ¡hola! (sonríe)| bienvenido | estamos haciendo un juego | de preguntas	Saluda con felicidad a Javier. Emplea la 1º persona plural para situar la actividad que se está llevando a cabo.
Javier: ah buena	Indica comprensión frente a explicación de la P2.
P2: ya mira | ¿quieres elegir un color? | puedes elegir un color | ya eligieron el verde	Emplea vocativo para llamar su atención y rápidamente formula interrogante a fin de animarlo a participar.
Javier: ¿de qué color es el verde?	Formula interrogante para saber qué representa el color verde.
P2: no ya elegimos el verde | puede ser el café | [el amarillo el {(AC) azul el naranjo}]	Indica alternativas de color a escoger.
Javier: [el amarillo]	Nombra enfáticamente el color que ha seleccionado.
P2: el amarillo	Repite nombre del color dicho por el estudiante.
Javier: ¡amarillo es uno de mis colores favoritos!	Comenta con alegría que el amarillo es uno de sus colores favoritos.
P2: (marcando en la trivia la pregunta perteneciente al color amarillo) | ya | dice "el segundo más importante en la	Marca el antes y el después a través del adverbio "ya". Lee la pregunta y hace pausa para parafrasear la pregunta.

pirámide social inca" | [quién iba en segundo lugar abajo del inca | cómo se llamaba]	
Simón: [¿y es trampa si tengo la hoja de la pirámide social inca acá?]	Lanza inquietud.
Estudiantes: (voces ininteligibles)	Ininteligible.
P2: ¿cómo se llamaba este personaje que [estaba debajo del inca?]	Parafrasea pregunta de la trivia.
Simón: [P2] | ¿es trampa si tengo la:: hoja la página de la pirámide social [inca?]	Repite inquietud.
P2: no la mires | no la mires | tienes que responderla de lo que tú recuerdas	Emplea imperativo de forma categórica.
Simón: lo siento	Indica lamentarse por tener material de apoyo.
José Antonio: y pero ya P2 yo ya sé cuál es || es él::	Menciona a la P2 para indicar que sabe la respuesta de la trivia.
P2: no la digas no lo digas (sonriendo) | si tiene que responder	Emplea imperativo y lo suaviza a través de la sonrisa.
José Antonio: Auqui	Responde la pregunta de la trivia.
P2: ¡José! || es Auqui hijo del inca | pero | no puede decir la respuesta antes || aquí está la respuesta Auqui (proyecta la respuesta correcta) || vamos a descalificar si dicen las respuestas correctas	Llama la atención a estudiante nombrándolo enfáticamente. Lanza advertencia para quienes divulguen las respuestas.
Estudiantes: (voces ininteligibles)	Ininteligible.
José Antonio: entonces si uno más uno es cuatro ¿no me descalifican si digo uno más uno es cuatro?	Formula inquietud sobre descalificación en el juego.
P2: ya naranjo	Marca la sucesión de la actividad a partir del adverbio "ya" e indica qué color deben contestar en la hoja de respuesta.
Profesora de psicomotricidad: ya dice "¿en cuál de estas situaciones necesitamos gran control corporal || A | caminar sobre una cuerda floja || [B | realizar posturas de yoga | C | encestar un aro | o D {(DC) todas las anteriores}"	Lee la pregunta color de naranjo. Hace pausas al momento de leer cada una de las alternativas.
Gaspar: [¿puedo decir algo?]	Solicita autorización de comentar.
Javier: todas las anteriores | ah no (ríe)	Emite broma sobre posible respuesta.
José Antonio: pregunta número..-	Intenta proponer número de respuesta para contestar en la trivia.
Simón: no hay que decir	Indica enfáticamente que no se debe responder.
Profesora de psicomotricidad: lo tienen que responder en su hojita | como lo dijo la P2	Recuerda lugar en que deben contestar la pregunta, haciendo referencia a la profesora.
José Antonio: es la…-	Intenta señalar la respuesta correcta.
Esteban: yo ya lo sé	Expresa que se sabe la respuestas.
Estudiantes: (voces ininteligibles)	Ininteligible.
P2: vamos a hacer | solo una pregunta más	Se sitúa desde el nosotros para indicar la cantidad de interrogantes a responder.
Javier: parece que yo lo sé | espera	Responde dubitativamente que sabe respuesta.
Profesora de psicomotricidad: ¡Javi qué bueno verte! Te echaba de menos	Expresa alegría de ver a estudiante.

Javier: ¡hola!	Saluda alegremente a profesora.
Gaspar: eso yo quería decir (moviéndose de su asiento) | ¡hola Javi!	Se adhiere al saludo de la profesora e indica deseo de saludar a Javier.
P2: ¡eso | aprovechen de saludarlo! | si Javier está con nosotros una vez a la semana	Concuerda con opinión de Gastar y anima a los estudiantes a saludar a Javier.
Damián: hola Javi	Saluda a Javier.
Javier: hola | hola	Responde y repite saludo.
Simón: es que Javi es es es | ¿es de cuarto o de quinto?	Introduce una pregunta sobre el curso de Javier a través del "es que".
P2: de | [cuarto]	Responde el curso del que es Javier.
Javier: ay qué no saben	Indica asombro por la cual no saben el curso al que asiste.
Profesora de psicomotricidad: el Simón es nuevo po´ Javi | te está conociendo hace poquito	Responde a Javier señalando que Simón se ha incorporado este año.
Javier: ah:: || ah yo creí que ya sabía	Indica entendimiento a partir del uso de una interjección alargada.
P2: ya la respuesta correcta es | la D | todas las anteriores (mostrando la respuesta correcta desde la función de compartir pantalla)	Indica letra correcta. Hace pausa para leer el enunciado de la alternativa correcta.
Javi: ¡sí | ese!	Apoya lo que dice la P2
Simón: yo fui el que ganó la competencia de sillas	Se presenta a Javier a partir de una acción.
P2: ya:: | muy bien || [yo la trivia la voy a dejar puesta en el padlet para que puedan jugarla entera ¿ya?]	Refuerza positivamente, hace pausa para señalar dónde dejará la trivia (padlet).

Análisis S11 "Reflexión final de la unidad" (CE2C3S11)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P2: antes de que habláramos sobre:::.-	Marca temporalidad a fin para introducir otra información.
José Antonio: (bailando)	Baila.
Javier: (risa y voces ininteligibles)	Ininteligible.
P2: José Antonio escuche | ¿qué fue lo más difícil? | ¿qué fue lo más difícil | de la trivia? | levante la mano para opinar	Utiliza imperativo "escuche" a modo de captar atención de estudiante y lo nombra. Formula interrogante metacognitivo y lo repite.
Sara: matemáticas	Nombra enfáticamente asignatura más difícil.
José Antonio: matemáticas	Nombra enfáticamente asignatura más difícil.
P2: (mientras tanto, levanta la mano en silencio Simón, Sara, Amanda Pedro y Simón) Amanda | después la Sara | Pedro y Simón que tienen la mano arriba	Gestiona los turnos de habla a partir del pronunciamiento del nombre.
Amanda: [para mí lo más difícil] | para mí lo más difícil fue todo excepto matemáticas	Realza lo que ha sido más difícil a través de la repetición y el uso de superlativo.
Gaspar: [yo de todo…-]	Emplea determinante para referise a lo que ha sido más difícil.
Estudiantes: (voces ininteligibles)	Ininteligible.

Simón: [a mí nada] excepto matemáticas	Emplea adverbio para matizar en la asignatura más difícil.
Profesora 2: ¡pero Simón porqué habla encima! | hey los demás igual!	Hace llamado de atención sobre el respeto por el turno de habla.
José Antonio: nada	Responde que nada le ha dificultado.
Estudiantes: (voces ininteligibles)	Ininteligible.
P2: sino vamos a tener que aplicar el silenciar todos que \ a mí me carga | | ¿Sara?	Lanza advertencia sobre el uso de los micrófonos.
Sara: matemáticas | no respondí ni una bien | ni siquiera las hice porque no sabía	Señala asignatura y se apoya en su experiencia a la hora contestar la trivia.
P2: eso es importante | definir porqué no pude hacerla | si era porque era muy difícil o porque sentía que tenía poco tiempo | | porque olvidé | cómo se multiplicaba	Realza capacidad metacognitiva de estudiante.
Javier: una pregunta	Solicita autorización formular una pregunta.
José Antonio: yo me olvidé cómo se multiplicaba	Señala lo que ha olvidado.
Javier: los chasquis llevan hijos	Hace comentario sobre los chasquis.
P2: (ríe)	Ríe.
Damián: yo solo hice las que no están pintadas de negro (mostrando la hoja de trabajo respondida desde su cámara).	Indica qué preguntas ha contestado y se apoya de recursos visuales para demostrarlo.
P2: es que el Javi también está trabajando con los incas desde su casa	Introduce una excusa de porqué Javier ha comentado sobre los chasquis previamente.
Javier: los chasquis sí chasquis	Repite palabra chasquis.
P2: Pedro | ¿para ti lo más difícil es matemáticas?	Lanza pregunta dirigida a estudiantes, repitiendo dificultad común del curso sobre matemáticas.
Pedro: sí | <u>fue muy difícil</u> | de hecho no hice ni una	Enfatiza en lo difícil que ha sido matemáticas. Complementa concretizando en la acción de "no hice ni una".
P2: y entonces | cuál va a ser el desafío entonces	Busca hacer una deducción con el estudiantado a partir de "y entonces", formula pregunta sobre desafío posterior.
Estudiantes: (responden a la misma vez distintas respuestas ininteligibles)	Ininteligible.
P2: el desafío va a ser {(DC) practica::r las multiplicaciones | | practicar más las tablas } || Simón	Emplea tempo lento a modo de realzar la información.
Simón: (levantando la mano en silencio mientras los compañeros hablan)	Se apoya de gestos para solicitar el turno de habla.
Estudiantes: (voces ininteligibles)	Ininteligible.
P2: los voy a silenciar porque no escucho (P2 no desactiva los micrófonos)	Lanza segunda advertencia sobre silenciar los micrófonos. Utiliza un acto declarativo a pesar de no concretarlo.
Simón: para mí lo más la más difícil fue matemáticas | o sea yo recordaba cómo multiplicar pero parece que porque parece que:: no lo hacía | lo hacía mal porque:: | en las partes donde salía no sé cuánto multiplicado por no sé cuánto me equivoqué en esas dos	Repite cuál ha sido la asignatura más difícil. Introduce conector explicativo para precisar cuál fue el error en el cálculo.

P2: ah te equivocaste en el procedimiento | a lo mejor ¿qué te faltó poner? || la reserva	Reformula lo dicho por el estudiante y señala que el error fue de procedimiento. Plantea un posible error a la hora de multiplicar, y posibilidad de equivocarse en la reserva.
Simón: |mhn| | (frunciendo el ceño) okei | pero la reserva siempre la pongo con / ese mini numerito arriba | y otro número numerito siempre lo hago | | ¿pero qué tal si hago? Creo que no sé tan bien cómo se hace	Denota incredulidad ante explicación realizada por la P2. Introduce adversativo y adverbio de cantidad para matizar el uso de la reserva.
P2: entonces tenemos que devolvernos a repasar el procedimiento	Hace deducción a partir de lo dicho por Simón y plantea repaso del procedimiento de la multiplicación.
Simón: no sé si es como de que:: | hago esa multiplicación y hago un número y después tengo una reserva en el otro | y no sé si sumar la reserva con el número altiro o:: | o si multiplicar ese número y después sumarlo | y y hice de las dos formas y no salieron bien	Plantea no saber exactamente cuál es el error que comete a la hora de multiplicar. Señala confusión sobre cómo sumar la reserva en la multiplicación.
P2: ya entonces lo vamos a seguir practicando ¿ya? | porque puede ser que cuando pongas la posición de los números |ehn| se te olvidó un paso | así que vamos a practicar eso ¿ya? || y Emi [tú también tienes la mano…-]	Plantea acción futura. Repite acción de practicar la multiplicación.
Simón: ah y también de que:: de que yo también yo:: yo no tengo la hoja de respuesta pero anoté en muchos papeles las respuestas entonces después cuando la imprima | la:: ahí puedo escribir las respuestas que salen en las hojas	Asiente lo dicho por la profesora a partir del "ah y también" y añade segundo problema a la hora de contestar la hoja de respuesta asociada a la falta de hoja de respuesta.
P2: incluso las puedes hacer en el mismo computador ya que tienes las respuestas en papel la puedes hacer en el compu | y me la mandas del computador	Introduce palabra "incluso" a modo de ofrecer otra manera de contestar las preguntas.
Javier: ya así yo lo sé así así (agrega la reacción👏) | puse un…-	Asiente lo que ha dicho la profesora y apoya su punto de vista con recurso visual, emoji.
P2: sí Javi || ¿Emilia?	Asigna turno a Emilia.
Emi: (intenta hablar en voz alta pero tiene problemas con el micrófono)	Ininteligible, problemas de audio.
P2: no te escucho Emi || ¿los demás tampoco la escuchan?	Lanza interrogante confirmatorio.
Emi: (continúa hablando aunque no se escuche y tenga el micrófono activado)	Ininteligible, problemas de audio.
Esteban: ¿a quién?	Plantea pregunta sobre quién se está hablando.
P2: a la Emi	Responde escuetamente.
Esteban: [ni siquiera sabía que estaba hablando]	Inicia enunciado con "ni siquiera" a modo de intensificar el desconocer de quién se estaba hablando.
Simón: [no sabía que estaba hablando]	Señala no saber de quién se estaba hablando.
Javier: (emite ruidos ininteligibles mientras explora con los emojis de la plataforma zoom) | [perdón | voy a callarme] (silencia su micrófono)	Utiliza los emojis a modo de juego. Hace pausa y autorregula su comportamiento.
Esteban: [no] se escucha | (intentando gesticular lentamente y poniéndose las manos sobre sus orejas) {(DC) no ⊥ se escucha} | (reitera mímicas para que Emi pueda entender}{(P) nosotros no escuchamos}	Enfatiza rotundamente que no se escucha. Se apoya en la mímica, en gesticular de forma desacelerada y repetir enunciado a fin de que compañera que no tiene audio pueda entender el mensaje.
P2: ya por mientras Emi arregla su audio | ¿Esteban tú querías decir algo?	Otorga tiempo para que Emi solucione problemas y de forma alterna le ofrece el turno de habla a Esteban.
Esteban: (continúa haciendo mímicas para que Emi comprenda que no se escucha) || no	Hace gestos dirigidos a Emi a modo de explicar que no se escucha. Realiza pausa extensa para contestar negativamente a la P2.

P2: ya | ¿Damián?	Concede el turno nombrando a Damián.
Damián: (levantando la mano en silencio previamente) ya lo que más me costó fue el de:: | creo que fue historia	Expresa su punto de vista con superlativo "lo que más" e indica asignatura de historia.
P2: el de historia | [sobre la civilización]	Repite lo dicho por estudiante y complementa con el tipo de contenido
Esteban: {(F) no te escuchamos}	Utiliza voz fuerte a modo de que su compañera entienda el mensaje.
Javier: (canta y ríe)	Canta y ríe.
P2: entonces ahí es bueno revisar el material extra	Hace deducción a lo dicho por Damián y aconseja.
Esteban: ¿P2 puedes habilitar el chat?	Pregunta para solicitar habilitar el chat.
P2: no no les voy a habilitar el chat	Se niega rotundamente a la solicitud de Esteban,
Javier: por favo:::r	Apoya la solicitud de Esteban a través de expresión de cortesía. Intensifica el mensaje a través del alargamiento de sonido.
Estudiantes: (con voces ininteligibles solicitando lo mismo)	Ininteligible.
P2: por favor | [estamos en clases todavía | no estamos en recreo]	Se expresa enfáticamente a modo de protesta.
Esteban: Emi | ¿nos escuchas?	Hace aclaración sobre los problemas de comunicación por Zoom.
Javier: queremos el chat | queremos el chat	Lanza petición y la repite.
Esteban: {(P) ¿nos escuchas?} | (señalando) tú nos escuchas (poniendo la mano sobre la oreja)?	Repite interrogante
Simón: ¡qué bueno que se terminan las clases porque puedo jugar con mi perrito::!	Expresa alegría.

Análisis S12: "Instrucciones de reconexión de clases y conversaciones espontáneas" (CE2C3S12)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P2: nos quedan || cuatro minutos | ya cuando nos tengamos que reconectar | vamos a partir | la idea es que para la otra sesión || estén en en el sillón:: o estén en el piso cómodos porque vamos a conversar sobre los libros que hemos leído durante este tiempo	Se sitúa desde el nosotros para indicar cuánto tiempo queda para el término de la clase. Hace pausas para introducir lo que realizarán en la clase siguiente.
Javier: ¿nuestro comportamiento?	Formula pregunta para saber si se hablará sobre el comportamiento.
Simón: ¿puedo mostrar mi gatito?	Pide autorización a la P2.
Estudiantes: (hablando a la vez, voces ininteligibles)	Voces ininteligibles
P2: {(P) puedes mostrar tu gatito?} | Pedro	Autoriza a Simón y concede el turno de habla a Pedro.
Pedro: {(P) ¿puedo mostrar mi perrito? ¿puedo mostrar mi perrito}	Pide autorización de mostrar su perro. Repite pregunta dos veces.
P2: Pedro || les doy les doy un minuto para que vayan a buscar algo que quieran ahora | rápidamente	Da indicaciones al estudiantado para ir a buscar algún elemento que quieran mostrar.

Simón: ya okei | ¿y para ir al baño?	Asiente lo dicho por profesora y pide permiso para ir al baño.
((Los estudiantes se dirigen a buscar elementos que quieren mostrar))	
Javier: yo voy a ir al baño antes	Utiliza adverbio de tiempo "antes" para marcar acción previa a buscar algo que quieran mostrar.
Damián: (no se levanta de su asiento) yo prefiero ver que…-	Intenta dar su preferencia que es interrumpida.
P2: ¿Emi todavía tienes problemas con el audio?	Formula pregunta a estudiante.
José Antonio: ¿y cómo te va a responder si tiene problemas con el audio? \ no entiendo	Problematiza lo dicho por la profesora.
P2: porque ella tiene problemas con el audio pero ella puede escuchar pero no puede hablar	Responde a problemática planteada por José Antonio.
José Antonio: [por eso cómo te va a decir la respuesta si no puede dar la respuesta]	Vuelve a plantear inquietud a profesora sobre forma de responder de Emi.
Esteban: (llegando de ir a buscar el elemento que quiere mostrar) [hablando con voces ininteligibles]	Ininteligible.
Profesora de psicomotricidad: na´ que ver pero puedo subir todavía los indicadores a los *drive*	Pregunta a profesora sobre envío de documentos.
P2: no (risas) | en un ratito	Responde de forma humorística.
Pedro: (vuelve a la sesión con su perro)	Comenta que está perro de Pedro cuyo nombre es Negro.
P2: ya ahí está el Negro	Localiza a Negro desde la pantalla.
José Antonio: ¿a ver el negro? | quiero tener un negro	Pide poder observar a perro de Pedro y señala su deseo de tener uno.
Pedro: (tomando en brazos a su perro para mostrarlo frente a su cámara)	Muestra a su mascota frente a la cámara.
Javier: ((primeramente suena el ruido de un videojuego y luego, al escuchar su nombre, presiona el emoji de 👍🏻))	Responde a llamado de profesora a partir del recurso icónico *emoji*.
Profesora de psicomotricidad: oye Javi me estaba acordando que tú con el Simón hicieron hicieron un juego en el colegio recuerdan que hacía carretilla humana	Rememora juego realizado entre Javier y Simón
Javier: ah verdad verdad | entrenamiento virtual | entrenamiento militar	Demuestra haber entendido lo que dice la profesora repitiendo dos veces la palabra "verdad".
P2: entrenamiento virtual (ríe)	Repite lo dicho por Javier y se ríe.
Profesora de psicomotricidad: cuando quieras te sumas | al entrenamiento virtual	Lanza una invitación al estudiante para incorporarse a sus clases de psicomotricidad.
Javier: (se levanta de su silla para hacer ejercicio frente a su pantalla)	Hace ejercicio frente a la pantalla.
Pedro: quiero mostrar un video de mi conejito así (imitando posición de descanso de su conejo) | yo lo tenía en brazos y estaba casi por dormirse	Expresa su deseo de enseñar un vídeo de su conejo.
P2: ya antes de irnos Simón quiere mostrarnos su gatita nueva	Marca el antes con acción que quería realizar Simón.
Sara: yo igual quiero mostrar algo	Señala enfáticamente su deseo de mostrarle algo al curso.
P2: ya por mientras Simón va a buscar…-	Asiente lo dicho por Sara e indica que lo puede realizar mientras Simón asiste a buscar a su mascota.

Simón: es que es difícil que venga (se para de su asiento para ir a buscar a su gata)	Introduce excusa de no poder mostrar a su mascota.
P2: ya Sara muéstranos lo que quieras mostrar ahora	Indica tiempo en que Sara puede mostrar lo que quiere.
Sara: (acerca a su pantalla un camión color rosa)	Hace uso de la pantalla para mostrar su camión.
Javier: guau	Expresa asombro.
P2: ¿y ese camión Sara?	Hace pregunta sobre objeto mostrado.
Sara: es un Williot me lo dio mi papá | también le dio uno al Pedro y a mi primo	Menciona qué es lo mostrado y quién se lo ha regalado. Hace pausa para complementar a quiénes más les ha regalado Williot.
Nicolás: (toca un instrumento)	Toca instrumento a fin de llamar la atención sobre el objeto que quiere mostrar.
P2: miren también veo Nico que nos está mostrando su juguete | Esteban está tocando | oh no es el Simón manda	Emplea vocativo para captar la atención de los estudiantes.
Esteban: (se levanta de su asiento para mostrar su juego)	Muestra a través de la pantalla su juego.
Simón: (vuelve a clases con su gato y su madre)	Muestra a su gato y madre a través de la pantalla.
P2: ah ahí está la gata	Localiza la gata mostrada por Simón.
José Antonio: ah miren ahí está la gata	Demuestra interés e invita a observar la gata de Simón. Expresa enfáticamente que "ahí" está la gata de Simón.
P2: Noa	Concede el turno a Noa.
Noa: (levantando la mano en silencio, espera su turno y muestra su juego)	Muestra su juego a través de la pantalla.
P2: ah:: | ¿es un bastón Noa?	Formula pregunta para saber cuál es el objeto que está enseñando.
Noa: (mueve cabeza de arriba hacia abajo)	Responde afirmativamente a través de gesto facial.
P2: || ya se conectan | se conectan para..-	Busca indicar que se conectarán
Noa: ah/ de nuevo para trabajar	Denota decepción
P2: nos vamos a conectar pero ahora para trabajar en el libro que ustedes trabajaron en esta unidad	Indica lo que pasará en un futuro próximo y con qué recurso trabajarán.
Simón: decidí sacarla [al gato] porque le gusta ponerse debajo de las camas	Señala decisión que ha realizado con su gata.
P2: nos vemos en…-	Se despide del estudiantado
Noa: ¿con el mismo link con el mismo link?	Pregunta si se conectarán a la siguiente clase con el mismo enlace de Zoom.
P2: uno | dos	Numera.
Noa: P2 | ¿con el mismo link?	Pregunta si se conectarán a la siguiente clase con el mismo enlace de Zoom.
P2: sí	Responde afirmativamente.
Noa: okei (P2 finaliza la sesión)	Indica asentimiento.

- **Análisis descriptivo centro educativo 3; sesión de clase 1 (CE3C1)**

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de la primera clase seleccionada para el centro educativo 3.

Análisis S1: "Saludo inicial y espera de conexión del estudiantado" (CE3C1S1)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P3: (a medida que inicia la clase se van conectando los estudiantes. Durante la intervención de la profesora se observa a Francisca besando y acariciando a su perro mientras se acomoda en la silla) | En la clase de séptimo básico a los que están ingresando | a todo esto, buenos días a todos perdón | por no haberlo dicho (sonríe) |ehm| resulta que en la clase de séptimo ayer [ininteligible] no conectan su cámara | y resulta que había una persona que aparecía sin nombre y empezó a hacerle preguntas a la profesora burlándose así | entonces por ese motivo ahora ustedes para iniciar la sesión les tendría que autenticar como un correo electrónico ¿ya? Entonces yo igual, en otras clases no ha ingresado nadie extra | igual nosotros tenemos una contraseña | entonces significa que | ehm | la contraseña | alguien dio la contraseña ¿ya? porque nosotros tenemos cuenta privada y | eh:: | la contraseña solo la pueden obtener solo si alguien la da ya | Así que eso pasó en séptimo en nuestro curso no ha pasado no ha ingresado nunca nadie que nosotros no hayamos autorizado y cuando ha pa..- {(AC) en realidad no ha pasado nunca en este curso} a mí me pasó en sexto una vez y cuando paso eso | yo expulsé a esa persona ¿ya? no alcanzo a decir nada | los chicos me dijeron este no es ninguno de nosotros, me mandaron por interno {(F) expulsado} ya | eh:: | nosotros nos conocemos la cara y aparte yo siempre le exijo que tengan conectada su cámara así que no nos va a ocurrir eso ¿ya? no se van a filtrar o sea tampoco se iban a filtrar los datos de séptimo sino que ingresó otra persona como para burlarse de la profesora ¿ya? | | entonces eso pequeños | ya | falta que se conecten varios | eh:: | no era solamente parece problema de la conexión | no se ha conectado todavía Gaspar ni Máximo | eh:: | ahí están justo conectándose Máximo dije Máximo y se conectó entonces nos falta Gaspar todavía, nos falta Antonia, nos falta Josefa {(AC) y Josefa me dijo ayer que se iba a conectar temprano hoy día} [ininteligible] y::	Inicia relatando historia y súbitamente emplea expresión coloquial "a todo esto" a modo de introducir que saludar pudo haberse dicho antes del relato. Saluda enfáticamente y se disculpa. Continúa relatando anécdota y se distancia de situación ocurrida con la profesora de séptimo básico con la propia. Se apoya en la 1º persona plural para diferenciar. Nombra enfáticamente a estudiantes que se han incorporado a la clase.
Leonardo: Maximiliano	Nombra a estudiante que falta que se conecte.
P3: ¿quién más nos falta? Nos falta Maximiliano próximo cámara conectada ¿ya? (activa la cámara) ¿quién más nos falta? Nos falta Maximiliano próximo cámara conectada ya |ya pequeños Máximo ¡estás con tu uniforme! | mira ¿se fijan ustedes? | Muchas veces encontramos con que Máximo y Antonia están con su uniforme ¿los han visto? si siempre están | o sea | la mayoría siempre están con su uniforme | ya chicos muy bien |eh:: | espero que hayan dormido todos bien | {(AC) ahí Leonardo lo veo bostezando} (sonríe)	Utiliza 1º persona plural para listar estudiantes que todavía no se incorporan a la clase. Expresa sorpresa al observar a Máximo con uniforme del colegio y capta la atención de los estudiantes a partir de enunciado enfático interrogativo. Lanza deseo sobre descanso estudiantil y menciona a Leonardo.
Leonardo: (ríe)	Ríe.

Análisis S2: "Interacciones dialógicas sobre Internet y COVID-19 " (CE3C1S2[F1])

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P3: y vamos a comenzar | miren antes de iniciar la clase yo les voy a mostrar les voy a comentar algunas cositas ¿ya? | primero que todo quiero saber que aparte de las clases quién de ustedes ocupa Internet durante más de dos horas al día | la verdad | (levantan inmediatamente las manos Trinidad y Damián –que son hermanos– mientras sonríen. Luego, Trinidad añade el emoji 👍) ya | esto no lo vamos a estar comentando después ya | durante más de dos horas al día ya:: | ya uno dos | tres| cuatro | cinco (los estudiantes van levantando la mano y la P3 numera. Simultáneamente Máximo muestra *Kahoot* desde su celular acerándolo a la pantalla) ya | y si vamos a usar *kahoot* Máximo espérame un ratito | (se conecta Gaspar de forma tardía) Gaspar | realizamos una pregunta recién ya | esta pregunta era la siguiente	Marca un antes y un después de la acción a modo de referirse que comenzará con la clase ("ahora vamos a comenzar"). Utiliza el ordinal "primero" para indicar lo que dirá al inicio e inmediatamente formula pregunta exploratoria. Parafrasea pregunta en forma de respuesta y enfatiza a fin de detenerse en la cantidad de tiempo. Personaliza la interacción con Máximo a partir de proyección de su celular. Personaliza la interacción con Gaspar y sitúa en lo que están haciendo ahora.
Gaspar: tía es que no podía entrar	Introduce una excusa por la cual se ha conectado tarde.
P3: si hijo ya lo sé [ininteligible] ¿quién de ustedes utiliza o eh:: Internet o las tecnologías por más de dos horas al día ¿ya? hasta ahora eran cinco ¿tú usas Internet o tecnología?	Nombra a estudiante de "hijo" a fin de expresar cariño. Parafrasea pregunta formulada anteriormente para todos los estudiantes ("ustedes") y luego personaliza la pregunta a Gaspar y la parafrasea.
Gaspar: (levanta la mano en silencio)	Indica que sí se conecta más de dos horas a Internet a través de gestos.
P3: ya | de esos que utilizan más de dos horas al día ¿me podrían ustedes decir cuántas horas es que lo utilizan?	A estudiantes que contestaron afirmativamente formula pregunta de profundización.
Damián: siete (mientras levanta la mano en silencio)	Nombra cantidad de horas
P3: ¡Cuánto!	Reacciona a respuesta de Damián sorpresivamente.
Damián: siete	Repite cantidad de hora ya indicada.
P3: ¡siete horas! Y tú en qué horario duermes Damián	Reacciona con asombro y repite nuevamente la cantidad de horas. Lanza pregunta para saber cantidad de horas que duerme.
Damián: es que me acuesto como las nueve.	Introduce excusa a partir de expresión coloquial "es que".
P3: ¿te acuestas como las nueve?	Transforma respuesta de estudiante en pregunta.
Damián: es que me la paso pegado al celular porque está todo escarchado allá (refiriéndose a la ventana) y no puedo salir a jugar a la pelota	Explica razón refiriéndose al clima.
P3: sí:: te comprendo tú eres muy deportista ¿cierto? siempre que comentamos |eh| cuando comentamos la otra vez los cuentos | y | las noticias las tuyas eran siempre relacionadas con el fútbol (sonríe) |eso lo recuerdo |ya! Entonces |ehm| por ese motivo por el motivo que tú no puedes salir de la casa entonces estás usando tanto internet ¿cierto?	Expresa entendimiento por lo dicho a partir del alargamiento del adverbio "sí" y lo justifica con una característica ("muy deportista") y evidencias de trabajo.
Damián: sí	Responde afirmativamente.
P3: y:: veamos | Trinidad| tú porqué crees que usas tanto Internet estos días	Introduce pregunta causal dirigida a Trinidad.
Trinidad: | mhm| | porque no tengo creatividad para hacer otras cosas	Hace pausa para pensar en la respuesta evidenciado a partir de sonido paralingüístico.

P3: ya | si en realidad |eh:: | esto está pasando hoy en día debido a que estamos en la cuarentena muchos| eh:: | no está o sea muchos están utilizando demasiado la tecnología porque es como una forma de distraerse || se supone que en o sea nosotros no podemos salir demasiado pero igual podemos ir |eh:: | al patio | ver la nie::ve | también lee::r ¿ya!? Imagino que en las casas de ustedes algunos tienen li::bros	Emplea expresión "en realidad" para referirse al efecto que supone permanecer en cuarentena. Lanza suposición.
Gaspar: tía (levantando la mano mientras habla)	Solicita el turno de habla a través de gestos.
Máximo: (muestra en silencio su dispositivo con *Kahoot* por segunda vez a través de su pantalla*)*	Muestra dispositivo a través de la pantalla para comunicar que sí cuenta con el recurso de la clase.
P3: y ahí está Máximo (sonríe) ¿eh Gaspar?	Emplea deíctico para situar a Máximo. Otorga el turno a Gaspar a través de un enunciado interrogativo.
Gaspar: a veces | este:: | algunos días juego más de dos horas pero a veces el otro día salí con mi perrito al patio a jugar en la nieve	Indica frecuencia de acción vinculada al uso de la tecnología y otro a salida.
P3: ¡ah que bien! Si porque tenemos nieve acá ¡hay que aprovechar eso!	Sustituye la ciudad de Punta Arenas por deíctico.
Damián: miss (mientras levanta la mano en silencio)	Solicita el turno de habla.
P3: eh:: | ¿Damián?	Asigna el turno de habla a través de un enunciado interrogativo.
Damián: que yo como si voy a usar *Kahoot* yo estaba en mi mejor partida en *Prision live (videojuego)* y ahora me la voy a perder	Comenta a la P3 sobre juego.
P3: ¿mira ves? ni siquiera hemos comenzado la clase ¡y ya estabas jugando en roblox!	Emplea vocativo para hacer llamado de atención.
Damián: estaba pero…- (sonría)	Emplea el pasado para separar acción anterior
P3: entonces miren yo los he visto acá en los recreos y la mayoría del tiempo ustedes juegan ro::blox | en conju::nto o juegan otros videojuegos cuando se quedan acá en el recreo ¿es así, cierto? | eh:: entonces eso yo considero que no esta tan mal porque en realidad están ustedes generando una instancia social | están compartiendo con sus compañeros | los veo muy ate::ntos diciéndose los caminos por donde van les sirve para estar conectados | {(F) Pero también tenemos que saber que hay límites] ¿ya? | No podemos estar to::do el día en el teléfono to::do el día revisando | ya sea Instagram | ya sea Facebook |ya sea Roblox o las aplicaciones que ustedes tengan no pueden estar todo el día con ellas || ya a ver veamos ¿hay alguien que quiera dar su opinión respecto al tema chicos?	Se dirige a todos los estudiantes a partir de la utilización de la 3º persona. Emplea deíctico y momento para referirse al intervalo de clases de esparcimiento que lo tienen durante las clases por videoconferencia. Relata sucesión de acciones que observa y de los juegos y hace llamado de atención sobre la cantidad de tiempo invertido en el día. Invita a los estudiantes a indicar su punto de vista sobre la temática planteada.
Damián: ah sí, yo también	Indica deseo de expresar su opinión
P3: ya Damián (ríe)	Utiliza adverbio a modo de introducir otorgamiento del turno de habla.
Damián: que los fines de semana yo no estoy con el celular porque tengo que trabajar | para ayudar a mis tatas que están viejitos en la parcela	Utiliza 1º persona singular para relatar acción realizada.
P3: (ríe) ¿en qué trabajas Damián?	Formula pregunta aclaratoria.
Damián: eh:: yo le tengo que poner leña al fuego | corto leña también eh::..-	Indica dos acciones vinculadas a la leña.
P3: ¿en serio cortas leña también?	Expresa incredulidad ante lo dicho por estudiante a partir de enunciado interrogativo.
Damián: sí | aprendí hace poquito si	Confirma realización de la acción.

P3: (ríe) aprendiste hace poquito, te enseñaron [ininteligible]	Repite lo dicho por estudiante Damián.
Gaspar: yo igual corto leña en mi patio | a veces| cuando me piden	Se adhiere a lo dicho por Damián.
P3: miren hay muchas actividades aparte de estar conectado en el teléfono nosotros podemos inventar cosas | yo miren los fines de semana yo tengo | ustedes saben que yo tengo un bebé Manuel ¿cierto? Entonces los fines de semana nosotros inventamos juegos eh:: yo no sé si les he mostrado pero hicimos un casti::llo con cajas de eh:: con cajas de cartón |eh:: | después se los voy a mostrar entonces | eh:: | también tenemos de estos eco ladrillos que nosotros vamos a realizar hoy día antes de |eh:: | a lo vamos a realizar en par {(AC) o sea les voy a mostrar cómo realizarlos en tecnológica} ¿ya? y |mhm| entonces nosotros hacemos otras actividades como para distraer porque si uno también está todo el tiempo con el teléfono o en el computador después te duele la cabeza | ¿les ha pasado a ustedes cuando han estado mucho rato en el computador? (Maximiliano se conecta ahora a la clase y se encuentra con la cámara desactivada)	Focaliza la atención de los estudiantes mediante vocativo "miren". Ejemplifica acción vinculada al esparcimiento sin utilizar Internet. Lanza pregunta convergente a los estudiantes.
Gaspar: a veces me duele la cabeza y me mareo y me duele la guata	Indica la frecuencia de síntomas que siente al permanecer en el ordenador.
P3: sí:: duele mucho y por ejemplo si uno va en un auto y tú vas revisando el teléfono y has estado durante mucho tiempo en el teléfono o usando el computador te duele esta parte de la cabeza (tocándose la frente) | te duele demasiado ¿ya?	Se adhiere a lo dicho por Gaspar y ejemplifica.
Damián: yo si me saco mis lentes está…-	Inicia el relato de anécdota personal.
P3: entonces eso también significa | significa que tu cerebro también está | ustedes tienen que pensar eso | si algo duele es porque no está bien entonces tenemos que empezar pensar que nuestro cerebro también necesita descansar igual que nosotros también necesita descansar | Máximo | vi que levantaste la mano	Emplea conjunción para hacer deducción sobre las importancia del descanso cerebral.
Máximo: Es que en navidad cuando termine la cuarentena me van a regalar una *Husky*	Relata anécdota personal.
Gaspar: qué es eso	Reemplaza término *Husky* por demostrativo.
P3: ¿qué es eso pequeño?	Reemplaza término *Husky* por demostrativo.
Joaquín: un Husky (responde y utiliza cámara desactivada)	Nombra el término sobre el cual se pregunta.
Máximo: una raza de perro	Indica qué es un Husky.
P3: ah:: una raza de perro | ¡si verdad! | si eh::	Emplea interjección para indicar entendimiento.
Gaspar: un husky | esos que son un perrito lobo	Emplea sinonimia de *Husky*
P3: sí son muy bonitos son como una mezcla entre perro y lobo si	Describe y lo compara con un perro.
Damián: yo quiero un Pitbull \eso que [ininteligible]	Indica deseo de tener un perro raza Pitbull
Gaspar: esos cuando sean más grande tú le puedes empezar a repetir las palabras y tal vez tal vez copie las palabras	Hipotetiza sobre una acción futura a realizar con el perro.
P3: ah (risas) [ininteligible] ¿en serio Gaspar?	Indica entendimiento por lo dicho y luego denota incredulidad.
Gaspar: son como lobos |o algo así| pero sí	Compara al lobo con el *husky*.

P3: entonces se supone mira se supone que también las perras entienden hasta como se supone que la mentalidad de los perros lo que dicen algunos estudios es que llega como hasta los 9 años | Anto | ¡Antonella!	Indica suposición del entendimiento de las perras. Hace pausa para otorgar el turno de habla a Antonella.
Damián: yo tengo un perrito pequeño	Indica posesión de un perro.
P3: /tienes la mano alzada ¿cierto?	Lanza pregunta confirmatoria.
Antonella: (con la cámara desactivada) casi todos los sábados me quedo donde la casa del pololo de mi hermana y juego *play*	Relata frecuencia alta de acción realizada durante el sábado.
P3: y juegas *play station* | Eh:: | pregunta Antonella | ¿tu usas Internet o:: | {(AC) le preguntamos a todos los compañeros por si acaso} | Internet o tecnología por más de dos horas al día o lo utilizas solamente cuando estamos en cla::ses o utilizas un poquito después | ¿cómo es tu conexión con el Internet Antonella?	Lanza preguntas a fin de explorar sobre la frecuencia del uso de Internet.
Maximiliano: (con cámara desactivada) [ininteligible]	Ininteligible.
Antonella: casi soy muy pegada | no | juego pero casi no tanto | pero en clases yo no me meto (activa la cámara por primera vez)	Emplea expresión coloquial "casi soy muy pegada" a fin de referirse a que sí utiliza mayormente Internet.
P3: pero ah:: ya | <u>eso está súper bien</u> | que en clases tú no ingresas | eh| ya | <u>chicos</u> voy hacer una pregunta y <u>tienen que ser bien honestos</u> miren acá	Comenta favorablemente lo dicho por Antonella. Hace pausa para distinguirse de la 2º y 3º persona e indicar acción futura que realizará en lo inmediato.
Benjamín: dicen que estamos ahora mismo [ininteligible]	Significado ininteligible.
P3: <u>atentos</u> | no les estoy preguntando si en mi cla::se en ninguna clase | ya no vamos a preguntar en específico | <u>Joaquín conecta la cámara</u> a menos que estés un poco | ya |Joaquín que la cámara apunte hacia ti (ríe y Joaquín activa la cámara) ya | entonces pregunta chicos ¿honestamente ya? aquí no vamos a retar a na::die ni nada |solamente es para saber | ¿quién de ustedes ha utilizado internet |eh:: | para jugar o realizar alguna otra actividad durante <u>alguna clase</u>?	Emplea vocativo para llamar la atención de los estudiantes. Introduce excusa a modo de preguntar sobre los juegos durante las clases.
ES: (niegan moviendo la cabeza de izquierda a derecha)	Responden negativamente apoyándose de gestos.
P3: no ¿ninguno? ¿no? ¿ninguno? | ya:: | ya| eso está bien entonces pequeños ¿ya? pero |mhm| pero porque mira a mí me pasó en sexto básico y de hecho los compa | los mismos compañeros acusaron a este niño pero eso tampoco debería ser pero se descifro igual | un niño durante la clase {(AC) nosotros estábamos presentando los trabajos} y yo igual notaba que ese niño no estaba muy atento | porqué motivo | porque mientras sus compañeros estaban presentando los trabajos el miraba así como y movía la y como que movía la cabeza (moviendo rápido la cabeza de un lado a otro) | así como que no estaba muy atento y no estábamos haciendo nada más que ver las presentaciones de los compañeros ya | entonces por ejemplo es diferente cuando ustedes se mueven porque eh no sé están un poco | necesitan moverse | necesitan relajar el cuerpo a moverse porque..-	Formula cuatro preguntas repetitivas para confirmar respuesta otorgada por los estudiantes. Ejemplifica sobre el uso de Internet con sus estudiantes de otro curso.
Gaspar: como los gatitos cuando hacen así, se estiran (estirando los brazos hacia arriba)	Hace analogía entre el relajo del cuerpo y acción realizada por gatos.

P3: sí porque nosotros necesitamos movernos porque estamos demasiadas horas en el en el computado::r y a veces nos cansamos, aparte nos levantamos temprano |pero| tenemos |eh:: | que respetar las clases | si tenemos pocas horas al día antes teníamos clase todo el día imagínense teníamos clases hasta las seis de la | íbamos a tener clases hasta las seis de la tarde justo en la semana que íbamos a comenzar eso |se:: comenzó la cuarentena | ¿se imaginan? nosotros ahora estaríamos desde las ocho de la mañana	Argumenta razón por la cual se debe permanecer en movimiento y lo enfatiza por medio del término "computador".
Damián: ojalá (ríe)	Expresa deseo
P3: [ininteligible] tendríamos clases hasta las seis de la tarde | otro día salíamos a las tres y otro día a las una ya | entonces imagínense ahora ustedes están en su casa, pueden despegarse un poco de todo esto ya | entonces ustedes eh:: traten de utilizar las redes sociales | no tanto ¿ya? | no por el hecho de que sea ma::la o sea negativo no | sino por el hecho de que su cerebro también tiene que descansar ¿ya? | entonces hay días por ejemplo es viernes | ustedes decían ya hoy día viernes voy a voy a usar harto rato el Internet o voy a estar jugando mi juego favorito durante bastantes horas | pero no todo el tiempo ¿ya chicos? | que no sea algo de todos los días eh se comprende que estamos en cuarentena y a veces es difícil distraerme con otro | ¿Gaspar? | Si Gaspar	Invita a los estudiantes a suponer o imaginar rutina sobre el horario de clases presenciales a fin de empatizar con el uso de Internet. Hace petición para reducir el uso de Internet.
Gaspar: (levantando la mano previamente) es que hay es que eh:: hay un juego que se llama *Minecraft* que es como de crear cosas y hay como que hacer funcionar tu cerebro para que pueda ir construyendo las cosas y hay que poner cada cuadrito [ininteligible]	Explica sobre qué trata el juego *Minecraft*
Benjamín: [ininteligible] [y es que ese es que ese]	Ininteligible.
P3: [ininteligible] los video juegos sea malo | nadie le dice que los video juegos sean malos	Realza el mensaje de que los videojuegos no son malos.
ES: [sonidos ininteligibles] (varios estudiantes hablan a la vez)	Ininteligible.
Benjamín: ese juego que te hace sonar más la cabeza porque porque te:: hace más rápido que te duela la cabeza	Menciona uno de los efectos de jugar M*inecraft* dicho anteriormente.
Gaspar: pero la música te hipnotiza	Introduce adversativo sobre efecto de jugar *Minecraft*.
P3: ah Gaspar Benjamín | no| los video juegos no estamos diciendo que sean malos ¿ya? de hecho hay video juegos también po´ | ah o sea que también te activan mucho el cerebro ¿ya? Te sirven como para pensar | hay videojuegos de estrategia | no sé si ustedes han visto que en los teléfonos hay como video juego como de espías de encontrar pistas y son muy entretenidos	Emite posición a partir de los puntos de desencuentro de *Minecraft* entre Gaspar y Benjamín.
Estudiantes: (Antonella, Gaspar y Francisca levantan su mano para pedir la palabra)	Solicitan el turno de habla a través de gestos.
Francisca: miss | miss	Solicita el turno de habla a través de la repetición de la palabra miss
Gaspar: es que yo juego dos juegos uno que es como de..-	Introduce una excusa "es que"
P3: espera un poquito Francisca | termina Gaspar y [ininteligible]	Interrumpe para gestionar la interacción.
Gaspar: que yo juego dos juegos que son como de:: de cerebro para que tú tienes que encontrar pistas y cosas así | eres como un detective y también juego a otro que se llama	Nombra, describe y relata sobre dos juegos.

brain test que es como de:: | que te hacen preguntas difíciles y fáciles y tienes que ocupar todo lo que hay en la pantalla por ejemplo te sale ocho dividido en tres y sale la respuesta cuatro y sal y la en y es en nivel ochenta y cuatro y hay que poner los números el cuatro en vez de poner el tres se pone el cuatro entonces ocho dividido en cuatro y la respuesta se [ponen dos]	
Francisca: [también juego ese]	Se adhiere al juego que comenta Gaspar "también".
ES: [sonidos ininteligibles]	Ininteligible.
Máximo: tengo juego otro juego de pensar que se llama *Stickman*	Añade determinante "otro" para nombrar un juego diferente.
P3: espera un poquito Máximo | espera un poquito mira | vamos en este orden va Francisca | Antonella Máximo ¿ya? para que respetemos y escuchemos a todos los compañeritos ¿ya máximo?	Emplea vocativo dos veces y ordinal a modo de gestionar la interacción.
Máximo: okei (asiente)	Expresa aprobación.
P3: ¿si? ya todos ya Francisca | Antonella y después Máximo | ya Francisca	Nombra ordenada y pausadamente a los estudiantes para gestionar la interacción.
Francisca: es que veo un video que a que [ininteligible] hay que adivinar que se llama *genial* |entonces lo veo y hay que por ejemplo..-	Menciona vídeo de juego.
Gaspar: si yo igual veo el canal genial	Se adhiere a lo dicho por Paz.
Máximo: si yo también	Se adhiere a lo dicho por Paz y Gaspar.
Gaspar: salía un episodio que salía un hombre que estaba…-	
P3: Gaspa::r | tienes que respetar los turnos | bien | ya Gaspar hoy día estás mucho más atento ¡muy bien! |ya Francisca	Hace llamado de atención y ordena a Gaspar a respetar los turnos de habla.

Análisis S4: "Exposición en PowerPoint sobre los pueblos originarios" (CE3C1S4)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P3: vamos ahora voy a compartirles pantalla vamos hacer solamente una breve retroalimentación..- (habilita la función de compartir pantalla para proyectar presentación en PowerPoint sobre los pueblos originarios de Chile trabajados en clases anteriores. El computador es lento y se queda cargando)	Emplea perífrasis verbal para indicar acción futura inmediata.
Gaspar: cuando comes solo | cuando uno come solo ahí se pueden ver videos de Youtube | pa´ sentirse acompañado | pa´sentirse acompañado (simula llanto mientras repite ese enunciado y luego ríe)	Ejemplifica situación de momento en que se puede utilizar Internet de forma individual y lo mezcla con situación de humor.
P3: ¡oh::! (ríe) sí yo pongo el la | yo pongo cuando estoy sola las telenovelas pero yo nunca estoy sola si en realidad que yo tengo al Manuel así que nunca veo | no veo nada	Emplea interjección a modo de expresar sorpresa por lo ya dicho y lo vincula con anécdota personal. Toma adhesión a lo dicho por el estudiante Gaspar utilizando adverbio de afirmación.
Joaquín: miss miss	Solicita el turno de habla nombrando a la P3.
P3: yo veo que está cargando	Emplea término "cargando" para referirse a acción próxima de compartir pantalla.
Joaquín: [miss]	Solicita la atención de la profesora.

P3: espérame | está cargando y:: cargó (proyecta la presentación en PowerPoint) | ya miren todo esto que vamos viendo eh:: es lo mismo que nosotros hemos visto en nuestras presentaciones ¿ya? | es las que yo les preparé	Emplea vocativo para captar atención de los estudiantes mientras muestra presentación en PowerPoint.
Joaquín: miss | ¿es un repaso?	Lanza pregunta aclaratoria.
P3: este es como un |mhm| un resumen ¿ya? así que todos muy atentos porque después de esto va el K*ahoot* | así que el que | el que esté atento y ha prestado atención a las otras clases les va ir | le va ir excelente | chicos | chicos | escucho algo al fondo a ve::r | el que tenga ruido de fondo se silencia ¿ya? | eh:: pequeña entonces nosotros estamos viendo los pueblos originarios de Chile y ya llegamos a los pueblos de la zona austral la última clase | nos falta hacer como una retroalimentación de los pueblos de la zona austral y después pasamos a los dos pueblos que nos quedaron pendientes que son eh:: | los Rapa Nui y los Selknam, ¿cierto? | no creo que eh:: esto no esta clase no la tenemos hace ya bastantes días porque la tuvimos hace | ya el viernes pasado o sea el viernes ante pasado | la semana pasada no tuvimos historia y ahora vamos a retomar | entonces vamos | vamos a ver primero los pueblos de la zona | no::rte | tenemos los Atacameños | miren los Atacameños ese es el nombre que le dieron los europeos, pero /quieren saber ustedes cual es el nombre real de los atacameños	Reformula pregunta de Joaquín reemplazando término "repaso" por "resumen". Formula una predicción sobre la relación entre la atención de clases y rendimiento favorable en las preguntas de *Kahoot*. Marca el antes y después a través del nombramiento de los contenidos ya trabajados con lo que verán a continuación. Lanza pregunta dicotómica que abre a la expectación por conocer sobre el nombre de los Atacameños.
Damián: ¡sí!	Responde afirmativamente.
P3: Likan-Antai {(F) Likan-Antai ¿ya? ustedes saben quién ha ido a San Pedro de Atacama | Paz creo que me había comentado que fue	Menciona y repite el nombre Likan-Andai a modo de dar fuerza a lo dicho.
Gaspar: ¿la Paz?	Lanza pregunta confirmatoria.
Paz: sí	Confirma.
P3: y decía | y aparecía mucho el pueblo de Likan – Antay cierto Paz	Evoca lo dicho por Paz mediante el parafraseo de una situación anterior. Lanza pregunta confirmatoria.
Paz: sí	Confirma lo dicho por la P3.
P3: si | ellos son los Atacameños | ahora te he:: lo digo, los Likan-Antai es lo mismo que decir los atacameños pero Likan-Antai es el nombre | entonces ese era | es el nombre real de ellos Likan-Antai y no Atacameños, ya pero nosotros los conocemos comúnmente como los Atacameños ¿ya? recordemos que el idioma que ellos tenían {(F) era el Kunza} e y el quechua y el quechua | que ¿quienes hablaban el quechua? alguien recuerda esto ¿qué pueblo? No | ¿qué civilización originaria hablaba quechua?	Parafrasea información dicha sobre los Atacameños. Formula preguntas convergentes a fin de evocar información. Repara en la formulación de la interrogante el término pueblo por civilización.
Damián: diaguitas	Responde a pregunta convergente.
P3: los mayas | bien | los incas ¿quién lo dijo?	Refuerza positivamente con el uso del adverbio y formula pregunta para saber quién lo ha señalado.
Damián: | mhm| | yo (ríe)	Se detiene para pensar y se asigna como el estudiante que señaló la respuesta correcta.
P3: ya | bien | los los incas hablaban en quechua entonces los atacameños | recuerden que los Atacame o sea los incas llegaron acá a Chile a la zona norte y ejercieron poder sobre alguno de los pueblos originarios de la zona norte [¿cierto?]	Retroalimenta con adverbio. Explica luego de haber formulado preguntas y lo culmina con pregunta confirmatoria.
Gaspar: [tía]	Pide atención de la profesora.
P3: entonces por eso algunos hablaban el mismo idioma | si escuché que alguien dijo tía.	Hace una deducción a partir de explicación ya dicha. Emplea indeterminado ("alguien") para saber autoría de estudiante-

Gaspar: {(P} yo	Indica autoría utilizando pronombre "yo".
P3: quién fue	Lanza pregunta indirecta para saber autoría de estudiante.
Gaspar: {(P}yo	Repite autoría a través del pronombre "yo".
P3: ¿nadie?	Emplea pronombre indefinido a modo de duda.
Gaspar: yo tía yo | me están [ininteligible]	Enfatiza para aclarar la autoría.
P3: ya Gaspar	Otorga el turno nombrando a Gaspar.
Gaspar: ah:: eh sí o voy apagar mi cámara un ratito | porque voy hacer algo	Emplea perífrasis verbal de futuro inmediato para indicar acción que realizará.
P3: no:: cámara encendida después que acabe eh:: la clase apagamos la cámara ¿ya? | mhm | así que ahora no | la cámara encendida (sonríe) | cuando acabe la clase no vas a tener que tenerla prendida (mientras tanto, se observa a Damián enseñando su celular con la aplicación de *Kahoot* abierta) | entonces el idioma que hablaban los Likan-Antay o Atacameños era el Kunza o el Quechua | el kunza ¿ya? recordemos que es el idioma original de ellos | y el quechua es el idioma que ellos adquirieron porque los gob porque los incas llegaron hasta ese lugar ¿ya? y ellos los Atacameños adoraban al Dios Inti al dios inti ¿quién es el dios inti? alguien lo recuerda	Emplea alargamiento de adverbio de negación para realzar disentimiento a comentario de Gaspar. Emplea adverbios de tiempo para distinguir acciones permitidas y no. Introduce explicación sobre el nombre del idioma de loa Likan-Antai y finaliza formulando pregunta convergente a partir del pronombre "quién".
Damián: el Dios del Sol	Responde el nombre del Dios.
P3: muy bien | muy bien Damián y eso que tu tenías a otro Dios cuando lo estábamos viendo | super bien Damián que recordaste (sonidos externos ininteligibles) y ellos se organizaron en ayllus | recuerdan ustedes que era que se organizaran en ayllu | eso lo hablamos también	Emplea entonación enfática para felicitar a estudiante. Expresa sorpresa introducida por expresión coloquial "y eso que tú tenías otro Dios". Añade información sobre la organización en Ayllus.

Análisis S5: "Preparación para iniciar *Kahoot"* (CE3C1S5)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P3: ya | {(DC) ahora sí vamos al *Kahoot* ya | y recordamos | ah no no no (habilita la función de compartir pantalla, sin embargo, todavía no aparece la proyección).	Marca que una acción ocurrirá inmediatamente a partir del adverbio "ya", la pausa realizada y la expresión coloquial "ahora sí vamos".
Antonia: miss primero le escribí un mensaje	Emplea ordinal para enfatizar en acción de leer el chat antes de que la P3 comience la actividad.
P3: me enviaste un mensaje | ¡oh no lo he visto! | déjame ver	Utiliza interjección y enunciado exclamativo para expresar sorpresa.
Gaspar: ¡K*ahoot* por fi::n!	Expresa alegría por la acción futura a realizar.
P3: sí mientras eh:: doy la clave del *Kahoot* ustedes van a o sea voy a revisar el mensaje | ya pequeña traía algunos cuentos y algunas cosas para que habláramos lo de la tecnología pero no tenemos tanto tiempo ¿ya? Así que para la próxima vez será	Emplea adverbio "mientras" para indicar simultaneidad de acción dirigida a los estudiantes y otra a Antonia. Hace pausa para dar respuesta a Antonia sobre el mensaje escrito por chat.
P3: son doce preguntas | doce preguntas se está cargando | chicos fui al colegio y me entregaron el el mismo computador que estaba usando solamente | que se supone que es más rápido [pero en realidad]	Indica cantidad de preguntas y las repite a modo de recordatorio. Explica que está abriéndose la página de *Kahoot* y hace pausa para comentar sobre el computador.
Gaspar: [ininteligible] [¿lo arreglaron?]	Formula pregunta sobre el estado del computador.

P3: | mhm| es que no es el mismo | es la misma categoría ya | son pare así como que fueran gemelos ya pero me funciona igual encuentro yo | así que ahora el treinta y uno o sea el próximo viernes me voy a comprar un computador | ¿ya? porque el mío no tuvo arreglo así y ahí ya vamos a estar con un computador muy bueno y no va no se nos va a pegar cuando estemos en clases	Explica a Gaspar similitud entre los computadores a partir de la analogía "gemelo". Comparte situación personal sobre la compra del computador.
Gaspar: y va estar mejor que el de todos nosotros	Lanza una deducción a partir de lo dicho por la P3.
P3: el mío no lo creo | va a ser nuevo si	Indica posibilidad a partir de deducción de Gaspar. Hace pausa para referirse a certeza sobre el estado del computador comprado.
Gaspar: por eso va a ser mejor que el de todos nosotros	Introduce conector consecutivo para reiterar lo dicho.
P3: voy a ir a zona franca porque me dijeron que allá los computadores eran mu::y buenos | o sea habían mu::chas ofertas	Utiliza perífrasis de futuro para indicar el lugar para comprar el computador.
Leonardo: oh oh	Indica sorpresa por lo dicho por la profesora.
P3: (habilita la función de compartir pantalla en la que aparece el listado de los compañeros que se están conectando a *Kahoot)* ¡tantos en clase! ya Leonardo, entonces cuántos hay conectados | falta que se conecte Gaspar |falta que se conecte..-	Expresa sorpresa por la cantidad de estudiantes esperando *Kahoot*.
Gaspar: Damián	Nombra a compañero que todavía no se conecta a *Kahoot*.
P3: no Damián ya está conectado	Corrige lo dicho por Gaspar.
Gaspar: (observa que una estudiante está con la cámara apagada de Zoom y como mensaje aparece "Anto en clases") Anto:: "Anto en clases" es la Antonella o la Antonia	Lee pantalla de compañera no conectada y pregunta por identificación de la estudiante.
P3: "Anto en clases" ¿quién es? ¿Antonia?	Parafrasea pregunta y luego nombra a Antonia para confirmar la información.
Antonia: sí	Responde afirmativamente.
P3: eh:: ya | entonces me falta que se conecte Antonella | falta que se conecte Trinidad ¿quién más?	Indica entendimiento. Hace deducción sobre quiénes todavía no se conectan.
Gaspar: capalín (ríe)	Significado ininteligible.
P3: Joaquín | falta que se conecte ¿Fran estás conectada? | sí estas conectada | ¿Benja estás conectado?	Nombra a estudiantes y formula preguntas confirmatorias de canal.
Benjamín: miss está cargando	Emplea perífrasis verbal para expresar acción presente continua.
P3: está conectado ya | ¡Leonardo está conectado | Leonardo fue el primero en conectarse ¡muy rápido Leonardo! Falta que se conecte Máximo y Antonella ya | tienen los dos el audio desactivado | | los podemos esperar a Máximo y Antonella solamente tres minutos más ya | Máximo ingresa a [ininteligible] | Antonella te está pidiendo reactivar el audio	Felicita a Leonardo a través de adverbios y repetición de enunciados. Nombra a estudiantes que se conectan a *Kahoot*.
Máximo: | | ya está entrado	Emplea perífrasis verbal de presente.
P3: ya pequeño [ininteligible]	Indica asentimiento a través del adverbio.
Gaspar: ¡ya empecemos | ¡ya empecemos tía empecemos!	Emplea enunciados exclamativos a modo de solicitar celeridad para comenzar a trabajar con K*ahoot*.
P3: no:: tenemos que esperar a que ingrese Máximo y Antonella si ellos ingresan comenzamos | Joaquín ¿Joaquín estás? No has ingresado aún	Advierte que todavía no se puede comenzar a partir del alargamiento del sonido del adverbio.
Joaquín: si miss si estoy pero porque con mi celular	Afirma estar conectado desde el celular.

P3: ya entonces tienes que ingresar la contraseña ¿ya pequeñito? | | ya ingresó Máximo | entonces nos quedan dos minutos Joaquín que te podamos esperar ¿ya? y Antonella también | chicos se va aceptar que ustedes realicen el *Kahoot* si ustedes no estuvieron en la clase pero si estaba en la clase y no lo [ininteligible] ahí es otro tema ¿ya? Antonella ya ingresó ¡bien Antonella, | súper bien!	Emplea adverbio "entonces" para indicar que inmediatamente debe ingresar contraseña. Nombra quiénes se han conectado.
Gaspar: tía le voy a mandar algo por el chat	Emplea perífrasis para expresar en presente la acción de escribir con sentido se futuro.
P3: ¿me dijiste algo por el chat? a ver | no lo he visto todavía | no me ha llegado tu mensaje	Pregunta para clarificar lo dicho por estudiante Gaspar.
Gaspar: ya:: pero estoy enviándolo	Emplea perífrasis para referise que la acción está en curso.
P3: |todavía no me llega || un minuto	Emplea adverbio para expresar que no ha recibido el mensaje.
Gaspar: ya se lo envíe ya	Indica que acaba de enviarlo.
P3: uh:: ya | justo se conectó Joaquín que íbamos a empezar miren ya	Emplea adverbio "justo" para indicar que ha recibido el mensaje.
Gaspar: están todos	Comenta que todos los compañeros han ingresado a *Kahoot*.
P3: en la mañana chicos Gaspar me está diciendo por interno que [(DC) <u>hubieron menos doce grados</u>} ¿ustedes sintieron eso? Yo tuve que prender acá en la pieza el calefactor y eso que acá [en la casa]	Parafrasea el mensaje escrito recibido por Gaspar. Enfatiza en la temperatura y lanza pregunta dicotómica.
Benjamín: [<u>de hecho] en mi casa de hecho</u> miss mi casa se congeló las cañerías	Repite expresión para captar la atención y evitar solapamiento.
P3: sí:: en la mía también yo fui a dar el el agua para lavar a a Manuel en la mañana y se demoró mucho rato en [ininteligible]	Toma adhesión a lo dicho por Benjamín a partir de alargamiento de sonido del adverbio "sí" y uso del adverbio "también".
Gaspar: [acá igual]	Toma adhesión de la P3 y Benjamín. Emplea deíctico para referirse a su casa.
Damián: estaba bien y salí a jugar afuera también (sonríe)	Hace comentario sobre acción pasada.
P3: estaba haciendo demasiado <u>demasiado frío</u> hoy día chicos | es primera vez..-	Emplea en pasado el enunciado y lo intensifica a través del énfasis y repetición de adverbio.
Benjamín: miss acá cerca de mi casa se bajaron las nubes	Indica estado de las nubes en su entorno físico inmediato.
P3: oh:: mira acá | mhm| | | qué fue lo que pasó resulta que yo tengo el el la calefacción central y anoche se me olvido apagarla y yo pensé que no la había prendido hoy día y resulta que estaba encendido y estaba como casi al máximo y hacía mucho frío <u>así que está haciendo demasiado frio así que a dormir abrigados ahora</u> (sonríe) ¿ya?	Expresa asombro por lo dicho. Emplea vocativo a modo de captar la atención. Hace pausa larga para relatar anécdota personal sobre la baja temperatura. Finaliza la anécdota lanzando una sugerencia.
Estudiantes: [sonidos ininteligibles]	Ininteligible.
Gaspar: [tía mire mi pantalla tía] (enseñando a la cámara el celular con el *Kahoot* abierto)	Solicita captar la atención a profesora.
P3: vamos está como para no salir ya | hay menos diez grados | hoy día está como para quedarse en la ca::sa tomarse algo calenti::to y estar acostadito | vamos a comenzar	Comenta temperatura y deseo de estar en casa descansando.
Máximo: ¡juguemos Roblox!	Propone enérgicamente jugar Roblox.

P3: (ríe) todos me preguntan | no	Rechaza proposición de Máximo y estudiantes de forma enfática.

Análisis S6 "Respuestas de preguntas desde *Kahoot"* (CE3C1S6[F1])

Texto	¿Qué dice? ¿cómo t
P3: (la P3 comparte su pantalla para mostrar las preguntas desde *Kahoot* y más adelante muestra las respuestas*)* sí | "¿con qué podemos relacionar la siguiente imagen?" fíjense en la imagen que está de fondo con las civilizaciones precolombinas en rojo y con los pueblos precolombinos en azul ya | observen la imagen que está al fondo | lo podemos relacionar con las civilizaciones precolombinas en rojo o con los pueblos precolombinos en azul	Hace lectura de la pregunta. Capta la atención de los estudiantes sobre los elementos a mirar en la proyección, identificados por el énfasis realizado y el uso del imperativo. Parafrasea las respuestas y la vinculación con el color.
Gaspar: donde dice genius [ininteligible] || puro genio me pregunta aquí	Hace comentario sobre genius.
P3: a ver | veamos (aparece que hay 11 respuestas correctas)| ¡bie::n! con los pueblos precolombinos | súper bien chicos | recordamos | las civilizaciones precolombinas,{(F) son solamente tres} los incas | los mayas y ¿los? || ¿nadie recuerda cual es el otro pueblo? los incas los mayas	Capta la atención a partir de vocativo. Felicita a los estudiantes mediante el uso del adverbio y alargamiento de sonido. Enfatiza en la respuesta correcta e inmediatamente sintetiza para introducir pregunta convergente.
Benjamín: Atacameños | Atacameños	Repite el nombre del pueblo indígena.
ES: [sonidos ininteligibles]	Ininteligible.
P3: no | no eran Atacameños [ininteligible por sonido exterior no identificado] | los aztecas oh:: | [ininteligible] parece que vamos a tener que volver el contenido atrás | Antonella [ininteligible]	Rectifica a partir de adverbio de negación y luego señala la respuesta. Indica probabilidad de remedial de contenidos.
Gaspar: (se escuchan sonidos ininteligibles) ¡quién es ese sonido señor!	Expresa duda por saber quién emite el sonido ininteligible.
P3: no solamente | eso significa que está del computador ya entonces como que está respirando está mirando solamente ya | y a veces cuando uno está muy cerca escuchamos ese ruido ¿ya? | entonces no eran las civilizaciones precolombinas porque recordemos que solamente habían tres | eran los pueblos precolombinos sí | mayas | incas y aztecas bien | bien también | súper bien chicos | veamos || entonces esto va a estar muy peleado, veamos no es tan importante el puntaje (se proyecta el orden de los estudiantes que contestan de forma correcta y rápida, con sus puntuaciones)	Explica de dónde proviene el sonido por el cual pregunta Gaspar y lo ratifica por el uso de muletilla ya. Hace pausa para retomar temática conversada a partir de adverbio "entonces". Hace énfasis en los conceptos clave. Hace pausa larga para hacer deducción sobre los puntajes obtenidos desde *Kahoot.*
Gaspar: (se observa que el primer lugar y, por tanto, mayor puntaje lo obtiene el estudiante Máximo) {(F) Máximo | bien Máximo} (tocándose la cabeza y sonriendo)	Expresa sorpresa y alegría por resultado de Máximo.
Damián: (mira sorprendido y sonriente el resultado del *Kahoot* que aparece en la pantalla)	Expresa alegría por los resultados arrojados en *Kahoot.*
P3: ¡bien Máximo" | A Máximo {(AC) siempre le va bien en los K*ahoot* de historia}	Felicita a Máximo e indica frecuencia de éxito en los *Kahoot* de historia.
Gaspar: miss estoy a tres puntos del Leo	Comenta a profesora la cantidad de puntos que le faltan para obtener semejanza de puntaje con Leonardo.

P3: de hecho | recuerdan hace un tiempo atrás Benjamín iba primero y después en las últimas dos preguntas como estaba tan peleado Benjamín incluso quedó fuera del listado ¿ya? | pero:: continuamos ya | vamos a la siguiente	Invita a rememorar situación de Benjamín y oscilación de los puntales. Hace pausa para solicitar continuar con la siguiente pregunta.
Leonardo: miss	Solicita atención de la P3.
P3: pregunta dos de doce | "¿porque se llaman pueblos precolombinos?" atentos | en rojo | "porque estaban antes de la creación de Colombia" y en azul "porque estaban antes de la llegada de Cristóbal Colón"	Enfatiza leyendo el interrogante. Solicita atención para leer inmediatamente las alternativas propuestas.
Maximiliano: ¡que tenía que ver Colombia!	Expresa sorpresa por la relación entre la pregunta formulada y respuesta asociada a Colombia.
P3: miren | aunque no lo crean hay chicos que responden eso (refiriéndose a la proyección de las respuestas que muestra *Kahoot* (solapamiento) miren ven | chicos (refiriéndose a que hay tres estudiantes que marcan la primera alternativa (ver imagen)	Focaliza atención a partir del verbo en imperativo "miren". Introduce conjunción para indicar de que a pesar de no haber relación entre Colombia y la pregunta, algunos estudiantes han dado respuesta a esta alternativa.
Gaspar: ¡oh my god!	Expresa asombro por respuestas del *Kahoot* recién revisado.
ES: [sonidos ininteligibles]	Sonidos ininteligibles.
P3: hay chicos que responden eso chicos ven hubieron [ininteligible] ya entonces nosotros lo hablamos que cuando Cristóbal Colon llego acá ya habían pueblos y a esos pueblos se les llamó precolombinos | cuando comenzamos la unidad lo dijimos bastante y de hecho esa pregunta ya había estado en un *Kahoot* ¿ya? | bien chicos oh:: me mordí la lengua | ya entonces Máximo | oh:: ¿por qué no le aumentó el puntaje?	Utiliza demostrativo para referirse a la respuesta incorrecta. Hace corrección de la alternativa a través de la narración del viaje de Cristobal Colón. Enfatiza en la frecuencia de haber comentado sobre este tema a modo de hacer llamado de atención. Exclama por no entender razón por la cual Máximo no aumentó de puntaje en *Kahoot*.
Maximiliano: miss estoy a un punto de Joaquín	Indica cantidad de puntaje faltante para obtener el mismo que Joaquín.
Damián: ya:: que estoy un poco nervioso	Denota ansiedad por el juego de *Kahoot*.
P3: se pegó parece | creo	Indica probabilidad de que el computador utilizado se haya congelado.
Gaspar: tía hay que cargar la página otra vez	Indica acción que se debe realizar para evitar el congelamiento de la página web.
P3: no porque o sino van a perder los puntajes ustedes	Disiente lo dicho por Gaspar e indica consecuencia de la acción sugerida.
Gaspar: tía anda medio lento su compu	Hace comentario sobre la rapidez del computador de la profesora.
Benjamín: miss o podríamos volver a hacerla	Lanza sugerencia utilizando condicional.
Gaspar: si po´ repitámosla	Asiente sugerencia de Benjamín y la reformula.
P3: estamos esperando	Indica acción en presente
Benjamín: {(F) ah:: el problema es que:: | los otros que habían fallado ya sabrían cual es}	Lanza advertencia sobre la posibilidad de repetir las preguntas de *Kahoot*.
Gaspar: | sí:: pero uno nomás	Concuerda con Benjamín e introduce adversativo para minimizarla.
Benjamín: /eran tres sabías	Rectifica indicando la cantidad de estudiantes que contestaron mal la última pregunta.
P3: ya | pregunta tres de doce | no les voy a poner puntaje | "a qué zona corresponden los siguientes pueblos originarios" | miren | los siguientes pueblos los Cho::nos |	Introduce adverbio para avanzar en la pregunta. Lee pregunta y solicita captar la atención a través de imperativo.

los Alacalufes [los Selknam u Onas] (mientras la profesora lee la siguiente pregunta esta todavía no aparece pues su ordenador presenta problemas)	
Benjamín: [miss] se le pegó la pantalla	Comenta a la P3 problemas con la pantalla.
P3: (en este momento sí se proyecta la tercera pregunta y los estudiantes pueden leerla) Los Yámanas o::, mira atento atento fíjate | "a qué zona pertenecen los siguientes pueblos originarios | los chonos | los alacalufes o kawésqar, los selknam u onas y los yámanas o yaganes" | estos pueblos que mencioné | pertenecen a la zona centro | en rojo | a la zona sur | en azul y a la zona norte en amarillo {(DC) recue::rden | dónde están esos pueblos recuerden} ya	Llama la atención mediante vocativo enfático e inmediatamente hace lectura de la pregunta y sus alternativas. Utiliza tempo lento a modo de solicitar que evoquen zona en la cual se situaban los pueblos originarios descritos en la pregunta.
Máximo: [ininteligible]	Ininteligible.
P3: | | diez segundos || ya | | quedó un compañerito sin responder ||	Hace pausa larga a modo de esperar que todos los estudiantes contesten. Pasado el tiempo de respuesta hace pausa larga para indicar que un estudiante no la ha respondido.
Antonella: me equivoqué::	Indica que ha contestado de forma errónea esta pregunta.
P3: zona sur | chicos los Selknam u Onas | ustedes me dijeron que habían ido al museo Marggiorino Borgatello | ahí le muestran todos estos pueblos | zona sur	Enfatiza al indicar la respuesta correcta. Emplea vocativo a modo de llamar la atención por las respuestas incorrectas.
Gaspar: [si tía pero fuimos en tercero]	Introduce adversativo para expresar excusa por contestar erróneamente.
P3: sí pero eh:: Gaspar aunque hayan ido hace en segundo básico | eso también lo vimos hace dos clases | pero también sirve para que nosotros podamos retroalimentar este contenido [en un momento | bien]	Enfatiza en el nivel educativo para realzar acción pasada. Introduce adversativo para matizar sobre la importancia de reforzar el contenido.
Paz: [miss | miss | miss]	Solicita la atención de la P3.
P3: sí	Asigna el turno a Paz.
Paz: es que a clase se acabó de tiempo | entonces casi apreté la zona sur | no alcancé	Introduce excusa de que no tuvo tiempo de contestar.
P3: oh:: por eso (solapamiento)	Expresa sorpresa utilizando interjección alargada.
Benjamín: miss yo me acorde del:: | yo me acorde del mapa que habíamos hecho así como::..-	Verbaliza qué elemento rememoró para contestar correctamente la pregunta.
P3: sí | por ese motivo hicimos el mapa:: a mano ya por ese motivo porque yo sabía que muchos de ustedes | eran muy visuales entonces de esa forma les servía a ustedes para recordar los pueblos, ahora atentos porque..-	Introduce marcador consecutivo para conectar la razón por la cual realizaron mapas con una característica de ellos de forma enfática.
Leonardo: y para divertirnos en cuarentena	Añade otra razón por la cual profesora implementó esa estrategia.
Damián: por la imagen del mapa igual	Incorpora otra razón.
P3: sí la imagen del mapa aparecía Punta Arenas || ya	Incorpora otra razón.
**Estudiante (sin identificar): ** y miss se veía como la zona sur	Toma adhesión ante lo dicho anteriormente.
P3: (se proyectan los puntajes de los estudiantes) Benjamín primer lugar | muy bien Benjamín ya | Benjamín siempre va de los primeros en los quiz de historia.	Nombra a quien obtuvo el primer lugar y lo felicita.

- **<u>Análisis descriptivo centro educativo 3; sesión de clase 2 (CE3C2)</u>**

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de la segunda clase seleccionada para el centro educativo 3.

Análisis S2: "Indicaciones para abrir Liveworksheets de Lenguaje sobre la creación de una noticia" (CE3C2S2)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P3: y |ehm | y nosotros cerramos el semestre el treinta y uno ¿ya? | así que yo necesito que todos abramos el *Liveworksheets* los que están aquí (Gaspar envía chat privado a la profesora) || sí:: yo sé que tú lo terminaste Gaspar por eso lo vamos a ir viendo ¿ya?	Emplea deíctico "aquí" para referirse a quienes se encuentran conectados de esta clase. Hace pausa larga para revisar chat de mensaje privado y responde en voz alta a estudiante.
Francisca: Miss ya lo abrí	Indica que ha abierto la página de Liveworksheets.
P3: ya lo abriste ya (revisando desde la web quiénes han ingresado a la plataforma de *Liveworksheets*) Leona::rdo Antonella también | vamos a ir compartiendo pantalla bien Antonella todos vamos a compartir pantalla en algún momento ¿ya? | necesito que ingresemos a la guía | déjenme ver cual guía ¿ya? que necesito ver quienes realizan ingreso | espérenme está cargando todavía que tenía una presentación y por eso demora un poco | ustedes saben que este computador es del año de la cocoa | es muy antiguo parece que anduviera a cuerdas entonces por eso | ya |ehm | ya chicos | | ya espero que todos estén bien mientras esto carga que estén listos para finalizar su trabajo y para finalizar el semestre ¿ya? | ¡oh ahora estoy viendo que está trabajando Joaquín ¿tienes *Liveworksheets?* | ¿pequeño?	Repite lo dicho por estudiante y se detiene a observar desde su ordenador quiénes han ingresado a la página web. Nombra a los estudiantes y se sitúa desde el nosotros para referirse a una acción concreta que se realizará más adelante "vamos a ir compartiendo pantalla". Hace pausas breves para dar indicaciones Hace pausa larga para señalar que observa a estudiante Joaquín trabajando desde Liveworksheets.
Joaquín: (asiente con su cabeza)	Afirma a través de gestos.
P3: ya lo tiene | Antonella | ¿lo tienes pequeña?	Confirma que ya tiene la página Joaquín y hace pausa para preguntar a estudiante Antonella.
Antonella: sí Miss	Responde afirmativamente a pregunta planteada por la P3.
P3: ya Antonella muy bien | ¿Leonardo tú lo tienes?	Expresa acuerdo y hace pausa para preguntar a un estudiante en particular
Leonardo: sí	Responde afirmativamente a pregunta planteada por la P3.
P3: muy bien Leonardo | Francisca	Expresa acuerdo y hace pausa para preguntar a un estudiante en particular
Francisca: (asiente)	Asiente a través de gestos.
P3: sí Francisca me dijo que sí | ¿Máximo tienes tu página abierta?	Verbaliza asentimiento de estudiante y hace pausa para preguntar a un estudiante en particular.
Máximo: no	Responde afirmativamente a pregunta planteada por la profesora.
P3: ¿no? Mira te la voy a mandar por el chat | tú has ingresado muchas veces así me aparece que has trabajado | te la voy a mandar por chat | les va a llegar a todos como mensaje por si acaso así que no se asusten no es que me haya equivocado || (escribe enlace en el chat de Zoom) ya	Emplea vocativo "mira" para captar la atención de un estudiante y ofrecer las indicaciones.

entonces tienes que llegar a esa página mira tienes que copiar ese link lo copias en el navegador Google | yo sé que tú lo sabes utilizas bastante Internet ya lo copias y ingresas e ingresas en la parte que dice alumno o dice Máximo	
Máximo: ya entré tía	Indica acción reciente a la P3.
P3: ya muy bien déjenme ver si cargó mi computador || ¡oh::! ¡no no que todavía todavía no termina de cargar este computador muy antiguo!	Emplea interjección a modo de asombro por el estado del ordenador.
Gaspar: ¿a dónde vamos a qué parte?	Solicita aclaración a partir de la formulación de una pregunta.
P3: a la guía donde tienen que confeccionar la noticia (comparte pantalla con página de Liveworksheets)	Responde sucintamente empleando el sustantivo "guía".
Gaspar: a la de lenguaje ¿verdad?	Formula pregunta para precisar la asignatura sobre la cual debe abrir la guía de trabajo en *Liveworksheets*.

Análisis S3 "Revisión, retroalimentación sobre el avance de la noticia y las características de este género" (CE3C2S3[F1])[7]

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P3: ya ¿hay alguien que pueda compartir la página? | {(AC) ya no importa que no lo tenga realizado solamente necesito que alguien lo comparta} porque acá el computador todavía no me carga la página | | ¿tú hiciste la guía me aparece ayer Gaspar cierto?	Lanza petición a los estudiantes a través de una pregunta. Utiliza tempo acelerado para matizar que no es necesario haber terminado la actividad en *Liveworksheets*. Hace pausa larga y lanza pregunta confirmatoria a Gaspar.
Gaspar: sí sí me dice que todavía no tiene una nota | definida	Repite adverbios afirmativos y añade información marcando momento "todavía no tiene una nota | definida"
P3: sí porque todavía lo tenemos que hacer ahora pero no importa si te adelantaste	Emplea adverbios "todavía" y "ahora" a modo de marcar el antes y después de la actividad de la noticia.
Paz: (estudiante Paz es quien comienza a habilitar la función de compartir pantalla para mostrar página web de Liveworksheets)	Habilita la función de compartir pantalla.
P3: vamos donde dice lenguaje cuarto | superior vamos vamos (mientras Benjamín desliza buscando la guía solicitada por la profesora) |¡oh tenemos muchas guías! ¿cierto? Entonces la guía número dieciocho si no me equivoco | ya entonces a mí me aparece me aparecía que Paz y Gaspar habían realizado esta guía ¿ya?| entonces veamos qué significa aquí ustedes tenían que responder algunas preguntas | ¿puedes ir bajando un poquito? (hace solicitud a Benjamín que está compartiendo la hoja de trabajo) | entonces decía "¿qué significa que sea un texto no literario? Recordamos cuáles son los textos no literarios y escribimos ahí (indicando con el cursor en qué parte de la hoja de trabajo deben contestar la pregunta leída) |ehm| Francisca tienes una pregunta | Fran ¿no? ¿sí? || bueno entonces contestan qué significa que un texto sea no literario pero con sus palabras y ahí Gaspar "significa que da una información real" |está cerca muy bien	Da indicaciones en voz alta a estudiante que comparte la pantalla para encontrar la hoja de trabajo de esta clase. Mientras observa, hace pausa para expresar asombro por la cantidad de guías realizadas seguida de una pregunta confirmatoria "¿cierto?". Nombra a estudiantes que han realizado la guía y, a través de la proyección de la hoja de trabajo indica qué partes de esta debían tener contestada. Hace pausas para indicar a estudiante que comparte la pantalla qué parte debe mostrar; hace lectura de algunos ítems y señala sitio donde deben responder -mediante el deíctico "ahí". Luego, lee respuesta de un estudiante y retroalimenta brevemente.
Paz: miss soy yo	Emplea pronombre personal "yo" para aclarar autoría.

[7] En el S3, la profesora revisa el trabajo realizado de aquellos estudiantes que sí completaron la hoja de trabajo en la web https://es.liveworksheets.com. En este sentido, se presenta el ejemplo de este segmento de solo un estudiante.

P3: ah Paz (ríe) ya muy bien perdón entonces "¿los textos informativos son textos no literarios? Sí | porque la función es dar información real como por ejemplo la noticia" súper bien porque hasta la ejemplificaste | "¿qué son los textos informativos? Los textos informativos buscan informar sobre temas reales" súper bien Paz | "¿qué textos informativos conoces? La noti::cia la investigación el reportaje" aquí también hablamos sobre el artículo ¿alguien recuerda el artículo divulgativo que también lo vimos?	Emplea interjección para indicar que ha entendido lo dicho por Paz. Lee en voz alta la pregunta y la respuesta otorgada por la estudiante. Formula pregunta dicotómica a los estudiantes.
Paz: sí::	Responde afirmativamente a pregunta de la P3.
P3: sí ya súper bien entonces súper bien esas menciones | ya "¿de qué tratará tu noticia?" porque recuerden que deben ir pensando sobre qué iban a escribir | ya entonces vamos revisando el trabajo de Paz y obviamente no tienen que copiarlo tienen que pensar en su propia idea entonces de qué tratará la noticia de Paz "la noticia tratará de un choque que ocurrió en mayo de 2020 y que fue por la distracción de uno de los conductores" súper bien Paz | ya me lo habías comentado y tú debes crear dos titulares o sea ¿ustedes recuerdan que son los titulares chicos? || ¿alguien podría decirlo? que…-	Refuerza positivamente a estudiante a partir de la repetición de la frase "súper bien". Lee las preguntas y respuestas de la estudiante y retroalimenta. Formula interrogante convergente a los estudiantes.
Gaspar: que el título..-	Responde pregunta convergente de la P3.
P3: ¿el título? Eso dijiste ¿no? ya | ya entonces el titulares el el título de la noticia que por ejemplo en general este titular va en letra peque::ña | va en letra gra::nde ¿cómo tiene que ser el titular? || ¿chicos?	Expresa duda a partir de enunciado interrogativo. Realiza alargamiento de adjetivos "pequeña" y "grande" a fin de enfatizar sobre el tamaño de la fuente de los titulares. Lanza pregunta convergente.
Paz: las letras grandes	Responde a pregunta convergente de la P3.
P3: con letras grandes muy bien porque tiene que llamar la atención de las personas para que ellos quieran leer la noticia	Ratifica respuesta repitiéndola. Introduce conector causal para ampliar la justificación de la respuesta.
Gaspar: tía [voy a buscar el cargador de mi compu]	Da aviso a la P3 sobre acción inmediata empleando perífrasis verbal.
Paz: [que otro lo va a leer]	Explica la razón de la respuesta otorgada previamente.
P3: súper bien Paz	Realza respuesta de la estudiante a partir de
Paz: sino no lo va a leer porque no le interesa el titular	Adiciona razón por la cual debe tener tamaño grande el titular de una noticia.
P3: sí exactamente entonces el titular de la noticia tiene que ser llamativo ¿ya? tiene que tener la información más relevante por ejemplo si hubo un choque como declaró Paz acá | "choque provocó corte de luz en la calle" | ya entonces ahí se colocan los datos más relevantes ahí y ¿eso es algo que te llamaría la atención? | ya el otro "conductor provoca accidente por responder mensaje de celular" | ya eso también es llamativo porque ahora nosotros ahora sabemos lo que para manejar no se pueden utilizar teléfono {(AC) o sea no sé si ustedes lo saben} pero para manejar no se puede utilizar teléfono porque distrae | ya | vamos viendo (bajando con el cursor la hoja de trabajo proyectada de la web de Liveworksheets) || ya entonces qué respondió Paz | "¿qué pasó? | un choque | quiénes participaron" | ahí tenemos que mencionar a las personas que participaron en la noticia y aquí "participa un conductor de auto particular y un taxista con un pasajero" ¿ya? |ehm| "¿dónde ocurrió la noticia? En Punta Arenas" | ya lo había comentado Paz |¿cuándo ocurre? | "el diez de mayo de dos mil veinte | cómo ocurrió | el conductor de un auto principal iba marcando su celular y chocó al taxi" | ya por eso ocurrió esta noticia | ya súper bien Paz || vamos viendo (Paz desliza hacia la página siguiente de la hoja de trabajo para visualizar página en que el estudiantado ya debe elaborar el borrador de la noticia) |	Emplea adverbio para concordar con estudiante Paz. Hace lectura de las respuestas de estudiante Paz y hace deducciones a partir de adverbios "ya" y "entonces". Formula interrogante dicotómico a los estudiantes.

ya titular "conductor provoca accidente por responder mensaje de su celular" | ya buen titular |"lead o entradilla" ¿alguien recuerda lo que era el lead o entradilla?	
ES: [voces ininteligibles]	Ininteligible
Benjamín: una descripción chiquitita	Responde a pregunta planteada por la P3.
P3: una descripción chiquitita | súper bien a ver veamos || Benjamín ¿tú me puedes decir qué preguntas debe responder el lead o entradilla por lo general? | porque tiene que responder preguntas que son cinco por lo general	Repite respuesta dicha por Benjamín. Formula interrogante convergente y enseguida introduce conector "porque" a fin de ofrecer pistas sobre la cantidad.
Benjamín: || (mirando hacia el techo)	Expresa desconcentración.
P3: miro la cara de Benjamín que está confundi::do | veamos entonces Maximiliano tú crees que podrías ayudarnos | ¿qué preguntas debe responder el lead o entradilla? Porque Paz dijo que debía responder lo más importante de la noticia ¿cierto? | entonces qué tendríamos que responder en esa parte de lead o entradilla? || veamos (lee chat privado que ha enviado Maximiliano) | Maximiliano dice que no sabe y vimos recién esas preguntas hay varios que no están atentos | hay varios que no están atentos	Parafrasea interrogante convergente a estudiante Maximiliano. Hace un llamado de atención a los estudiantes utilizando entonación enfática.
Gaspar: dónde se produjo dónde se produjo cómo fue…-	Responde a pregunta formulada sobre el lead o entradilla
Paz: quiénes fueron quiénes afectaron	Añade información a la ya dicha por Gaspar.
Gaspar: los protagonistas	Complementa información dicha por Paz.
P3: muy bien exactamente de hecho nosotros habíamos visto recién estas preguntas | ¿Paz podrías subir un poquitito |en la guía por favor? Para mostrarle a los compañeros qué recién lo estábamos viendo | Maximiliano | ojos atentos | o sea ojos en la pantalla | Benjamín oídos (estudiante va a la hoja anterior en la que aparecen las preguntas de la noticia) || mira ahí dice "qué pasó quiénes participan dónde ocurre cuándo y cómo ocurre" ¿ya? Entonces ustedes por qué están estas preguntas | porque toda noticia tiene que dar respuesta a estas cinco preguntas ya nosotros tenemos que saber qué ocurrió nosotros tenemos que saber quiénes participaron en esta noticia o quiénes se vieron afectados | dónde ocurrió | porque nosotros no podemos decir que en alguna parte del mundo ocurrió esta noticia no | nosotros tenemos que saber dónde ocurrió (se siente llanto de hijo de profesora) | Manu ven || está un poco enojado Manu | cuándo ocurrió o sea nosotros tenemos que contextualizar nosotros en estos momentos no podríamos crear una noticia porque recuerden que la noticia | (se siente al hijo de la profesora llorar) | ya espérenme un poquito	Ratifica la respuesta a través de un "muy bien" "exactamente". Formula interrogante para solicitar una acción a estudiante Paz. Hace pausa para llamar a su hijo Manu y luego hace petición para esperar a la P3.
Gaspar: tía dele los chocolates	Hace sugerencia a la profesora a fin que el hijo no llore
P3: sí le dimos chocolate le dimos un chocolate (el hijo de la P3 llora) | venga (hijo de profesora Paz llora más fuerte)	Responde afirmativamente y emplea pretérito para indicar acción pasada.
Investigadora: miss Paz ¿puedo preguntar yo si quiere? Así vemos si los niños están atentos	Hace proposición a la P3 a partir de un enunciado interrogativo.
P3: sí y así yo lo veo un poquito (refiriéndose a su hijo)	Accede a proposición de la profesora a partir del adverbio sí.
Investigadora: sí | ya niños a ver | vamos a ver quién estuvo atento a la explicación de la Miss ¿quién podría decirnos qué es lo que estamos trabajando?	Emplea vocativo para captar la atención de los estudiantes. Se sitúa desde el nosotros para luego formular interrogante que busca evocar información
Joaquín: de las noticias	Responde sucintamente el tema de la clase.

Investigadora: de las noticias muy bien ¿y qué hemos dicho de las noticias? ¿qué ha dicho la miss? Yo vi que estuvo muy atento Gaspar Paz y contestaron algunas cosas a ver |	Ratifica a partir de la repetición del enunciado anterior. Formula interrogante para profundizar en la información.
Franscisca: la entrada el cuerpo de la noticia	Nombra los conceptos vistos de la noticia
Investigadora: muy bien hemos hablado un poco de la estructura de la noticia y también hablamos del título ¿por qué utilizamos titulares en tamaño grande? | antes no existía Internet y recuerdo haber ido caminando mirar los kioscos y ver que los titulares de las noticias verlos en grande con letra roja ¿por qué creen que se escribe en tamaño grande?	Reformula lo dicho por la profesora utilizando el término "estructura de la noticia". Utiliza nexo "y" para añadir información ya comentada referente al título. Formula pregunta para explorar en la razón por la cual los titulares van en letra grande y lo ejemplifica a partir de una anécdota personal.
Paz: porque así llama la atención de la gente y:: dice como que quiere leer la noticia y si no le interesa no la lee	Responde a pregunta causal declarada por la profesora.
Gaspar: y también que tiene que ser corto pero que sea que le interese a la gente como dicen acá	Se adhiere a lo dicho por Paz e introduce información a partir de nexo "y".
Investigadora: excelente los felicito te felicito Gaspar he visto que estás muy muy atento o sea tiene que ser grande para que se vea y las personas puedan también entender lo que se está lo que se quiere leer y tiene que ser breve porque si es un titular muy extenso las personas no lo van a leer | no les va a llamar la atención y van a decir ¡ah no que aburrido no lo voy a leer! (detecta que ha regresado la P3) | ya Miss	Felicita a los estudiantes que han respondido la pregunta anterior formulada. Realiza recapitulación de lo dicho por Francisca, Paz y Gaspar y lo parafrasea.
P3: exactamente | chicos perdón que Manu se despertó temprano hoy y como él despertó temprano que despertó temprano está de malas	Emplea adverbio "exactamente" para expresar adhesión a lo dicho. Utiliza expresión chilena "está de malas" para referirse al estado anímico de su hijo, Manuel.
Investigadora: no Miss no se preocupe | a todos nos pasa (sonríen)	Utiliza locución "no se preocupe" a modo de dar tranquilidad por su ausencia en la clase.
P3: sí:: a todos nos pasa | entonces chicos estábamos viendo la noticia que tiene que responder estas cinco preguntas básicas nosotros no podemos confeccionar una noticia eh:: sin dar respuesta a estas preguntas porque nosotros tenemos que contextualizar {(DC) dónde ocurre cuándo ocurre a quién le ocurre o quienes participan en esta noticia | por qué ocurrió y cuándo ocurrió ¿ya? | siempre hay que contextualizar porque por ejemplo | eh| siempre contextualizamos | porque si nosotros escribimos en Chile una noticia de Taiwán ya algo que no nos afecta | eso no:: tiene que ser relevante para nosotros tiene que ser por este motivo siempre se están contextualizando ¿ya? | y también hay un hecho bastante importante y que lo hemos mencionado que la noticia que / son hechos de actualidad o de antigüedad | ¿alguien recuerda eso? | eran hechos de antigüedad o de actualidad	Recapitula lo visto a partir de adverbio "entonces". Utiliza tempo lento para marcar la explicación que hace referente a las cinco preguntas de la noticia. Hace pausas para distinguir la explicación entre una pregunta y otra. Finaliza la explicación con enunciado interrogativo "ya" para indicar asentimiento a lo explicado. Incorpora el concepto "contextualizar" "contextualizamos" y lo ejemplifica a partir de una noticia ocurrida en Taiwán. Lanza pregunta convergente y dicotómica "¿alguien recuerda eso?".
Gaspar: actualidad	Responde sucintamente a pregunta de profesora.
P3: actualida::d ¡muy bien! Entonces si yo escribo una noticia | como del Manu hoy día peleando con todo el mundo (ríe) | |eh:: | ya entonces chicos entonces tenemos esto de que las noticias son de actualidad nosotros tenemos que escribir noticias que han ocurrido esta semana o la semana anterior [o el día anterior]	Ratifica a partir de la repetición del enunciado y retroalimentación evaluativa "¡muy bien!". Realiza una broma a fin de realizar una analogía entre el comportamiento actual de Manuel, su hijo, y la característica de la noticia (actualidad).
Benjamín: [miss]	Nombra a la P3 a fin de solicitar su atención
P3: porque | sí ¿si Benjamín?	Accede el turno de habla a Benjamín
Benjamín: que:: | /que puedo marcar con un número en la última porque en [ininteligible] se ve muy pequeñita	Emplea entonación interrogativa para solicitar autorización a la P3.
P3: ¿es equis? ¿dónde pequeño? ¿de qué estás hablando?	Formula interrogantes para solicitar aclaración.

Benjamín: de la diecinueve | porque es igual de la diecisiete	Indica referente "diecinueve" que aparece en la hoja de Liveworksheets.
P3: de la diecinueve porque es igual de la diecisiete |ah:: | te voy a explicar sí la diecinueve no la tenemos que realizar ¿ya? Si no la alcancé a borrar solamente | ya la diecinueve y la diecisiete son la misma ¿ya? (refiriéndose a las guías de *Liveworksheets*)	Repite lo dicho por estudiante y hace pausa para indicar comprensión a lo dicho a partir de interjección alargada "ah::". Indica lo que realizará "te voy a explicar" e inmediatamente aclara sobre el número de guías.
Benjamín: okei	Muestra asentimiento a lo dicho por la P3.
P3: ya disculpen chicos || ¿me escuchan cierto? ¿me escuchan bien? ¿se escucha la [ininteligible]? (se escucha a un perro ladrar)	Formula interrogante confirmatorio de canal.
ES: sí	Indican afirmación.
Gaspar: ahora sí | el perro ladra pues tía	Contesta afirmativamente a pregunta confirmatoria de la P3 y hace pausa para comentar que escucha a perro hablar.
P3: sí ahora ladra [ininteligible] {(F) ¡Yenoy Yenoy fuera!} | ahí expulsé al otro perro | es que todos los días pasa eso en la mañana | ya chicos entonces (ríe) hoy día ha resultado así | ya la noticia cuenta hechos de actualidad primero que todo | tiene que responder a estas preguntas | tenemos que tener llamativo tenemos que tener un título atractivo y también tiene que ser no tan extenso como mencionó la profesora Katherine ya y ahora Paz ¿nos podrías mostrar tu noticia para que los compañeros también vean cómo es el formato de una noticia? | nosotros hemos leído bastante noticias a todo esto | de hecho yo les tengo una preparada pero es solo para los que [terminaron]	Utiliza tempo fuerte para echar al perro e introduce la razón empleando expresión excusa "es que" Hace pausa para recapitular lo que se ha visto sobre la noticia e inmediatamente hace petición a Paz a partir de un enunciado interrogativo. Hace pausa breve y comenta sobre la magnitud de noticias leídas y se adelanta a la actividad posterior a esta.
Gaspar: [tía]	Solicita el turno de habla.
P3: sí	Otorga el turno de habla a partir de adverbio de afirmación.
Gaspar: había una repetida	Emplea indicativo para referirse a una pregunta repetida.
Francisca: [Miss]	Solicita el turno de habla a la P3.
P3: sí si eso dijimos recién Gaspar teníamos una repetida	Confirma lo dicho por Gaspar.
Gaspar: [ininteligible] no caché es que tenía a mi perrito acá	Emplea chilenismo coloquial "no caché" a fin de señalar de no se ha dado cuenta. Emplea deíctico de lugar para referirse a su perro.
P3: sí Francisca	Concede el turno a estudiante nombrándola.
Francisca:/ en donde dice cuándo ocurrió tengo que colocar la fecha	Formula pregunta indirecta a la P3.
P3: sí:: exactamente tiene que indicar [cuándo ocurrió]	Reafirma lo dicho por Francisca.
Francisca: [tengo que inventarla]	Lanza segunda pregunta indirecta de tipo aclaratoria.
P3: sí:: tiene que inventarla [¿ya?]	Responde afirmativamente. Lanza pregunta confirmatoria.
Francisca: [ya]	Responde afirmativamente empleando adverbio en modo indicativo
P3: entonces fíjese acá el titular de Paz es "conductor que andaba por calle Borges provoca choque por tomar atención al celular" | nosotros vimos ya habías escrito dos títulos que estaban relacionado con la noticia | ya esto lo voy a mencionar porque me pasó en sexto básico me pasó lo mismo | los titulares que ustedes escriban los títulos tienen que estar relacionados con su noticia porque por ejemplo una niña me escribió sobre las avispas |eh| asesinas y ella cuando estaba seleccionando los titulares que iba a escribir para su	Hace lectura de las respuestas de Francisca en la hoja de trabajo. Repite cinco veces el enunciado "los títulos deben estar relacionados/vinculados con la/su noticia" y ejemplifica a modo de enfatizar en la elaboración del título de la noticia. Hace lectura de las respuestas de la estudiante. Formula pregunta convergente y explícita sobre la noticia creada por Francisca.

noticia ella escribió titulares como el coronavirus atacó en Punta Arenas y los titulares todos los que había seleccionado | que ella había creado no estaban vinculados con su noticia | entonces por eso | les menciono a ustedes | {(DC) los titulares que ustedes escriban tienen que estar vinculados con su noticia ¿ya? Aunque no sea el titular que ustedes van a escoger tiene que ser estar relacionado con la noticia ¿ya?] entonces sigamos leyendo "conductor de cuarenta años que andaba por la calle Flores provoca choque" entonces ahí nos dice ya | quiénes | quién participa en esta noticia | un conductor de cuarenta "que andaba por la calle Borges" esa calle está cerca del colegio |¿dónde ocurrió esto? | ¿en dónde ocurrió?	
ES: [en calle Borges]	Responden al unísono pregunta convergente.
P3: ya muy bien "provoca choque" | entonces "qué ocurrió"	Retroalimenta con un "muy bien" Lee respuesta y pregunta sucesiva de la hoja de trabajo.
EsS: [un choque]	Responden varios estudiantes a pregunta.
Gaspar: un choque un choque un choque	Responde con seguridad repitiendo tres veces el enunciado.
P3: "por prestar atención al celular" ¿por qué motivo?	Lee respuesta de Francisca y lanza pregunta causal para explorar en las razones.
Gaspar: {(AC) porque prestó atención al celular]	Responde enfáticamente a pregunta formulada por la profesora.
Paz: [ininteligible]	Ininteligible.
P3: entonces súper bien chicos si ustedes se fijan el lead o entradilla de Paz da respuesta a la mayoría de las preguntas | nos dice quién participó | nos dice dónde ocurrió nos dice cómo ocurrió y nos dice qué ocurrió ¿ya? Entonces está súper bien ya entonces eso es lo que debería tener un lead o entradilla |nosotros hemos leído bastantes noticias ¿ya? Entonces ustedes tienen que fijarse en esto | ya ahora vamos a mostrar otra | si me carga el computador | dice así " el día diez de mayo de dos mil veinte a las siete cincuenta a un conductor de cuarenta años" o sea nos dijo ya cuándo ocurrió y en qué año ¿cierto? "un conductor de [cuarenta años]	Inicia enunciado con adverbio "entonces" a fin de hacer una deducción de lo leído y recapitular las preguntas que responde el lead o entradilla. Hace énfasis en las preguntas "quién participó", "dónde ocurrió" "cómo ocurrió" y "qué ocurrió" a fin de reconocer los puntos más relevantes del lead o entradilla.
Gaspar: y los años del conductor	Añade información a lo ya dicho por la profesora
P3: sí "que se dirigía a su trabajo provocó un choque de gran magnitud en plena calle Borges" esa es una de las calles principales de Punta Arenas así que provocar un choque ahí provoca mucho estancamiento al llegar a Mejicana	Expresa asentimiento a lo dicho, continúa leyendo la respuesta de Francisca y emite comentario sobre la calle Borges a partir de lo leído.
Paz: era como cerca del colegio	Comenta el grado de cercanía del lugar de la noticia.
Gaspar: mucho lío	Indica cómo es la calle
P3: si si Borges con Mejicana nosotros estamos en Mexicana y la calle Borges es la calle que están como las tie::ndas	Especifica la dirección en la que se sitúa el colegio
Benjamín: miss miss	Solicita el turno de habla a la P3.
P3: dígame Benjamín	Brinda el turno de habla a Benjamín.
Benjamín: ¿a las once nos toca también con usted?	Formula pregunta aclaratoria.
P3: a las once sí también	Responde afirmativamente
Gaspar: tía tía y hay taco cuando no hay choque y cuando hay choque deberá ser treme::ndo	Repite término "tía" a modo de captar atención de la P3. Lanza una predicción enfática "deberá ser treme::ndo".

Benjamín: \ de hecho ya son las once	Aclara y sitúa ("de hecho") la hora utilizando entonación descendente a modo de duda.
P3: de hecho en la mañana yo para llegar a tiempo al colegio ustedes se dieron cuenta porque como yo no era de acá salía de acá a las siete de la mañana y aún saliendo a las siete de la mañana no llegaba al colegio a veces o llegaba a las siete trece un día llegué a las siete trece al colegio y no había nadie y otro día llegué después de la hora entonces dependía del tránsito y saliendo a la misma hora | entonces veamos dice dónde íbamos "entonces provocó choque de gran magnitud al llegar a la calle Mejjicana" o sea donde está el colegio "por no respetar el semáforo chocando con un taxi que iba con un pasajero y ambos quedaron heridos | personas que estaban cerca dijeron que el hombre del auto particular iba viendo su celular y por eso no lo vio que el semáforo había cambiado de color" | miren se fijan entonces ella está mostrando ahí lo que otras personas vieron porque recuerden que {(DC) en la noticia la persona que nos cuenta que nos está contando la noticia no está dentro del relato | no está dentro de la historia entonces en ese caso | esta noticia se la contaron o sea unas personas le dijeron que había:: que esta persona estaba mirando el celular] | no lo vio el reportero | sino que le contaron | (25:00) eso pasa en las noticias al reportero le cuentan le cuentan otras personas | veamos "al lugar llegó la ambulancia llevándose al taxista y pasajero que tenían dolor en su cuello pero estaban conscientes" o sea que estaban despiertos "desde el hospital dicen que se haga un llamado a la gente que tenga más cuidado y sea más responsable de manejar" | entonces miren si ustedes se fijan la otra parte parece una opinión pero no es una opinión del escritor ¿ya? de quién escribió esta noticia sino que esto lo dijo también el hospital | también recuerden eso en la noticias no hay opinión del de el que escribe la noticia sino que hay opinión de otras personas | ya súper bien Paz | muy bien redactada | hay una hay una mínima falta de ortografía solamente | casi nada | está bien Paz y falta tu calificación solamente | ya entonces ahora dejamos de compartir necesito poder compartir yo | súper bien Paz (estudiante deshabilita función de compartir pantalla) | y:: les voy a compartir algo entonces necesito que saber quién más tiene lista la noticia o quién más tiene pensado sobre qué va a escribir | ¿hay alguien más que tiene más o menos pensado sobre qué va a escribir peques? | a ver:: | vamos viendo | Benjamín	Emplea expresión "de hecho" para introducir la afirmación realizada por Gaspar. Se apoya de la expresión "yo no era de acá" para referirse que no pertenece a esta región de Chile. Utiliza nuevamente deíctico "acá" para referirse al lugar en el que se encuentra actualmente (acá es igual a casa). Hace pausa para retornar al tema principal vinculado a la revisión y lectura de las respuestas escrita por Paz en *Liveworksheet*. A medida que hace lectura del trabajo de Pa se detiene en cuatro oportunidades utilizando el mismo patrón: para aclarar sobre el lugar donde ocurre la historia ("o sea"); hacer una deducción a partir de lo leído sobre una característica de la noticia ("miren se fijan entonces"); aclarar sobre el estado de los accidentados ("o sea estaban despiertos") y hacer una aclaración sobre una característica de la noticia ("entonces miren ustedes si se fijan"). Hace pausa para retroalimentar a estudiante ("muy bien") y preguntar a los estudiantes por la culminación de su trabajo.

Análisis S4: "Monitoreo y retroalimentación sobre la noticia" (CE3C2S4[F1])

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P3: ya | comparte tu pantalla | {(AC) ah se quedó pegado parece | esperemos que no entonces} | este computador antiguo antiguo | ya Francisca comparte [ininteligible] | ya Francisca | está buscando Francisca el trabajo | mientras tanto || ya acá está | entonces Francisca parece que no puedes compartir pantalla pero nos podrías decir como de qué trata tu noticia	Con tempo rápido indica que el computador no funciona ("ah se quedó pegado parece"). Repite epíteto "antiguo" a modo de dar fuerza a la explicación del computador. Hace pauta para dar instrucción a Francisca de compartir pantalla y luego hace deducción a partir de los observado ("ya acá está").
Francisca: (habilita función de compartir pantalla y proyecta hoja de trabajo de *Liveworksheets*)	Habilita la función de compartir pantalla.
P3: ahí justo empezaste a compartir | ya |"ya un día bonito" ya vamos viendo..-	Emplea adverbio "justo" para indicar momento exacto de compartir pantalla. Lee en voz alta respuesta de estudiante.
Benjamín: ah tía entonces sí ese ese sí lo terminé	Emplea interjección y adverbio para expresar deducción y entendimiento.

P3:¡lo terminaste! ah:: entonces tienes que estar más atento | "¿de qué trata la noticia? De un niño que cae y un hombre lo atrapa" | ya:: entonces un posible título podría ser un hombre cae desde un balcón /podría ser porque ahí dice "en el balcón y lo atrapa" | un niño cae desde un balcón y un niño lo atrapa ¿podría ser? | porque ahí dice "un niño cae en un balcón y un niño lo atrapa" entonces ¿cae en un balcón? Entonces ahí tenemos que corregir |eh:: | ir leyendo y viendo cómo lo podríamos cambiar | ya "un niño cae" quiénes participan "participa un niño y un hombre" que lo atrapa ¿cierto? Dónde ocurrió "en Santiago" ¿cuándo ocurrió? El ocho de julio de dos mil veinte" y cómo ocurrió "corriendo en el balcón" | ¿estaba corriendo en el balcón y se cayó Francisca? | ¿eso es lo que ocurrió en tu noticia? | [¿si?]	Lee preguntas y respuestas de estudiante Benjamín. Emplea adverbio "entonces" para reformular enunciado escrito por Benjamín y luego lanza pregunta confirmatoria.
Francisca: [sí]	Responde afirmativamente.
P3: entonces va bien que:: va bien ¿continuamos abajo? (desliza la hoja de trabajo a la página siguiente) el titular "niño cae en el balcón y lo atrapa" entonces podría ser el siguiente | mira podríamos ver cómo podríamos cambiarlo porque no comprendo si alguien lee y no está informado podría no comprender ¿ya? Entonces "niño cae en el balcón y lo atrapa" entonces |¿quién lo atrapa? Y cae en el balcón o se cae desde el balcón |¿ya? | y tu entradilla "el ocho de julio de dos mil veinte cae un niño" desde un balcón y {(AC) sorprendentemente fue atrapado} podría ser | ¿ya? Después (refiriéndose a la hoja de trabajo en el que el estudiantado debía escribir el cuerpo de la noticia) "un día bonito caluroso en Santiago un niño de ocho años se cayó en un balcón corriendo" ya | ya:: podría ser /un día caluroso | un día bonito eso es como opinión está ya estaría bien mira nosotros vamos a ver ese tema de la crónica en quinto básico pero acá no podemos dar opiniones sobre un día entonces si tú dices cuando tú dices que alguien o algo es bonito tú estás dando como tu opinión entonces ahí podríamos cambiarlo quizás cambiarlo y dejarlo solamente como un día caluroso un niño de ocho cayó desde un balcón mientras estaba corriendo ¿ya? | ya va bien | mira cómo te puedo ayudar | cómo puedes ir cambiando algunas cosas |eh:: | escríbelo ¿ya? después lo vas leyendo ¿esto va bien aquí? o ¿esto suena bien aquí o no? Y vas cambiando las palabras que tú creas que:: eh son para tu texto una y otra vez | ya porque la primera vez que nosotros lo leemos nos encontramos con que todo está perfecto en nuestro texto | pero a medida que lo vamos volviendo a leer |eh:: | vamos encontrando que hay algunas cosas que quizás podemos cambiar | está buena la noticia es novedosa [porque..-]	Lanza pregunta a modo de continuar con la revisión. Hace lectura de las preguntas y respuestas y, a medida que avanza, expresa acuerdo de lo leído a partir del adverbio "ya". Hace pausa para leer en voz alta el cuerpo de la noticia y denota duda frente al inicio del texto ("ya:: | podría ser). Relee "un día bonito" e incorpora el concepto "crónica" para distinguir entre el después ("vamos a ver ese tema de la cónica en quinto básico") y el ahora (" pero acá"). Hace explícita sugerencia de mejora en la escritura partir de dos preguntas retóricas ("mira cómo te puedo ayudar" y "cómo puedes ir cambiando algunas cosas"). Finaliza indicando opinión personal sobre la noticia.
Benjamín: miss ahora puedo [ininteligible]	Hace petición a profesora para poder mostrar su noticia.
P3: sí | cuando uno se cae desde un balcón cuando las personas se caen desde el balcón siempre tienen accidentes que terminan veces no tan bien y en cambio este niño fue rescatado ya lo atraparon está súper bien Francisca | bien pensado Fran | ya Benjamín (deshabilita la función de compartir pantalla) (45:10) | compártenos tu pantalla	Indica aprobación por petición de Benjamín. Hace pausa y enfatiza en la acción "atraparon" a modo de realzar la razón por la cual la noticia es novedosa.
Benjamín: (habilita la función de compartir pantalla y muestra hoja de trabajo de *Liveworksheet*s)	Habilita la función de compartir pantalla.
P3: "el niño salvador" (lee primera propuesta de titular de estudiante) ya ¿salvador? Ya veamos primero de qué se trata "se trata de un perro que salvó la vida de un niño" ¡oh qué novedoso! | ya entonces eh:: está súper bien estamos viendo que salvó la vida de un niño | mira | hay algunas pequeñas faltas de ortografía ¿te las puedo marcar? ¿te molesta que te las marque? |¿ya? Te las voy a marcar mira | aquí por	Hace lectura del titular e idea central y emite su opinión utilizando enunciado exclamativo "¡oh qué novedoso!". Focaliza la atención de Benjamín a partir del imperativo "mira" y lanza preguntas retóricas a fin de indicar sugerencias de mejora de ortografía del texto escrito. Hace énfasis en cuál es la falta de ortografía y hace explícita la

ejemplo es con uve (indicando con el cursor la parte que ha escrito con falta de ortografía. Luego añade una V de color rojo a modo de corregir falta de ortografía, ver Figura 40) salvó viene del verbo salvar y salvar es con uve ¿ya? Por lo tanto se mantienen todas las palabras que [ininteligible] salvó salvaron todas esas son con uve ya con la v corta | entonces |eh:: | "¿de qué trata tu noticia? De un perro que salvó la vida de un niño | ya súper bien | ¡qué novedo::so esto! Entonces podría ser (lee instrucción de la hoja de trabajo) "crea dos posibles titulares para la noticia | el perro salvador" | ya:: eso igual podría ser como titular | "el perro más bueno" | mhm| ahí estamos dando |eh:: | una opinión y recuerden que puede que en la noticia las personas no puedan dar su opinión ya ¿entonces qué pasó? "un perro salva una vida | les recuerdo solamente para que después lo vayas cambiando con uve (la P3 marca la letra V en color rojo a modo de corregir falta de ortografía) | ¿ya Benja? Para que no se te olvide y después lo puedas corregir | "¿quiénes participan o son afectados por los hechos? "la familia del niño" | y el niño más que nada | "¿dónde ocurre esta noticia? En un bosque" ya eso no lo habíamos visto hasta ahora súper bien | "¿cuándo ocurre? El día diez de julio del dos mil veinte ¿cómo ocurrió? Un oso vino a morder a un niño" | ya un oso vino iba a morder al niño ¿ya? | "titular perro salva a un niño" y los titulares siempre empiezan con mayúscula | ya y recuerden que todo inicio de oración va con mayúscula ¿ya? entonces perro salva a un niño | entonces podría ser un niño ¿ya? Porque estamos iniciando como esta noticia | no podríamos comenzar con un que porque es más que nada un conector que va dentro de una oración entonces "un niño que iba por el bosque" podría ser un niño que caminaba en el bosque podría ser "y se olvidó" "y se olvidó" pequeño ¿Será con b o con uve pequeño? | mira anda recordando ¿recuerdas alguna vez que lo hayas visto? |Benja | ¿será con b o con v o lo olvidó? || |mhm| es un uve pequeño ¿ya? Para que después lo puedas revisar "y no sabía que hacer pero después de dos horas vino un perro y lo salvó y lo sacó de ahí" ya hay algunos errores pero la historia está bien | a lo mejor cómo lo podrías |eh:: | cómo lo podrías corregir Benja mira escúchame esta | {(DC) entonces tú lo podrías ir corrigiendo palabras [que tengas dudas]	deducción de cambio de letra de todas las conjugaciones de palabras. Hace pausa e inmediatamente se apoya en el adverbio "entonces" para continuar la revisión mediante la lectura en voz alta de preguntas y respuestas. Finaliza la revisión emitiendo enunciado interrogativo "¿ya Benja?"
Paz: [miss]	Solicita la atención de la P3.
P3: sí | Paz	Accede a turno de habla nombrándola.
Paz: ese ahí es de lugar | o sea es de expresión	Indica que se ha dado cuenta de la función de la palabra "ahí".
P3: ah ese ahí no es de expresión | recuerden que el ahí de expresión es con y |eh:: | entonces ese "ahy" no existe este	Repite último enunciado dicho por Paz y rectifica a través de un adverbio de negación. Hace pausa para evocar al estudiantado norma ortográfica ("recuerden").
Paz: [sí] pero si fuera [ininteligible]	(Enunciado inacabado).
P3:¿alguien recuerda como se escribe ahí de lugar? Porque ahí dice [ininteligible]	Lanza una pregunta que apunta a recordar información ortográfica.
Paz: [yo sé]	Indica que sabe la respuesta.
P3:¿cómo se escribe? | | ¿Paz cómo se escribe?	Lanza pregunta a fin de pedir más detalles sobre la escritura de esta letra.
Paz: a | hache | i (intentando deletrear ahí)	Deletra palabra "ahí" haciendo pausas entre un fonema y otro.
P3: a hache y y tilde en la i | ahí | entonces así se escribe el de lugar | ya entonces Benja qué puedes hacer para cambiar las faltas de ortografía | porque la noticia está súper bien la historia está súper bien | de hecho el de Francisca está súper bien solo tenemos como que ir revisando nuestra ortografía	Repite lo ya dicho y rectifica añadiendo la tilde en la vocal i. Hace pausa para volver al tema principal y se dirige particularmente a Benjamín formulando dos pregunta retóricas ("qué puedes hacer para cambiar las faltas de ortografía" y "¿cómo lo podemos hacer?") |

| ¿cómo lo podemos hacer? | Una preguntando | escribiendo la palabra en Google | y viendo cómo se escribe ¿ya? Y viendo cómo se escribe porque si tú la escribiste mal en Google te va a aparecer la palabra escrita correctamente o te va a decir esta palabra se escribe de tal forma ¿ya? | Entonces el cuerpo de la noticia "el perro fue a la comisaría" ya:: (ríe) "el perro fue a la comisaría" a | la porque esa ala que escribiste fue como un {(DC)ALA} ¿has visto los animales que vuelan? | es ese tipo de alas | entonces el perro fue a | la comisaría y dejó el niño ahí | "después la policía llamó a los padres del niño y después en agradecimiento lo adoptaron" | ya:: (sonríe) entonces en agradecimiento a este perro lo adoptó esta familia…-	inmediatamente ofrece sugerencias de revisión de ortografía. Hace pausa y se apoya del "entonces" a fin de marcar posterioridad en la revisión.
Benjamín: miss parece que ya lo habíamos visto	Expresa probabilidad de haber escuchado la noticia.
P3: sí ya lo habíamos visto | sí | ya entonces | entonces | | que volvió (se acerca persona que vive con profesora y emite comentarios ininteligibles) | | ya entonces chicos sí esto me parece que lo hemos visto (deshabilita la función de compartir pantalla) | eso parece que lo tomaste de una noticia real | dijimos que está bien tomar noticias reales pero creándola con nuestras palabras | entonces eso Benjamín ya | Maximiliano dice "me encantó la noticia" (P3 lee chat privado emitido de Benjamín a la profesora) ¿te encantó porque tuvo un final feliz? (sonríe) | | Maximiliano | | Maximiliano no te vemos | Maxi sí le gusta así | Maximiliano es un poco tímido a veces | ya pero él participa bastante	Asiente lo dicho y lo repite. Emite intervenciones inacabadas debido a interferencia familiar. Hace pausa larga y retoma lo dicho por Benjamín. Lee comentario escrito de Maximiliano explicitando "Maximiliano dice" y luego le formula una pregunta confirmatoria. Hace pausa larga a fin de esperar respuesta del estudiante e inmediatamente se excusa indicando una cualidad del estudiante "un poco tímido a veces veces | ya pero él participa bastante "
Maximiliano: sí	Asiente lo dicho por la P3.

Análisis S4 "Revisión, retroalimentación sobre el avance de la noticia y las características de este género" (CE3C2S4[F2])

Texto	¿Qué dice? ¿Cómo lo dice?
P3: ya entonces veamos a Antonia | ya que pasó Francisca ya que Benjamín ambos nos dijeron los temas que habían escogido ¿podrías tú decirnos o sea decirnos pequeña sobre qué va a tratar tu noticia? |¿pequeña? | Antonia aunque desaparezcas de la cámara [sabemos que estás aquí]	Marca un antes y un después a partir de los adverbios "ya entonces" e intenta dar el turno a Antonia. Hace pausa para referirse a quiénes ya presentarnos y emite una pregunta para conocer el tema de la noticia de Antonia.
Antonia: (desconecta su cámara)	Desconecta cámara.
Gaspar: [pensé que no estaba]	Indica creencia sobre la asistencia a clases de Antonia.
P3: ¿Antonia? "Antonia está en clases" dice (escribiéndole por mensaje privado en el chat) | ya Antonia	Nombra a Antonia a fin de cerciorarse de su permanencia. Lee el chat en privado y lee en voz alta la respuesta otorgada por la estudiante.
Gaspar: ahí se conectó la cámara	Hace comentario sobre la cámara encendida de Antonia.
P3: a mí me aparece conectada todo este tiempo | ya Antonia	Responde a comentario de Gaspar y hace la distinción entre cómo la observa él y cómo la observa la profesora.
Antonia: es que [ininteligible]	Ininteligible.
P3: | | tuviste bastante tiempo mira pasó leímos la noticia de Paz de Gaspar se pegó el computador | leímos la de Francisca |leímos lo que hizo Benjamín | has tenido bastante tiempo | veamos vamos dándole posibles temas | la podemos ayudar pequeños y ayudemos a quienes no tienen tema | a ver:: miren yo recuerdo que Damián un día…-	Hace llamado de atención empleando entonación enfática sobre el tiempo destinado a trabajar. Se sitúa desde el "nosotros" para invitar a los estudiantes a proponer temática, sin embargo, hace pausa para volver a situarse del "yo" y proponer tema para la creación de la noticia.

Antonia: no tenía Liveworksheet cargada [ininteligible] | espéreme\ porque no tenía Liveworksheet cargada porfi	Hace petición a profesora a fin de pedir tiempo para abrir página de Liveworksheets.
P3: ¡pero lo dijimos al inicio de la clase pequeña!	Expresa asombro por respuesta otorgada por Antonia
Gaspar: al principio	Toma adhesión sobre lo dicho por la P3 y precisa el momento.
P3: ah:: parece que tú ingresaste después ¿cierto? | entonces por eso está | ya sí Antonia ingresó después por eso no estaba informada de esto | ¿ya? entonces recuerden que cuando ingresamos a la clase de lenguaje matemáticas e historia siempre estamos en Liveworksheet ¿ya? Entonces vamos viendo Antonia eh:: nosotros tenemos que pensar en un tema para la noticia | ¿le podríamos entonces ayudar los compañeros? | ¿Maximiliano tú ya tienes un tema escogido? ¿te gustaría comentarnos algo?	Expresa posibilidad de que haya ingresado después a la clase a partir de la expresión "ah:: parece que" e inmediatamente se auto corrobora a través de pregunta confirmatoria "¿cierto?". Hace pausa y deduce la razón por la cual no ha abierto página web Liveworksheets. Hace nueva pausa para formular tres preguntas; la primera dirigida a todos los estudiantes y, la segunda y tercera dirigida a Maximiliano.
Benjamín: mi:ss miss ya lo arre ya lo [arreglé]	Informa a profesora estado de avance-
Maximiliano: [miss yo] ya finalicé	Indica que ha terminado de realizar la hoja de trabajo.
P3:¿pequeño qué?	Lanza pregunta a fin de aclarar lo dicho.
Benjamín: que yo ya puse la:: la [ya cambié la v]	Explica qué ha corregido de su noticia.
P3: [súper bien Benja] | ah | entonces tienes que revisar porque también había otras palabras que había que corregir entonces ve revisando..-	Felicida a estudiante e introduce adverbio para concluir que debe revisar la ortografía de su trabajo.
Benjamín: miss ya vi ya todo vi todo	Emplea pronombre indefinido para indicar que ha hecho la revisión.

Análisis S6: "Monitoreo sobre el avance del trabajo y proposición de tema para crear la noticia" (CE3C2S6)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Antonia: son las doce	Menciona la hora.
P3: sí | no no son las doce | son las once cuarenta	Rectifica afirmación de Antonia apoyándose en la repetición de adverbio de negación.
Antonia: pero acá me dice que son las doce (apuntando a un lugar de su entorno inmediato)	Introduce adversativo y deíctico de lugar a fin de sostener la hora que ha dicho inicialmente.
P3: ya entonces Antonia | Antonia has tenido todo este tiempo para pensar ahora me estabas diciendo que falta que ya eran las doce entonces tú por lo menos deberías tener algo pensado | ¿en qué va?	Hace una deducción a partir de la intervención de Antonia y hace llamado de atención. Formula interrogante para conocer el estado de avance de la estudiante Antonia.
Antonia: avancé en un poco pero sigo pensando cuál puede ser mi noticia | porque respondí las preguntas que decían qué es un texto no literario…-	Distingue entre el antes y el ahora diferenciando el tiempo de las acciones realizadas ("avancé", "respondí" versus "pero sigo pensando").
P3: sí me imaginé que pudiste responder esto porque eso ya es realizar un avance | mira | podrías ¿recuerdas cuando realizamos el cuento? | ¿y tú escribiste sobre algo que sabías? En realidad hiciste un cuento sobre tus via::jes y sobre tu mamá ¿cierto? |entonces podrías realizar una noticia relacionada con lo mismo | relacionada contigo y eso también estaría bien | por ejemplo:: | también podrías hacer una noticia sobre algo que ya hayas visto | por ejemplo | eh:: | los camiones de la basura se van a paro y queda toda la basura en las casa ¿ya? | eh:: ve inventando sobre qué	Interrumpe intervención de Antonia y demuestra entendimiento por el estado de avance a partir de la expresión "sí me imaginé". Inmediatamente, formula una pregunta dicotómica que evoca a una actividad anterior a fin de sugerir dos propuestas de tema.

podríamos escribir esta vez | puede ser algo positivo o negativo | por ejemplo podría ser se encuentra la cura para el coronavirus ¿ya?	
Antonia: eso se siente genial	Utiliza pronombre "eso" a fin de expresar adhesión frente a la proposición que le hace la P3.
P3: ya | ahí tienes un tema que te gusta y podrías escribir sobre eso ¿ya? | Máximo por ejemplo le sugerí que escribiera sobre *Minecraft* porque sabe bastante sobre *Minecraft* | ¿cierto Máximo?	Demuestra acuerdo por la última proposición hecha a partir de adverbio ya. Ejemplifica a partir de temática de noticia de Máximo y le lanza una pregunta confirmatoria.
Máximo: ¿|mhm|?	Emite sonido paralingüístico a modo de duda.
P3:¿cierto Máximo que sabes sobre *minecraft?*	Repite pregunta confirmatoria.
Máximo: sí |\de una mansión	Responde afirmativamente y enuncia tema.
Gaspar: tía que pasaría si existiera una cura del coronavirus?	Formula pregunta abierta utilizando el modo subjuntivo a fin de lanzar una predicción.
P3: mira si existiera | de hecho hay bastante | recuerden que leímos una noticia | de hecho ya hay una vacuna | de hecho hay una vacuna que se está probando en diferentes partes del mundo entonces por ejemplo había una de la universidad de Concepción también | ya que eso está más cerca de Chile	Utiliza modo subjuntivo e inmediatamente hace pausa breve para rectificar y confirmar que sí existe vacuna, apoyándose de la expresión "de hecho".
Antonia: y la del Oxford	Añade información sobre vacuna de Oxford.
P3: pero están todas a modo de prueba porque necesitan que por lo menos pasen seis meses o que se pruebe en muchas personas para que esta vacuna no genere |eh:: | malos resultados o efectos adversos a futuro ya por eso si bien hay varias que están a prueba todavía no se han compartido con todo el mundo porque hay que esperar que no se produzcan efectos negativos ¿ya? | entonces Antonia ahí tienes una temática | el día jueves nosotros vamos a seguir revisando | voy a revisar Paz ahora voy a revisar sobre otra guía que ya te había mencionado el tema de los perritos y los desfiles ¿ya? que está bien novedosa esa noticia porque es algo que también la persona que está en el desfile está con mascarilla y ahí aparece con el pelo tomado y con guantes | que es algo que se está haciendo mucho por el tema del coronavirus ¿cierto? | eh:: | de hecho en Chile nosotros no podemos salir sin nuestra mascarilla ¿cierto?	Introduce adversativo para rectificar estado de las vacunas y lo explica apoyándose de marcadores como "porque". Hace pausa para retomar la temática de la noticia de Antonia. Responde enfáticamente a Paz a fin de clarificar acción que realizará en lo inmediato ("ahora"). Comenta temática de noticia a revisar sobre perros y desfiles y emite juicio de valor.
Antonia: yo tengo una mascarilla de unicornio	Hace comentario sobre mascarilla personal.
P3: sí yo tengo una mascarilla de Mickie Mouse y el Manu tiene una de Spiderman	Comenta sobre el diseño de mascarilla personal y su hijo Manu.
Gaspar: ¿le gusta Spiderman al Manu?	Formula pregunta confirmatoria repitiendo lo dicho por la profesora.
Antonia: ah:: mi hermano chico también tiene una de Spiderman pero le queda muy grande mi madre le tiene que ajustar un poquito	Indica que se ha dado cuenta que
P3: y también tenía una de osito pero esa la escondió porque no le gusta solo le gusta la de Spiderman | y ahora se aburrió y armó una cama en el piso no sé porqué no quiso acostarse en la cama | armó una cama en el piso y se vino a acostar al lado mío | que estaba cansado | así que eso chicos vamos a ir cerrando | el día jueves vamos a continuar trabajando en esto | voy a ir revisando los avances que ustedes vayan teniendo | recuerden contestar todas sus preguntas antes de iniciar la noticia y voy a ir [dejando] retroalimentaciones en sus guías	Relata anécdota personal sobre los gustos por la mascarilla de Manu. Hace pausa modificar tema y distinguir entre las acciones ya realizadas y lo que se hará en la sucesiva.

Análisis S7: "Indicaciones finales de actividades y despedida" (CE3C2S7)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Gaspar: [tía] || tengo una pregunta	Emplea indicativo e introduce que planteará interrogante.
P3: sí Gaspar	Otorga el turno de habla a Gaspar nombrándolo.
P3: ahora qué clase nos toca	Lanza pregunta indirecta. Se sitúa en el después utilizando un adverbio de tiempo "ahora".
Paz: inglés	Nombra la asignatura de clase que corresponde.
P3: tienen inglés | a ver | sí tienen inglés | a ver tengo una pregunta en el chat | déjenme revisar (estudiante Paz envía por mensaje privado un comentario a profesora) || ya miren entonces Paz me está contando que su mamá preguntó de un curso para entrenar perritos y Paz también va a participar del curso para entrenar perritos ¿ya? Y ella va a ser la más pequeña de ese curso porque en los niños que están son desde quinto hacia arriba | qué bien Paz súper bien | ya chicos entonces nos vamos desconectando | nos conectamos mañana temprano y mañana es miércoles por lo tanto las clases yo le mencioné…-	Repite el nombre de la asignatura y explicita que revisará a partir de locución "a ver". Hace pausa nuevamente con locución "a ver" para leer el chat y parafrasear anécdota de Paz. Hace pausa para retroalimentar con un "muy bien". Da inicio al cierre de la clase a partir de imperativo "nos vamos desconectando" e inmediatamente hace recordatorio sobre momento del día en que se conectarán a clase.
Francisca: yo ya envié la guía	Indica acción recién realizada.
P3: muy bien pequeña | entonces nos conectamos a las nueve los que están en reforzamiento y quienes quieran participar | y se desconectó Antonella porque ella participaba (ríe) |ya entonces se conectan a reforzamiento Máximo Benjamín Antonella que ya está no está Josefa Antonia ¿ya? || chicos el resto es voluntario si quieren conectarse sino entran a las nueve y media	Retroalimenta brevemente a Francisca y hace recordatorio de la hora de conexión para quienes participan del reforzamiento. Hace invitación a todos los estudiantes a partir de las frases "quienes quieran participar" y "el resto es voluntario" y personaliza los que sí asisten nombrándolos.
Gaspar: ¿tía le puedo decir algo al Leo?	Pide autorización para preguntar a compañero de curso Leo
Benjamín: ¿miss qué dijo?	Lanza pregunta aclaratoria a profesora.
P3: mañana a las nueve a reforzamiento	Emite recordatorio de forma enfática a modo de dar fuerza a la información otorgada.
Gaspar: Benja el disco lo tengo en la casa (sonríe) | la tengo lista vendí el auto lo compré la otra vez todo	Relata experiencia personal a compañero Benjamín referida al juego de *Minecraft*.
P3: ya entonces les recuerdo mañana entonces los chicos de reforzamiento ya Benjamín Antonia Antonella Josefa Máximo y Damián pero Damián tampoco está conectado | el resto se conecta a las nueve y media a la clase de historia y se conecta con *Liveworksheet* abierto porque vamos a tener una guía ¿ya? que se va a desarrollar durante la clase y eso nada más pequeños | recuerden completar las tareas para inglés | en ciencias también me deben muchos trabajos tenemos que solamente tienen finalizados me parece que Paz | Francisca me parece que también lo tiene finalizado y no recuerdo quien más parece que era Maximiliano pero no estoy segura ¿ya? Solamente tres chicos tienen finalizado y en inglés recuerden chicos que las actividades | ¿ya pequeños? | ¿ya pequeños? | chao profesora (refiriéndose a investigadora)	Lanza dos recordatorios diferenciando entre quienes asisten a reforzamiento o no. Primeramente, nombra a estudiantes que sí deben participar e inmediatamente se refiere "al resto" indicándoles el recurso que deben tener en la clase siguiente. Lanza nuevo recordatorio de tareas pendientes. Finaliza los recordatorios a partir de pregunta retórica y confirmatoria "¿ya pequeños?" y se despide de investigadora.
Investigadora: chao niños (despidiéndose con la mano)	Se despide de los estudiantes.
Estudiantes: chao:: (despidiéndose con las manos)	Se despiden.

- **Análisis descriptivo centro educativo 3; sesión de clase 3 (CE3C3)**

A continuación, se presenta el análisis descriptivo correspondiente a la tercera clase del centro educativo 3.

Análisis S2 "Lectura compartida de la noticia y conversación sobre los animales" (CE3C3S2[F1])

Texto	¿Qué dice? ¿cómo se dice?
P3: (deshabilita la función de compartir pantalla) si de lenguaje estamos en lenguaje | ya perdón chicos nosotros ya terminamos todo lo que es contendido de lenguaje por este semestre ya vimos los textos informativos los textos narrativos perdón | se escucha entre cortao´	Indica en qué clase se encuentran. Hace pausa para situarse desde el nosotros y recapitular qué tipo de textos se han trabajado en el semestre. Enfatiza en el periodo semestre.
Benjamín: miss se le olvidó borrar la:: la número diecinueve	Comenta qué número de guía de debía borrar en L*iveworksheets*.
P3: no si ahora voy a poder es que anoche no estuve configurando el computador y recién los reinicié ahora | entonces la voy a borrar ahora mismo | la diecinueve | ya y ahora todos actualicen la página por que se va a eliminar la diecinueve y ahí van a ingresar ustedes ahora nuevamente a la diecinueve donde dice "nueva desfilada virtual" ¿ya? actualicen el computador {(F) cómo lo actualizamos} apretando un botón que dice efe cinco (teclaF5)	Emplea adverbios de negación y de tiempo a modo de excusa por no borrar el número de guía de *Liveworksheets*. Otorga instrucción a los estudiantes a partir del imperativo y entonación enfática. Continúa la instrucción para enseñar a cómo actualizar la página web, para ello, emplea una pregunta retórica que es contestada inmediatamente por la P3.
Benjamín: o | el circulito | o la que está al lado de esa línea	Emplea conjunción a modo de proponer otro modo para actualizar la página Web.
P3: muy bien | entonces otra otra otra cosa que les [voy a]	Refuerza positivamente a Benjamín. Emplea adverbio "entonces" para cambiar el tópico conversacional.
Antonia: miss	Emplea vocativo para solicitar atención de la profesora
P3:¿sí?	Asigna el turno mediante enunciado interrogativo.
Antonia: miss que me metí en una página que se llama hotmail "ut |luk coronavirus (refiriéndose a la página Web de Outlook).	Comenta a profesora que ha ingresado a página web.
P3: no tiene nada que ver eso tiene que ingresar al *Live* | *work* | mira te lo voy a enviar por interno | *Liveworksheets*	Corrige a estudiante y luego hace pausa para indicarle la página web a nivel oral y luego escrito (por chat).
Antonia: le apreté el fcinco para refrescar la página	Menciona acción realizada para actualizar la página.
P3: ah:: | cuando apretaste el fcinco te volvió a esa página depende | ah:: seguramente es tu navegador ya entonces ingrésala al *Liveworksheet* porque ahora está actualizado ya	Emplea interjección alargada a modo de entendimiento y luego adverbio para indicar probabilidad. Hace deducción y entrega instrucción sobre ingresar a la página de *Liveworksheets*.
Antonia: actualiza::do (cantando la palabra)	Indica acción realizada en el presente.

P3: actualizado (canta la palabra) muy bien chicos | | ¿ya? | | listo (activa la función de compartir pantalla y muestra las guías que han realizado en *Liveworksheets*) chicos entonces este semestre nosotros vimos los textos narrati::vos y los textos informati::vos dentro de los textos narrativos vimos los cue::ntos vimos el mi::to y la leye::nda y leímos bastantes cuentos y mitos y leyendas | y después pasamos a los textos informativos ¿ya? entonces dentro de los textos informativos vimos algunos como la noticia y el artículo divulgativo ¿cierto? | eh:: ustedes tenían que crear una noticia por si acaso la dieciocho es crea::r para los que aún no la desarrollan es crear no copiar una ¿ya? se recuerda eso y tienen que responder algunas preguntas | ya ahora nosotros porque varios terminaron esa noticia eh:: vamos a revisar lo siguiente dice "nueva desfilada virtual" este es un texto informativo ¿ya? | ustedes me van a decir qué clase de texto informativo es | si es un artículo divulgativo o una noticia | dice así | "nuevo desfilado virtual de perros | ah nueva desfilada virtual de perros abandonados para promover la adopción desde AUPA y Bioparck" | entonces viendo como la estructura de este texto | miren fíjense (desliza de arriba hacia abajo para mostrar toda la noticia proyectada) |qué tipo de texto ustedes crees que es | será una noticia será un artículo divulgativo ¿qué será?	Repite lo dicho por Antonia a nivel verbal y paraverbal. Retroalimenta positivamente y hace pausa para sintetizar qué asignaturas han visto. Emplea alargamientos de sonidos vocálicos para nombrar los géneros vistos a modo de realzar cuáles son. Marca pausa junto con interjección "eh::" alargada a modo de situarse en el presente e indicar quienes todavía no realizan la hoja de trabajo dieciocho. Emplea interjección "eh" para marcar el pasado y el futuro. Inmediatamente introduce perífrasis verbal "vamos a" a modo de indicar acción presente con sentido de futuro referida a la lectura del título de una noticia. Formula interrogantes convergentes y las parafrasea a fin de saber qué tipo de texto es.
Trinidad: yo creo que es noticia	Responde interrogante expresando probabilidad.
P3: ya:: muy bien	Emplea adverbio alargado a modo de asentimiento.
Trinidad: yo creo que es noticia	Repite su opinión a modo de reafirmar su punto de vista.
Antonia: yo creo que es noticia	Expresa su opinión sobre el tipo de texto que es.
P3: muy bien Trinidad y Antonia porqué creen que es noticia | están las dos correctas	Ratifica respuesta correcta con enunciado enfático. Lanza interrogante para profundizar respuesta anterior.
Antonia: porque el titular es | está como en grande y:: también ||..-	Indica característica de la noticia. Emplea conector "y" alargado a modo de hacer pausa para introducir otra característica.
P3: recuerden características de las noticias nos informan de hechos de hechos que pasaron hace mu::cho tiempo o de hechos que pasaron ahora en la actualidad	Enfatiza en la acción recordar e introduce enunciado interrogativo indirecto de tipo convergente.
Trinidad: hechos de la [actualidad]	Responde a interrogante.
Benjamín: [actualidad] porque ahí dice dos mil veinte	Responde a interrogante e introduce la razón. Emplea adverbio "ahí" para referirse al lugar de la noticia en que aparece la fecha.
P3: muy bien entonces tú estás asumiendo que esto es una noticia lo que está correcto pero las noticias nos informan de hechos actualidad y justo coincide con que aquí esta noticia de un hecho que es más o menos actual miren si se fijan en la fecha fue Trinidad y si nos fijamos eh:: en la estructura es similar a lo que es una noticia vamos a ver si esto nos responde a las preguntas básicas | ¿cuáles son esas preguntas básicas que nos tienen que responder sí o sí una noticia?	Ratifica la respuesta a través de retroalimentación evaluative y entonación enfática. Capta la atención formulando un interrogante convergente empleando entonación enfática.
Trinidad: qué pasó | cuándo paso | dónde pasó o a quién y a quiénes le pasó	Responde indicando las preguntas que responde la noticia.
P3: bien ya entonces vamos viendo | aquí tenemos estas imágenes (mientras desliza con su cursor de arriba hacia abajo para mostrar imagen de una mujer con un perro).	Hace pausa y enfatiza a fin de captar la atención para que los estudiantes observen las imágenes de la noticia.
Benjamín: y qué pasó (cantando y luego ríe)	Indica una pregunta que responde la noticia.

P3: muy bien qué ocurrió super bien | fíjense en esta imagen chicos qué qué piensan ustedes sobre esta imagen | ¿qué les hace pensar esta imagen? es del año pasado miren ustedes hagan memoria | ¿esta imagen será del año pasado o | será de este año?	Refuerza positivamente. Capta la atención a partir de vocativo "fíjense" e inmediatamente introduce dos preguntas que apelan a la imaginación y dos referidas al tiempo de esta.
Antonia: [de este año]	Responde contestando último enunciado de la profesora.
Trinidad: [de este año]	Responde contestando último enunciado de la profesora.
Benjamín: [de este año]	Responde contestando último enunciado de la profesora.
P3: de este año muy bien <u>super bien</u> ¿qué les hace a ustedes asumir que esta imagen es de este año? Y no la tomaron de otro año para crear la noticia	Ratifica lo dicho y lanza pregunta para profundizar.
Antonia: la fecha	Indica respuesta.
Gaspar: la mascarilla y los guantes	Nombra dos elementos de la imagen.
P3: bien super bien	Emplea verbo y luego introduce superlativo para reforzar la respuesta correcta de Gaspar.
Gaspar: /tía arriba arriba sale la fecha	Emplea adverbio de lugar para situar la fecha.
P3: sí pero a veces a veces hay gente que toma <u>imágenes de otros años</u> y solamente las coloca como [para ejemplificar]	Afirma y luego matiza introduciendo adversativo. Enfatiza en la razón a modo de clarificar la oposición.
Gaspar: [tía pero] tampoco sabemos que si es este año porque:: las veterinarias tienen que ocupar eso	Introduce adversativo a modo de expresar disonancia.
P3: ¿cierto? | las veterinarias tienen que ocupar eso | tienes toda la razón pero por lo general <u>ahora</u> están utilizándose este tipo de elementos para eh:: evitar tanto el contacto ¿ya? | entonces ella anda con guantes con mascarilla y <u>con su pelo en una</u> con su pelo tomado cierto que son una de las características que se solicitan para salir ¿cierto? | vamos viendo ahora cada primera yo comienzo leyendo y ustedes van después ayudándome <u>tienen que estar atentos</u> | {(DC) "cada primavera un numeroso grupo de perros acuden a la plaza exterior del Bioparck para poder reescribir su historia y encontrar un hogar"} o sea a estos perros los llevan a un parque para que en realidad los adopten eso es como lo que se está dando a entender ahí | {(DC) "durante estos años muchas personas se han acercado en esta cita comprometida con el bienestar animal y han visto cambiar sus vidas integrando un nuevo miembro a sus familias"} || vamos bien ahí tengo algo aquí mensaje por el chat	Toma adhesión del punto de vista de estudiante Gaspar e inmediatamente introduce adversativo y emplea el presente de forma enfática para referirse a situación actual sobre el uso de mascarilla. Emplea perífrasis verbal para lanzar una orden. Lee la noticia utilizando tempo lento.
Benjamín: /miss ahora puedo leer	Emplea tono ascendente para lanzar petición de leer.
P3: ya	Concede solicitud.

Análisis S2 "Lectura compartida de la noticia y conversación sobre los animales" (CE3C3S2[F2])

Texto	¿qué dice? ¿cómo lo dice?
P3: muy bien continuamos leyendo entonces "como siempre conocerán las historias de algunos de los perros que cuida y acoge la AUPA que serán presentados esta vez a través de las redes sociales algunos grandes como miguel que pesa que con catorce meses ya pesa veintinueve kilogramos | otros	Retroalimenta y hace lectura en voz alta del último fragmento de la noticia. Formula pregunta confirmatoria.

pequeños como ringo de dieciséis meses y siete kilogramos también se descubrirán las historias como las de Nico que con siete años fue abandonado un día frio y lluvioso" ¿ya?	
Leonardo: miss con siete años ya es súper viejito	Realza la edad del perro de la noticia a través de un enunciado enfático.
P3: sí son súper viejitos [entonces]..-	Ratifica lo dicho y repite lo ya dicho.
Gaspar: [tía] mi antiguo perrito se murió cuando tenía quince años eso es súper super viejo	Relata anécdota personal.
P3: si:: el mío también | yo tenía un perro y se llamaba Joe y también se murió muy muy viejito	Emplea adverbio "también" a modo de incluirse en la misma situación sobre la muerte de un perro viejo.
Benjamín: y los míos yo tenía dos perros y se murieron también de viejos	Se adhiere a lo ya dicho a través de conector aditivo.
P3: también de viejitos | ¿alguien tenía más perritos que si alguien más tiene o tiene perritos? (deshabilita la función de compartir pantalla)	Repite último enunciado ya dicho. Formula interrogante exploratoria.
Benjamín: ahora tengo otro perro que tiene como como cinco o seis meses	Se enmarca en el presente para contestar pregunta de la profesora.
P3: cinco y seis meses ¿alguien más tiene perritos?	Repite último enunciado dicho por el estudiante.
Máximo: yo tengo una perrita que se llama Laina pero todavía no muere	Indica que tiene una perra e inmediatamente introduce un adversativo para matizar..
P3: (risas) entonces tu perrita está bien / es viejita o es chiquita	Realiza una deducción a partir del adverbio "entonces".
Benjamín: no sé pero no es chica es más bien como adulta	Indica no tener certeza e inmediatamente introduce adversativo para indicar probabilidad.
P3: es más adulta | ah:: entonces es más adulta ¿ya? Maximiliano tienes tú animales en tu casa perritos ¿alguien de aquí ha adoptado su perrito?	Repite dos veces último enunciado dicho por el estudiante. Formula pregunta exploratoria sobre la adopción de perros.
ES: [sonidos ininteligibles]	Ininteligible.
Gaspar: yo adopté mi perrito que lo iban a matar	Indica con fuerza que ha adoptado perro y su causal.
Benjamín: miss acá en la cocina esta mi perrito	Emplea deíctido para referirse a su perro.
Paz: (responde utilizando el emoji 👏)	Responde apoyándose de elementos icónicos.
P3: muy bien Paz tú también tienes la manito levantada ¿podrías contarnos algo? Tú también adoptaste | tu familia también adoptó ¿cierto?	Refuerza positivamente acción de adoptar de Paz. Lanza invitación para que Paz haga un relato sobre la adopción de su perro.
Paz: sí (sonríe y busca por los lados para ver si está presente su perro)	Responde afirmativamente y con felicidad.
P3: /adoptaron el perrito que está contigo	Formula enunciado interrogativo indirecto de tipo confirmatorio.
Paz: sí y ahora no sé dónde estará (sonríe)	Responde afirmativamente a pregunta confirmatoria.
Maximiliano: (responde utilizando el emoji 👏)	Responde afirmativamente apoyándose de elementos icónicos.
P3: (ríe) no quiere ahora | Máximo levantaste la mano también ¿quieres contarnos algo?	Hace comentario sobre el perro de paz. Nombra a estudiante para asignarle el turno de habla.
Máximo: que en navidad me van a regalar una perrita Husky	Comenta situación personal sobre los animales.

P3: (sonríe) ¡un Husky! | sí sí que no los habías contado antes creo que lo había escuchado ¿alguien lo había escuchado?	Expresa sospresa por lo dicho. Hace pausa y ratifica que ya lo había comentado previamente y espera confirmación con respuesta de los estudiantes.
Antonia: sí	Responde afirmativamente.
Estudiantes: [ininteligible] sí	Responde afirmativamente.
P3:¿sí? | si lo habías dicho hace poco | lo habías contado hace poco	Reafirma aseveración confirmada.
Antonia: [ininteligible] de peso	Ininteligible.
Maximiliano: (responde a la pregunta con emoji 👏🏻)	Responde afirmativamente apoyándose de elementos icónicos.
P3: (sonríe) ya miren ustedes creen que es importante adoptar | que estamos haciendo nosotros al adoptar chicos	Formula dos enunciados interrogativos indirectos.
Benjamín: ayudar a un animal	Da respuesta a segundo interrogante.
Gaspar: salvar a una vida	Da respuesta a segundo interrogante.
P3:¿ya? salvar una vida de un animal | ayudar también como dijo Benjamina un animal	Repite las respuestas de Benjamín y Gaspar y las reconoce.
Benjamín: para hacerlos [feliz..-]	Indica finalidad a partir de preposición inicial.
Antonia: [para] [ininteligible]	Ininteligible.
P3: mira Antonia Antonia | también tú puedes hablar pero está hablando Benjamín y nosotros tenemos esperar a que termine y empezar y levantar nuestra manito que justamente él tenía su manito levantada | ya Benjamín	Emplea vocativo y nombra a estudiante dos veces a fin de hacer llamado de atención.
Benjamín: de hecho hay que ayudarlos porque:: si no se pueden morir porque si no los ayudas |mhm|	Emplea el indicativo para afirmar y fundamentar su posición.
P3: nadie los va a adoptar ¿cierto? por eso también es muy importante y se recalca el tema de la adopción actualmente | antes antes miren cuando yo era pequeña no se pensaba tanto en los derechos de los animales | pero ahora también se valoran mucho los animales tienen tienen que tener los mismos derechos similares a nosotros son seres vivos eh ellos merecen ser cuidados ¿ya? entonces pequeños | ¿hay alguien que más quiera comentar algo antes que leamos la noticia?	Toma adhesión a punto de vista de Benjamín y luego introduce conector consecutivo para concluir el tema. Distingue entre el antes y el ahora y lo refuerza a partir de la repetición del primer adverbio y el énfasis a adversativo y segundo adverbio. Lanza pregunta a modo de animar a los estudiantes a comentar sobre la temática abordada.
Gaspar: yo	Indica deseo de emitir comentario a partir del pronombre personal
Antonia: yo	Indica deseo de emitir comentario a partir del pronombre personal
P3:¿Antonia?	Asigna turno a Antonia nombrándola.
Antonia: es que:: yo cuando voy por la calle encuentro a perritos que están abandonados me dan mucha pena ver que no los podemos adoptar porque mi casa es muy chica	Relata experiencia personal sobre los perros de la calle y enfatiza en el sentimiento que le provoca.
P3: \oh::	Expresa pena por lo dicho mediante la interjección alargada.
Benjamín: de hecho ella tiene un conejo	Emplea pronombre ella para tomar adhesión a lo dicho por Paz.
P3:¿tienes un conejo? Francis o sea Antonia ¿tienes un conejo Antonia?	Lanza pregunta confirmatoria.
Antonia: sí	Responde afirmativamente.

Máximo: [sonidos ininteligibles] (se observa mecanografiar)	Ininteligible.
P3: miren ustedes no sé si han ido | ya Máximo ¿sí? Justo te había marcado ya Máximo (envía mensaje privado por chat)	Focaliza la atención para relatar situación e inmediatamente hace pausa para responder a Máximo y asignarle el turno de habla.
Máximo: que cuando tenga mi perrita para que no muera voy a jugar [ininteligible] una vez al año	Introduce perífrasis verbal para indicar acción futura sobre su perra.
P3: (risas) ya:: bien entonces tú vas a estar tu tiempo libre jugando con tu perrita ¿cierto? para que se sienta feliz | ustedes saben que los animales se colocan o sea se ponen triste como nosotros | cuando no les prestan atenció::n |cuando no los cui::dan por ejemplo acá está Kenai que ustedes también lo han escuchado ladrar y algunos ya lo conocen es muy grande y él a veces está triste porque no está su mamá la mamá | que la mamá es mi amiga la dueña de él y a veces el está triste y quiere que lo abracen y es muy grande entonces pesa mucho y quiere que uno este con él todo el tiempo pero eso	Parafrasea comentario realizado por Máximo y luego hace reflexión sobre el estado de ánimo de los animales. Realiza énfasis para intensificar en la acción que provoca la tristeza canina. Ejemplifica con experiencia personal y compartida por los estudiantes.
Benjamín: y además porque si se tira arriba de alguien es un poco peligroso porque te puede morder [sonidos ininteligibles de los estudiantes] o rasguñarte por accidente	Añade argumento utilizando dos conectores aditivos y de causalidad.
P3: sí eso sí pero él no muerde ¿cierto chicos? | algunos de ustedes vinieron acá entonces a él lo vieron y vieron que era un perro que ladra::ba que ladraba | pero cuando la gente está fuera de casa pero una vez que la gente entra como que se transforma entonces hay muchos perros que les pasa eso | sí Antonia	Concuerda con lo dicho e inmediatamente se distancia de la acción de morder de su perro mediante enunciado enfático de oposición. Busca la adhesión del comentario formulado mediante pregunta una confirmatoria retórica y el empleo de la 2º persona plural.
Antonia: una vez había una perrita que me saltó en mi cara	Relata anécdota personal utilizando el tiempo pretérito.
Benjamín: mi perro es tan llorón que llora todo el día || por todo llora	Intensifica cualidad del perro mediante el énfasis y repetición de la acción.
Francisca: (busca a su gato para mostrarlo en la cámara)	
P3: (ríe) cuando son pequeños es pequeño el tuyo o sea me refiero | ah:: miren ahí está el gatito de Francisca:: | miren qué bonito tiene muchos colores negrito | blanco | [cafecito claro]	Comenta a partir de la acción del perro de Benjamín. Hace pausa y denota sorpresa al observar gato de Francisca.
Antonia: [ininteligible] [de hecho] yo le enseñé al perrito de mi hermano a sentarse	Comenta una acción realizada.
Gaspar: de hecho mi perrito sabe subir y bajar las escaleras	Indica acción que sabe hacer su perro.
P3: muy bien tenemos que esperar a que terminen nuestros compañeritos para comenzar hablar | súper bien | a mí me gusta que todos ustedes participen pero tenemos que esperar eso ¿ ya? para que nos escuchemos a todos y todos sientan que sus opiniones es importante ¿ya? || entonces ahora voy a compartir con ustedes [ininteligible]	Refuerza positivamente y hace llamado de atención suavizado por el uso de diminutivo, el gusto por escuchar y la finalidad de respetar los turnos de habla.
Benjamín: miss la clase se había convertido en clase para perros	Hace reflexión sobre el contenido de la clase.

Análisis S3 "Preguntas y respuestas para contestar de la noticia" (CE3C3S3)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P3: (habilita la función de compartir pantalla y proyecta las preguntas sobre la noticia leída) entonces vayan viendo vayan leyendo ¿ya? vamos viendo dice eh..-	Entrega una orden para contestar las preguntas de la noticia.
Antonia: ¿miss que es AUPA?	Formula pregunta aclaratoria
P3: ¿AUPA? buscamos la que significa AUPA porque está relacionado con una fundación que ayuda a los animales | AUPA	Repite último enunciado e indica acción que realizará inmediatamente.
Trinidad: miss no busques que nos estarías dando la respuesta	Lanza advertencia a la P3.
P3: ah | ¿les estoy dando la respuesta? Ah ya entonces eso tienen que buscarlo ustedes si entonces eso (cambia la web e ingresa al buscador de Google)	Repite enunciado dicho transformado a una interrogación y accede a lo dicho por Trinidad. Hace deducción a partir de la interjección, más, dos adverbios.
Francisca: miss es que yo lo he busqué y no me aparece nada o sea me aparece se me metió una cosa que es para ver palabras que no que no sale significado y no AUPA	Indica acción en pasado y comenta que no ha podido encontrarla.
P3: (vuelve al navegador de Google y en el buscador busca "AUPA animales") | miren AUPA esto es ¿ya? con esta pregunta yo les voy ayudar "es una fundación sin Ánimo de lucro que se dedican al cuidado de los perros" | ¿ya? es lo que hacen que se dedican como a recoger a los perros que la gente deja en la calle y que están sin cuidados que están maltrata::dos o simplemente cuando ya crecen y les estorban los animales hay gente que bota a los animales ¿ya? y esta fundación se dedica a recoger todos esos perritos ¿ya?	Hace búsqueda del significado del acrónimo y emplea vocativo a modo de captar la atención en los estudiantes y entregarlas la respuesta. Lee la respuesta y la parafrasea.
Benjamín: o por lo menos lo vayan a dejar ahí por lo menos	Indica una circunstancia que constituye el mínimo d aceptación a través de la repetición de la expresión "por lo menos".
P3: donde haya donde ahí sí ¿cierto? entonces es importante | ya miren ustedes no sé si han ido una vez a zona franca | ahí en zona franca hay muchos perritos pero la gente los quieren mucho si se fijan ustedes todos los perritos que están allá tienen chalequi::tos y si les ven el pelaje les bri::llan tienen comi::da | agua entonces ya ellos no tienen hogar pero tienen hay gente que les cuida igual | ¿cierto? | acá se hace bastante eso que se que se cuida a los perritos como en esos lugares públicos ¿ya? después dice | dice "¿dónde se hace realmente el desfile de perros?" ¿ya? ustedes tienen que leer "¿dónde será este año el desfile?" ¿ya? dónde se supone que se hacía antes del tema del coronavirus este desfile y donde se va hacer este año	Toma adhesión a lo dicho por Benjamín y lo parafrasea. Hace pausa para relatar situación sobre los animales en un sector aledaño. A medida que avanza en el relato realiza alargamiento de palabras referidas al cuidado animal a modo de recalcarlas. Hace pausa para leer y parafrasear la pregunta que se debe contestar.
Benjamín: de hecho yo cuando estoy con mi perro y si mis padres se tienen que ir de la casa pues yo en vez de irme con ellos me quedo aquí cuidando al perro	Vincula temática del cuidado animal con su propia experiencia.
P3:¡ah::!	Expresa sorpresa por lo dicho.
Gaspar: yo lo hice el otro día en vez de dejarlo solo me quedo con él	Toma adhesión a lo dicho por Benjamín haciendo analogía con su experiencia.
P3:¿ya? ¡que bien! después la cinco dice "¿por qué el desfile se ha tenido que hacer este año virtualmente?" | en vez de hacerse como se hacía en años anteriores se hacía presencialmente este año este año se tiene que hacer de manera virtual ustedes explican por qué | y la última que esta les va gustar bastante porque es su opinión ¿qué opinas sobre	Retroalimenta sucintamente y hace lectura de la preguntas así como comentarios alusivos a esta.

el abandono de perros? y ahí ustedes explayan lo más que puedan (deshabilita la función de compartir pantalla)	
Gaspar: hay que denunciar a los que abandonan a sus perritos	Expresa firmeza por acción a realizar sobre quienes abandonan a los perros.
P3:¡eso! escribe también en la parte donde tú dejas tu opinión ¿ya? la parte Trinidad me dice (lee chat privado recibido por Trinidad) "respondo dos preguntas y termino la guía" | ya Trinidad en la parte de tu opinión trata de explayarte un poco porque a ustedes les gusta [ininteligible]	Indica aprobación por lo dicho y lanza orden de escribir. Hace lectura de comentario escrito por Trinidad.
Benjamín: de hecho de hecho matar a un perrito ahora significa lo mismo que matar a un humano	Se autoasigna el turno a partir de enunciado enfático. Emplea adverbio de tiempo para situar acción actual de los animales.
P3:¿cierto? porque ellos también son seres humanos o sea no son seres humanos son seres vivos ¿ya? entonces por eso nosotros tenemos que cuidarlos así como y aparte es que ellos igual se enojan ¿ya? entonces miren recordemos yo tengo una amiga en Punta Arenas que es la profesora Catalina es la profesora jefe de primero y yo voy a la casa de ella y ella tiene un gatito y el gatito y es como si fuera un niño un niña entonces yo cuando voy para allá ella tiene su gatito y yo llevo a Manuel y ellos jue::gan los dos y los dos | se tratan como niños | juegan y comparten sus juguetes y juegan durante todo el tiempo que estamos allá porque en realidad ellos también son como niños y les gusta mucho jugar cuando son más jóvenes ¿ya? entonces eso ustedes también tienen que cuidar a los animalitos pensar cómo se sentirán ustedes si los trataran de esa forma | ¿sí profesora Kathy?	Indica aprobación por lo dicho, lo argumenta y hace una deducción. Relata experiencia personal asociada a su animal y el de su amiga. Asigna el turno a investigadora.
Investigadora: si miss yo les quería compartir lo que veo acá | ¿ustedes saben que no existen perros callejeros? | no hay no existen entonces no todos los perritos o hay perritos muy grandes que viven en departamentos igual pequeños porque hay muchas normas para que los perritos te envíen por ejemplo si yo voy al supermercado o a una tienda siempre hay lugares para yo dejar a los perritos entonces uno los amarra y los deja allí y también hay clase para que los perros jueguen entonces también tienen su espacio para que lo hagan yo creo que el futuro como ya sabemos que tienen dere::chos que los animales también sienten yo creo que en Chile también vamos ahí cuando uno de niña quizás antes no era tan consciente hoy creo que los niños tienen mayor conciencia y cariño con los animales	Lanza una pregunta a modo de buscar sorpresa por parte de los estudiantes. Relata experiencia vivida en Barcelona y finalmente lo compara con experiencia en Chile en el pasado.
P3: si:: | yo escuchando lo que ellos me mencionan a sus animales le tienen mucho cariño a sus perritos a sus gatos (desactiva la cámara Trinidad y Damián que están juntos y Gaspar)	Indica aprobación por lo dicho. Se dirige a profesora empleando "ellos" para referirse a sus estudiantes.
Benjamín: mi perro de hecho mi perrito también es bruto	Indica cualidad de perro de forma enfática.
P3: (risas) ¿ por qué lo dices?	Expresa enfáticamente una característica de su perro.
Benjamín: porque siempre cuando yo me voy golpean la puerta	Indica sorpresa por lo dicho y formula pregunta para profundizar sobre esto.
P3: sí:: debe ser porque está triste | ¿alguien ha visto la vida secreta de tus mascotas? ¿alguien ha visto esa película? ayer viendo esa película | Manuel también me gusta mucho | miren y en esta película si sé a cuál te refieres creo	Expresa entendimiento por lo dicho y lanza explicación. Pregunta para saber quién ha visto una película sobre este tema.
Máximo: su última [ininteligible] ahí tiene mi nombre	Indica película referida por la profesora.
P3: eh:: Máximo | ¡ah::! si esa cómo es que se llama esa película | uy se me olvidó	Indica no acordarte por el nombre de la película y se expresa con ansiedad.

Máximo: la razón de estar contigo	Nombra la película de forma enfática.
P3: la razón de estar contigo | si ahí se está mostrando que también este perro siente ¿cierto? | y va volviendo a la vida y va buscando en realidad a este dueño que tuvo como en su segunda vida y como para él esta persona es la razón como de cuando el muere el perrito se va con él ¿cierto? | no se si alguien la ha visto | pero es bien bonita la película son dos películas	Repite el nombre de la película y hace una síntesis de esta.
Máximo: la una y la dos	Indica cantidad de películas de "la razón de estar contigo".
P3: si:: hay dos películas y dos libros de hecho	Repite lo dicho a modo de confirmarlo.
Estudiantes: [sonidos ininteligibles]	Ininteligible.
Francisca: también está la película ..- (estudiantes emiten sonidos ininteligibles)	Intenta complementar información indicando el nombre de otra película que se vincula a lo conversado.
P3: ah:: es que Francisca quería hablar pequeños y no se escucha porque tiene ella habla bajito y aparte el audio parece también influye así que ya Francisca	Hace llamado de atención por sonidos ininteligibles.
Francisca: es que yo digo que mi gato es algo perro por:: porque que cuando hay una puerta cerrada a veces la rasguña	Relata experiencia personal.
Benjamín: de hecho mi perro abrió la puerta con sus manos	Se adhiere a experiencia de Francisca relacionando su historia con la propia.
P3: miren | | yo tengo un gato acá se llamaba Teo o se llama todavía no sabemos dónde está porque se escapó y no ha vuelto y él también se iba a acostar a mi pieza y después en la noche yo estaba durmiendo y él abría la puerta y yo me asustaba y era él que venía acostarse a la cama así que:: | eso lo animales también son muy inteligentes	Capta la atención por medio de vocativo. Hace pausa y relata experiencia personal.
Antonia: ¿puedo mostrar mi gato?	Hace solicitud por medio de un enunciado interrogativo.
Benjamín: o también puede traer el compu y mostrarlo	Ofrece alternativa para mostrar el gato de Antonia.
Francisca: ella sabe sentarse aprendió solita porque mi mamá le iba a dar un premio y se sentó	Indica acción que realiza su mascota.
Benjamín /miss quiere que muestre a mi perro que está aquí a mi lado	Emplea un tono ascendente a modo de solicitar autorización.
P3: ya muéstranos || Antonia fue a buscar su:: su:: eh:: perrita | Antonia está buscándola	Da respuesta a consentimiento. Se sitúa en el nosotros para acceder a mostrar la mascota.
Benjamín: (muestra a su perro acercándolo a su pantalla)	Muestra a su perro acercándolo a la pantalla.
P3: ya ¿cuántas preguntas le faltan por responder pequeños | ahí Benjamín nos comparte su perrita | oh:: muy grande:: | qué grande y bonito (Benjamín lo apoya sobre su espalda y se acerca a la cámara para mostrar a su mascota)	Monitorea el trabajo realizado a través de una pregunta. Hace pausa para indicar que Benjamín muestra su mascota y hace una descripción sobre ella.

Análisis S5: "Cierre de la clase y aclaración de dudas" (CE3C3S5)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
P3: entonces voy a dejar de compartir la pantalla | chicos si ustedes ¿creen que puedan terminar esa guía durante estos días? ¿quién ya terminó?	Indica lo que va a realizar, deshabilitar el compartir pantalla. Formula pregunta dicotómica y enseguida otra de monitoreo sobre el estado de avance de la hoja de trabajo de la noticia.

Benjamín: si podemos creo	Indica probabilidad de afirmación.
Trinidad: miss ya la terminé	Indica en pasado acción realizada.
P3: sí |porque tienen plazo hasta el miércoles para completar todo porque ya ese día voy a colocar las notas ¿ya?¿entonces? ¿ya? chicos nos quedamos sin tiempo ¿ya? | porque estuvimos conversando mucho rato pero ustedes pueden completar la guía eran solamente un par de preguntas si tienen alguna duda consultan recuerden pueden realizarla {(F) hasta las seis de la tarde no hasta las diez ni hasta las once} ¿ya? hasta las seis no se pasen del horario | Trinidad ¿qué?¿ qué estabas comentando pequeña?	Enfatiza en la fecha de entrega a modo de recordatorio. Ofrece posibilidades de preguntar utilizando el tempo lento a modo de recalcar horario límite de consultad.
Benjamín: miss miss y qué pasa si nos pasamos cinco minutos	Formula pregunta hipotética.
P3: está bien pasarse cinco minutos está bien pero que me llegue un mensaje a las once cuando estoy durmiendo	Hace diferencia sobre la hora de respuesta.
Joaquín: miss	Solicita el turno de habla.
P3: si Joaquín	Concede turno nombrando a Joaquín.
Joaquín: es que yo respondí todas pero me saque otra nota	Lanza inquietud sobre tu trabajo a la P3.
P3: super bien Joaquín | no se preocupen | ah no estabas cuando dije eso en esa guía les va aparecer una calificación pero no es una calificación pero no es su calificación real ¿ya? la calificación real la voy a ir la voy a ir después a subir yo por lo tanto ustedes no van a quedar con la nota que les aparece ahí | que es por lo general muy bajita que tienen que sumarse algunas cosas ¿ya? entonces no se asusten ¿ya? no se asusten con esa guía que se va a corregir ¿ya? eso les había dicho ya pequeños	Felicita a Joaquín e inmediatamente se dirige a todos para explicar calificación que ofrece *Liveworksheets*. Emplea entonación enfatiza a modo de reafirmar que la calificación variará.
Benjamín: Miss qué hubiera pasado si:: | estuviéramos ahora mismo en clase	Lanza pregunta hipotética a la P3 sobre las clases presenciales.
P3: si estuviéramos ahora mismo en clase eh:: no estaríamos en recreo estaríamos eh:: nosotros eh ::comentándolas respuestas de esta guía y las escribíamos en la pizarra y después no iríamos a recreo || ¿ya? pero ahora yo tengo yo tengo clase con séptimo así que por eso nos vamos a tener que ir	Responde repitiendo enunciado dicho por Benjamín. Se sitúe desde el nosotros para nombrar las actividades que se realizarían a modo de compararlas con las clases remotas. Introduce adversativo para contrastar que la clase debe terminar.
Benjamín: ¿miss qué nos toca ahora?	Lanza pregunta aclaratoria.
P3: mucho tienen ustedes miren déjenme pensar creo que a ver | no sé Ciencias Naturales parece Ciencias tienen ¿cierto?	Expresa duda por asignatura que continúa y lanza pregunta confirmatoria.
Maximiliano: no la última clase ya se suspendió la clase el jueves	Refuta lo dicho por la profesora.
Benjamín: yo estoy viendo el horario desde mi celular	Indica acción realizada en el presente.
P3: ah ya entonces no tienen clase de Ciencias Naturales hoy día |¿no?	Reformula explicación de Maximiliano y lanza pregunta confirmatoria.
Joaquín: no entender nada	Indica no entender lo dicho.
P3: ¿pequeños tienen clase de Ciencias Naturales o les enviaron algún mensaje cancelándola?	Lanza pregunta aclaratoria a los estudiantes.
ES: [sonidos ininteligibles]	Ininteligible.
Benjamín: [la miss nos dijo la última vez]	Responde a pregunta dicotómica de la P3.

P3: entonces la miss suspendió esta clase ¿ya? entonces ahora nos vamos vamos para que yo tenga clase con séptimo nos vemos a las doce en lenguaje o sea | en matemática en matemática que diga alguien si me equivoqué | ya matemática recuerden que para matemáticas tienen que traer el lápiz mina lápiz rojo y lápiz azul ¿ya?	Hace deducción a partir de explicación de estudiante Benjamín- Hace recordatorio sobre los materiales para la clase siguiente.
Benjamín: yo ya lo tenía desde que lo pidió	Indica acción ya realizada.
P3: ¿ya? súper bien entonces eso nada más voy a clase con séptimo adiós pequeño::s	Se despide de los estudiantes.
Estudiantes: chao:: | chao:: miss	Se despiden de la P3.

Anexo VII. Análisis descriptivo de las entrevistas en profundidad

• Entrevista en profundidad profesora 1 (P1EP)

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de una selección de segmentos de las entrevistas en profundidad efectuadas a la profesora P1.

Análisis S6: "Cambio de modalidad presencial a distancia" (P1EPS6)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: ahora me gustaría que igual me contaras un poco cómo fue para ti este proceso de pasar de lo presencial a lo a lo online | cómo fue para ti a nivel personal y profesional	Formula interrogante abierta para explorar en la percepción de la P1 sobre el cambio de la modalidad.
P1: \bueno al principio fue difícil | fue muy difícil en un principio porque si bien es cierto te dije que partimos como con las clases en *Facebook* que tenía que hacer la misma clase como:: siete veces o cinco veces fue como caótico terminaba muy agotada muy agotada y el tema después de:: | de empezar a aprender el tema del Zoom | que lo encontrábamos tan difícil | fue caótico y era así como que venga una capacitación de Zoom (risas) | para poder aprender y tener a todos los niños a todos conectados | aparte hacer que las mamás se conectaran también aprendieran porque imagínate uno está dispuesto a aprender porque igual nosotros tenemos la necesidad de aprender de capacitarnos para poder apoyar a nuestros niños pero:: hacer aparte de nosotros aprender que las mamás aprendan igual era algo difícil | mamás que nos reclamaban porque el celular en el celular te sale como una cosita que tení´que apretar para poder activar el audio entonces muchas veces hasta a mí me pilló la tecnología y no sabía cómo escuchar así y no y no sabía qué apretar para yo que me pudieran escuchar | entonces al principio fue bastante caótico pero cuando ya dominamos el tema y las mamitas también los dominaron que fue importante porque empezamos a hacer tutoriales mandábamos videos para que las mamás supieran como se:: | cómo se podían conectar y cuando ya aprendimos que solamente se envía un link y las mamás lo apretaban y se conectaban inmediatamente y ¡fue maravilloso!	Emplea adjetivos "difícil" y "caótico" de forma enfática a modo de intensificar lo que ha supuesto el cambio de modalidad. Marca el antes y el ahora en el cambio de percepción a partir del uso del adversativo "pero". Emplea expresión coloquial chilena "hasta a mí me pilló la tecnología" a fin de expresar la propia falta de conocimiento en el uso de Zoom. Marca el antes y el ahora en el cambio de percepción a partir del uso del adversativo "pero". Emplea enunciado exclamativo para expresar alegría luego de aprender a utilizar Zoom.

Investigadora: sí:: yo me acuerdo en las pruebas porque yo te acompañé en las pruebas en la del medio y la final y ya la del inicio estaban tía ya le mandé le llegó no le llegó ahora fue como super fluido como que ya casi el que termina chao que estén bien | entonces es como que igual ya todos todos aprendieron a cómo usar la tecnología	Indica adhesión al aprendizaje en el uso de las tecnologías mediante el uso del adverbio de afirmación y por medio de un ejemplo de una situación de clase.
P1: claro están ya capos ya (ríe)	Indica adhesión a lo dicho y emplea adjetivo "capo" a modo de indicar que los estudiantes sí tienen un alto dominio de las tecnologías.

Análisis S7: "Percepción de las propias clases por videoconferencia" (CE1EPS7)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: ¿y con qué sensación te quedas tú? |de tus cla::ses |	Formula interrogante sobre la impresión o emoción que le produce a la P1 impartir clases por videoconferencia.
P1: mira yo creo que mis clases sinceramente yo creo que anduvieron bastante:: buena recepción | yo creo que por lo menos eh:: el cuarto pero los otros cursos también aprendieron bastante pero por ejemplo del curso yo te diría que en el cuarto se logró bastante mucho mucho mucho | no así por ejemplo en el tercero que igual di lo mismo pero lamentablemente por la tecnología porque las mamás por tema de irresponsabilidad de mamás que se molestaban al principio con el tercero se me conectaban seis niños | siete niños entonces al final yo hacía una clase genial | \ pero para siete niños | y la realidad del curso eran 28 niños entonces no le estaba haciendo ni a la cuarta parte del curso entonces eso igual eso era fome para mí | porque yo me veía en otro tercero que hacía mi colega porque nosotros hacemos paralelo en tercero en cuarto y en quinto que trabajo con mis colegas entonces yo decía | cómo mi colega se van a conectar {(DC) todos los niños o la mayoría} y ella me decía que tres o cuatro no se le conectaban | mientras que a mí con suerte se conectaban siete ocho cuando ya empezaban a pasar las tardes empezaban a conectar más niños que llegué como a un máximo que de quince o de veinte ¿entiendes? | entonces igual para mí en ese sentido era frustrante porque preparaba una gran clase con PowerPoint porque una colega que estaba en tercero igual ella era como super tecnológica e igual ella me ayudó mucho entonces yo hacía clases tan buenas que lamentablemente los niños se la habían perdido	Emplea vocativo "mira" para captar la atención y expresar su punto de vista sobre sus clases impartidas por videoconferencia. Introduce adverbios de cantidad (bastante y mucho) para intensificarla. Contrasta punto de vista entre tercero y cuarto básico a través de un ejemplo. Emplea entonación descendente para expresar decepción por la cantidad de estudiantes conectados y más adelante incorpora expresión chilena "fome", para expresar aburrimiento por la falta de conectividad de los estudiantes.
Investigadora: claro que me acuerdo porque estuve leyendo antes que habláramos de la entrevista que te hice porque la transcribí y me acuerdo que me hablaste del tercero | de que:: tú decidiste el cuarto porque eran como niños ricos que conocías a los papás pero el tercero tenías como la piedra de tope que las mamás eran súper complicadas y eso yo creo que es tan importante porque cada curso es distinto cada niño es distinto entonces pero /tú en el fondo te sientes como satisfecha como de lo que hici::ste como::-	Expresa adhesión a situación ejemplificada con el tercero básico y rememora entrevista anterior. Parafrasea interrogante ya formulada a modo de reafirmar respuesta de la P1.
P1: yo la verdad que me siento bastante satisfecha con lo que hice más aun cuando se me sumó el octavo también porque terminé haciendo el reemplazo en octavo | y en octavo igual sentí que fue bastante fructífero los niños quedaron bastante contentos les fue bien conmigo subieron hasta su promedio entonces yo quedé bastante contenta también con ellos con ese trabajo fuera que se me sumaron más horas de trabajo ma más presión pero también quedé bastante contenta	Refuerza idea anterior y lo intensifica con el uso y repetición de adverbios de cantidad.

Investigadora: qué bueno | qué bueno P1 me alegro porque igual cuando yo te entrevisté igual me habías dicho que tenías altas expectativas y en el fondo igual seguiste como en esa línea o sea a pesar de que fue difícil y uno tiene ganas de abandonarlo igual igual te fue bien | (se acerca a la habitación de la P1 la hija menor) ¿tienes que ver a tu hija?	Expresa alegría por el grado de satisfacción de la P1 y lo argumenta a partir de entrevista realizada anteriormente. Formula interrogante a fin de sugerir atender a la hija que se aproxima a la P1.
P1: no | si ahora está con el papá (sonríe)	Responde negativamente.

Análisis segmento 8: "Diferencias y semejanzas entre las clases por videoconferencia y las presenciales" (P1EPS8)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: si tú ahora comparas tu tus clases que haces en línea con las que haces en al el colegio | ¿crees que se parecen que hay algo así como de la P1 que se repite o tú crees que son distintas?	Formula interrogante a fin de explorar en la percepción sobre la similitud entre las clases presenciales y las impartidas por videoconferencia.
P1: no::: creo que se pare::cen | no:: si se parecen el tema es que lamentablemente estamos con pantalla pero:: yo creo que traté de hacerlo lo más parecida a las clases pero yo creo que lo que más me faltó fue un tema de a lo mejor de:: un tema que uno hace en clase generalmente que es el tema que es revisar ahí altiro inmediatamente pero:: creo que se parecen bastante mira en tercero por ejemplo trabajé el gramo el kilogramo | a los niños los mandé a buscar que el kilo de arroz que el kilo de azúcar de kilos de sal que ellos supieran qué es lo que era un kilo de algo qué es lo que era medio kilo | entonces creo que se trabajó bastante con el material concreto que es lo que nosotros hacemos generalmente en clases	Contradice última parte del enunciado interrogativo mediante adverbio de negación alargado. Matiza leve diferencia detectada e intención de buscar la similitud a partir de un enunciado enfático. Menciona una característica de la presencialidad a partir de expresión chilena "revisar ahí altiro" con el fin de indicar la inmediatez de las clases presenciales. Ejemplifica la semejanza de las clases presenciales y por videoconferencia a fin de justificar lo dicho.
Investigadora: |mhm:😐 y en cuarto por ejemplo o:: ¿en qué otras cosas crees tú que fue igual? Porque una cosa es el contenido y otra cosa es como tú lo enseñas por ejemplo ¿usabas igual usabas más PowerPoint o usabas los materiales que habían en el cole::gio?	Centra el interrogante al cuarto de primaria y solicita más información para profundizar en su respuesta.
P1: la verdad es que mira en la escuela en sí usaba Power pero no tanto más me abocaba al material concreto la verdad es que yo:: creo que tengo mucha experiencia con el material concreto | he aprendido bastante con todos mis años que llevo de servicio entonces me manejo mucho con lo que es material concreto y yo de hecho ahora voy a bajar a primero básico	Afirma el uso del PowerPoint en la presencialidad y de inmediato lo matiza en el uso del adversativo. Refuerza la percepción de sí misma sobre el uso y dominio de material concreto y lo refuerza mediante adverbios de cantidad.
(**entre el minuto 18:13 y 20:19 de la entrevista se produce una conversación sobre los niveles educativos que impartirán clases durante el año 2021)**	
Investigadora: y bueno volviendo ya a las clases como ¿qué ejemplos tienes tú que se parecen a tus clases o sea que son super similares? | por el te::xto por cómo les enseñas a los niños	Solicita profundizar información a partir de la percepción de la P1 sobre sus clases.
P1: yo creo que:: por cómo les enseño a los niños porque yo igual me preocupo de que todos aprendan | no solamente la primera fila | | yo siempre he sido así o sea yo años | años que llevo en el aula siempre les he dicho a los niños que yo no enseño a la primera fila que el último no puede estar jugando como a un autito o conversando con el compañero porque la clase es para todos porque a	Expresa la similitud entre sus clases presenciales y por videoconferencia a partir de una característica personal y profesional.

mí no me pagan por enseñarle solamente a uno | me pagan por enseñarle a todos

(En el minuto 21:03 y 21:50 llega la hija de la P1 y silencia el micrófono para atenderla)

Investigadora: no te preocupes | P1 entonces ¿tú igual crees que tus clases no sufrieron tantas modificaciones? | o sea ya pensando en la pandemia y los tiempos porque igual había que reducir en el fondo el tiempo porque tú los veías con suerte una vez a la semana o cada quince días | pero en general como el sello tuyo igual se mantuvo o sea mayor cambio hubo como en el PowerPoint ante como no los podías ver presencialmente y lo visual era un apoyo para tu trabajo pero no es que tú lo [ininteligible]

Hace deducción de la percepción de la P1, la parafrasea y reformula interrogante expresada anteriormente.

P1: [claro] pero es que en general yo trabajaba mucho como te digo con material concreto con los niños y:: Power (PowerPoint) igual ocupaba pero no tanto no tanto así como:: como ahora en las clase a clase con un PowerPoint porque como estaban las herramientas ahí en la escuela entonces igual si quería pasar las figuras geométricas en 3D los sacaba del aula y los llevaba a pasear por toda la escuela y les decía ya busquemos figuras 3D dónde encontramos ya por ejemplo "la punta del castillo ¿qué es lo que vemos?" cachay entonces trataba de hacer como más didáctico más que ellos aprendieran mira::ndo observa::ndo o toca::ndo

Compara el uso del material concreto en la presencialidad y matiza en la similitud a la hora de referirse al uso del PowerPoint.
Emplea el pretérito y emplea el adverbio "más" a modo de establecer una comparación sobre el tipo de actividades realizadas en la presencialidad. Enfatiza sobre las acciones utilizando el modo no personal en gerundio.

Investigadora: claro sí

Expresa asentimiento a lo explicado por la P1.

P1: aparte que en la escuela la verdad es que tenemos {(F) un montón de material mucho material concreto}

Emplea "aparte" a modo de añadir información que apoya el uso del material concreto. Utiliza un tempo fuerte para realzar la magnitud de material con el que cuenta el CE1.

Investigadora: ¿y trabajaron con Singapur[8] en algún momento? Porque cuando estaban con Singapur el ministerio (de Educación) llegó mucho material también las balanzas los bloques

Formula interrogante a fin de explorar si en el CE1 se trabajó con el método Singapur.

P1: sí llegaron balanzas bloques pero no:: no | nosotros nunca trabajamos con Singapur nunca trabajamos con el método Singapur | sí llegaron unos libros que yo vi que revisé que eran de:: | resolución de problemas pero nada más (llega la hija de la P1)

Afirma la llegada de material concreto del Ministerio e introduce adversativo para negar el uso del método Singapur en el CE1.

Investigadora: P1 ¿y cómo:: | cómo:: tú describirías que fueron tus clases en este entorno online? | | o:: cómo tenías una estructura yo igual ahí la identifico pero tú identificas una estructura en tus clases

Formula interrogante a fin de que la P1 reflexione por la estructura de sus clases.

P1: es que lo que pasa mira por ejemplo:: | ¿sabes porque yo creo que mis clases fueron fueron efectivas? | porque yo jamás me limité a hacer las clases de cuarenta minutos si tú te das cuenta yo siempre hice las clases de más de una hora una hora de una hora y media ya casi dos horas entonces por eso yo veía efectividad en mis clases porque ¿sabes qué? Hice por ejemplo una clase de cuarenta y cinco minutos {(F) al quinto básico y salí frustrada} || y la verdad que por horario me tocaba clases con el cuarto o con el tercero no recuerdo a los cinco minutos que se acababa esa y era porque al principio tampoco teníamos Zoom premium entonces duraba cuarenta y cinco

Reafirma valoración positiva indicada anterior sobe sus clases a partir de pregunta retórica. Hace pausa y entrega la justificación asociada al tiempo de enseñanza sincrónica.

[8] El método Singapur es un enfoque de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas basadas en la resolución de problemas que ha sido implementado en algunos colegios en Chile. Para más información visitar la web oficial de https://www.metodosingapur.com

minutos y se cortaba la clase | pero:: y como te digo mi experiencia de los cuarenta y cinco minutos no:: terrible terrible porque las clases no son las clases reales no duran cuarenta y cinco minutos | uno no pasa el contenido en cuarenta y cinco minutos

Investigadora: sí si es cierto ¿pero tú ves diferencias entre hacer clases virtuales y presenciales?

Formula interrogante a fin de contrastar las características de las clases presenciales y por videoconferencia.

P1: sí:: igual hay diferencias claramente en la piel con los niños | el tema piel con los niños el tema es que por ejemplo si a lo mejor hay un niño que no te entendió o sea uno puede ir donde ese niño y reunirse con él y explicarle solamente a él en cambio acá me pasaba que de repente si el niño por ejemplo Francisco siempre fue bastante vivaracho y me decía "tía no entendí" y le volvía a explicar | pero:: a lo mejor habría otro niño que pudo haber sido más tímido y a lo mejor no iba a haber entendido y no me dijo entonces ahí quedó

Explica diferencia a partir de una característica de la presencialidad nombrada como "piel" y que se refiere al contacto físico.
Ejemplifica y contrasta sobre la retroalimentación a partir de características de los estudiantes con diferente personalidad.

Investigadora: claro y no te dice y no lo ves porque aun cuando yo a veces te decía "ya los voy a mirar a todos" y te decía y después me costaba encontrarlos porque se cambian de lugar a veces las pantallas [claro] y todo se hace más lento quizá justo ese niño estaba mirando atrás y no lo viste entonces si estás en la sala tú los ves a todos el que entendió el que no el que está volando el que está jugando con una goma no sé

Expresa adhesión a la escasa observación de todos los estudiantes a través de un ordenador y lo vincula con experiencia personal como investigadora participante.

P1: claro | entonces eso es lo que cambia y lamentablemente uno por la videollamada o por el Zoom es difícil porque igual a mí me pasó por ejemplo ahora en la última evaluación que le hice al Iván porque al Iván se la hice aparte no se la hice con todo el curso || mira la evaluación tú la viste la evaluación era súper corta pero ¿tú sabes cuánto me demoré? | calcula cuánto pude haber demorado con Iván en las esa evaluación

Expresa adhesión a lo dicho y lo ejemplifica con evaluación aplicada a Iván (estudiante de 4º de primaria).

Investigadora: |mhm| || ¿y cuánto te demoraste con Iván?

Expresa no saber la respuesta y se lo pregunta a la P1.

P1: bueno él es de programa PIE (proyecto de integración estudiantil) | él tiene DIL (Discapacidad intelectual Límite) | no sé cómo se llama esa cuestión | lo voy a averiguar y te lo voy a decir

Indica que Iván tiene una necesidad educativa especial y la nombra con duda.

Investigadora: ah:: no sabía

Expresa sorpresa por la información otorgada sobre Iván.

(Entre el minuto 25:02 y 29:02 conversan de la evaluación sumativa en las clases por videoconferencia y sobre algunas características de los estudiantes)

Investigadora:¿y en qué más notas que es diferente hacer clases virtuales con las presenciales? ¿qué otras diferencias ves? Como en enseñar y eso

Repite interrogante a fin de explorar en otras diferencias que detecta la P1 sobre las clases presenciales y por videoconferencia.

P1: ¿Cómo enseñar? || eh:: no sé en qué otra cosa no sé no sé la verdad | pero igual dentro de nuestra:: igual en nuestro proyecto educativo nosotros tenemos proyectos que:: nosotros como profesores hacemos con los niños | entonces por ejemplo:: yo tenía este proyecto con el tercero que de hecho íbamos a hacerlo con el cuarto también | y al final con el tema de la pandemia que no se pudo que era:: de un viaje un viaje | que nosotros hacemos viajes con proyectos llevamos a los niños de viaje entonces este proyecto era justamente de este contenido de las tablas de conteo de los gráficos y los pictogramas | que era un viaje que nosotros hacíamos esto en Iquique || partió esto uf:: partimos esto hace años con el primer curso que yo tomé con jefatura en la escuela y ellos ya salieron de octavo el año pasado y los llevamos de viaje en segundo básico ||

Expresa no contar con otro ejemplo. Hace pausa e introduce adversativo para ejemplificarlo con un proyecto realizado en la presencialidad sobre las salidas pedagógicas. Explica el proyecto situándose desde el "nosotros".

y salieron de la escuela el año pasado eso hace como:: ¿siete años? Hace como siete años de proyecto educativo y lo llevamos a encuestar al mall | y ahí encuestaban a las personas que y les hablaban que eran de la escuela con los niños iban con su:: distintivo de la escuela el gorro y el buzo de la escuela y les hablaban a las personas le preguntaban por las películas que estaban en el cine en ese tiempo si iban al cine qué pack de palomitas les gustaban más | elegían ellos y puras cosas o qué películas veían o qué tipo de película preferían | entonces en base a eso los niños después realizaban un grá::fico un pictogra::ma y una tabla de conteo y eso era nuestro proyecto eso era parte de nuestro proyecto y después de eso los premiábamos llevándolos a ver una película al cine supuestamente como la película más preferida supuestamente pero era como una película para ellos pero lo pasamos super bien porque los llevábamos al mall o sea entre comillas al mall los llevábamos a comer al Mc Donalds o en esos lugares para comer igual en nuestro nuestra escuela igual es vulnerable entonces no todos tienen acceso a esos lugares | imagínate la primera vez que viajamos así como que entramos al cine una niñita me dijo "¿tía y dónde está la tele?" y todos la mirábamos como [sonrisas]	
Investigadora: sabes que yo nunca lo había escuchado de llevarlos | yo trabajé en la comuna de Santiago y yo estábamos frente a la quinta normal y sabes que hasta para eso había que pedir permiso después que era como con un mes de anticipación o sea todo todo burocracia y costaba tanto que te dieran permiso sabiendo que teníamos el museo de Gabriela Mistral | teníamos la Quinta Normal tantos lugares cerca el museo de la memoria y no dejaban así que encuentro genial que los niños hagan eso pero igual	Expresa sorpresa ante actividad realizada y lo vincula con experiencia personal como maestra de primaria.

Análisis S10: "Aspectos metodológicos sobre el tipo de agrupamiento" (P1EPS10)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: ¿y cómo describes tú tus clases cómo son tus clases?	Formula interrogante para profundizar en la clase.
P1: yo creo que son bastante lúdicas | lúdicas y bastante motivadoras porque buscamos las estrategias para llegar a los niños de una u otra forma haciendo cualquier cualquier locura (risas)	Responde con seguridad la percepción sobre las clases e introduce el argumento que lo apoya. Emplea expresión "llegar a los niños" a modo de referirse al aprendizaje de los estudiantes.
(Entre el minuto 32:40 y 38:20 la investigadora formula interrogantes para explorar cómo es el trabajo con las educadores diferenciales que asisten a las clases por videoconferencia, así como se espera a la P1 mientras asiste a su hija)	
Investigadora: bueno P1 y cambiando de tema | ¿cómo tú trabajabas con los niños en la:: en la sala trabajo individual en parejas en grupos? ¿cómo los sentabas?	Formula interrogante para conocer los tipos de agrupaciones de los estudiantes en las clases presenciales.
P1: generalmente generalmente individual | individual a lo más en pareja | pero en realidad nunca me ha gustado mucho eso del grupo porque el grupito sirve para que conversen y se distraigan entonces como a mí me gusta que todos aprendan los prefiero individuales	Repite adverbio que indica la frecuencia. Expresa su preferencia por el trabajo individual.
Investigadora: como guiarlos y que ellos hagan el trabajo:: solo	Parafrasea la preferencia de la P1.
P1: |mhm| | más que ellos trabajen en grupo fuera de o dentro de lo que la escuela más encima promueve que es más el trabajo en equipo y en grupo | pero yo no te decía	Contrasta el enfoque del CE1 con su percepción de la clase. Se sitúa desde la 1º personal para expresar con

que en nuestro trabajo en nuestra asignatura yo siento que igual es como entre comillas un poco difícil para los niños igual es como complicado | bueno depende de cómo uno de la haga yo siento que intento hacerlo lo más fácil posible pero igual aún hay gente que me dice que es difícil matemáticas entonces..-	fuerza el grado de dificultad que supone impartir clases en matemáticas.
Investigadora: y también los niños deben pensar todo el tiempo desarrollo del pensamiento cálculo y todo |y los niños igual son buenos pero creo que algunos son tímidos entonces igual les costaba por ejemplo Yelan::dra | que ella sabe mucho pero es tímida	Expresa asentimiento ante explicación de la P1 y lo justifica a partir de las características de dos estudiantes.
P1: |mhm|	Indica asentimiento a lo dicho.

Análisis S11: "Valoración sobre el aprendizaje de las clases por videoconferencia" (P1EPS11)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: ¿y crees que los niños aprendieron?	Interroga para saber la percepción sobre el aprendizaje de sus estudiantes durante las clases por videoconferencia.
P1: sí:: creo que sí aprendieron hasta las mamás aprendieron (ríe)	Responde afirmativamente a interrogante. Matiza a través del humor e incorpora al aprendizaje a las madres de los estudiantes.
Investigadora: si pues y lo valoran y ¿cómo sientes? O sea cómo tú te diste cuenta que los chiquillos aprendieron o sea cómo lo hiciste | porque en lo presencial tú los vas mirando pero ahora cómo tú te diste cuenta o qué fue lo que más te ayudó para saber y decir sí están entendiendo o no	Interroga para profundizar en la afirmación ya dicha.
P1: es que:: yo creo que:: | si no entendieran no preguntarían entonces igual en el aula virtual igual los niños preguntaban | igual yo trataba de hacer como que repasar por todos para que todos me respondieran entonces igual yo creo que igual si si si te quita mucho tiempo el estar preguntando uno por uno pero también es gratificante porque te vas dando cuenta de que alguien no entendió porque al final yo igual preguntaba "¿ya están seguro?" que entendieron empezaba niño por niño y no faltaba el que se quedaba callado o que decía no entendí o más o menos entonces con el más o menos igual sabí´ que el niño no entendió y volví´ a explicar	Introduce excusa a través de expresión "es que". Emplea énfasis en la acción principal de preguntar.
Investigadora: sí:: | a mí me gustaba Francisco porque Francisco igual le cuesta | pero igual te preguntó me acuerdo dos veces y tú ahí te detuviste como que le hiciste toda la explicación de nuevo y después dice "ah ya ahora sí" pero una vez entendió y dijo más o menos pero él dijo más o menos e igual lo respondió bien pero no igual querías decir algo	Indica adhesión a lo dicho y lo ejemplifica con un estudiante.
P1: no es que Francisco igual es repitente | antes era de mi jefatura	Introduce excusa por la cual Francisco participa más.
Investigadora: entonces hay confianza	Emplea el indicativo para hacer una deducción.
P1: entonces hay confianza Francisco antes era terrible era terrible en primer año segundo año era terrible pegaba yo recuerdo que en ese año yo estaba embarazada de:: de la Martina y no me pegaba | | pataletas y una vez se tiró a	Distingue entre el antes y el ahora sobre las características de Francisco. Relata anécdota.

pegarme y uno de los chiquillos del curso en ese tiempo me defendió como "no:: no le pegues a la tía que tiene una guagua ahí"	
Investigadora: | | Y ahora que tú tienes experiencia y dominas Zoom | ¿cuál para ti es una buena estrategia? | así como ya esta no falla para trabajar para enseñar en un entorno digital	Formula interrogante a modo de explorar en las estrategias que emplea la P1 durante las clases por videoconferencia.
P1: yo creo que sabes que que todos los cursos son diferentes entonces | es difícil | es difícil decir una estrategia que no haya funcionado porque a lo mejor un PowerPoint no me va a funcionar con un cuarto pero a lo mejor sí me va a funcionar con el tercero | entonces decir una estrategia en sí que sea difícil como que no sé (sonríe) |no sabría decirte	Indica no reconocer una estrategia y enfatiza en la razón asociada a la diversidad de los estudiantes.
Investigadora: pero quizás hay un común denominador por ejemplo decir usar siempre un recurso visual | por ejemplo	Abre posibilidad de escoger una estrategia a partir de un ejemplo.
P1: sí siempre hay que tener algo visual po´ algo concreto para mostrarle a los niños	Emplea marcador de frecuencia "siempre" para adherirse al ejemplo de la investigadora.

Análisis S12: "Valoración de la Interacción sincrónica" (P1EPS12)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: y ahora hablando como avanzando un poquito sobre las interacciones que igual ya se hace poco fluido porque a veces uno dice "¿quién me dijo?" "¿quién me ve contestó?" | o alguien se cayó se le cayó Internet | ¿sientes que igual cambió tu interacción con los niños? | o que quizá que t´y hablaste más o sientes que igual fue más equitativo | ¿cómo crees tú que fue la interacción en general?	Contextualiza los interrogantes sobre la interacción entregando su valoración sobre esta. Formula interrogantes para profundizar en los cambios, distribución y valoración de la interacción durante las clases por videoconferencia.
P1: | ehm::: | | yo creo que la interacción fue buena porque los niños si bien es cierto hay algunos niños que son tímidos hay algunos que les sobra lo de la timidez o sea que tienen de sobra el desplante entonces por ejemplo Simón que me hablaba hasta cualquier cabeza de pescado pero me hablaba (risa) ¿me entiendes? | entonces yo creo que ahí teníamos como cincuenta y cincuenta porque siempre hay alguien que te va a hablar cualquier cosa te va a preguntar cualquier cosa	Valora positivamente la interacción a través del énfasis del adjetivo "buena" e introduce la justificación contrastando la personalidad de los estudiantes. Emplea la expresión "cincuenta y cincuenta" para indicar que el turno de habla entre la P1 y sus estudiantes es equitativo.
Investigadora: si si | no si es cierto pero yo igual creo que se hace menos fluida porque como no los puedes ver y a veces es como quién te habló porque igual uno no no no sabe	Matiza y contrapone lo dicho por la P1 expresando su punto de vista.
P1: claro || claro es que eso es algo que yo creo que:: me falla el no tener a lo mejor un sector en mi casa donde tenga la tele [televisor] a lo mejor conectada al computador y verlos ahí por la tele para poder verlos a todos y no ver un pedacito de computador	Indica asentimiento y hace pausa larga para expresar probabilidad de error no mirar a todos los estudiantes por la cámara durante las clases por videoconferencia.
Investigadora: y con los turnos de habla por ejemplo en la sala tú ¿tienes otra manera de:: como del turno de habla o siempre lo haces espontáneo? Con los chiquillos	Solicita información para indagar cómo gestiona los turnos de habla en la presencialidad.
P1: no es que tratamos de en bueno en la escuela tratamos de utilizar diferentes estrategias por ejemplo de repente cuando están muy bulliciosos es que igual yo creo que me tienen mucho respeto mucho cariño porque yo digo "uno	Utiliza adjetivo en plural "diferentes" a modo de indicar que se emplean diversas estrategias en la presencialidad. Inmediatamente matiza a partir de expresión "es que" y las aminora a partir de una característica profesional.

y dos" y ya están todos callados (risas) entonces es que igual hay otra cosa que uno los puede querer mucho pero ellos tienen que saber también que hay momentos y momentos y que uno puede jugar con ellos y hacerle bromas y hay momentos en que ellos deben aprender por eso te digo son diferentes tipos de momentos | entonces en la escuela como te digo no es que yo sea una bruja pero si les hacía uno dos y al tres estaban todos callados y todos sentados | sí creo que esa es una de mis fortalezas tengo bastante dominio de grupo.

Investigadora: yo por ejemplo sentía que el cuarto se porta super bien en general o sea son niños respetuo::sos y los niños son niños pero quizás en algún momento que llamaste la atención como que sirve para escarmiento para todos y todos así como | | siguen | no le siguieron la onda por ejemplo de lo que hablábamos de Simón que los estudiantes se pudieron distraer y no lo hicieron

Se adhiere a lo dicho por la P1 a partir de una característica del estudiantado e inmediatamente lo contrasta con una situación de desatención por parte del estudiantado.

P1: no ellos no (risas) es que fuera de que él no se conectaba nunca y cuando lo hacía comentaba puras cuestiones así como que nadie lo pesca así como que yo creo que los niños pensaban igual que yo "qué está hablando que no tiene nada que ver con la clase" (ríe)

Emplea expresión chilena "nadie lo pesca" en reemplazo de "ignorar".

Investigadora: pero los niños igual siempre son así como respetuosos y cariñosos contigo pero tú igual como "tienen que levantar la mano" o igual hablas tú | después él o tú crees que antes decías "ya hablas tú y después tú? H en la sala o en general lo ves igual

Expresa acuerdo ante lo dicho y lo contrapone haciendo alusión a frases empleadas durante las clases sobre la gestión del turno de habla.

P1: es que lo que pasa que por ejemplo es que cuando nosotros llegamos a la sala de partida no era como "buenos días niños buenos días tía" nosotros cantábamos una canción || y yo les cantaba una parte de la canción y ellos me respondían cantando eso era como nuestro saludo | después | ehm | ya ellos yo les decía por ejemplo ya saquen el cuaderno el libro que vamos a trabajar "ya tía" sacaban sus cosas y de repente no falta el que te cuenta "tía me pasó esto" y me empezaban a contar a lo mejor pasaban cinco minutos y yo decía "ya ahora que me contaron sus cosas ahora vamos a abocarnos al objetivo de nuestra clase lo que vamos a hacer y vamos a aprender y después les voy a dar otro tiempo a lo mejor para que ustedes puedan seguir conversando contándome ya tía entonces igual tenían como tiempo [claro]" | | igual los trataba de hacer así para que no estuvieran estresados también con tanto trabajo y con tanta tarea que uno les daba de repente porque igual tienen que hacer harto en clase | ehm:: | igual trataba de hacer como cosas activas ya sea poniendo una canción del computador para que ellos estuvieran trabajando con música por decir [si] entonces igual tienen como sus tiempos por eso los niños de repente por eso enganchan tan bien

Enfatiza en la estrategia utilizada de rutina en la presencialidad.
Relata rutina sobre la posibilidad de que los estudiantes hablen y del tiempo como condicionante para asignar mayor turno de habla.

Investigadora: claro y quizás igual por lo mismo como estaban presencialmente y los veía más continuo quizás también había más espacio para que los niños te cuenten la vida y les dices "ya después otro día me cuentas" | si me acuerdo sobretodo a los niños que les encanta contar sus experiencias y en algún momento uno tiene que hacer el corte para seguir la clase | pero la sala ofrece más oportunidades que en el aula virtual porque los ven menos días y porque acá es un "ya un hola cómo están tanto tiempo y después vamos por la clase y la clase no más" | ¿pero sientes igual que los niños que en ambos espacios los niños hablaron igual? | ¿tienen como el mismo tiempo para expresarse? No sé

Expresa adhesión y probabilidad de que el tiempo sea un condicionante.
Introduce adversativo para expresar su punto de vista sobre las oportunidades para hablar durante las clases por videoconferencia.
Formula interrogante para cuestionar la probabilidad menor de hablar durante las clases por videoconferencia.

P1: creo que no:: po´ que obviamente presencialmente ellos tienen más tiempo para expresarse | porque no solamente como decía Joaquín no solamente tienen para expresarse a lo mejor dentro del aula con nosotros sino que también tienen el recreo | imagínate nosotros igual en la escuela los niños van de ocho a cuatro y media cinco de la tarde entonces igual tenemos un recreo que es largo que es el recreo de la hora de almuerzo que es de una a dos y en esa hora los niños algunos niños van los que almuerzan en la escuela empiezan a ir al comedor de un cuarto para la una | | entonces ponte después a la una diez que estén desocupados tienen cincuenta minutos para estar jugando recorriendo en la escuela | entonces hay momentos en que ven a los profesores nosotros estamos ahí mismo | nosotros almorzamos ahí mismo entonces:: | de repente si hay alguna pelea o alguien se cae del patio nosotros estamos ahí para atenderlo | y no es que estemos cumpliendo turnos éticos es que por ejemplo en nuestra escuela tiene banquitas banquitas con mesitas para que nosotros almorcemos y nosotros igual almorzamos y los estamos mirando y no falta el que se te acerca y:: por ejemplo nosotros con Daniel siempre almorzamos ahí frente a la cancha y llegan siempre las niñitas la Yela::ndra, la Yendhelyn que ellas se juntan la María Ignacia | la Fernanda todas y dicen "profesor nos puede entregar la llave para ir a la sala a sacar una cosa" | entonces siempre están yendo o sea siempre estamos en contacto con ellos y el cómo se llama el Bastián que también siempre está ahí "P1 la naranja" yo de repente no le llevaba ninguna fruta y tenía que ir al negocio a pedir para pasarle una fruta al Basti (risas) | | entonces son cosas que uno hace cotidiano que a uno lo acercan más a los alumnos	Expresa adhesión al cuestionamiento realizado por la investigadora. Expresa seguridad a partir del uso del adverbio "obviamente". Relata experiencias sobre el mayor tiempo en la presencialidad y realza el tiempo disponible para almorzar e interactuar más. Emplea adverbio de frecuencia "siempre" para reforzar el tiempo destinado en el CE1.

Análisis S13: "ventajas y desventajas de las clases por videoconferencia" (P1EPS13)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: ¿y qué ventajas ves en las clases virtuales?	Formula interrogante para instar a la P1 a identificar una condición favorable de impartir clases por videoconferencia.
P1: mira yo creo que una buena ventaja de las clases virtuales | es que la gran mayoría de las mamás está ahí con los hijos || está atenta yo creo que es una ventaja pero genial por lo menos en los cuartos | no puedo decir lo mismo por ejemplo en tercero que si bien en cierto a lo mejor se conectaron cien | los cien tienen a su mamá al lado o seis de siete | pero lamentablemente baja baja la asistencia pero por ejemplo en quinto no me pasaba eso que estaba la mamá al lado en quinto los niños están más solitos no más entonces en quinto creo que no fue una ventaja || pero sí creo que en cuarto en cuarto las mamás estaban ahí y cualquier cosa que no entendían me preguntaban | entonces para mí era una gran ventaja que estuvieran sus mamás ahí porque en el aula no están entonces después cuando llegan a buscar a los niños muchas veces uno no está ahí porque a lo mejor el niño tuvo clases en matemáticas y en el segundo bloque los niños salen a las cinco de la tarde y a las cinco de la tarde terminaron con otro profesor | entonces si tuvieron alguna duda tienen que ubicarme en la escuela	Emplea ventaja asociada a la presencia física de las madres de los estudiantes a través de la expresión "estar ahí". Contrapone situación entre los cursos de 3º y 4º de primaria y enfatiza en la baja asistencia de los estudiantes de 3º.
Investigadora: y otra otra fortaleza u otra debilidad de las clases en línea | pensando en los de primer ciclo porque igual es importante que estén los papás porque como dices tú no tienen tanta autonomía igual los tienen que apoyar quizás allí	Reformula interrogante incorporando la debilidad sobre impartir clases por videoconferencia.

P1: si::: eso es lo más importante yo creo que esto es un trabajo más allá del profesor y el alumno es en conjunto el profesor el alumno y el apoderado y lamentablemente pucha en primer ciclo y en tercero básico falta falta falta mucho mucho mucho apoyo de los apoderados	Expresa adhesión y realza la importancia del apoyo parental. Repite término "falta" a modo de recalcar en la ausencia de los padres y/o tutores.
Investigadora: sí | ¿y qué desventajas ves tú entonces o sea qué es lo malo que tienen las clases en línea?	Formula interrogante a fin de profundizar en una desventaja de impartir clases por videoconferencia.
P1: | | lo malo que tienen las clases en línea | pucha es que si tenemos a un papá despreocupado el niño no se va a conectar nunca eso es lo peor que tienen las clases en línea || si tenemos a un papá preocupado es porque a lo mejor no se encuentra e hizo todo lo posible por llegar a ese niño entregando los chip | entregando los tables entregar los eh:: qué más pero se entregaron esas dos cosas el chip y las tables o sea así ya tenían para conectarse y lamentablemente hay papás irresponsables que no que no se la jugaron por sus hijos	Emplea interjección "pucha" para expresar decepción por la despreocupación de algunos padres y su relación con la participación de las clases.

- **Análisis descriptivo entrevista en profundidad profesora P2**

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de una selección de segmentos correspondientes a las entrevistas en profundidad efectuadas a la profesora P2.

Análisis S5 "Diferencias y semejanzas entre las modalidades de trabajo" (CE2EP2S5)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: | y en cuanto a la forma de trabajo | yo vi que el primer día estaban todos y después martes y miércoles se trabajaba por grupo | ¿esa misma forma de trabajo se hace de forma presencial?	Introduce interrogante a fin de comparar la forma de trabajo presencial y a distancia.
P2: no | no en aula presencial trabajamos todos en la misma sala | pero se diferencian igual las temáticas y las áreas | por mesas de trabajo | entonces ahí se diferencian los niveles | ponte tú yo tengo ahora dos grupos | la:: el trimestre anterior teníamos tres grupos porque porque::: | bueno ahí eran veinte | |ehm| bueno y también el tema de la concentración y que sea para ellos: significativo sino:: si tengo los veinte en matemáticas acá no es lo mismo que tener cinco…-	Emplea adverbio de negación a fin de realzar forma de trabajo en el aula presencial. Emplea entonación enfática para realzar la concentración durante las clases por videoconferencia. Diferencia sobre la concentración durante las clases presenciales y por videoconferencia.
Investigadora: exacto | ah claro entonces en el fondo lo como este grupo lo hicieron para la atención y para trabajar mejor con los niños | porque a ver cuando son tantos a veces se pierde en el proceso porque el niño está allí y uno tampoco no lo ves como de cuerpo completo y no sabes si es que está realmente conectado o no	Asiente lo dicho por la profesora "claro". Parafrasea lo dicho por la P2 y añade su punto de vista a modo de adhesión.
P2: claro y qué tiene en las ma::nos todo | es que mira yo lo hablé con la reunión con los papás que son tres focos que tenemos nosotros que trabajar en este nivel que cuarto y quinto que es la memoria la atención y la concentración entonces intencionamos que:: que todo lo que se hace	Asiente sobre el último enunciado referido a la retroalimentación. Se sitúa en la 1º persona plural para explicar los focos de trabajo y organización dela semana.

tanto desde la logística del horario | como de lo que se trabaja en casa del espacio que tengan en función de eso | entonces ponte tú | por eso el lunes partimos con la línea explicando qué hay que hacer en la semana | y esa línea de grupo es para que todos tengan acceso al orden entonces el cronograma pero también tienen un planner en la casa otros tienen así un calendario y se anotan lo que tienen que hacer | los link | los recursos cosa que para ellos sea significativo la organización de la semana

Investigadora: |mhn| sí perfecto | no si se nota que hay una súper organización de parte tuya de parte de las profes en general | y:: con respecto a los tipos de actividades que tú realizas en la plataforma virtual | ¿son muy distintas a la que hacían de manera presencial?

Confirma la organización diseñada por la P1.
Lanza interrogante a fin de comparar sobre el tipo de actividades realizadas.

P2: no| no son tratamos de que sea lo más parecido a la forma presencial [perfecto] ponte tú la construcción de recursos desde planificar y diseñar ponte tú los juegos cuando los crearon | que hoy día fue ya la presentación y cada uno trajo su juego listo lo puso en práctica y todo | o:: desde el instrumento musical tiene que ver también con metodología activa del pensamiento de dise::ño y cómo voy trabajando para para lograr y ejecutar algo || en matemáticas ponte tú trabajamos |ehm| ahí ellos lo tienen y ahí ellos lo tienen entonces ellos tienen to::dos sus dados tenemos una caja de datos para todos para que puedan trabajar que eso es lo más conflictivo | de repente esa es el área en el que más tengo que trabajar de repente uno a uno || porque:: | ahí requiere más atención | pero en los temas generales trabajamos así como articulando |ehm| historia y ciencias con lengua::je con artes | entones pa´ ellos todo está vinculado | y lo sienten

Emplea adverbio de negación. Emplea énfasis a modo de expresar seguridad en la respuesta.
Enfatiza en las acciones realizadas y lo ejemplifica a partir de las asignaturas impartidas.

Investigadora: claro | y los van cruzando

Muestra entendimiento y hace síntesis de la explicación de la P2.

P2: sí y siempre como currículum en espiral entonces yo le digo a los niños puede ser que vamos a ver este tema en abril pero lo voy a retomar en mayo o en junio | entonces las multiplicaciones las vamos a pasar aquí pero las vamos a seguir viendo no es algo que va a estar va a verse una única vez

Explica su forma de trabajo vinculada e introduce adverbio "entonces" para ejemplificarlo con uns práctica docente.

Investigadora: ya mira y:: | bueno las preguntas que yo te había dicho sobre si cambiaba mucho las actividades tú me dijiste que no | pero por ejemplo y en cuanto a las interacciones porque | ¿cuántas horas van los niños? {(AC) van jornada escolar completa | van media jornada} porque igual me imagino que en las clases virtuales..-

Retoma conversación sobre la semejanza de las clases presenciales y online y luego introduce pregunta sobre las horas de clases.

P2: ah el cambio de hora ha sido |mhn| no tenemos la cobertura de horario \que se tiene y ¡tampoco porque neurológicamente ¡no podí´ tenerlos de las ocho a las dos en la pantalla! | nosotros trabajamos de doble jornada | de ocho a tres y media ya a tres y media porqu::e la hora de la tarde como de dos a tres y media |ehm| tienen ecologí::a en el huerto o | educación fí::sica | los talleres | tenemos academia lo escuchaste que varias veces lo mencionaron entonces las academias tienen coci::na | artes y ellos eligen | a partir de tercero básico ellos tienen el electivo que son las academias entonces las academias está | cocina| exploración || |ehm| ciencia experimental | que ahí estamos asociados con explora | |mhn| arte | ah y periodismo

Enfatiza en la falta de cobertura en las horas destinadas a la enseñanza a distancia y argumenta con seguridad sobre la reducción de las clases a distancia.

Investigadora: mira y por ejemplo ya | igual se da cumplimiento al plan que ustedes tienen como su plan curricular como:: ahora son menos horas porque se

Ejemplifica sobre la fatiga a partir de experiencia personal.

entiende el tema de la fatiga no sé si te pasa que si tienes una reunión virtual quedas más cansada que cuando te juntas con tus colegas a conversar como que hay un tema de la pantalla como que también a uno le:: repercute y a mí me pasa que a veces tengo algunos cursos y me desconcentro más en lo virtual que que que en lo presencial porque se necesita la interacción física

P2: si:: | es súper complejo | bueno igual ponte tú pal´ refuerzo de contenido igual va material adicional en lo que se manda | y:: lo que hago es como que trabajen |ehm| el día jueves en una hora que es como autónoma que ellos se pueden reunir | la semana pasada tocó dos grupos | ya con un papá estaba con uno y el otro con otro esto igual nació de un papá que me planteaba que si los niños podían interactuar solos y cómo se relacionaban | y yo dije ya sí la verdad que sí tiene sentido | porque es distinto interactuar con un adulto que interactuar y construir conocimiento con tus pares.

Muestra adhesión a partir del alargamiento del adverbio afirmativo .
Emite punto de vista sobre la diferencia en la interacción entre iguales y con adultos.

Investigadora: cuando no fue el papá de Esteban y los niños dijeron

Ejemplifica a partir de último enunciado dicho por la profesora y experiencia compartida durante el trabajo de campo.

P2: claro el papá de Esteban que no (ríe) | claro es que el Esteban es bastante autónomo en general tonce| él hizo toda la gestión y tenía él el material | entonces para los niños era súper extraño que el Esteban estuviera a cargo | siendo que cuando los les tocó a otros papás los papás como que habían organizado qué hacer ¡y esta semana ponte tú mañana se van a juntar solos de:: de tres niños y ellos organizaron cómo se van a juntar [ya] | o yo les mando el material y cosa que que va guiado | pero:: cosa que ellos igual puedan interactuar porque les pasa eso como que sienten la necesidad de estar con otro | como que se extrañan | pero no en la modalidad el querer estar así como estudiando pero ellos igual son así como que hablan {DC) ha::rto | opi::nan}

Explica actividad entre estudiantes realizadas durante los jueves.
Emplea adverbio causal a modo de justificar la importancia de las actividades.
Enfatiza en el sentido social de interactuar entre iguales.

Investigadora: sii:: sabes que yo vi cosas que no había visto | quizás yo no he estado toda la semana pero los niños cuestionan | te hacen preguntas como desde el contenido | y lo vinculan con otro y no son preguntas que yo veo que los chiquititos preguntan más por ejemplo | ya tienen que hacer esta actividad | ¿cuánto minutos tengo? ¿subrayo con rojo y si no tengo rojo con qué subrayo? Como que son muchas preguntas procedimentales pero me pasó que al escuchar a los niños | por ejemplo ¿cómo se llama el niño que que vivió en Australia? [Simón] Simón Max Esteban como muy eh curiosos que preguntan | entonces vi otras cosas que yo no las vi en otros chiquititos.

Muestra adhesión a lo dicho por la P2 y lo complementa a partir de situaciones observadas durante las clases por videoconferencia.

P2: claro es que tienen otra:: otra interacción que eso se va desde el cole yo no sé como que la interacción que sea | nazca de ellos las preguntas | entonces no van a ser cosas instrumentales si tú te dai´ te diste cuenta | a mí no me preguntan qué lápiz deben usar hay bastante libertad en el material que ellos pueden hacer | partimos de eso | van a crear algo y es como tú buscar la forma de de atender toda la necesidad | o sea cuando hicieron las máscara tenía niños que habían usado cartón y otros que tenía que estar enseñándole cómo hacer la mezcla para hacer la máscara con mhn| harina | harina y sal | entonces ahí es uno es ser la multifacética para hacer la:: a que todos quieran hacer lo que quieren

Muestra adhesión realizada por la investigadora e introduce justificación a partir de la expresión "es que".
Enfatiza sobre los interrogantes formulados por los estudiantes.
Incorpora en el discurso a la investigadora a fin de explicar el grado de libertad sobre las decisiones que realizan los estudiantes y lo ejemplifica con la clase de artes presenciadas por la investigadora.
Emplea conector para hacer una deducción sobre una característica que debe tener el profesorado.

Investigadora: claro sí no pero los niños igual tienen la tiene que ver con la forma en cómo se trabaja porque | por ejemplo a veces los niños | yo también hacía clases en

Muestra adhesión a lo dicho por la P2 y la investigadora lo vincula con su experiencia.

tercero y cuarto y se quedan más en la forma que en el fondo	
P2: son resueltos	Enfatiza con seguridad en característica de sus estudiantes.
Investigadora: más resueltos sí | ¿y qué diferencias ves tú entre las clases presenciales y virtuales? || Como en didáctica en la interacción	Lanza interrogante a modo de profundizar en las diferencias sobre las clases presenciales y a distancia.
P2: que mira | yo siento que no |mhn|| nos falta como:: | esta interacción del abrazo | porque nosotros somos muy de apapachar [abrazar]y del | ay pucha que no sé qué no que si algo no | a mí me lo que más me da pena es cuando ponte tú | veo cara de frustración y no puedo pasar por a través de la pantalla || |ehm| el calor humano | eso es lo que más falta | yo sé que depende de la personalidad las personas y yo soy súper afectiva con los niños || pero sí en esta modalidad el desgaste es mucho mayor es muy agotador estar frente a la pantalla toda la mañana para uno como profe y para los niños	Fija la atención a partir de vocativo. Se sitúa en la 1º persona plural para referirse a la falta de afectividad física y una característica compartida por ella y sus estudiantes. Emplea superlativo para precisar sobre lo que más extraña de las clases presenciales. Emplea entonación enfática a fin de realzar el contraste sobre el desgaste que supone impartir clases por videoconferencia.
Investigadora: en eso quería detenerme ¿cómo crees tú que trabajas la afectividad con los niños o cómo les demuestras la afectividad?	Formula interrogante para profundizar el trabajo de la afectividad.
P2: el reconocerlos a cada uno | el que no sientan que hay una pantalla que nos divide | desde el decir chuta cómo buscamos una forma de que comprendan sin que | se frustren | y ahí es cuando los llamo {(DC) después de cla::ses y conversá::mos}	Ejemplifica a partir de acciones realizadas durante sus clases.
Investigadora: y por ejemplo cuando tú comenzaste a trabajar con las clases virtuales así como oh los niños van a aprender no van a aprender ¿hay algo que tú rescatas de las clases virtuales?	Reconduce el interrogante a fin de identificar alguna fortaleza sobre las clases a distancia.
P2: o sea sí lo que te decía al principio que |ehm| así como ha sido una oportunidad para las necesidades educativas | |ehm| también lo ha sido para el:: foco en la concentración de los niños | que era algo que que en forma presencial | en esta cuesta mu::cho | llegar al al foco | yo por lo menos estamos veinte minutos antes que empiece la clase pa´ que se concentren con estas mil preguntas que tienen || y ahora:: ellos saben po´| el tiempo es cuarenta minutos | y y nos organizamos para que resulte todo | mi aprehensión era eso como |mhn| voy a perder mucho tiempo y no voy a alcanzar | y después cuando empezamos a hacer las clases |ehm| no sé voy descubriendo que de verdad que | que se puede |ehn| y que resulta	Menciona dos fortalezas de las clases a distancia. Distingue el pasado del presente a partir del uso de adverbio de tiempo "ahora".
Investigadora: y tú crees que por ejemplo los niños que todavía no tienen acceso porque al al no tener Internet tú crees que van a tener otro tipo de desfase no sé cómo decirlo respecto de los que sí tienen clases virtuales sincrónicas	Plantea interrogante hipotética sobre el desfase en el aprendizaje.
P2: cómo ¿los otros colegios dices tú?.	Formula contra pregunta a fin de comprender interrogante.
Investigadora: claro si comparamos los niños acá que todos los días tienen clases virtuales sincrónicas porque están en el acto contigo pero hay colegios que todavía no tienen acceso | que que hay envío de material que por WhatsApp envían guía ¿tú crees que esos niños se van a ver más perjudicados [si::] versus los que tienen clases virtuales sincrónicas?	Emplea adverbio a modo de expresar asentimiento por interrogante. Parafrasea interrogante y añade un ejemplo para su comprensión.

P2: si totalmente o sea yo igual lo vivo desde la otra mirada en la casa | mis primos están en sexto básico y su colegio solamente les ha mandado guías | un montón de guías que mandan por WhatsApp | o sea ya porque ellos no tienen compu | entonces tienen que acceder |ehm| desde el celular | entonces desde el celular tienes que mirar una guía {AC) responderla sacarle una foto y mandárselo a la profe} || y las mamás no tienen la disposición o la el tiempo para dedicarle a enseñarle algo entonces es complejo |no:: y desde esa mirada nos paramos así como chuta tenemos es un compromiso como la educación | tenemos que hacer algo que no pueda ser solamente el mandar el material | tiene que haber una retroalimentación constante | tenís´ que estar allí de alguna forma	Responde afirmativa con seguridad y se apoya de adverbio para poner de manifiesto su punto de vista. Emplea conector explicativo para ejemplificar con experiencia de su entorno inmediato. Da su punto de vista sobre la importancia del compromiso. Emplea expresión a fin de expresar la necesidad de mejorar la interacción.
Investigadora: sí es tan difícil porque esto no es solo una brecha digital es también una brecha cultural social porque quizás tus papás tienen otras herramientas que sí puedes orientar a los niños pero a veces hay papás que no pueden y el mismo la mis el mis el mismo mobiliario yo vi que todos los niños tenían su espacio |	Asiente sobre la respuesta de la P2 y emite propio punto de vista.

Análisis S7 "Percepción sobre la EaD de emergencia" (P2EPS7)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: sí eso iba a preguntar porque independiente de cómo ha sido de aprendizaje cómo ha sido para ti esta experiencia porque igual esto implica más trabajo | y y desvincularse porque a veces uno ya trabaja uno como profe trabaja mucho siempre | pero también hay momentos en los que te puedes desvincular pero imagino que acá recibir correos a veces a cualquier ho::ra cómo ha significado para ti…-	Formula interrogante indirecto a fin de explorar sobre la percepción sobre el trabajo a distancia de emergencia. Se apoya de experiencias supuestas a modo de conducir la respuesta.
P2: [uf esto es tremendo] **Investigadora**: [porque una cosa] es que a uno le guste y otra cosa es que uno es humana y uno a veces quiere ojalá un día no abrir el computador no abrir Zoom y ver una serie y olvidarte en el fondo un poco de [oh] lo que estás viviendo	Emplea interjección que denota cansancio y lo intensifica con empleo de adjetivo y entonación enfática. Hace distinción entre la vocación y desvincularse de las responsabilidades.
P2: o sea mira | yo estoy igual que tú del proceso del del magíster | entonces lidio entre mi vida laboral y la tesis | en un minuto igual tuve un colapso y dije "no no puedo" | tengo demasiado que hacer | esto implica ene ene horas | porque son hartos los recursos que hay que hacer que las cosas coordinen | que no solamente mi sala tengo que ver lo de las otras salas | y:: fue desgaste pero también fue muy conversado con la con el equipo y distribuimos tarea | hay cosas que nos vamos a hacer cargo y hay otras que se van a hacer cargo otras personas | soy la coordinadora pero también estoy encargada de las redes sociales del colegio (ríe) | es como varias pegas [trabajos] en una.	Emplea vocativo y hace pausa para captar la atención de la investigadora para introducir su experiencia como profesora y estudiante de magíster. Emplea determinante para referirse a la magnitud de trabajo e introduce conector causal a modo de argumentarlo. Introduce enfáticamente lo que supuso impartir clases e inmediatamente introduce adversativo y conector aditivo para situarse desde la 1º plural y matizar su respuesta.
Investigadora: sí es que es muy complejo esto | yo cuando hice clases siempre quise que me dieran un espacio para estudiar educación en la [universidad] católica pero yo trabajaba 44 horas y mi jornada era de predominaba en la tarde entonces yo salía a las siete u ocho y no podía..-	Emplea modalizador para adherirse a punto de vista de la P2. Se apoya de experiencia personal compartida por la P2.
P2: y no te da la cabeza para concentrarte y estudiar | mi magíster es el día sábado y por eso es muy positivo pero ahora que estoy en la tesis igual tuve que pedir en el cole que	Añade argumento que apoya su punto de vista. Explica sobre el magíster cursado y horarios de trabajo.

me dejaran una tarde liberada pero igual tengo como mil mensajes (ríe) | yo les digo "perdón pero no les voy a contestar hasta el miércoles el martes en la tarde es mi día de tesis y no por favor necesito ese espacio"	

Análisis S8 :"Estrategia ideal para implementar clases por videoconferencia" (P2EPS8)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: sí que difícil es que es muy muy difícil | y ahora que tú tienes experiencia trabajando como en este contexto digital que igual ha sido como un proceso de autoaprendizaje de aprender sobre la marcha | eh | | ¿cuál para ti crees que es sería buena estrategia para trabajar en es este contexto digital? | desde la forma hasta el fondo | o sea tú igual me has dicho en este momento tampoco es bueno mucho tiempo de clases virtuales tampoco es bueno pero si tú tuvieses que recomendarle por ejemplo a una profesora que recién se va a iniciar | porque hay muchos colegios están comenzando recién	Formula interrogante a fin de explorar sobre las estrategias ideales para enseñar a distancia. Retoma y parafrasea idea previa formulada por la P2
P2: o sea | todo tiene que ver con la planificación previa a la clase y organizar | ehm | | a veces las clases presenciales están pensadas para noventa minutos y acá deben pensar pa´ una hora de clases en cuarenta minutos | entonces en los focos de atención | es como partir con actividades motivantes | una actividad concreta de lo que hay que hacer y:: | un cierre que los niños tengan claro en qué se vio | también eso es como la secuencia de la clase y:: | lo otro se refuerza porque:: lo que más sigue es memoria y aprender entonces ahí puedes mandar material cosa de que y que siempre sea voluntario porque | depende de la realidad de cada familia | porque no sabes qué va a pasar porque a lo mejor ese niño no va a tener tie::mpo | puede ser que en su casa tenga más hermanos y estén todos ocupando el mismo computador también y | diversificar los recursos || eso es importante no una única forma porque eso nos pasa de repente como profes porque y es como | ¡ah ya! (cambiando el tono de voz) "si yo enseñé de esta forma yo ya enseñé" pero seguís enseñando de esa forma y puede ser que uno te captó || cómo hacer que la tecnología sea un apoyo y esté al servicio de lo que uno va a hacer | incluso el Paint | cómo sacarle provecho	Introduce conector explicativo para destacar la importancia de la planificación y organización. Emplea conjunción para hacer deducción y síntesis de las estrategias que se pueden realizar. Argumenta su respuesta a través de supuestos familiares. Formula pregunta retórica a fin de reflexionar el rol de las tecnologías como apoyo en la enseñanza. Realza el uso de programa Paint precedido por adverbio que introduce sorpresa.
Investigadora: claro | sí | tienes toda la razón en ese sentido y yo creo que igual hay que bajar esa ansiedad pero a partir de lo que dices tú a veces cómo uno lidia con la las exigencias ministeriales porque ahora querían que los libros se completasen digitales como que los profes no tienen nada que hacer | y los profesores están saturados de trabajo | mi mamá también es profesora de un colegio municipal y está trabajando todo el día y de pronto los colegios no son empáticos y casi quieren que tú hagas de todo y se olvidan de la realidad | que finalmente las clases no van a ser igual que siempre y que van a haber más espacios de conversación entre ellos como también para sacarlos un poquito de lo que se está viviendo	Expresa asentimiento a lo dicho y formula una reflexión en compañía de experiencia personal de la investigadora.
P2: claro por eso nosotros tenemos como esta libertad al no estar en el reconocimiento ministerial | el ministerio | si bien nosotros seguimos muchas cosas que están declaradas de las orientaciones ministeriales y en la ley y todo | pero hay	Expresa adhesión ante comentario de la investigadora y realiza deducción sobre ello.

otros temas de la forma de la burocracia del sistema que es lo que nosotros no seguimos | donde tú sí nosotros seguimos la asistencia | si llevamos un seguimiento de todos los casos y se lo retroalimentamos a las familias | pero ponte tú las profes no van a estar llenando el leccionario en estas circunstancias | es absurdo completar un leccionario si tengo un montón de cosas que hacer de los recursos | o sea yo sí les pido las planis y la evaluación pero no no les voy a pedir que rellenen el leccionario | eso es priorizar	

Análisis S9: "Interacciones durante las clases por videoconferencia" (P2EPS9)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: cla::ro | sí:: es priorizar y tener criterio y también pensar que uno no es un robot | que uno es profesor y está saturado de trabajo || y en cuanto a la interacción ¿tú sientes que ha cambiado la forma de interactuar de los niños o tú crees que se interactúa de igual manera como lo hacen en el aula?	Asiente lo dicho y lo realza por medio del alargamiento de sonido en palabra "cla::ro". Usa palabra "priorizar" dicha por la P2 y expande su punto de vista. Hace pausa larga y retoma interrogante sobre los cambios en la interacción sincrónica.
P2: si si trabajan igual | entre entre ellos e incluso siento que hay más cercanía con la familia que a pesar que nosotros igual tenemos harto vínculo || aunque igual algunos no interactuaban en sala y aquí fue genial | estuviste en el grupo que estaba Esteban y Nicolás [si] ellos en sala no hablan || y el Nico ahora opi::na | muestra co::sas | la Amanda ella tampoco hablaba	Responde afirmativamente a modo de indicar que no existen diferencias en la interacción. Emplea adverbio "incluso" y hace uso de una entonación enfática para destacar un aspecto positivo de la interacción sincrónica. Incorpora otra ventaja de la interacción síncrona a partir del ejemplo de estudiantes que no hablaban en la presencialidad.
Investigadora: ¡Esteban!	Emplea entonación exclamativa a modo de asombro.
P2: o sea hablaba en clases pero no:: | conecta acá es un tremendo aporte | se manejaba solo con la tecnología	Emplea conector para explicar. Emplea entonación enfática y se refiere al positivo balance que hace sobre la participación de Esteban durante las clases por videoconferencia.
Investigadora: pero en la interacción con los niños yo siento que ustedes igual tienen no sé si lo tienen pero es más libre el tema de la interacción | no sé si está tan norma::do como tal | a veces había que levantar más la mano	Matiza respuesta de la P2 mediante la introducción del propio punto de vista.
P2: pero eso es siempre como | partimos el año con las normas de la clase | y que nace de ellos no es algo impuesto entonces uno recurre a a recordar | recordar compromisos y ponte tú levantar la mano y en esta modalidad lo hicimos igual | partimos así en cuáles iban a ser las normas | entonces hay ciertos principios ahora no los tengo aquí pero en la sala están puestos que tienen que ver con el respeto | levantamos la mano nos escuchamos todos | eh | y ahí es cuando ellos mismos van diciendo ay ya | que hable el otro | pero fue súper regulado | pero:: claramente hay profes que les cuesta mucho más po´ por ejemplo hay una profe que estamos trabajando más la interacción porque ellos tienen como más ese impulso	Marca el antes y ahora con respecto a las normas de la clase. Enfatiza cómo se establecieron las normas de convivencia. Marca el ahora a partir del "entonces" y que se hace recordatorio de compromiso. Comenta que en la presencialidad tienen las normas explícitas.
Investigadora: y por ejemplo tú para interactuar yo siento que hay mucho vínculo y es como pero tú por ejemplo cómo ¿cómo tú proyectas tu Zoom?	Formula interrogante para saber la forma en que usa Zoom para observar a sus estudiantes.
P2: o sea yo los veo a todos | es que igual todo tiene que ver con con la personalidad y | cómo uno es | entonces yo igual tengo ese foco de estar pendiente de todos igual que en la sala | como:: | siempre lo de dicho | los profes tenemos que tener mil ojos y mil oídos | entonces yo me	Explica con seguridad que sí es capaz de observar a los estudiantes y lo justifica a partir del ideal, de una característica personal y a través del ejemplo.

voy dando cuenta quién quiere hablar | algunos yo los conozco hace harto rato entonces | sé que algunos hablan sin parar y como que que yo trato de que se esperen un poco para cederles la palabra | |ehm| porque hay cosas que hay que ir trabajando con ellos | ponte tú Simón tengo que regularle harto porque sino él podría opinar toda la clase	
Investigadora: entonces tú los ves a todos pero tú proyectas no colocas vista del hablante | los colocas a todos en chiquitito para ir mirándolos o utilizas dos pantallas	Reformula interrogante anterior a modo de conocer la forma de observar al estudiantado a través de la cámara de Zoom.
P2: no los pongo a todos | todos es una misma para poder verlos y cuando comparto pantalla los dejo arriba en chiquitito | para verlos a todos | ahí tú tienes que poner cuanto te salen allí uno puede poner:: | ahí hay una opción que incluso tú podí hacerlos crecer y yo ahí igual los veo | pero yo aprieto cosas si esto es puro explorar	Enfatiza que ve a todos y a la hora de compartir pantalla, los ubica arriba de la presentación en pequeño para verlos a todos. Hace pausa para referirse que la función aparece en Zoom. Enfatiza en acción que realiza para explorar y aprender de Zoom.
Investigadora: si:: el otro aprendí con otra profesora que hacen subsalas…-	Asiente lo dicho y lo vincula con experiencia personal.
P2: sí | pero yo las subsalas me dan nervio porque no sé si puedo estar yo en todas | entonces nunca lo he probado.	Responde con adverbio de afirmación sobre el las subsalas e introduce adversativo para matizar la sensación que le provoca utilizarlas.

Análisis S10 "Percepción sobre la experiencia de realizar clases" (P2EPS10)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: claro | es que con la pandemia hemos tomado conciencia que somos seres sociales y en cuanto a las clases virtuales cómo ha sido la experiencia de realizar clases virtuales ¿te gusta?	Formula interrogante para explorar en el agrado por las clases impartidas por videoconferencia.
P2: si:: como tú decías es una oportunidad yo creo que como en eso me la tomé | hacer los vide::os | | ehm| y los recursos | es que en general disfruto harto el preparar las clases y el hacer clases || sí los extraño de de estar ahí en sala pero:: | porque esta metodología igual implica harto desgaste | no solamente online | y a veces en la modalidad presencial no alcanzamos a hacer tanto material como en esta (ríe) | | sí | cada unidad es un video distinto | la anterior ponte tú hice una agencia de viajes y con distintos países y hay una opción del padlet que se puede poner el mapa | y las rutas de la ciudad ponte tú ellos tenías que escoger el lugar e hicimos los costos del viaje || trabajamos en matemáticas en histo::ria y todo	Responde afirmativamente en el gusto por impartir clases por videoconferencia. Enfatiza en la oportunidad que ha supuesto y lo ejemplifica a partir de la creación de recursos y tipo de actividades.
Investigadora: ¿y cómo tú describirías tus clases?	Formula interrogante para conocer cómo la P2 describe sus clases.
P2: mis clases yo creo que:: | son motivadoras | y son muy estructuradas porque que |ehm| || todas las clases vayan a la base de un objetivo y cuál es la finalidad de los proyectos | que los motiven a aprender pero a través del contexto | porque yo hago las clases para este grupo pensando en cómo son ellos	Enfatiza los adjetivos que califican sus clases. Emplea conector causal a modo de introducir los argumentos que apoyan su descripción.
Investigadora: bueno y la última pregunta¿qué es lo que tú más extrañas de:: | de hacer clases?	Formula interrogante para saber qué es lo que más extraña de hacer clases presenciales.
P2: no:: si po´ el estar con ellos es la interacción física | yo creo que es algo que nos pasa a nivel social no no solamente creo que como profes | creo que| claro porque uno está en la casa con la familia todo pero el contacto con otro el el	Responde la interacción física, el afecto no solo como profesora "el contacto con el otro el el afecto". Ejemplifica que en la presencialidad juega con los niños.

afecto y yo igual soy como de mucho añuco (ríe) entonces | y con los ni::ños ponte tú con los niños particularmente yo juego en los recreos con ellos || a ellos les encanta que inventemos juegos | que juguemos a la pinta con ellos y ahora no po´.	

- **Análisis descriptivo entrevista en profundidad profesora P3**

A continuación, se presenta el análisis descriptivo correspondiente a las entrevistas en profundidad efectuadas a la profesora 3.

Análisis S5: "Percepción sobre el cambio de modalidad" (P3EPS5)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: si:: son ricos y además creo que los mitos y las leyendas a los niños les gusta mucho es como trasversal | les encanta saber las versiones | oye y cuéntame cómo fue este proceso para ti de transición de pasar de clases presenciales a virtuales.	Expresa acuerdo sobre las características de los niños por medio del alargamiento de adverbio de afirmación. Emplea conector aditivo a modo de complementar la información ya dicha por la profesora.
P3: \ha sido bastante duro en realidad porque antes era como que ya yo trabajaba en el cole::gio a veces me levantaba un poco más tempra::no y tenía mi material y mi trabajo listo |en cambio ahora es como me quedo trabajando en la noche | tengo que preparar las diapositivas para mandársela aparte | le generé un cuaderno online a los chicos | estoy trabajando en una página web anexa a la que trabaja el colegio entonces yo les subo a ellos un material porque me pasó que tenía chicos chicos que desde marzo no me enviaban material y no hay excusas | no hay justificación ni nada	Emplea entonación descendente a modo de expresar lo que ha supuesto realizar clases por videoconferencia. Introduce intensidad a lo dicho a partir del uso del adjetivo indefinido "bastante". Emplea el tiempo pretérito para referirse a acciones realizadas en la presencialidad e inmediatamente emplea conector de oposición y cambia a tiempo presente a modo de contrastar las acciones realizadas durante las clases por videoconferencia. Describe las acciones por medio de pausas y alterna tiempos verbales (perífrasis verbal, pretérito y presente).
Investigadora: sí:: he visto que utilizas como muchas muchas cosas como muy novedosas o materiales distintos así que me pareció genial de hecho la voy a mirar fuera de la clase porque eran como unos cuadernos	Concuerda con lo dicho a través del alargamiento de adverbio de afirmación. Indica intensidad a través de la repetición de indefinidos y adverbio. Introduce una deducción sobre las actividades realizadas por medio de la expresión "así que".
P3: sí entonces ahí uno anota el listado el nombre de los chicos y te genera un usuario yo le fui generando al usuario todo y:: así tiene a todos los chicos y después te aparece así por ejemplo | tal persona bajo la guía tal persona te aparece la notificación de quienes han trabajado y a ellos también les entrega la calificación de manera instantánea entonces | es como una buena plataforma lo que si no sirve es para opiniones por eso yo como que aparte aplicamos como formulario Google y todo	Emplea adverbio "entonces" para explicar cómo funciona la página web referida. Hace pausa y emite su punto de vista sobre el recurso hablado (*Liveworksheets).*

Análisis S6: "Forma de trabajo a distancia"(P3EPS6)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: ¿y cómo describes tu forma de trabajo?	Lanza pregunta a modo de explorar sobre la modalidad de trabajo durante las clases por videoconferencia

P3: yo comienzo las clases todos los días a las a las diez de la mañana y termino a la una de la tarde por lo general las clases son con el curso completo primero les explico recordamos la clase anterior la comenta::mos la comentamos cómo amanecieron ellos después partimos y ahí se les explica el contenido por lo general la comenta::mos bastante y ahí también le explico dónde están las guías en qué parte pueden descarga::rla y:: donde está todo.	Emplea la 1º persona singular para describir la estructura de la clase
Investigadora: tú me has dicho que yo también he visto que utilizas como muchas muchas cosas innovadoras con respecto a la tecnología y en este contexto /como qué adaptaciones han realizado tus planificaciones porque quizás al inicio tú llegaste este año eso no me acuerdo bien ya que este año es recién | sí claro pero por ejemplo cuando tú llegaste ya habían planificaciones que te habían pasado pero tú tuviste que modificar quizás to::do	Retoma lo que ha dicho la profesora previamente, lo parafrasea y emite comentario sobre el uso de las tecnologías a modo de contextualizar la pregunta que le sucede.
P3: sí	Afirma a pregunta dicotómica.
Investigadora: y esta modificación porque se dio || por las clases virtuales o por las características de los niños	Formula enunciado interrogativo indirecto a modo de profundizar en la pregunta dicotómica formulada
P3: no | no por las características de los niños sino que era por el tiempo en realidad todas las horas de clase la estamos haciendo por ejemplo del lenguaje les hacemos dos horas a la semana | en matemática igual en historia igual | entonces piensa el lenguaje son ocho eran ocho horas a la semana entonces no alcanzamos a abarcar todo el contenido por lo mismo es que:: es que:: me he tenido que adaptar y hay contenido | por ejemplo hay contenidos que no alcanzamos a ver por ejemplo los prefijos y los sinónimos en cuarto básico | es contenido de otro año | pero se tenía que reforzar este año | entonces eso por ejemplo yo le mandé guía de investigación y esta guía va a volver el 2 de junio | nosotros la comentamos al inicio de la clase y continuamos de esta forma como he tratado de tomar los contenidos que no vamos a poder pasar | eso ha sido como la adaptación que he tenido y las clases como que tomo los contenidos más fuertes como por ejemplo el texto narrativo o texto informativo los tipos de las tipologías textuales y:: más que nada en eso estamos trabajando en las tipologías textuales y:: || eso estamos tratando de traba..- abarcar a grandes rasgos comprensión lectora todo lo que abarca eso	Reafirma la negación ante la pregunta de la investigadora y lo justifica utilizando un conector de oposición. Añade adverbio "entonces" a fin de hacer deducción sobre la reducción de horas. Ejemplifica a partir de diferentes asignaturas las adaptaciones de contenido realizadas.
Investigadora: y además tiene que ver lo que tu selecciones tienen que ver con la priorización curricular | como hay muchos que tienen que ver en cómo profundizar su comprensión de las narraciones leí::das |como esos OA[objetivos de aprendizaje] son los que se priorizaron ahora en el currículum y además que esa priorización va a durar hasta el próximo año | o sea recién en el dos mil veintidós los niños van a tener como el currículum completo	Emplea conector aditivo a modo de añadir información y complementar la respuesta otorgada por la profesora.
Profesora: sí	Afirma lo dicho

Análisis S7 "Interacciones durante las clases por videoconferencia"(P3EPS7)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: bueno ahora que tú haces clases virtuales con los niños ¿tú sientes que has cambiado la forma de interactuar con los niños?	Se sitúa en el presente para formular pregunta que apela a las sensaciones de la profesora en torno a la forma de

	interacción efectuada durante las clases por videoconferencia.
P3: |mhm| || yo creo que no sé | es que yo soy como soy más lúdica en las clases y siento que acá es como difícil serlo | entonces me gusta y los chicos también porque siempre le cuento historias y coloco caras |y eso yo por lo menos en cuarto básico y en primer ciclo les gusta el segundo ciclo también jugamos harto con los programas de televisión que ellos bien mezclándolo con la con lo:: que se está viendo entonces no se puede hacer ahora sí ha cambiado bastante no es tan lúdico como podría ser en el colegio	Hace pausa para pensar la respuesta y, con duda se califica como "lúdica". Hace comparación sobre las clases por videoconferencia utilizando adverbio de cantidad. Emplea deíctico "acá" para referirse a los contextos virtuales. Hace deducción sobre lo que ha supuesto el cambio de modalidad empleando un enunciado enfático en tiempo presente. Intensifica el cambio por el uso de indefinido.
Investigadora: y crees que por ejemplo como ya no es tan lúdico quizás tienes que hablar más tú o que son más expositi::va	Formula pregunta para profundizar en la reflexión ya dicha.
P3: si:: eso pasa porque en las clases uno antes explicaba un poco | ellos hablaban | hacíamos ejemplo en cambio ahora es como hablo yo y se les da la palabra a ellos como ellos trabajan es muy diferente | es demasiado diferente | entonces era mucho de dar su opinión mucho de trabajar en la sala de clase y ahora es como no yo explico y les tengo que mandar la guía y lo que se va a hacer | porque ya no nos da el tiempo como se estaba haciendo antes	Toma adhesión a lo dicho por la investigadora por medio del alargamiento del adverbio de afirmación y expresión "eso pasa" e inmediatamente argumento. Se distancia del pasado (antes) y presente (ahora) a modo de establecer una comparación sobre el posicionamiento enunciativo en la presencialidad y por videoconferencia. Expresa intensidad en el cambio de la interacción por medio de enunciados enfáticos sumados al uso de indefinidos de cantidad.
Investigadora: eso mismo te iba a preguntar cómo te organizan la interacción ahora en este soporte digital | porque a ver si nos pasó que también puede haber interfere::ncia | entonces viste hay que ver los micrófonos a veces tienen que ver el chat y| ¿cómo organiza la interacción y los turnos de habla en el contexto digital?	Formula pregunta para explorar en cómo se organiza la interacción durante las clases por videoconferencia.
P3: en la aplicación de Zoom tiene una parte donde dice se levanta una manito azul entonces a mí me marca en la pantalla quien ha levantado su manito y por lo general es así cuando levantan la manito se le da la palabra o por el chat ellos también mandan mensajes profesor ¿qué es eso? Y respondo | también hay chicos que son muy tímidos y prefieren mandar mensajes por el chat | |mhm| entonces eso y cuando hay interferencia porque yo no sé si viste | uno de los chicos de sexto él es muy responsable | muy inteligente también pero tiene esa cosa que le gusta como interrumpir entonces empezó la clase y puso música | entonces lo silencié [ininteligible]	Indica funcionalidad de Zoom para identificar quién ha solicitado el turno de habla. Añade información por medio de adverbio para indicar cómo solicitan el turno los estudiantes más tímidos. Incorpora en la explicación a la investigadora a modo de ejemplificar cómo ha debido controlar las interferencias de los estudiantes.
Investigadora: claro si es que se entiende que son niños entonces siempre va a haber alguno y que va a ser más desordenado pero en general yo creo que los niños que tú tienes son | súper ricos porque igual trabajan participan y preguntan cómo hacen tal cosa y tú siempre les recalcas que todo se lo ha explicado entonces también no tienen mucho que decir porque tú te comunicas con los papás le contestas to::do	Introduce excusa por la cual hay estudiantes que interrumpen. Emplea adversativo a modo de contraponer lo dicho con una cualidad positiva de los estudiantes sumado a una expresión enfática. Incorpora en su discurso a la profesora mediante el parafraseo de expresiones dichas durante las clases por videoconferencia.
P3: sí de hecho eso estaba haciendo yo | estaba respondiendo los correos que recibo son de sexto básico | porque:: esas apoderadas son muy responsable | muy responsable | entonces como ya me salí de la clase y tenía como diez correos de profesora que mandando mensajes en cambio con mi curso y ya tengo contacto directo que es el cuarto básico entonces eso | la comunicación más fluida	Introduce una acción reciente relacionada con lo que ha comentado la investigadora. Expresa cualidad de los padres de los estudiantes a modo de realzar lo positivo que ellos tienen.
Investigadora: bueno y sobre lo mismo | con la interacción qué te pasa por porque a mí igual me ocurre que si no comparten la pantalla claro tú puedes reconocer las voces de niños por ejemplo la de Gaspar y Benjamín se identifican de inmediato pero por ejemplo hay unos que hablan bajito y a	Formula interrogante indirecta sobre la identificación de las voces en la interacción. Mezcla apreciación personal a modo de incluir a la profesora en el discurso e inmediatamente lo reformula a una pregunta directa.

veces uno lo escucha porque a veces ni siquiera nos alumbra Zoom | ¿sientes que te cuestan cómo interactuar igual con los niños? |eh:: cuando compartes pantalla sobre todo porque no los ves a todos	
P3: al inicio sí ahora ya no tanto pero igual a veces me cuesta me confundo las voces como la de Fran con Antonella porque las dos como que{(P) miss | miss } y entonces a veces las tiendes a confundir pero por lo general siento que ahora ya menos	Se distancia del pasado y futuro y lo matiza con indefinido. Introduce adversativo para indicar la frecuencia en la confusión de voces con algunas estudiantes que emplean voz baja. Emplea nuevamente adversativo a modo de concluir sobre la disminución de la confusión de voces en términos generales
Investigadora: o Maximiliano y Joaquín que igual hablan bajito | o Leonardo	Emplea conjunción a modo de ejemplificar con otros estudiantes que tienen voz baja.
P3: más Leonardo | Maximiliano no es tan tímido como donde está como recién conociéndote creo es así solamente al inicio después ya no	Establece una comparación entre los estudiantes a través del adverbio "más". Indica posibilidad por la cual la investigadora concibe a Maximiliano como un estudiante que habla bajo.
Investigadora: no pero sabes que me gustan ellos tres porque igual siempre están conectados siempre estén como en la clase | me acuerdo cuando le mostré una cosa en clases sobre las torres humanas y después Maximiliano respondió no lo busqué en Internet como aquí es súper *clever* | me gusta mucho	Expresa contradicción e inmediatamente hace una reflexión sobre los estudiantes y lo ejemplifica a partir de una actividad realizada por la investigadora.
P3: de hecho en clase tenía que llevarle actividades extra y a Maximiliano termina antes y tenía que siempre llevarle algo extra a él y a veces a Paz pero por lo general Maximiliano tiene eso | muy rápido de <u>respuestas concisas</u> y si tú le preguntas por ejemplo esto es blanco él te va a responder que sí | no te va a decir si eso es blanco por tal cosa | no te va a decir sí || así como súper claro y eso también se lo destaqué en el informe o sea en el diploma que lo entregué y de hecho cuando le íbamos leyendo es así yo soy así	Emplea expresión "de hecho" a modo de expresar acuerdo ante lo dicho y añade información a modo de complementarlo.
Investigadora: sí yo recuerdo que ponía caras	Asiente lo dicho y precisa lo que recuerda del momento descrito por la profesora.
P3: y también cuando alguien decía algo de él decía "<u>eso lo dijo la profesora</u>" | "es que la profesora mencionó eso antes" y entonces él como que escucha <u>todo</u>	Suma una nueva idea y lo ejemplifica citando enunciado dicho por Maximiliano.
Investigadora: sí y eso mismo se lo destacaste que él está súper atento	Asiente a lo dicho por la profesora.

Análisis S8:"Diferencias y semejanzas entre las clases presenciales y a distancia" (P3EPS8)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: ¿y qué otra diferencia ves tu entre la clase virtuales y las presenciales? | como las mayores diferencias	Formula pregunta directa a modo de contrastar información.
P3: ya <u>primero la cercanía</u> que los niños igual me lo han hecho saber | que a ellos les gustaban las clases presenciales porque estábamos todos en la sa::la y era más cercano para ellos | claro que en las clases presenciales tú podías notar quiénes tenían quienes tenían quienes tienen dudas en cambio por qué tú ibas viendo que los chicos comprendieron | ya te decían que no | hagan un ejemplo y no era capaz en cambio acá no nos daba tanto el tiempo	Indica enfáticamente el concepto de cercanía y lo argumenta a partir de lo dicho por los estudiantes. Hace pausa para indicar otra diferencia asociada al monitoreo e inmediatamente introduce remediales para mitigar la debilidad que observa de esta.

entonces igual yo en las tareas que ellos me van entrega::ndo | también los ya voy llamando a los apoderados y le pregunto si tienen duda | los lunes y los martes me conecto antes media hora antes de las clases para ver si tienen duda por lo mismo | porque no es lo mismo estar en la sala de clases resolviendo las dudas	
Investigadora: y qué sería lo:: | claro yo he hablado con varios profes y todos echan de menos eso como la interacción como está en el día a día con los niños porque ahí tú vas viendo como el progreso pero si tuvieses que rescatar algo positivo porque era el inicio y me imagino que tú y muchas profes sentimos sentimos mucha aprehensión por cómo cómo vamos a trabajar de manera virtual pero ¿hay algo positivo que puede rescatar de esta plataforma digital?	Indica asentimiento a partir de expresión "claro" y lo vincula con lo escuchado por otros profesores. Introduce adversativo a modo de contraponer lo anteriormente dicho y animar a la profesora a indicar aspectos positivos.
P3: ah:: | |mhm| a ver es qué he aprendido a usarla pero no sé si es algo positivo	Emplea interjección y se da pausa para pensar en la respuesta.
Investigadora: sí o sea creo que también decir que tú has aprendido más a utilizar el soporte digital | sí igual es algo positivo	Indica posibilidad de que la respuesta esté correcta.
P3: sí |y no sé a los chicos igual están contentos ahora que estamos teniendo clases virtua::les |mhm| no sé ellos al menos están más felices porque pueden levantarse más tarde y eso les gusta y:: | pero no utilizar los medios digitales | eso | eso es como una buena característica porque he usado mucha aplicación y aprendí a utilizar mucho mucho material digital para que ellos puedan trabajar.	Emplea la 3º persona plural para distinguir el punto de vista de los estudiantes sobre lo positivo de las clases impartidas por videoconferencia. Hace pausa y emplea la 1º persona singular para indicar un aspecto positivo sobre las clases impartidas por videoconferencia.
Investigadora: ¿y te gusta hacer clases virtuales? obviamente vas a preferir las otras / pero te gusta.	Formula interrogante e inmediatamente emite hace inferencia a partir de relato ya dicho por la profesora
P3: sí igual pero es demasiado trabajo solamente	Afirma utilizando adverbio concesivo.

Análisis S9 "Estrategia para implementar clases a distancia" (P3EPS9)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: sí bueno | y ahora que ya tienes experiencia trabajando con con clases virtuales | ¿cuál para ti sería como una buena estrategia para utilizar el el la plataforma digital? | ¿o qué consejo le darías tú a los profes? Como van a trabajar | sobre todo con los primeros cursos con primer ciclo	Contextualiza e introduce dos interrogantes a modo de explorar sobre las estrategias más efectivas durante las clases por videoconferencia.
P3: ayer de hecho ayudé a una profesora que no había utilizado la aplicación | primero o sea utilizar la aplicación con otra persona y aprender a utilizarla bien porque tiene muchas cosas positivas | por ejemplo, tiene un lápiz que te permite la piza::rra o sea la pantalla | cosa que podríamos o sea:: | ah eso aprender a utilizar bien la plataforma antes de aplicarla con los pequeños porque tienen muchas cosas que sirve como este lápiz que sirve para la pantalla | cómo los chicos pueden proyectarte de lo que están trabaja::ndo | ayer por ejemplo por ejemplo (ríe) trabajamos con mi curso en Artes Visuales | les pedí que investigaran sobre la Amazonía y les dije que lo trajeran en el teléfono o donde ellos estuvieran trabajando y ellos me iban proyectando su pantalla entonces eso igual fue interesante porque le decía le toca a Daniela por ejemplo y ella me proyectaba su panta::lla me decía qué es lo que había averiguado sobre el animal y entonces fue bien novedoso | eso sí me gustó de las clases	Complementa información a propósito del segundo interrogante formulado. Indica consejo sobre la posibilidad de explorar con la plataforma Zoom. Enfatiza en las potencialidades que esta tiene y lo repite. Ejemplifica sobre las funcionalidades de Zoom a través de una actividad concreta.

virtuales que ellos podían compartir en lo que estaban trabajando con lo que habían investigado	
Investigadora: ¿tú te refieres por ejemplo a compartir pantalla?	Formula pregunta aclaratoria de tipo dicotómica.
P3: sí eso era.	Confirma a través de adverbio de afirmación.
Investigadora: sí sí sí sí	Repite adverbio a modo de expresar entendimiento
P3: entonces ellos compartían lo que estaban viendo y todos lo veíamos | nos explicaba de qué se trata::ba y eso es positivo que o sea los profesores tienen esos consejos aprender a utilizar bien la plataforma con la que van a realizar sus clases y:: y eso fue estructurar la clase | una parte de opinión y después el resto de la clase porque si no se lleva que se pierde mucho tiempo.	Concluye historia y la recapitula. Menciona un consejo aludido a la estructura de la clase.
Investigadora: sí y por ejemplo también hablaba con otra profesora y ella me decía que por ejemplo una buena estrategia siempre es pensar que el tiempo tiene que ser inferior | como cuarenta cincuenta minutos quizá ya es suficiente | no sé no sé qué piensas tú u otra estrategia como bueno quizás se podría estructurar la clase de esta manera siempre pensando en el soporte digital como ¿qué estrategia tu dirías que es buena como para trabajar con los niños?	Reconduce la interacción en torno a la estrategia a partir de un ejemplo y la reformulación de un interrogante para referirse al tópico de estrategias.
P3: no comprendo	Indica no entender interrogante.
Investigadora: mi pregunta tiene que ver como que qué estrategia crees tú que sería buena para trabajar en este soporte digital | ¿quizá estructurar la clase de tal manera? Quizá no sé si utilizar fotos ¿qué estrategia tú recomendarían a trabajar con este soporte con las clases digitales?	Parafrasea pregunta y hace pausa para indicar posibilidades de respuesta a partir del adverbio "quizá".
P3: a lo que yo por ejemplo | en Artes Visuales y en Tecnología somos como más libre entonces a veces aplicamos PowerPoint utilizamos PowerPoint al inicio de la clase y yo le muestro un poco hablamos comentamos harto porque esas clases nos dan para comentar harto y después por ejemplo en tecnología le pedí investigar sobre megafauna le encantó el tema y justo en historia tuvimos que verla ya entonces relacionamos el contenido	Responde ejemplificando con dos asignaturas y lo fundamenta a partir de una característica de las clases.
Investigadora: ¿cuál era el contenido no escuché bien?	Lanza pregunta aclaratoria.
P3: megafauna o sea que estamos investigando cuando llegaron los primeros hombres acá a América | entonces ellos les presenté la megafauna y ellos como que terminó la clase de historia y ellos "no:: ¡pero no porqué terminó!" y me mandaban mensajes "profesora vuélvase a conectar" | muchos mensajes y entonces ya después empezamos la investigación en tecnología y ahí ellos en tecnología y artes se puede ser más libre y eso:: | eso me gustó y ahí ellos entonces pueden proyectar las pantallas de sus teléfonos y trabajar de esa forma se investiga y ellos proyectan lo que han investigado y te van contando | te van relatando en Arte | Lenguaje Matemática e Historia que son la otra clase que les hago utilizo PPT los Power Point y ellos en matemática por lo menos ocupan como la aplicación tú puedes utilizar un lápiz o sea te permite te permite rayar la pantalla | entonces proyecto PowerPoint y ellos van rayando en matemática vamos haciendo o resolviendo ejercicios en la pantalla de mi computador y les ha gustado | les ha gustado ha funcionado en lenguaje también de repente subrayan | ayer por ejemplo hoy en Historia les gustó la temática que vimos de los primeros continentes | sabes quien le gustó demasiado del continente de Pangea | les gustó mucho y ahí ellos	Realza el tema a modo de aclarar a la investigadora. Explica las consecuencias positivas para los estudiantes hablar sobre la megafauna. Menciona qué estrategias efectivas que utiliza y lo argumenta con la buena recepción de los estudiantes.

compartían la pantalla ellos ¿profesora qué es esto? ¿qué es esto? Y hacían mucha pregunta	
Investigadora: /y eso te lo permite Zoom	Emplea entonación ascendente a modo de formular interrogante.
P3: sí | te permite rayar a pantalla	Asiente lo dicho y lo conceptualiza.
Investigadora: **/**pero independiente que si es una iPod | por ejemplo con el iPod tú puedes con la mano pero con un computador normal también	Emplea entonación ascendente a modo de formular interrogante indirecto
P3: sí sí sí permite | permite de todas las formas abajo o abajo | de hecho no porque es cuando uno tiene proyectada la pantalla | entonces ahí sí que tengo un PPT | ahí te permite que ellos vayan rayando entonces los chicos de repente me encierran cosa | me dicen "profesora qué es esto" y así entonces funciona bastante de hecho un apoderadas le realizó un tutorial | entonces ellos eso también también es gracias al nivel socioeconómico | también fue una mamá le enseñó a utilizar la aplicación | entonces ellos levantan su manito con en la aplicación | a mí me parece por ejemplo tal niño levantó su mano y ahí yo les doy la palabra | otra niña me mandó un mensaje	Reafirma lo dicho repitiendo tres veces adverbio de afirmación. Emplea expresión "de hecho" a modo de sumar información basada en evidencias vividas con sus estudiantes.

Análisis S10 "Implicancias del cambio de modalidad" (P3EPS10[F1])

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: ¿qué es lo que tú más has extrañado de hacer clases presenciales?	Formula pregunta de tipo afectiva.
P3: estar con ellos | poder resolver sus dudas | saludarlos al momento de la mañana más que nada el contacto y ellos igual extrañan eso	Numera tres aspectos que extraña y enseguida lo recapitula (más que nada). Indica concordancia entre su apreciación y el de los estudiantes.
Investigadora: ¿y tú crees que ellos van a tener un retraso pedagógico al tener clases virtuales y no presenciales?	Formula pregunta predictiva.
P3: yo creo que sería igual ilógico pensar que no porque se les dedica por lo menos nosotros dos horas a la semana de ocho que se le dedicaban a los contenidos | yo igual les mando contenido e::xtra para que trabajen me gustaría pensar que no se van a atrasar pero | es probable que sí	Indica con firmeza que sí habrá un retraso pedagógico e introduce la razón a partir de un conector causal. Indica remedial.

Análisis S12: "Percepción de las adaptaciones pedagógicas en las clases por videoconferencia" (P3EPS12)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: y tú sientes que hay algo que tú piensas que lo lo enseñaste distinto distancia a cómo lo hubiese hecho en la sala	Formula pregunta exploratoria
P3: sí | matemáticas más que nada matemáticas es que en matemáticas pueden ser como más lúdico cuando estás en clase y yo les llevaba por ejemplo una clase trabajamos con los cheques y ellos se entretuvieron mucho en eso | que no pensé que iba a mostrarles tanto les daba como actividades al iniciar la clase | ¿cómo se llaman estas actividades que la había visto el año pasado? |eh:: no recuerdo el nombre pero	Afirma a pregunta exploratoria e indica la asignatura. Emplea "es que" a modo de ejemplificar la razón asociada al uso de material concreto.

es como la una actividad de inicio | | ay se me olvidó el nombre pero al iniciar la clase yo le entregaba como desafío al final de la clase como lo completaban	
Investigadora: ticket de salida	Menciona el nombre de la actividad vista el año pasado.
P3: ¡eso! | eso exacto entonces se lo entregaba y ellos ponían su nombre y después con eso iban teniendo dé::cimas e íbamos demostrando era como bastante más entretenido para ellos de eso clases de matemáticas | pero ahora siento que no sé no no podemos hacer eso o sea no se puede ser tan así pero igual está:: | los chicos funcionan	Reafirma lo dicho por la investigadora. Contrasta el grado de entretención de las clases presenciales versus las impartidas por videoconferencia y luego lo matiza con el uso de adversativo "pero" y adverbio "tan" para indicar comparación de igualdad.
Investigadora: sí bueno yo creo que igual que lo que tú dijiste al inicio igual estás en una posición privilegiada porque hay colegios que no tienen acceso a nada y tú tienes mucha mucha interacción con los niños aunque eso igual implique mucho más trabajo y yo creo que van a terminar pero todos agotadísimos y además que ya tuvieron las vacaciones de invierno	Retoma lo que ha dicho la profesora y lo parafrasea. Realza la cantidad de interacción de la profesora con sus estudiantes a diferencia de otros contextos. Introduce un enunciado que matiza a partir de conjunción "aunque".
P3: sí y no y ellos por ejemplo porque en Punta Arenas hay una época del año a ellos se les da tres semanas no dos porque hay como hielo en el en el cuando pasan los autos en la carretera entonces por eso les dan tres semanas y aparte que allá se disparan como las enfermedades entonces por lo mismo se les va a dar una semana	Indica parcialidad frente a último enunciado emitido por la investigadora. Introduce la excusa referida al tiempo de vacaciones de invierno.
Investigadora: ¿te gusta Zoom?	Formula pregunta sobre su preferencia por Zoom.
P3: Zoom me gusta es bien lúdica	Asiente a pregunta ya dicha y la califica.

Análisis S13 "Ruta de aprendizaje y Liveworksheets" (P3EPS13)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: y como tú llegaste a *Liveworksheets*	Formula interrogante directo.
P3: eh:: | estaba buscando en Internet guías interactivas | guías interactivas | ah no | de hecho en Instagram hay una:: profesora que como que se llama no me acuerdo pero sigo a una profesora en Instagram que trabaja en Estados Unidos | y es chilena y ella como que fue subiendo varias ideas y de repente subió hasta que iba a ser como un Zoom de *Liveworksheets* y ahí como que yo me conecté y:: me gustó la página impresa a buscar cómo ingresar a los chicos porque de primeras yo le mandaba la guía y era como que ya la resolvía y entonces qué pasaba por qué no se guardaba | y al final les fui creando un usuario a cada uno y así ellos también eh:: quedaba registro de sus días porque el inicio como yo estaba recién aprendiendo no quedaba registro de nada y salió sobresaliente y eso	Hace pausa para pensar y se sitúa en el pretérito para referirse a acción pasada. Relata procedimiento desde la búsqueda de una nueva plataforma hasta su uso.
Investigadora: ya pero por ejemplo cómo les aparece la respuesta tú tú colocas como una hoja de respuesta y después por eso parece automáticos	Formula interrogante indirecto a modo de entender cómo funciona la Web de *Liveworksheets*.
P3: sí coloco una una hoja de respuesta y ellos van marcando pero para las respuestas de desarrollo no sé si te fijaste que alguno decía "profesora me salió que mi trabajo era muy pobre" y era porque las respuestas de desarrollo son diversas entonces por eso tengo que revisarlo manual cómo quiere que le suban porque eso revisa el manual pero las de comentar	Asiente lo dicho repitiendo un enunciado de la investigadora. Introduce adversativo para matizar en la forma de completar las respuestas de desarrollo.

Investigadora: sí eso recuerdo que les decías que la nota podía aumentar o bajar pero eso lo hace automático la página ¿cierto?	Asiente a lo ya dicho y lo rememora haciendo paráfrasis de lo ya dicho durante las clases. Introduce adversativo a modo de formular interrogante confirmatorio.
P3: | sí uno sube como la que:: o sea es que como un formato y tú tienes que ir como completándolo por ejemplo eh:: | para unir páginas o sea para unir ideas aparece por ejemplo una fórmula que dices tú tienes que escribir las fórmulas y si le escribes mal no se te van a venir las palabras | igual es como un poco más largo pero también simplifica bastante eh:: lo de la corrección porque antes yo perdía todo un fin de semana corrigiendo trabajo ahora es como esto igual facilita un poco aparte que como está ordenado tú vas revisando niño por ni::ño y le vas diciendo en clase pequeños "ya pequeño no has completado esto y eso "	Explica procedimiento para completar hoja de respuesta por *Liveworksheets*. Hace pausa para emitir punto de vista personal sobre su uso.
Investigadora: y además te notifica porque igual tú decías como le decías a algunos "oh:: si ya me salió que te metiste que contesta::ste"	Suma información y lo complementa parafraseando cita escuchada durante una clase.
P3: sí | te notifica entonces eso como la que tiene la página es como súper completa aun así que ya eh:: | puedes hacer esta parte que eh:: que se corrige eh:: automáticamente | también te notifica quién ha ingresado a la página y tú también le vas dejando la retroalimentación ahí porque antes era al inicio era como que recibía a unos cincuenta correos al día | con los trabajos y los trabajos ni siquiera completado entonces pues tenía que volver a revisar cuando me llegaba completo | y:: esto igual me ha ayudado bastante porque yo tengo a Manuel y antes no no no no:: | tenía tiempo para nada y ahora igual igual o sea igual no es que te sobre el tiempo porque ese tiempo lo dedica a otras cosas como revisar el correo pero si ayuda bastante	Asiente lo dicho y hace una deducción sobre cómo es la Web de *Liveworksheets*. Hace pausa para indicar qué acciones realiza la página. Emplea adverbio de tiempo a modo de diferenciar la sobrecarga de trabajo en revisión antes y después de usar *Liveworksheets*. Opina ayuda que ha supuesto *Liveworksheets* y la ventaja desde el punto de vista personal.
Investigadora: sí qué bueno entonces tú sientes que igual este esta plataforma como a que te facilita como el monitore::o a tener como este control porque igual tú te das como el tiempo de colocar "te faltó esto vas bien le haces [ininteligible]" o sea eso es harto trabajo de tener el control de los dieciséis niños	Recapitula explicación de la profesora y lo reformula con el uso de conector "o sea".
P3: sí y no | o sea yo siento que igual son pocos niños porque lo imagino como debe ser en los [colegios] municipales donde son cuarenta y cuatro yo tengo este curso que tiene dieciséis | hago clase en séptimo que son doce y en sexto que son veintiséis entonce::s igual es mucho trabajo sí entonces | ¡no sé cómo lo harán ya los otros profesores! pero si me ayuda bastante bastante esta página se la recomendé a otras profesoras a otros profesores para que trabajaran esto porque:: te ayuda bastante a tener monitoreo sobre los niños y de hecho la Miss Johana que es de Ciencias también y las mamás me pidieron si las podía le podía sugerir a las otras profesoras que trabajen de la misma forma | y entonces | eh:: las mamitas igual agradecieron esto en la reunión de los apoderados porque antes se le perdían los cuaderni::llos | tenían que llegar al correo y no podían enviarlo porque el correo | eh:: no sé cómo funciona pero se sobrecarga y no se pueden enviar mensajes	Compara magnitud de trabajo de su trabajo con pocos estudiantes y el de profesores de colegios municipales (públicos). Realza cantidad de trabajo mediante un enunciado enfático y adverbio de cantidad.

Anexo VIII. Análisis descriptivo de las clases entrevistas grupales

• Análisis descriptivo entrevista grupal (CE1EG)

A continuación, se presenta el análisis descriptivo correspondiente a la entrevista grupal efectuada a los estudiantes del centro educativo 1.

Análisis S2 "Preferencia de clases presenciales o por videoconferencia" (CE1EGS2)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: (cambia de diapositiva) ahora si yo les presento estas dos imágenes | ven la que está a la izquierda es eh:: una profesora que está enseñando ¿de qué manera?	Introduce el tema que va a tratar. Describe brevemente las imágenes y formula interrogante a fin de que los estudiantes completen dicha descripción.
Fernanda: online	Responde a interrogante.
Estudiantes: online	Responden al unísono a interrogante.
I**nvestigadora:** están enseñando online como lo hace siempre la P1 y al lado está un profesor que está en un colegio | si yo les tuviese que preguntar ¿qué prefieren ustedes? ¿tener clases en el colegio o tener clase en el por el computador? **Vicente:** en el colegio	Confirma la respuesta otorgada por medio de la repetición y aportación de información. Formula interrogante convergente sobre preferencia de las clases presenciales o por videoconferencia. Responde a interrogante convergente indicando su preferencia.
Estudiantes: colegio en el cole | en el colegio	Responden a interrogante convergente indicando su preferencia por las clases presenciales.
Investigadora: en el colegio y Yin usted qué prefiere	Repite respuesta de los estudiantes. Focaliza su atención en Yin.
Yin: en el colegio	Indica preferencia por las clases presenciales.
I**nvestigadora**: bien y ahora ¿quién me podría decir por qué por qué prefieren el colegio?	Lanza interrogante para profundizar la respuesta ya dicha.
Fernanda: porque nos dan menos tareas que cuando estamos en clases online y:: es más entretenido	Explica dos razones por su preferencia por las clases presenciales y compara a partir de marcador de cantidad "menos que".
Yin: es más fácil comprender las tareas y lo que tenemos que hacer más que en las clases online	Establece una comparación mediante el uso de adverbio "más".
Investigadora: |mhm:: | qué interesante a ti entonces Yin te parece que es más fácil comprender en el colegio | y a ti Fernanda qué es lo que hace más entretenido el colegio	Lanza sucinta opinión sobre explicación dada por Yin. Formula interrogante a modo de profundizar en respuesta dicha por Fernanda.
Fernando: jugar entre todos entre todos	Indica acción vinculada a la entretención e introduce pronombre a modo de reemplazarlo por los estudiantes.
Investigadora: jugar entre todos ¿y para ti Yelandra? || ¿qué prefieres? || está la tía P1 con nosotros pero la tía P1 tiene mucha confianza y también puede decirlo | a ver por qué tú prefiere el colegio	Focaliza la atención en Yelandra. Insta a Yelandra a expresar su preferencia mediante marcas que invitan a establecer un clima de confianza.

Yelandra: porque uno entiende	Explica la razón por la preferencia de las clases presenciales.
Vicente: tía a mí me gusta el colegio porque si estamos en el computador se nos queda pegado o se nos va la señal	Indica su preferencia por las clases presenciales e introduce la razón vinculada a los problemas de conexión a Internet.
Investigadora: exacto yo te he escuchado muchas veces Vicente cuando dices "tía que se me cayó Internet puede repetir que no escuché" ¿cierto? | (se conecta Joaquín a la sesión) tía apareció Joaquín ¿cómo está Joaquín?	Confirma lo dicho y lo sustenta con cita indirecta que ha indicado Vicente en clases previas. Personaliza la interacción nombrando a Joaquín y preguntándole por su estado de ánimo.
Joaquín: | bien	Emplea un adverbio de modo para expresar su estado de ánimo.
Investigadora: bien que bueno | Joaquín yo le había comentado a tus compañeros que yo quería entrevistarlos a ustedes sobre su opinión sobre las clases virtuales de las clases en el colegio Mira estas dos imágenes hay una imagen de un profesor que está en el colegio con los alumnos y hay otra profesora que está al otro lado en clases virtuales ¿qué prefieres tú?	Recapitula el tema trabajado con los estudiantes a fin de contextualizar a Joaquín lo que se está haciendo e introducir interrogante sobre la preferencia por las clases presenciales o por videoconferencia.
Joaquín: ¿yo? |mhm:: | || la escuela	Se detiene para pensar e indica preferencia por las clases presenciales.
Investigadora: prefiere la escuela y porqué	Introduce interrogativo para profundizar en su preferencia.
Joaquín: porque más o menos es como || podí´:: eh:: interactuar con más gente de otras clases | no:: no con la gente de tu mismo curso solamente	Explica la razón vinculada a la interacción. Introduce adverbio de cantidad para matizar la magnitud de alcance de personas con las que se puede interactuar en la presencialidad.
Investigadora: claro con tus compañeros | con los profesores | las directoras | ¿cierto? es cierto P1 y usted que:: | ¿qué prefiere?	Asiente y complementa ejemplificando posibles personas para interactuar. Formula interrogante directamente hacia la P1.
P1: la verdad es que:: lamentablemente este año tuvimos que trabajar de esta manera online y hemos tenido que adecuarnos tratando de buscar la estrategia pero:: lógicamente para uno es mucho mejor hacer las clases en vivo y en directo en nuestra escuelita porque ahí uno tiene más afiatamiento junto con los niños | eh:: tenemos el tema de que cualquier cosa que queremos expresar los abrazamos los felicitamos tenemos más ese contacto que con la pantalla que es mucho más difícil llegar a ellos con el tema de enseñanza aprendizaje pero:: cien por ciento cien veces la escuela uno está en contacto directo con los niños	Emplea adverbios de modo para manifestar su preferencia por las clases presenciales. Emplea modalizadores de cantidad para reafirmar su preferencia por las clases presenciales.

Análisis S3: "Clase virtual ideal" (CE1EGS3)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: si yo les pregunto ¿cómo sería para ustedes una clase virtual ideal? | ¿qué debería hacer en esta clase para que sea bue::na | para que los niños apre::ndan para que sea más entreteni::da? | si quieren lo pueden hablar o lo pueden escribir también | | por ejemplo a ver qué puede tener una clase virtual para que sea mejor	Formula interrogante para explorar en las características de una clase por videoconferencia ideal. Luego, induce pistas y lo ejemplifica.
Yin: que:: los compañeros no se pongan a rayar la pantalla	Menciona una característica sobre las clases por videoconferencia ideal.
Investigadora: ya por ejemplo porque a veces igual interrumpe | muy bien | ¿qué más puede ser para que sea buena clase? por ejemplo yo les puedo dar un ejemplo | quizá más juegos | no sé | ¿cómo les gustaría que fuera una clase de ustedes de:: en el computador?	Solicita a los estudiantes más características sobre las clases por videoconferencia.

Fernanda: un poco más entretenida	Indica una característica y atenúa la magnitud empleando adverbios de cantidad.
Investigadora: ya:: ¿y qué tendría que tener para que sea un poco más entretenida?	Interroga para profundizar información.
Fernanda: juegos cosas así	Nombra en plural lo que necesitan las clases virtuales.
Investigadora: ya muy bien | Joaquín y para usted	Invita a Joaquín a dar su opinión.
Vicente: música	Nombra enfáticamente lo que necesitan las clases virtuales.
Investigadora: música quizás cuando los niños están trabajando colocar música para que hagan los ejercicios bien | Yelandra	Indica probabilidad de situación en la que se puede poner música durante las clases por videoconferencia.
Vicente: así como tía | así que los profe lo:: los hagan nos pasen algo para dibujar	Nombra una actividad para realizar durante las clases por videoconferencia.
Investigadora: o sea que puedan por ejemplo utilizar más la pantalla quizás de los profesores puede ser | ¿Joaquín estas allí? (Joaquín asiente? | ¿Joaquín y para ti cómo sería una clase ideal en el computador?	Formula interrogante para confirmar presencia de Joaquín. Personaliza el interrogante a fin de que Joaquín indique su opinión.
Joaquín: y un ideal sería |mhm::| no sé y mejorar que mejoren la señal de Chile para que se pueda hacer bien las clases	Indica acción que espera mejorar y da a conocer el argumento.
Investigadora: sí:: más fluida ¿cierto? ¡qué interesante lo que dice lo que dice Joaquín! y también lo había dicho Vicente	Valora la proposición realizada por Joaquín y lo vincula con idea previa de Vicente sobre mejorar la conectividad a Internet.
Vicente: tía | tía también conversación	Introduce adverbio "también" a modo de añadir información.
Investigadora: ya ¿si? muy bien | ¿como de qué? que los niños conversen más ¿como a qué te refieres con la conversación?	Interroga para profundizar información.
Vicente:|| conversar de la materia de juegos	Ejemplifica sobre temas conversacionales.
Investigadora: muy bien sí | quizás que los niños puedan hablar más porque a veces pasa que cuando hablan hablan y los profesores como no podemos ver a los niños decimos "¿quién habló? ¿quién fue?" porque en la sala los podemos ver a todos | pero en la pantalla cuando se comparte pantalla uno no los puede ver a todos | bien |	Asiente lo dicho y otorga proposición de otorgar mayor turno de habla al alumnado.

Análisis S4: "Lo que más extraño del colegio" (CE1EGS4)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: ¿qué es lo que más extrañan del colegio? | si quieren pueden rayar esta vez | si quieren pueden escribir acá yo no me voy a molestar | o lo pueden decir..-	Formula interrogante para saber qué aspecto extrañan de la presencialidad. Ofrece opciones para contestar vía oral y escrita.
Fernanda: estar con los compañeros | estar con los compañeros	Nombra y repite a quiénes extraña en un entorno presencial.
Investigadora: ya muy bien muy bien Fernanda | Vicente | Yelandra | Yin | Joaquín	Nombra a los estudiantes participantes a modo de invitarlos a responder el interrogante.
Yelandra: [jugar | compartir]	Nombra acciones que extraña.
Vicente: [tía | tía] | la pizarra	Nombra el objeto que extraña del entorno presencial.

Investigadora: la pizarra | ya | muy bien | ¿y usted Yin?	Nombra a Yin a modo de que responda el interrogantes.
Yin: ir con los compañeros	Nombra a los sujetos que extraña del entorno presencial.
Investigadora: extraña a los compañeros	Repite respuesta de Yin.
Vicente: la cancha	Nombra un elemento del colgio que extraña de la presencialidad.
Investigadora: ¿quiere jugar a la pelota?	Formula interrogante dicotómico a Vicente.
Vicente: sí	Responde afirmativamente.
Investigadora: ay ¡ojalá que el próximo año encuentren la vacuna y los niños puedan jugar! ¿cierto?	Utiliza el subjuntivo para expresar deseo de hallar una vacuna para el COVID-19.
Vicente: también | también la:: la el cuarto de ciencias	Añade otro elemento del colegio que extraña.
Investigadora: el cuarto de ciencias ¿qué tienen en el cuarto de ciencias?	Formula interrogante para profundizar sobre el cuarto de ciencias.
Vicente: hay un esqueleto	Nombra un elemento que contiene el cuarto de ciencias.
Investigadora: |mhm| ¿les gusta el cuarto de ciencias?	Lanza interrogante confirmatorio.
Fernanda: tía a mí me gusta el taller de ciencias porque experimentamos cosas nuevas	Responde afirmativamente e indica la razón.
Investigadora: ah | ¡mira qué entretenido!	Hace comentario a partir de lo dicho por Fernanda.
Vicente: y a mí me gusta la biblioteca	Nombra qué elemento del colegio le gusta.
Investigadora: ¡mhm! | ¡chócale! | yo voy a estudiar todos los días a la biblioteca | esa es mi vida | ¿te gusta leer Vicente? | ¿o te gusta los juegos del crack?	Emplea chilenismo coloquial "chócale" a modo de expresar adhesión a lo dicho por Vicente. Lanza interrogantes confirmatorios y dicotómicos.
Vicente: me gusta leer	Responde afirmativamente.
Investigadora: te gusta leer bien..-	Retroalimenta sucintamente empleando adverbio de modo.
Vicente: sí porque así porque así puedo leer más rápido	Expresa razón por la cual le gusta leer.
Investigadora: ¡está excelente! | ¡qué bien! | ¿y usted Yelandra?	Dirige la interacción a Yelandra a modo que de la respuesta del interrogante ya formulado.
Yelandra: la sala de computación	Nombra espacio del colegio que extraña.
Investigadora: ¿y tienen computación todas las semanas?	Formula interrogante para saber sobre la frecuencia en el uso de la sala de computación.
Estudiantes: (asienten)	Responden afirmativamente mediante gestos.
Investigadora: ¿y usted Yin Lian? O Joa..-	Nombra a estudiantes a modo de que expresen su opinión.
Vicente: y también nos gusta | también nos gusta el dentista	Añade información indicando su parecer por el dentista.
Investigadora: ah ¿pero el dentista va? | el dentista es el que va a evaluar a todos los niños ¿cierto?	Formula interrogante para saber sobre qué dentista asiste al colegio.
P1: es que está ubicado en nuestra escuela el dentista	Introduce expresión "es que" a modo de aclarar el lugar descrito.
Joaquín: es al lado al lado	Indica referencia del dentista.
Investigadora: Joaquín y tú que echas de menos	Personaliza el interrogante y lo reformula a Joaquín.
Joaquín: yo la comunicación entre los compañeros	Indica lo que extraña del colegio.
Vicente: y a mí también echo de menos nuestra sala	Nombra qué elemento extraña del colegio.

Investigadora: |mhm| |sí ¿creen ustedes que se aprende más en el colegio o en o en las casas? ¿dónde aprenden más ustedes?	Formula interrogante para explorar en el punto de vista del estudiantado sobre el aprendizaje en entorno presencial y por videoconferencia.
Yelandra: en el colegio	Nombra en qué lugar considera que aprende más.
Estudiantes: en el colegio	Nombran al unísono el lugar que consideran que aprenden más.
Vicente: en el colegio	Nombra en qué lugar considera que aprende más.
Investigadora: sí yo me imagino todas las veces cuando los niños dicen "¡no:: al colegio en el colegio ojalá no exista el colegio" al colegio en el colegio ¿se acuerda P1? yo tenía niños de mi colegio que decían "ojalá que desaparezca el colegio" yo creo que todos los niños nos deben extrañar porque ahora yo creo que todos valoran | la función que cumple el colegio | que los niños no solamente van a aprender sino que también van a aprender van a aprender a ser amigos aprenden muchas muchas cosas |	Rememora situaciones en que los estudiantes, en un entorno presencial, desvalorizaban el colegio.

Análisis S5: "Opinión sobre las clases presenciales y virtuales" (CE1EGS5)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: bien vamos con la última || ya aquí yo tengo los deditos hacia abajo y deditos hacia arriba | tengo entendido que no se pueden mover, pero yo quiero que ustedes me digan si quieren con su dedito o no o lo comenten si están de acuerdo o no con estas oraciones | les voy a mostrar cuatro oraciones y ustedes van a decir si se sienten identificado o si no se sienten identificados || ya la primera | "me gusta hablar en las clases virtuales" sí o no	Da las instrucciones para contestar las afirmaciones. Emplea deícticos de lugar para situar la actividad y explicar. Hace lectura de la primera afirmación y lanza pregunta dicotómica indirecta.
Estudiantes: sí | sí | sí	Responden afirmativamente a interrogante dicotómico.
Investigadora: sí y así también veo a Yin que dice sí con su dedito (muestra su dedo pulgar) || y tu Joaquín | ¿te gusta hablar en las clases virtuales?	Formula interrogante anterior a Joaquín.
Joaquín: (moviendo las manos a modo de indicar "más o menos")	Responde mediante gestos.
Investigadora: más o menos | hay niños que les da vergüenza y hay niñas que a veces sienten que tienen más personalidad para hacerlo || la segunda "me aburro más en las clases virtuales que en el colegio" | la verdad | ¿dónde se aburren más se aburren más en las clases virtuales? (escribe por mensaje interno a la investigadora) | Fernanda ¿por qué crees tú que te aburres más?	Lee segunda afirmación y la parafrasea empleando enunciado interrogativo. Formula interrogante a fin de profundizar en la respuesta de Fernanda.
Fernanda: porque no podemos hablar con nuestros compañeros o estar con ellos	Indica las dos razones vinculadas a la interacción entre iguales.
Investigadora: exacto | a veces tienen que escuchar más a los profesores que a los compañeros y:: | ¿Yin y tú?	Expresa adhesión al punto de vista de Fernanda a partir del adverbio "exacto". Concede el turno de habla a Yin.
Yin Lian: porque en el colegio podemos estar más tiempo con los compañeros y se entiende todo mejor	Indica dos razones que dan cuenta del asentimiento a la respuesta de sentirse aburrido durante las clases por videoconferencia.
Investigadora: se entiende todo mejor ¿cierto? | ojalá la P1 pudiera salir de la pantalla para explicarle a los niños porque a veces cuesta mucho ¿y Yelandra y usted?	Expresa adhesión sobre los argumentos planteados por Yin. Expresa deseo hipotético.
Yelandra: || estar con los compañeros y los profesores	Indica razón por la cual prefiere las clases presenciales.

Investigadora: prefiere los profesores muy bien pero ¿y usted se aburre más las clases virtuales o no?	Parafrasea respuesta de Yelandra y la interroga directamente a través de una pregunta dicotómica.
Vicente: a veces yo me aburro yo me aburro	Expresa la frecuencia y lo que le producen las clases por videoconferencia.
Investigadora: a veces sí o a veces uno se distrae quizás por la panta::lla uno se aburre quizás porque está en la casa | ¿y usted Joaquín?	Muestra adhesión a lo dicho por Vicente e indica posibles razones Concede el turno a Joaquín mediante un enunciado interrogativo.
Joaquín: yo me aburro en la clase virtuales | porque:: no podemos hacer prácticamente nada	Se sitúa en la 1º persona plural para incorporar a los compañeros en la ausencia de actividades propuestas en las clases por videoconferencia. Responde con seguridad mediante el uso de la entonación enfática en convergencia con un adverbio de negación.
Investigadora: ¿a qué te refieres con prácticamente nada?	Solicita aclaración.
Joaquín: escribi::r | o no podemos hacer otra cosa que escribir o hacer la tarea o comunicarnos con las profes | no | no y no se puede comunicar la gente con el alumno	Indica acciones realizadas durante las clases por videoconferencia enfatizando a fin de expresar molestia.
Investigadora: o por ejemplo en los trabajos en grupo o menos | P1 quería decir algo	Ejemplifica a partir de lo dicho por Joaquín.
P1: sí:: | yo el otro día antes de comenzar mi clase porque estaba buscando el PowerPoint les dije ya tienen unos minutos para hablar |conversen y yo de hecho saqué incluso hasta mi cámara para que conversar y la única que dijo "¡hola!" fue la Yin Lian \y nadie le habló:: (ríe) ¿cierto Yin Lian? | les di tiempo para hablar y no me hicieron caso | dijo "hola" y nadie nadie nadie [ininteligible]	Contradice lo dicho por Joaquín a partir de un ejemplo.
Fernanda: es que nos da vergüenza	Introduce una razón por la cual no conversan en línea.
Yin: yo dije hola	Confirma ejemplo dicho por la P1.
Investigadora: bueno quizá en un próximo intento van a hablar más | vamos con la tercera | "hablo y comento más en las clases virtuales que en las clases del colegio" | ¿dónde creen ustedes que participan más?	Hace lectura de la tercera afirmación. Parafrasea afirmación mediante interrogación.
Vicente: en el colegio	Indica lugar donde considera que participa más.
Estudiantes: en el colegio | en el colegio | en el colegio	Indican lugar donde consideran que participan más.
Investigadora: están todos de acuerdo con eso y miren a Joaquín que está con un con un espejo | ¿por qué? | ¿por qué creen que se puede hablar más en el colegio? en las clases no en el recreo por ejemplo | ¿por qué? | Vicente ¿por qué crees tú que se habla más de la clase que en el colegio que las clases virtuales? ¿por qué crees?	Formula interrogante para profundizar en la razón de su respuesta. Enfatiza para situar en qué espacio del colegio considera el estudiantado que habla más. Reconduce la interacción en Vicente.
Vicente: porque cuando jugamos en las clases al bingo que jugamos así la tía nos pregunta algo y nosotros respondemos todos los niños	Indica la razón a partir de una actividad realizada durante las clases presenciales.
Yin: [ininteligible por voz baja]	Ininteligible.
Investigadora: ¿cómo Yin? no te escuché bien | perdona	Solicita a Yin repetir lo dicho.
Yin: se puede compartir más con las personas allá en el colegio	Establece una comparación sobre la cantidad de oportunidades para compartir.
Investigadora: exacto se puede compartir más muy bien | vamos con la última pregunta y los dejo libre "siento que he aprendido en las clases virtuales" ¿han aprendido distancia?	Expresa adhesión ante lo dicho. Hace lectura de la afirmación.

Estudiantes: sí sí sí	Responden afirmativamente.
Investigadora: y si les digo mucho poco o casi nada ¿qué dirían ustedes?	Formula interrogante convergente.
Vicente: mucho	Responde afirmativamente indicando la cantidad de aprendizaje.
Yelandra: mucho	Responde afirmativamente indicando la cantidad de aprendizaje.
Fernanda: tía mucho porque a nosotros nos hacen como clases entretenidas	Expresa la cantidad de aprendizaje e indica la razón.

- **Análisis descriptivo, entrevista grupal (CE2EG)**

A continuación, se presenta el análisis descriptivo correspondiente a la entrevista grupal efectuada a un grupo de estudiantes del centro educativo 2.

Análisis S2"¿Clases presenciales o por videoconferencia?(CE2EGS2)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: y ahora | si ustedes no pueden asistir al colegio me gustaría que me dijeran ¿qué prefieren? ¿con qué imagen se quedan? | acá imaginemos que puede ser la P2 | acá está Amanda (indicando con el cursor la imagen y encerrando cada una de las imágenes) Esteban Damián Nico | o prefieren las clases en el colegio	Formula interrogantes a fin de conocer la preferencia sobre la modalidad de aprendizaje.
Max: en el colegio	Indica preferencia por las clases en el colegio.
Damián: en el colegio	Indica preferencia por las clases en el colegio.
Investigadora: en el colegio | ya los quiero mirar a todos a ver | Simón | ahora vi tu mano levantada	Repite enunciado de Max y Damián. Hace pausa para animar a los estudiantes a contestar el interrogante. Asigna el turno de habla a Simón.
Simón: || es que de la imagen anterior yo me imagino una gelatina una gelatina radioactiva	Se detiene para pensar y responder interrogante formulado en el S1.
Investigadora: ya:: pero y sobre el coronavirus qué pensarías porque es cierto que tiene una figura un poco extraña	Asiente lo dicho por Simón y retoma interrogante formulado en el S1.
Simón: mhm yo siento que::: || no sé porqué existe | porque es cómo tanto que alguien creara algo que su único propósito era erradicar la humanidad | muajajá (simulando risa malvada)	Introduce lo que siente y hace pausa para formular interrogante retórico.
Investigadora: además que nosotros pensamos que con tanta tecnología quizá ya habían muchas soluciones en la ciencia y quizá todavía hay algunas cosas que tenemos que avanzar en tecnología y no solamente tiene que ver con los avances con los computadores sino que también con con la salud | y ahora retomando esta imagen me gustaría que me dijeran | Max parece que está me tenía algo que decir	Hace comentario sobre los avances en la tecnología y en términos de salud. Reorienta la conversación hacia el interrogante sobre la preferencia por la modalidad de aprendizaje.
Max: (permanece en silencio)	Se mantiene en silencio

Esteban: yo prefiero este (indicando con una flecha su preferencia) (ver Figura 35)	Indica preferencia apoyándose de pronombre demostrativo y el uso de recursos visuales.
Investigadora: este cuál es este	Pregunta interrogante para aclarar referencia del demostrativo.
Esteban: el que estoy apuntando con esa flecha (añade una flecha junto al lado de la imagen de las clases online)	Da referencia al que hace alusión el pronombre "este".
Investigadora: ah:: perfecto tú prefieres…- | ah:: ahí te veo Esteban bien | ya me podrías decir tú decir porqué [prefieres]	Emplea interjección a modo de expresar que ha observado la respuesta. Formula interrogante dirigida a Esteban.
Esteban: [pero que pudiera] salir del del departamento que pudiera salir del campa del [departamento]	Utiliza adversativo para matizar las condiciones para llevar a cabo clases por videoconferencia.
Max: yo prefiero ese (marcando con una flecha con su nombre en la imagen derecha del PowerPoint)	Emplea pronombre demostrativo para indicar su preferencia.
Investigadora: ya vamos a respetarnos los turnos | va a hablar Esteban y cuando termine va a hablar Max y los que quieren apuntar | con lo que prefieran lo pueden hacer | Esteban si tú pudieras tú te quedarías con las clases virtuales | porqué	Hace llamado de atención a fin de gestionar los turnos de habla y redirigir el turno de habla a Esteban. Recapitula lo dicho por el estudiante para luego hacer que profundice en su explicación.
Esteban: porque:: | mhm | porque son entretenidas | y puedo hacer cosas en el computador y:: | y::: no sé	Se detiene a pensar e introduce conector causal para indicar dos argumentos.
Investigadora: ¿y sientes que has aprendido más de computación?	Formula interrogante para profundizar.
Esteban: [ininteligible] y además y además como que puedo de repente echarme en la silla y no tengo que salir al patio y no tengo que hacer más cosas que que hacer en el colegio	Emite razón ininteligible y entrega tres razones de su preferencia por las clases online. Una afirmativa y dos negativas. Emplea expresión "echarme en la silla" a modo de indicar posición tumbada.
Investigadora: perfecto muchas gracias <u>ahora va a hablar Damián</u> y después / parece que Amanda también lo que pasa es que como no los veo [a todos]	Enfatiza en el adverbio de tiempo para gestionar la interacción.
Esteban: [saquen esa flecha que..-] (un estudiante añade una flecha indicando su preferencia por las clases presenciales)	Emplea imperativo a fin de eliminar flechas puestas sobre la imagen.
Investigadora: [ya Max] Damián Amanda y no sé si quiere comentar Sa::ra a mí me importa que todos que todos den su opinión | ya Damián	Gestiona los turnos de habla nombrando a los estudiantes. Indica interés por escuchar la opinión de los estudiantes.
Max: eh:: ya primero lo de anterior la me daba asco y la de ahora la de eh:: para salir	Emplea ordinales para responder los dos interrogantes. Marca temporalidad "ahora" la de eh:: para salir a todo de indicar preferencia por tipo de clases".
Investigadora: ya a ver la que tú dices me daba asco te refieres a la imagen del coronavirus | <u>y sobre esta imagen con cuál cuál prefieres tú</u> | las clases en el colegio	Recapitula las respuestas de Damián. Formula pregunta indirecta a modo de preguntar sobre segunda interrogante de preferencia por clases presenciales o a distancia.
Damián: las clases en el colegio	Emplea indicativo para dar cuenta de su preferencia por el colegio.
Investigadora: ¿y por qué tú prefieres las clases en el colegio?	Formula interrogante para profundizar.
Damián: <u>porque aquí porque ahí juegas</u> y:: y es divertido	Emplea deíctico de lugar para referirse al colegio.
Max: <u>y puedes abrazar a tus compañeros</u> (sonríe)	Emplea nexo para añadir información y mostrar adhesión a la respuesta dicha por Damián.
Investigadora: ya muy bien	Le hace comentario a Max.

Investigadora: ya Max ahora tú y luego Simón que veo que también tienes la mano alzada | ya Max	Gestiona el turno de habla.
Esteban: y nadie te puede silenciar (sonríe)	Utiliza nexo "Y" a fin de indicar razón por la que prefiere clases en el colegio.
Max: yo prefiero que:: | yo prefiero clases en el colegio	Comenta su preferencia por las clases en el colegio.
Investigadora: ya:: porqué | además porque…-	Pregunta a Max para profundizar en la razón.
Max: porque porque allá puedo ver a mis compañeros y también | es divertido y se puede salir de la casa	Argumenta preferencia por las clases en el colegio a partir de tres razones. Emplea deíctico "allá" a modo de referirse a las clases en el colegio.
Investigadora: ya muy bien y tú Simón	Asiga el turno a Simón.
Simón: yo prefiero:: | este (indicando con una flecha preferencia por las clases presenciales)	Emplea deíctico para apoyarse de recursos visuales añadidos en la presentación de PowerPoint.
Investigadora: pero imagínate cuando ya llegue ese día en que se van a poder ver y lo vas a poder invitar a tu casa y van a pasarlo muy bien | Amanda ya Amanda	Emplea subjuntivo a modo de suponer situación hipotética. Concede el turno a Amanda.
Amanda: las clases en el colegio las clases en el colegio porque creo que:: en el colegio hacemos viajes | y yo quiero viajar como cerca pero igual me gusta	Comenta preferencia de realizar clases en el colegio y entrega razón a partir de actividad que se realiza de forma presencial.
Investigadora: no otras veces vamos al museo funk	Hace comentario sobre las salidas en la presencialidad.
P2: (ríe)	Ríe.
Investigadora: como los viajes que haces tú P2 que tú hiciste como cuando los videos que hiciste cuando presentaste la unidad	Vincula comentario de Max con actividad realizada por la P2.
P2: claro pero eh hacemos salidas a terreno | vamos al bo::sque a las du::nas | como dice Max vamos al muse::o | harta salida pedagógica	Indica adhesión a partir del adverbio "claro". Numera los lugares que han visitado.
Max: museo funk	Repite comentario ya dicho.
P2: como Amanda y Simón llegaron este año no alcanzaron a tener una salida pedagógica	Indica qué estudiantes no han tenido salidas pedagógicas.
Investigadora: ah:: pero me imagino que cuando vuelvan van a poder pero como cuando dijeron viaje me imaginé como los viajes de Indiana Jones.	Emplea subjuntivo a modo de indicar posibilidad en el futuro.
P2: (ríe) no cuando estamos en el colegio no ocupamos nada de tecnología	Asiente lo dicho y declara recordarlo. Hace pausa para formular pregunta directa a Sara sobre su preferencia de clases presenciales o a distancia.
Investigadora: verdad que me habías dicho | [¿Sara qué prefieres tú?]	Formula interrogante dirigido a Sara.
Esteban: [fome fome fome fome[9]] (indicando con flechas la imagen de clases presenciales)	Repite la palabra "aburrido" mientras añade flecha sobre la imagen de clases presenciales a modo de realzar aburrimiento por estas clases.
Simón: para mí está bien porque hay muchos libros || ¿me toca a mí::?	Señala preferencia por las clases presenciales y entrega razón. Hace pausa larga para confirmar si es su turno de habla.
Investigadora: sí Sara te estamos escuchando	Confirma que el turno de habla es para Sara.
Sara: eh | clases en el colegio	Señala preferencia por las clases en el colegio.

[9] fome adjetivo *Argentina, Chile* [dicho, situación, hecho] Que resulta aburrido: *la actuación era tan fome que me fui antes de que terminara.*

Investigadora: ya | y porqué	Emplea relativo a fin de profundizar en la causa de su preferencia.
Sara: porque ahí puedo ver a mis compañeros | y jugar | y | por eso	Señala dos argumentos de preferencia por las clases presenciales.
Investigadora: ya y ustedes creen que las clases virtuales son diferentes a las del colegio	Utiliza nexo "y" a modo de continuar la conversación sobre las diferencias entre las clases virtuales y las del colegio.
Simón: sí	Responde afirmativamente.
Investigadora: ¿quién me dijo sí?	Pregunta para saber quién ha hablado.
Simón: yo::	Emplea pronombre personal para identificarse.
Investigadora: ¿yo Esteban?	Formula interrogante aclaratorio.
Simón: no | yo Simón (simulando voz tenebrosa)	Responde con adverbio de negación e indica su nombra.
Investigadora: ya Simón | que no me apareces acá (ríe) || por qué	Introduce interrogativo para profundizar en la respuesta de Simón.
Simón: porque ahí no usamos computador y en el colegio |mhm| y en el colegio hay hay más cosas en cambio y en las clases virtuales todos están en sus casas y en el colegio todos están en sus clases	Contrasta las clases en el colegio y a distancia.
Investigadora: quizá en el colegio te puedes mover más || ¿y tú Nico?	Indica posibilidad y pregunta a Nicolás a fin de conocer su preferencia.
Nicolás: sí	Responde afirmativamente.
Investigadora: ¿me ves? | hola | (10:00) Nico te gustan las clases en el computador o en el colegio	Parafrasea interrogante a Nicolás.
Nicolás: |mhm| no sé | las dos me gustan	Emplea muletilla y hace pausa para pensar. Responde afirmativamente.
Investigadora: mira | ¿y a ti P2?	Pregunta a profesora sobre preferencia por las clases presenciales y online.
P2: a mí me gustan las clases del colegio pero igual lo paso bien en estas clases | como que no | trato de verle lo positivo (sonríe)	Indica preferencia por clases en el colegio e introduce que también se entretiene en las clases online.

Análisis S3: "Clase virtual ideal" (CE2EGS3)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: además yo creo que a ustedes las profesoras les hacen clases muy entretenidas | yo creo que tienen mucha fortuna porque los niños a quienes les hacía clases ni siquiera tienen computador y no pueden ni ver a sus compañeros | yo creo que son afortunados | ahora pensemos ¿cómo para ustedes sería una clase virtual ideal? | ¿cómo les gustaría que fuesen sus clases virtuales?	Hace pausa a modo de cambiar el tópico e introducir una pregunta abierta a modo de señalar cómo les gustaría que fuesen sus clases virtuales.
Max: así está bien	Emplea adverbio de modo de indicar satisfacción por las clases.
Investigadora: así está bien Max	Repite enunciado dicho por Max.
Max: sí | a mí me gusta así	Reafirma que le gustan las clases cómo están planteadas ("así").
Investigadora: [¿a ti Simón te gustaría agregar algo?]	Invita a Simón a responder la pregunta planteada.

Amanda: [con viajes así como con viajes]	Comenta que le gustaría que sus clases tuviesen viajes.
Max: pero si ya hicimos la agencia de viajes	Comenta lo dicho por Amanda aclarándole que sí han realizado viajes "agencia de viajes".
Amanda: pero es que era muy divertido	Indica que los viajes son divertidos.
Investigadora: por ejemplo niños he visto muchos museos que ahora hacen paseos virtuales | por ejemplo en París hay un museo que es muy importante y es el museo de *Louvre* |no sé si lo conocen | donde está la Monalisa	Hace comentario sobre los pases virtuales y lo ejemplifica con museos.
Max: la Monalisa	Repite la Monalisa.
Investigadora: y ahora tú puedes hacer eh:: salidas virtuales | yo creo que si ustedes buscan pueden haber alguna que pueden hacer ustedes	Reafirma que sí se pueden hacer salidas virtuales e indica posibilidad de existir otras salidas si se busca.
Amanda: también hay uno de Frida Kahlo	Aporta información sobre el museo virtual de Frida Kahlo.
Investigadora: ¿cómo?	Emplea interrogativo "¿cómo?" a modo de aclaración.
P2: sí en el museo de Frida también se puede	Afirma lo dicho por Amanda.
Simón: yo quiero que cambie una cosa	Señala deseo de cambiar un aspecto de la clase virtual.
Investigadora: a ver Simón te escucho | te escuchamos	Invita a Simón a expandir su respuesta.
Simón: yo quisiera que las clases virtuales fueran 3D así se podrían salir y llegar a mi casa	Emplea subjuntivo para expresar deseo.
P2: bueno (ríe) | nunca tanto	Indica aprobación y ríe por lo dicho por Simón.
Investigadora: bueno quizá en el futuro | antes era impensado que uno tuviese clases en el computador pero ahora | y a alguien se les ocurre por ejemplo a ti Damián | (Simón comienza a escribir en el PowerPoint su respuesta) ¡ah qué bien que escribas! "que fuera 3D"¿hay alguien que quiere escribir | Esteban | Sara | Amanda |	Indica posibilidad de que deseo de Simón sea viable en el futuro. Hace pausa para comparar esta situación con las clases online y asignar el turno a Damián. Se expresa con énfasis a modo de realzar la acción de escribir la respuesta en el PowerPoint e invita a algunos estudiantes a escribirlo como Simón.
Amanda: yo quiero escribir	Lanza deseo de escribir sobre la diapositiva proyectada.
Investigadora: ya Amanda	Concede autorización.
Amanda: ¿cómo inserto el cuadro de texto?	Formula interrogante sobre el uso de una funcionalidad de Zoom.
Investigadora: Esteban | Sara | Amanda | ahí está | Esteban | Sara | Amanda | eh::	Nombra estudiantes a fin de animar a contestar interrogante proyectado.
P2: pero no lo rayen encima no se ve porque después no se puede leer (algunos estudiantes comienzan a añadir ticket a la presentación en PowerPoint)	Emplea modo imperativo sobre acción realizada por algunos estudiantes.
Sara: yo no sé cómo escribir	Indica no saber cómo escribir sobre la pantalla.
P2: pero lo puedes decir	Introduce adversativo a fin de ofrecer alternativa para expresar su opinión..
Investigadora: ¿quién lo puede decir? | ¿cómo les gustaría? | | Por ejemplo Simón puedes tomar nota de lo que dicen tus compañeros | a ver | tú puedes anotar lo que te dice Amanda o Sara	Anima a los estudiantes a responder la pregunta de forma oral y parafrasea la pregunta anteriormente formulada. Hace pausa a modo de espera y proponer a Simón como el encargado de escribir las respuestas sobre el PowerPoint.
Investigadora: "que hagamos viajes" muy bien (Amanda escribe en la diapositiva, ver Figura 36) | qué más	Lee respuesta y retroalimenta.

Amanda: iba a ponerle viajes virtuales (Simón, quien es asignado como el que escribe las respuestas, escribe debajo de respuesta de Amanda para realizar corrección ortográfica)	Comenta qué expresión iba a escribir.
Investigadora: "que hagamos viajes"	Lee respuesta.
Simón: es que como yo era el que escribía	Introduce excusa sobre acción hecha recientemente.
P2: el corrector	Nombra el rol que cumple Simón.
Investigadora: (ríe) qué más | a quién más se le ocurriría cómo fuesen sus clases o qué incorporaría más	Invita a estudiantes a contestar la pregunta que vuelve a ser parafraseada.
Sara: ¡que jugáramos juegos!	Comenta que le gustaría jugar en sus clases.
Investigadora: ah pero ustedes hacen varios juegos como en inglés cuando jugaron *Scramble* | ¿o no? | | ya | voy a avanzar porque quedan pocos minutitos para que la clase termine	Introduce una condición que opone parcialmente lo dicho por Sara. Hace pausa y explicita que avanzará en la conversación por razones de tiempo.

Análisis S4: "Lo que más extraño del colegio" (CE2EGS4)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: ah pero ustedes hacen varios juegos como en inglés cuando jugaron Scramble | ¿o no? | | ya voy a avanzar porque quedan pocos minutitos para que la clase termine (avanza en la siguiente diapositiva que aparece enunciado "lo que más extraño del colegio").	Hace pausa y explicita que avanzará en la conversación por razones de tiempo.
Max: mis compañeros y mi profesora	Responde pregunta proyectada en la diapositiva señalando a quiénes extraña.
Investigadora: Max tú lo dijiste ¿cierto?	Se dirige a Max a modo de confirmar quién ha respondido.
Max: sí::	Responde afirmativamente.
Investigadora: ya:: muchas gracias | | Amanda ¿qué es lo que más extrañas del colegio?	Agradece respuesta de Max y repite la pregunta dirigiéndose a Amanda.
Amanda: extraño treparme al árbol que está al lado de los juegos	Comenta acción que extraña.
Max: ¡ah sí!	Expresa adhesión a lo dicho a través de una interjección.
Simón: yo pensé "lo más extraño del colegio" o sea como ¿qué era lo que tiene de extrañar?	Emplea pretérito a modo de indicar confusión por el significado del término "extraño".
Investigadora: exacto| ¿qué es lo que más extrañan ustedes? En este caso no extrañar de raro	Expresa adhesión a lo dicho por la profesora. Parafrasea pregunta y aclara que el significado de extrañar no es sinónimo de raro.
Damián: yo extraño dos cosas | el colegio y el castillo	Indica extrañar el colegio y castillo.
Investigadora: ya:: muy bien | ¿y Sara?	Retroalimenta brevemente lo dicho "muy bien" y pregunta a Sara.
Sara: un castillo y un resbalín	Nombra elementos que extraña del colegio.
Investigadora: oh qué bonito debe ser el colegio | ¿Sara qué es lo que tú más extrañas del colegio?	Hace comentario sobre cómo es el colegio. Vuelve a invitar a Sara a expresar su opinión.
Sara: |am | | |. |mhm | <u>todo</u>	Hace pausa para pensar y declara enfáticamente que todo.
Investigadora: ya:: todo y Simón colocó "mis compañeros y los libros" no sé si hay alguien que no le he preguntado | <u>Esteban tú</u>	Lee respuesta escrita por Simón y anima a Esteban a dar la suya.

Esteban: ¿qué?	Introduce interrogativo qué a modo de aclaración.
Investigadora: ¿qué es lo que más extrañas del colegio? | a pesar de que sabemos que prefieres las clases virtuales pero ¿qué es lo que más extrañas?	Parafrasea enunciado del PowerPoint y lo complementa con opinión formulada previamente por Esteban.
Esteban: eh:: eh:: el árbol | subir al árbol	Comenta qué extraña y la acción que realiza con él.

Análisis S5: "Opiniones sobre las clases presenciales y online" (CE2EGS5)

Texto	Análisis ¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: ya muy bien | | y acá yo lo que yo quería es que moviéramos los emojis | ah queda menos de un minuto P2 | esto es lo último que les quería preguntar a los niños	Solicita autorización a la P2 para reconectarse.
Simón: ¿qué vamos a hacer?	Pregunta para saber qué se hará luego.
Investigadora: ya lo que vamos a hacer es lo siguiente | van a aparecer cuatro afirmaciones en la presentación | ¿ven ustedes que hay una mano con el dedo hacia arriba y otra mano con el dedo hacia abajo?	Introduce nueva actividad situando lo que aparecerán en la diapositiva: cuatro afirmaciones y manos con pulgar hacia arriba y abajo.
Esteban: sí	Responde afirmativamente.
Max: sí	Responde afirmativamente.
Investigadora: ya | van a ir apareciendo cuatro oraciones y si ustedes se sienten identificados | van a mover la manito con el dedo hacia arriba y la van a colocar al lado y si no se sienten identificados la moverán hacia el otro | pero como queda menos de un minuto nos vamos a conectar	Utiliza el futuro para indicar lo que aparecerá en la diapositiva y dar instrucción. Hace pausa para señalar que se reconectarán a la sesión de Zoom.
Simón: pero no puedo mover las manos | pero podemos poner ticket	Introduce adversativo para indicar oposición de movimiento.
P2: pero pueden con las manos desde la pantalla.	Ofrece alternativa para contestar cada afirmación.
Simón: así así (añade tickets a la diapositiva)	Repite adverbio "así" en compañía de recursos visuales para responder el interrogante.
Investigadora: en la diapositiva les van a aparecer al centro cuatro oraciones | y a los costados les aparecerán las manitos con pulgar hacia arriba y abajo | si ustedes están de acuerdo con estas afirmaciones pueden poner junto a ella la mano con el pulgar hacia arriba | quienes puedan moverán las manos y quienes no pueden agregar un ticket pero la idea es que puedan poner contestar si están de acuerdo o no con estas afirmaciones (investigadora comienza a mover las manos)	Da las instrucciones para dar respuesta a las afirmaciones.
Sara: ¡qué bakan!	Expresa asombro y alegría por la función de figuras 3D que ofrece PowerPoint.
Investigadora: sí y pueden colocar en PowerPoint insertar | modelos y formas 3D y ustedes escogen y se mueven ya | | ¿qué piensan de esta afirmación? "me gusta hablar en las clases virtuales" (se observan tickets superiores a la cantidad de estudiantes participantes) | | no pero son siete y hay más tickets	Enseña el procedimiento para añadir figuras en 3D. Hace lectura de la primer afirmación.
P2: <u>es uno por persona</u>	Advierte sobre la cantidad de ticket.

Investigadora: ya ahora retomando | Damián colo me coloca que le gusta hablar en las clases virtuales | Esteban | también vi a Simón | ¿quién más?	Describe quiénes han respondido a través de recursos visuales.
Simón: a mí es que como que me gusta pero me gustan más lo de lo de:: colegio	Expresa su preferencia por hablar en el colegio.
Investigadora: ya perfecto | | ¿y a ti Sara? ¿te gusta participar de las clases virtuales? | | ¿Sara me escuchas? Por último hazme con tu dedo hacia arriba o hacia abajo	Reformula interrogante para que responda Sara.
Sara: sí	Confirma escuchar a la investigadora.
Amanda: ¿podemos solamente responder así "a mí sí"?	Formula interrogante a modo de recibir autorización.
Investigadora: si si si | | "a mí sí mucho" quién colocó eso para saber | | necesito saber de quién es la opinión | ¿quién escribió "a mí mucho"?	Lee respuesta y pregunta sobre la identidad de quien la escribió.
Amanda: yo	Emplea pronombre personal para identificarse.
Investigadora: "más o menos" colocó Simón	Lee respuesta de Simón.
Investigadora: ¿y a ti Nico te gusta hablar en las clases virtuales?	Lanza pregunta dirigida a Nico parafraseando la afirmación proyectada.
Nicolás: |mhm | en matemáticas	Se detiene para pensar y precisa asignatura en la que prefiere hablar.
Investigadora: en matemáticas te gusta hablar | sí he visto que eres bastante bueno en matemáticas | | ya <u>vamos con la segunda</u> | nos quedan dos más | Esteban puedes leer la segunda afirmación	Repite lo dicho por Nicolás y hace comentario sobre su desempeño en la asignatura. Hace pausa larga para avanzar en la siguiente afirmación y solicita a Esteban leer la siguiente afirmación.
Esteban: "me aburro más en las clases virtuales que en el colegio"	Lee segunda afirmación.
Sara: ¡yo sí::!	Expresa adhesión de la afirmación con entonación que expresa seguridad.
Investigadora: tu Sara te aburres más en las clases virtuales	Formula interrogante indirecto a Sara.
Sara: a veces me aburre estar quieta	Indica la frecuencia con la que se aburre de estar sin movimiento.
Investigadora: a lo mejor depende de lo que están viendo | Esteban tú | | dónde lo pasas mejor	Expresa probabilidad que explicaría la causa del aburrimiento.
Esteban: ahí está (registra su respuesta en la pizarra)	Emplea deíctico de lugar a modo de situar ubicación de su respuesta.
Investigadora: ah | te aburres en las clases virtuales	Emplea interjección a modo de darse cuenta de la respuesta.
Esteban: no | <u>no me aburro en las clases virtuales</u>	Rectifica afirmación de la investigadora a través del uso de un verbo de negación y entonación enfática.
Investigadora: ah:: perfecto | ahora entendí las cruces	Indica que ha comprendido el significado de las cruces añadidas sobre la afirmación.
Investigadora: Simón y tú	Formula interrogante a Simón.
Simón: ahí se ve | "más o menos" (escribe "más o menos" en la diapositiva")	Indica gusto por las clases virtuales y enseguida matiza.
Investigadora: ¿por qué más o menos?	Formula pregunta de profundización.
Simón: porque prefiero las clases en el colegio | puedo jugar	Indica preferencia por las clases en el colegio y entrega una razón.
Investigadora: ya vamos con la tercera "hablo más en las clases virtuales que en las clases del colegio" | ¿dónde creen ustedes que hablan más? ¿hablan más en el colegio en las clases con la Joce con la Javi? ¿o hablan más cuando están sobre el computador?	Indica que continuará con la tercera afirmación y la lee. Luego hace pausa a modo de parafrasearla por medio de preguntas.

Amanda: treinta mil computador porque llegué este año y he estado en clases con el computador	Responde con seguridad por medio del empleo de una hipérbole.
Investigadora: y sí tú participas mucho Amanda | yo cuando estuve esa semana mirándolos noté que todos hablando mucho | | y tú Damián	Confirma que participación de Amanda es alta. Hace pausa para asignar turno a Damián.
Damián: ¿ah?	Indica no entender.
Investigadora: tú crees que hablas más en las clases virtuales con Joce por ejemplo o hablas más cuando estás en el colegio trabajando	Parafrasea afirmación a Damián incorporando un ejemplo para su comprensión.
Damián: yo creo que en el colegio	Señala posibilidad de que hable más en las clases del colegio presencial.
Investigadora: ya | vamos con la última	Indica que formulará la última afirmación.
P2: la Sara quería hablar también	Hace comentario de Sara a fin de que se le asigne el turno de habla.
Sara: yo hablo más en el colegio	Afirma que habla más en el colegio.
Investigadora: yo creo que es por lo que me decías que te aburres más en las clases virtuales que las del colegio	Comenta buscando dar una razón o motivo de su explicación.
Sara: es que Sara no era muy amiga del computador | entonces ha sido un desafío para ella	Introduce razón por la cual habla más en las clases en el colegio.
Investigadora: ¿Y Max? ¿Max y tú?	Invita a Max a dar su opinión.
Max: |mhm | me aburro un poquito más en las clases virtuales porque me muevo menos	Indica mayor aburrimiento de las clases virtuales debido al menor movimiento.
Investigadora: y la última | "siento que he aprendido en las clases virtuales" | a ver levántenme la mano quiénes han aprendido en las clases virtuales | bien Amanda tú | Simón | el Nico también | ¿Damián? ¿tú sientes que has aprendido en las clases virtuales?	Lee última afirmación e invita a levantar la mano para dar respuesta. Nombra a los estudiantes que levantan la mano.
Damián: sí	Responde afirmativamente.
Esteban: yo puse todas esas flechas (indicando aprobación de la afirmación)	Menciona que ha comentado muchas flechas.
Sara: que [yo ininteligible] que he aprendido en las clases virtuales	Afirma aprender durante las clases virtuales.
Investigadora: no te he entendido ¿qué sí o que no? | | ¿Sara?	Formula interrogante a modo de aclaración.
Investigadora: ¿Nico?	Asigna el turno de habla a Nicolás.
Nicolás: que yo te levanté la mano	Indica acción realizada.
Investigadora: es que no los veo a todos por la pantalla | por eso | | ya ahora sí nos vemos todos (deshabilitando la función de compartir pantalla) | | la pregunta era si sienten que han aprendido en las clases virtuales | levanten la mano si sí (todos los estudiantes levantan la mano)	Introduce excusa por la que no escuchó a Nicolás.
Esteban: mucho	Responde afirmativamente a través de adverbio de cantidad.
Max: ¡mucho!	Responde afirmativamente a través de adverbio de cantidad.

- **Entrevista grupal (CE3EG)**

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de los segmentos correspondientes a la entrevista grupal efectuada a los estudiantes del centro educativo 3.

Análisis S2: "Preferencia por las clases presenciales o por videoconferencia" (CE3EGS2)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: (cambia de diapositiva y muestra imagen que muestra a estudiantes impartiendo clases por videoconferencia e imagen alusiva a un aula presencial) | ahora si yo les muestro esta imagen y ahí está la Miss o otra miss y ahí están las clases en el colegio | ¿qué es lo que ustedes prefieren? | {(F) pueden ustedes marcar la pantalla en la presentación} | ¿qué prefieren clases virtuales o clases en el colegio?	Marca el cambio de tema a través de un adverbio de tiempo y entonación enfática. Lanza pregunta sobre preferencias y ofrece alternativa para contestar la pregunta señalada.
Francisca: clases en el colegio	Expresa con convicción la respuesta.
Investigadora: ¿quién me dijo eso? | ¿Francisca?	Formula pregunta aclaratoria y nombra a estudiante a modo de confirmación.
Francisca: (con su pulgar hacia arriba)	Afirma lo dicho a través de un recurso visual
Investigadora: la idea es que si marcan acá pueden poner su nombre | quién prefiere clases virtuales y quién prefiere clases en el colegio | Benjamín prefiere clases en el colegio | Maximiliano también Trini también (los estudiantes van agregando sus preferencias sobre la imagen a través de ticket, encerrar y poner su nombre) | Benjamín por qué quieres clases en el colegio	Hace sugerencia para los estudiantes que indican preferencia marcando las imágenes presentadas. Nombra a los estudiantes que lo realizan y lanza pregunta exploratoria a Benjamín.
Benjamín: que antes podíamos antes podíamos divertirnos en los talleres así como el fútbol	Rememora situación de goce a través del empleo de un adverbio de tiempo.
Investigadora: muy bien | Joaquín tú por qué prefieres clases en el colegio | Gaspar también | Trini Paz	Refuerza positivamente y gestiona la interacción nombrando al siguiente estudiante.
Joaquín: porque [ininteligible]	Explica su argumento que es ininteligible.
Investigadora: me puedes repetir que no escuché muy bien | |	Lanza solicitud e introduce excusa.
Joaquín: es que en el colegio siempre nos pasamos casi todo el rato y era como que nos quedamos casi todo el día en el colegio	Introduce respuesta y emplea adverbios de frecuencia para referirse a la permanencia en el colegio.
Investigadora: cierto y usted miss ¿qué prefiere?	Expresa acuerdo por lo dicho y reformula pregunta a profesora.
P3: en este momento clases virtuales pero prefiero las clases en el colegio pero como está la situación | en estos momentos me gustan las clases virtuales por el tema del coronavirus obviamente prefiero hacer clases en el colegio	Se distingue del antes y el después por medio de expresiones alusivas al tiempo. Introduce oposición para matizar la respuesta.
Gaspar: tía	Solicita turno de habla a investigadora.
Investigadora: sí Gaspar	Accede a solicitud requerida.

Gaspar: a mí me gustan las clases en el colegio pero con seguridades como con mascarilla y cosas así pero igual es divertido estar con los amigos aunque estén con mascarilla porque::ayer cuando le fuimos a dar..-	Expresa su opinión y añade la condición que debe tener utilizando adversativo.
Benjamín: pero igual no tenemos que estar tanto con la mascarilla porque nos podemos ahogar	Expresa oposición a lo dicho por Gaspar.
Investigadora: bueno y yo no sé quién es quien rayó acá con rojo | y la miss ya les ha dicho el otro día | que está bien que den su opinión	Hace llamado de atención por rayado de la pantalla.
P3: chicos | yo sé quien es | lo borra ahora o voy a llamar a la mamá	Lanza advertencia y ofrece dos posibilidades para resolverlo.
Paz: miss yo no soy	Rechaza autoría de rayado de pantalla.
P3: ¿segura? | no rayes la pantalla	Expresa duda ante lo dicho por Paz e inmediatamente emplea un imperativo.
Investigadora: la idea es que nos respetemos entre todos | si un niño puso su nombre a ningún otro le gustaría que borren su nombre | |Anto quisiera escucharte a ti | porqué tú prefieres las clases virtuales	Refuerza llamado de atención. Hace pausa y emplea vocativo y entonación enfática a modo de expresar deseo por escuchar la opinión fundamentada de Antonia.
Antonia: porque pensaba yo que es más relajado	Emplea adjetivo "relajado" a modo de indicar que las clases por videoconferencia suponen de menos tensión o trabajo.
Investigadora: ah y te sientes cómoda estando así	Lanza pregunta dicotómica.
Antonia: sí	Responde afirmativamente.
Investigadora: y alguien más quisiera compartir | Damián | Trini	Anima a los estudiantes a responder oralmente la pregunta.
Damián: porque podemos escuchar directamente lo que nos dice la profesora y:: eh:: no sé | tener recreo	Indica dos razones que hacen alusión a la preferencia por las clases en línea.
Investigadora: tener recreo y compartir con los compañeros que es lo importante	Parafrasea respuesta de Damián.
Gaspar: tía y tenemos recreos más largos	Enfatiza en la duración de los recreos en la presencialidad.
Investigadora: y acá tienen quince minutos | ¿cuántos minutos tienen de recreo en el colegio	Formula pregunta aclaratoria.
Gaspar: ah no po´ acá tenemos como nueve y allá como quince	Compara la duración de los recreos presenciales y por videoconferencia.
Investigadora: allá quizá se respeta la hora pero prefieres las clases en el colegio	Emplea deíctico a modo de sustituirlo por la presencialidad. Introduce adversativo y enunciado enfático a fin de confirmar posición ya dicha.
Gaspar: sí::	Asiente con seguridad lo dicho.

Análisis S3: "Mi clase ideal"(CE3EGS3)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: la otra vez la miss dijo que antes salían a las seis de la tarde | ya avancemos entonces (avanza en la diapositiva) | "¿cómo le gustan sus clases virtuales?" ¿cómo les gustaría que fuesen sus clases virtuales? | pueden escribir acá (cambia diapositiva y muestra espacio en que los	Lee pregunta y la reformula a modo de explicar mejor. Lee respuesta y anima a expresar la opinión.

estudiantes pueden contestar) | cómo les gustarían que fuesen o como las tienen está bien | o qué les gustaría que tuviesen por ejemplo más vide::os | | "tal y como están ahora" | ¿quién escribió eso? Díganlo con confianza porque ya nos conocemos y porque la opinión de los niños es muy importante | | "que tuviese Minecraft" miren en otros colegios ya me habían puesto eso | "más co::rto" sería un ¡hola profesora | chao profesora (ríe) | se ríe Antonia tú lo colocaste? ¿sí?	
Antonia: (asiente mirando hacia abajo)	Asiente a lo dicho avergonzada
Investigadora: pero dígalo Antonia si yo siempre te escucho participar y la miss habla muy bien de ti que eres muy participativa | | "que hagamos karaoke" ¿a quién le gustaría que hicieran karaoke?	Anima a estudiante a expresar oralmente la opinión. Pregunta para saber autoría de la respuesta.
Damián: ¡yo lo puse!	Responde con ímpetu a pregunta de la profesora.
Investigadora: ¿quién dijo yo lo puse?	Repite pregunta.
Damián: yo Damián	Indica autoría.

Análisis S4 "Lo que más extraño de colegio" (CE3EGS4)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: mira qué interesante | "está muy bien ahora" | "como están ahora" || "todo" ¿y tú Gaspar extrañas el colegio?	Emplea vocativo a modo de realzar su opinión. Formula pregunta dicotómica a estudiante.
Gaspar: tía | lo que yo más extraño es estar con los compañeros y pasar un buen rato y estar con ellos	Indica lo que más extraña.
Investigadora: es importante eso | uno va a la escuela a aprender y a compartir | aprendes a ser generoso a ser felices || "compartir" puso Trini | "todo" puso Benjamín |	Expresa acuerdo a lo dicho por Gaspar y lo parafrasea.
P3: me parece que fue Maximiliano	Indica posibilidad de autoría a la respuesta.
Investigadora: perdón Maximiliano me confundí | ah:: ahí puso Maximiliano (añade una flecha con su nombre junto con la palabra "todo" || ¿me puedes dar un ejemplo de lo que es todo?	Expresa comprensión a través de interjección alargada. Luego formula pregunta a modo de profundizar en la respuesta.
Maximiliano: los recreos | pasar tiempo con mis amigos	Menciona dos acciones que apoyan opinión expresada por la pantalla.
Investigadora: muy bien | ¿y hay algún compañero que piense no:: no extrañe nada? | que diga no:: no pienso volver al colegio	Hace pausa para formular pregunta de oposición.
Antonia: yo extraño los recreos	Indica aspecto que extraña de la presencialidad.
Investigadora: pero hay alguien que no extrañe nada	Emplea adversativo a fin de animar a los estudiantes a expresar un argumento de oposición a los ya dicho.
Damián: yo no extraño nada	Indica no extrañar la presencialidad.
Investigadora: ¿quién dijo?	Pregunta a fin de saber autoría en la respuesta.
Damián: Damián	Señala su nombre para identificarse.
Investigadora: oh:: no extrañas ni siquiera jugar a la pelota con tus compañeros	Expresa sorpresa por medio de interjección. Lanza pregunta indirecta de carácter hipotética.

Damián: ah es que ni siquiera había alcanzado a jugar tampoco	Introduce razón que apoya opinión indicada anteriormente.
Investigadora: ah pero tus compañeros son muy entretenidos y a lo mejor podrías jugar y con tus compañeras también	Expresa entendimiento ante lo dicho e inmediatamente introduce adversativo a modo de realzar características positivas de los compañeros.
Damián: pero no alcancé (ríe)	Reafirma lo dicho a través del parafraseo.

Análisis S5 "Afirmaciones sobre las clases presenciales y a distancia" (CE3EGS5)

Texto	¿Qué dice? ¿cómo lo dice?
Investigadora: ya vamos por el último juego | quiero que me hagan con un dedito para arriba si están de acuerdo con la afirmación o dedito para abajo si no están de acuerdo con la oración ¿ya? | la idea es que todos pongan su opinión entonces ustedes lo rayan | ya vamos con la primera "me gusta hablar en las clases virtuales" | o pueden poner una carita feliz o una carita triste || ¡oh varios ticket! Pero yo quiero que ese ticket me digan quién	Explica en qué consiste la actividad y hace lectura de la primera pregunta. Expresa sorpresa por cantidad de afirmaciones.
Gaspar: tía más o menos a mí porque a veces como que las cosas del *Liveworksheets* son más complicadas pero en el colegio se me hacen más fácil por eso me gusta más el colegio	Expresa aproximación por preferencia de las clases por videoconferencia. Compara complejidad en actividades enfatizando en la característica.
Investigadora: mira | a lo mejor porque en el colegio vas a tener más tiempo a la miss	Expresa probabilidad de porqué son más difíciles las actividades.
Antonella: ¡miss!	Capta la atención de la investigadora para pedir el turno de habla.
Investigadora: quién dijo miss | parece que fue Francisca	Pregunta sobre la identidad e indica probabilidad de que Francisca haya solicitado el turno.
Antonella: soy yo la Antonella	Menciona que es Antonella.
Investigadora: ¡Antonella::! A ver te escuchamos Antonella	Expresa sorpresa por solicitar el turno de habla.
Antonella: yo soy la de azul por si acaso	Indica referencia para precisar identidad en la respuesta del turno de habla.
Investigadora: ah:: sí te vemos con el ticket manual azul || ya vamos con la segunda || la verdad ¿quién se aburre más en las clases virtuales?	Expresa que ha entendido lo dicho y lo reformula.
Damián: yo (levantando la mano)	Responde a pregunta planteada.
Investigadora: a ver niños podemos hacer lo siguiente | vamos a contestar también con emojis | ya Damián	Emplea vocativo para captar la atención y proponer forma de contestar la pregunta.
Damián: sí | me aburro más en las clases virtuales	Emplea el modo indicativo para aseverar afirmación planteada.
Investigadora: ¿por qué?	Plantea interrogante para explorar causalidad.
Damián: porque siento que en la clase que | que en la clase real puedo dar más mi opinión	Expresa opinión sobre la preferencia por las clases presenciales.
Benjamín: yo:: | en las dos me divertía	De forma enfática responde afirmativamente. Emplea el tiempo pasado para indicar preferencia por ambas.

Investigadora: mira te gustan las dos | ¿y a ti Francisca? | ¿dónde lo pasas mejor? ¿en las virtuales o el colegio?	Reformula opinión de Benjamín. Formula preguntas dirigidas a Francisca.
Francisca: en las dos	Expresa preferencia por ambas.
Investigadora: ya vamos con la tercera "hablo más o comento más en las clases virtuales que en el colegio" ¿hay alguien que lo piense?	Lee tercera afirmación y la parafrasea a modo de pregunta.
Gaspar: la Trini	Afirma qué estudiante está de acuerdo con la afirmación leída.
Trinidad: yo::	Indica con seguridad su respuesta afirmativa.
Investigadora: vamos con la cuarta "siento que he aprendido en las clases virtuales"	Lee la cuarta afirmación.
Francisca: yo::	Responde a modo de expresar acuerdo por la afirmación leída.
Investigadora: Francisca muy bien	Retroalimenta a estudiante.
Benjamín: /miss puedo poner muchos ticket	Utiliza adverbio de cantidad para indicar acuerdo absoluto con la afirmación leída.
Investigadora: claro que sí | Gaspar tú sientes que has aprendido	Expresa asentimiento por lo dicho y designa el turno a estudiante nombrándolo.
Gaspar: sí:: he aprendido a dividir igual | y se me hace divertido:: | se me hace divertido estar en clases virtual pero me gustan más las clases en el colegio	Afirma ante pregunta e indica lo que ha aprendido. Introduce adversativo para reafirmar preferencia por las clases en el colegio.
Investigadora: porque también en el computador nos podemos confundir | ¿y creen que han aprendido de tecnología?	Expresa acuerdo por preferencia de Gaspar e introduce un nuevo argumento. Hace pausa para formular nueva pregunta.
Damián: en tecnología y en artes nada	Emplea pronombre indefinido para referir que no ha aprendido en dos asignaturas.
Antonia: pero en artes puro pintar	Emplea expresión chilena "puro" en forma de reemplazo a adverbio "solo".
Investigadora: saben usar K*ahoot*	Menciona aplicación que es conocida por los estudiantes.
Damián: y del computador igual porque busco por Internet	Añade información a partir de conector aditivo y expresa la razón.
Investigadora: (deshabilita la opción de compartir pantalla) ya niños yo les quiero agradecer por dar su opinión porque los niños también tienen voz y deben ser escuchados	Agradece la participación de los estudiantes.

Anexo IX. Transcripciones entrevistas en profundidad

- **Entrevista en profundidad 1; Profesora P1 (P1EP)**

Investigadora: primero me gustaría que me hablaras un poco de ti | ¿qué estudiaste? ¿Cuántos años estás ejerciendo como profesora? Cuéntame un poco de tu desarrollo profesional

P1: bueno yo entré a estudiar en el 2004 con la Jani | entramos en el mismo curso y el 2009 entré al sistema municipal aquí en Tocopilla yo estudié en Iquique, pero trabajé siempre de Tocopilla | primero entré a un colegio aquí en Tocopilla y solamente municipales. Hay uno uno que es particular subvencionado. Los demás son municipales y trabajé en uno municipal, pero ahí solamente trabajé un año. De ahí salí porque no tenía el título. Entonces empecé a trabajar sin título, así que de ahí me cambié de colegio a otro que es el que yo trabajo actualmente y llevo diez años ahí, en ese colegio que estoy trabajando.

Investigadora: bueno ¿estudiaste Pedagogía General Básica?

P1: Sí con mención en matemáticas.

Investigadora: cuéntame un poco del colegio ¿qué tipo de dependencia? Ella sí que sería municipal. Cierto ¿y cómo son los apoderados los niños su nivel socioeconómico?

P1: bueno, el nivel socioeconómico es bajo | nosotros tenemos un 80 por ciento de vulnerabilidad de los niños. La verdad es que ahora nos ha costado bastante llegar a las casas. Sí, por ejemplo, hicimos antes de comenzar con todo esto que era como lo online, porque al principio era como todo, caótico. El hecho de que el cambio tan brusco de pasar de estar presencialmente con los niños a tener que llevar la materia hacia sus casas a causa de la pandemia fue bastante difícil en un principio. Nosotros mandábamos la primera vez, cuando ya recién salimos por la cuarentena. Nosotros empezamos a mandar guías. Se entregaron guías a los niños por lo menos aproximadamente para dos semanas ya casi. Y después de eso no hace así que pensamos qué hacemos como partea de llevar guí porque igual los apoderados reclamaban que la guía que tiene quien les explicaba ello a pesar de que nosotros como escuela tomamos el mayor de los cuidados de mandar guías solamente el contenido que habíamos alcanzado a pasar, porque nosotros, como hubo paro todo el año pasado, no entramos en marzo a clases, entramos en febrero entonces cuanto salimos de la pandemia nosotros ya llevábamos ya un mes de clases a entonces por lo mismo nosotros empezamos a pasar guías con respecto a lo que nosotros ya habíamos pasado los niños

Investigadora: Perdone ¿y qué cosa es esto? Perdona que te interrumpa pero qué curso y qué asignatura

P1: la verdad que yo hago hartos cursos yo hago porque el prekínder y el kínder le hacía taller de matemáticas. A los dos Prekínder a los dos Kínder según el segundo básico, tengo un taller de ciencias así un taller científico, donde hacíamos experimentos con los niños después de tercero, cuarto y quinto, hago matemáticas | harto pero igual no sé dentro de lo agotador igual es gratificante

Investigadora: bueno, ya ahora cuéntame un poco más sobre y comenzaron primero con las guías quincenales por asignatura

P1: la primera vez fue así como la guía quincenal que tratamos de llegar a todos los niños pero después la segunda vez les mandamos guías otra vez como que las mamás ya empezó como el reclamo | igual tratábamos de siempre mandar un poco, no mucho, porque igual sabíamos del estrés, porque nosotros yo por ejemplo igual soy mamá también tengo tres hijos entonces igual imagínese trabajar de profe | aparte hacer con nuestro hijo entonces igual se hace pesado | la cosa es que igual nosotros pensábamos en eso partió el Zoom con el tema de nuestras jefas así como que igual nuestro equipo directivo, como siempre, quiere estar en la vanguardia entonces como que siempre busca lo mejor | y hasta que vieron el Zoom y todos los martes nosotros tenemos consejos de profesores | si estamos todos reunidos pero nos reúnen por ciclo dependiendo de lo que vamos a ver nos por departamento con ciclo o nivel por esas cosas. Y la cosa es que de acuerdo a eso, y ya vimos que lo de lo empezamos a hacer investigación con los profesores tienen que investigar en cuanto habían trabajado los niños si es que habían hecho las guías y no lo habían hecho y de acuerdo a eso vimos lo que íbamos a hacer la siguiente semana y ahí ya tomamos la decisión varios profesores de mi escuela se grabaron hicieron vídeos | hay varios de los profesores en este caso como yo me arriesgué a hacer clases en línea pero hice yo tomé un solo uso, así cual todo lo que metimos al cuarto cuarto básico | entonces yo dije ya yo tomo el cuarto básico y tuve que hacerlo en Facebook porque como yo todavía no teníamos la tendencia del Zoom ni de ninguna otra cosa | entonces yo dije ya no manejo no manejo otro programa hagámonos por Facebook y lo dice vía videollamada | entonces igual fue agotador porque, por ejemplo, en la videollamada de "fase" solamente a ocho personas | | empecé a hacerlo, pero en una tarde y fue bastante desgastante | tenía que hacer la misma clase, pero para el grupo de menos niños entonces era bastante agotador. Pero finalmente o sea esa misma tarde que lo hice, lo hice, lo hice. A pesar de que el curso se logró conectar | pero llegué al último grupo, que era un

grupo diferente porque nosotros también trabajamos con alumnos que son pertenecen al programa PIE, entonces ahí ya son otra necesidades entonces ya cambiaron la clase y por ende igual cambia el entorno entonces los niños que tenían más o menos el cuarto básico son tan amorosos y como muchos nos vieron en la pantalla, estaban felices entonces como que te cambia el plus y como que te dan más ganas || en el cuarto eran veintinueve niños entonces ya yo dije no voy a hacer y empecé a hacerlo pero en una tarde y fue bastante desgastante | tenía que hacer la misma clase pero para el grupo de menos niños entonces era bastante agotador pero finalmente o sea esa misma tarde que lo hice | lo hice y a pesar de que el curso se logró conectar porque nosotros también trabajamos con alumnos que pertenecen al programa PIE entonces ahí ya son otras necesidades | entonces los niños que tenían más o menos el cuarto básico son tan amorosos y como muchos nos vieron en la pantalla estaban felices entonces como que te cambia el plus y como que te dan más ganas

Investigadora: si cuando tú ya tienes interacción, pero cuando tú lo has agrupaste en esta primera oportunidad lo hiciste de acuerdo con las características de los niños por ejemplo los niños quizás pie y hiciste grupo con ellos o hiciste la separación azarosa

P1: no es que el grupo PIE yo lo trabajé acorde a su característica pero no así con el resto | al resto como que traté de conversar con los apoderados a ver como a qué hora les convenía ya era que me dijeran no me puedo conectar entonces a los niños PIE A ellos les dije pero los niños en la primera impresión, por lo menos en la primera clase, a pesar de que al final terminé ultra cansada. El hecho de verse en la pantalla o sea los puso felices y como así, como como uff

Investigadora: ¿y cuánto tiempo pasó desde que comenzaste con las clases ya en las redes sociales? Porque ya la quinta del 16 de marzo que los niños no van al colegio? ¿cuándo empezaste como aplicar esta modalidad?

P1: yo diría a ver serían dos semanas (tono de duda), ya es así porque tuvo las vacaciones y todo, porque incluso ya. Sí, porque nosotros después tuvimos, después hice esa clase con los niños. Tuvimos reuniones con los chiquillos y tuvimos que evaluar | en la escuela nos pusimos de acuerdo para evaluar, pero de manera formativa, sin nota para que los apoderados también, porque igual son chisquillosos entonces hice una evaluación y esa evaluación la hice también de forma online, también por Facebook todavía, y ahí lo reunía de a tres a los niños. Entonces se les indicaba lo que tenían que hacer en ejercicio y ellos trabajaban. Y cuando terminaban de hacer el ejercicio yo les decía a la mamá porque lo bueno de esto igual las mamás que por lo menos en el curso que yo hice, la clase, estaban ahí atenta. Si un día

cualquier cosa estaba ahí al lado, entonces lo bueno que como era en el audio, uno escucha inmediatamente si la mamá le está soplando, le está diciendo entonces bastante bueno

Investigadora: Perdona y ¿por qué decidiste trabajar con el cuarto básico? de todo

P1: Porque tenía más confianza con su mamá. Ya su mamá ya tenía mucha más confianza es que igual yo le hago el quinto y le hago el tercero, pero por ejemplo, el quinto. Yo hago somos. Somos dos colegas porque el curso muy grande ya y el tercero El tercero, no, las mamás son como muy bajo aporte cero aporte, por lo que prácticamente hay que perseguirlas.

Investigadora: ¿y el cuarto es tu jefatura o no o no?

P1: no no mi jefatura de jefatura de mi pareja, que ya era que mi pareja también es profe. Entonces por eso, igual yo que tengo como más confianza con su mamá qué se yo Pero ahí comenzamos con la evaluación, que igual la hicimos de a 3 y de ahí he seguido en clase con niños PIE con ellos, como que no quise cortar la separación, porque por ejemplo, mi escuela ahora instauró un cronograma ya, pero el cronograma va por día. Por ejemplo, el día lunes todos los cursos se van a conectar en un horario, pero todos los cursos van a ser solamente una clase de música. Entonces el profesor de música va a pa hacer clases todo el día por decir el lunes y el día martes, por ejemplo, toca educación física ya entonces el profesor de Educación Física va a hacer clases tooodo ese día, pero para toda la escuela.

Investigadora: Entiendo, oye, cuéntame un poco ¿cómo fue el proceso de transición de las clases presenciales a no presenciales? ¿ómo ha sido tu experiencia?

P1: El un principio fue caótico, fue caótico porque como les digo o sea nosotros con zoom no manejábamos nada con suerte videollamada de Facebook entonces al principio, así como que conectarse a zoom que la clave que la contraseña era como ¡wow! Pero ahora ya viendo tutoriales y todo, y ahora ya no sabemos el zoom al revés y al derecho

Investigadora: yo por ejemplo yo no sabía en algunas funciones de Zoom, como por ejemplo que los niños también te pueden pedir el turno de habla

P1: claro tiene reacciones

Investigadora: Sí, es cierto. Bueno, y tu mamá hablaba mucho de de cuando los niños se ven que se pusieron contentos. Tú también. Qué también quées lo que más extraña en ese sentido? Como de la interacción

P2: el cariño de los niños andan |bueno, en la escuela uno tiene mucho roce con ellos igual | por eso también me llamó el tema difícil de cómo se llama de volver y que usen mascarilla y que no la boten, porque al final igual son chicos entonces el tema de guardar la distancia porque ellos son muy de piel sobre todo los nuestros que por lo menos nuestra escuela es más vulnerable entonces tenemos niños que viven con su abuelo, tenemos niños que están a cargo de su tíos entonces no todos tienen como la familia feliz de la mamá y papá

Investigadora: Claro y además que nuestra cultura es así porque, por ejemplo, si tú no tienes a los niños, fórmense los niños todos se pegan y uno tiene que estar separándolos. Entonces es distinto |pero ¿tienen expectativas sobre las clases virtuales?

P3: sí la verdad es que sí | yo por lo menos he visto la mejora o sea por lo menos dentro de lo que yo, por ejemplo, con los que yo te decía que he tenido que son los PIE, o sea, yo los veo que avanzan no veo que estamos en una bajada | entonces yo creo que tengo bastante expectativa. Espero que sí sigan conectando y agarren el ritmo, porque al principio igual es caótico. o sea yo lo veo en el WhatsApp del curso de mi hijo, cuando no se pueden conectar las mamás tía pero qué hago que el link que no me parece la contraseña y que no me parece la clave pero aun así | ahora los profesores igual están haciendo sus reuniones por zoom para explicarles a la mamá que tienen que hacer, si se van a conectar desde un computador qué tienen que hacer si se van a conectar desde un celular qué tienen que hacer si se van a conectar desde un Ipad entonces ahí por lo menos ahí se van a mejorar la conexión

- **Entrevista en profundidad 2, profesora 1 (P1EP)**

Investigadora: muchas gracias por acceder nuevamente a esta entrevista. Lo que me gustaría es que compartiéramos un poco sobre la experiencia de impartir clases virtuales y profundizar en cuestiones del colegio y los estudiantes |

Investigadora: bueno también estuve revisando el Proyecto educativo y sale en el fondo la misión y visión es que igual busca la tecnología educativa, innovación pedagógica que los niños también sean como responsables en el uso de la tecnología y también el perfil del profesor que dice que tiene que como que incorporar las tecnologías en el aula y en este sentido quería saber qué piensas tú si si si es realmente así o no

P1: si es así realmente si uno está buscando siempre estrategias para llegar a los niños || entonces siempre uno bueno uno es importante bueno ir aprendiendo ir capacitándose emm porque:: como dicen por ahí cada día se aprende algo nuevo y:: más aún que somos

profesores tenemos que:: buscar todas las herramientas pa llegar a todos los niños y hacer que sus clases sean entretenidas y no se aburran se sigan conectando porque igual este este:: medio si bien es cierto llegar a los niños los niños ya tomaron el training ya de lo que es trabajar a distancia por medio de la pantalla y así como vamos como dicen que viene el rebrote y todo el tema lo más probable es que el próximo año sigamos en la misma entonces tenemos que innovar sí o sí de una u otra manera motivar a los niños para que los niños puedan puedan puedan continuar sus estudios de esta manera no más que tenemos aunque es la única

Investigadora: claro claro pero tú crees que se vincula como que el proyecto educativo tú crees que igual los representa en ese sentido?

P1: sí yo creo que nos representa bastante en la escuela generalmente todos estamos dispuestos a innovar a aprender y todo por nuestros alumnos más que nada nuestra escuela se se caracteriza por ser un entorno familiar más que ser nuestros alumnos son prácticamente parte de nuestra familia entonces yo creo que eso es un sello bastante importante que tiene nuestra escuela desde no sé no sé si escuchaste bueno de la abuelita del Basti que nuestros directivos cuando llegamos a la escuela ellos parados ahí en la puerta saludando niño por niño mamá por mamá que llegaba a dejar a sus niños a la escuela entonces como te digo nuestra escuela es bastante familiar y::: eso nos caracteriza como escuela es nuestro sello persona que va que ha ido a visitar nuestra escuela y ha visto eso ha quedado sorprendido porque no en todas las escuelas pasa eso y::: la verda es que::: nuestros niños nos recuerdan con cariño yo creo y nunca se van a olvidar de esos gestos que a lo mejor son pequeños pero quedan marcados en su vida en su vida escolar

Investigadora: si de todas maneras porque cuando uno quizás a lo mejor es más vieja y uno quizá no recuerda al profesor cómo te enseñó a sumar sino que uno se acuerda del cariño como del sello entonces eso que decías tú lo que dijo la directora también le pregunté unas cosas a Christopher, la profe Claudia también entonces igual como que todos concuerdan con eso.

Investigadora: Sí si si si además que los niños igual son como ricos y los papás también y los niños son cariñosos creo que son respetuosos como indistintamente que también son de un sector más bajo como como está catalogado el colegio igual igual hay un sello distinto que no es como un colegio tan complicado como uno podría decir de los que uno ve en Santiago.

P1: claro está en un sector de alta vulnerabilidad no tenemos casos de alta complejidad.

Investigadora: mm sí y oye cómo se llama sobre el inmobiliario las salas están equipadas solo en segundo ciclo como en tecnología me puedes contar un poco cómo se trabaja la tecnología.

P1: ah no en nuestra escuela todos tenemos tecnología desde prekínder a octavo bueno desde este año nuestra escuela llega a sexto básico pero anteriormente desde prekínder a octavo básico todas las salas tienen data bueno hay un data por curso tenemos televisión también esos plasmas grandes en la sala tenemos qué más nos pasaron e::: todo así como todo todo último modelo así como Christopher se encarga de la tecnología entonces como que mi jefa todo de lo último modelo entonces todo eso llega a la escuela hay algunos cursos que tienes smart tv pero por ejemplo cuando yo tuve curso en ese tiempo no existían los smart tv así que tenía un plasma no má [risa]

Investigadora: mm ya oye pero también yo sé que los niños parece que tienen cursos de computación que yo sé que es como cuando uno ve el calendario y dice ya esta semana le toca al cuarto A y tú los llevabas antes a computación?

P1: |ehm| sí porque nosotros trabajábamos con un programa que ay cómo se llama ay no me acuerdo ah sí parece que sí con el adaptativamente con ese trabajamos en matemáticas entonces teníamos una hora en la que iban a la a la sala de computación y ahí trabajaban en la plataforma adaptativamente

Investigadora: |mm| ya y eso es en primer ciclo?

P1: eso es en primero y segundo porque eso es tercero cuarto y quinto

Investigadora: ah ya yaya entonces igual usaban harto la plataforma porque quién me contó el otro día que también tenían Tablet y por ejemplo algunos colegios igual les pasaban algunas para que se comunicaran con las clases

P1: sí sí se pasaron Tablet a los niños

Investigadora: ¿y tú sabes qué niños tuvieron dificultades del cuarto porque se fueron agregando se fueron incorporando niños por ejemplo Vicente Pasmiño como que Simó:n al final tú sabes a qué niños les dieron los chip al inicio o algunos computadores de los chiquillos

P1: mira por ejemplo le dieron del curso de cuarto le dieron al Marco con la Antonella los dos niños que se conectan juntos

Investigadora: si si si

P1: ya elllos a ellos le dieron tablet les pasaron tablet a Miguel también le pasaron tablet le pasaron tablet así también a un niño que jamás en la vida se conectó (risa) al Ians también le pasaron tablet el Ian tiene un problema ahí porque no sé tú me decías el Ian está con cámara apagada el único que tiene cámara apagada es que él tiene un tema tiene su mamá lamentablemente se la llevó la droga entonces a él lo cría la abuelita y la hermana de la mamá como que él vive con su abuelita y la hermana de la mamá como que tiene dos hijos entonces por ejemplo ahí la abuelita lo llevaba a la escuela a las ocho de la mañana y eran las ocho diez ocho un cuarto y llegaba a la puerta de la sala y como que se dejaba ver y se iba a esconder atrás atrás de la sala así que como por ejemplo yo lo veía de adentro que estaba fuera y tenía que salir dejar el curso con la tía e ir a buscarlo a engrupírmelo y entrarlo a la sala y que trabajara pero a veces no resultaba eso entonces que lo agarraban los del PIE la psicóloga que conversaba un rato con él y así pero él siempre tuvo esos problemas de no querer entrar a clases pero netamente por su entorno familiar porque la mamá parece que le prometía supuestamente que se estaba rehabilitando le prometía que lo iba a ir a visitar pero al final después no le cumplía entonces como que él tiene todo acumulado.

Investigadora: mmm chiquitito claro entonces por eso era el único que también se le permitía pero él también trataba de interactuar porqu cuando decíamos que ya que pongan como las reacciones él igual se hacía presente

P1: si él la verdad es que es super matemático él es muy habiloso en matemáticas por eso yo creo que también se hacía como notar pero como que digo que lamentablemente el tema de los problemas que tiene él no no lo deja encender la cámara o lo deja así como en ese sentido de la agresividad con la que le respondió al otro compañero

Investigadora: sí te acuerdas que yo te dije que tampoco fue para tanto porque yo

P1: no fue para tanto la tía Tamara le puso color pero si hasta detuvo la clase por eso y yo así como qué qué pero bueno | espérame un poquito (P1 se va a ver a sus hijos que la llaman)

Investigadora: Bueno, bueno, que todo el tema, claro, pero las medidas que tú me dijiste quizá adoptaron al inicio con las guías quincenales por asignatura | esas medidas fueron institucionales fueron por ciclo ¿cómo lo organizaron?

P1: todo fue no todo fue a nivel institucional todos los profesores de asignatura nosotros en la escuela sí trabajamos por asignatura.

Investigadora ¿cómo fue el proceso de gestión de los chip de la la municipalidad las mineras cómo fue::?

P1: el chip fue una gestión | | primero de los directores para con la municipalidad ya y dentro de la municipalidad también los centros generales de padres también gestionaron con las mineras y al final llegaban de las mineras llegaban de la municipalidad todas esas gestiones se unieron y llegaron a toda la escuela y liceo de Tocopilla llegaron tables si bien es cierto esas tablet se entregaron a los niños son prestadas no más hasta cuando llegan se tienen que devolver.

Investigadora ¿y por qué estaban juntos Marco junto a Antonella?

P1: ah porque Marco con Antonella son familia la mamá de Marco es hermana de sobrino de Antonella.

Investigadora: ¿y a quiénes les entregaron chip?

P1: le entregaron chip al Iván | al Miguel | al Marco López | Marco Aguirre | ehm::: | | a la Yhendelyn con Alexander y ya no me acuerdo a quién más | espérame un poquito (se va de urgencia, llama su hija)

Investigadora: bueno y para cerrar tú los llevabas con regularidad a la sala de computación

P1: sí semanal por ejemplo todos los miércoles el cuarto| todos los jueves el quinto por decirlo así y tenían una clase a la semana de matemáticas en la sala de computación

Investigadora: y los tutoriales que les hacían a los niños | tú dijiste que los tutoriales los hacía Christopher o tú también les hacías para que lo para que lo para que aprendieran a utilizar Zoom

P1: |ehm| no | algunos Christopher subía algunos a la página al principio | pero:: | nosotros igual hicimos yo hice unos igual los míos y cada uno hizo lo suyo | porque cuando empezamos a trabajar con la plataforma adaptativamente |ehm| | tuve que hacer un tutorial para enseñarles a las mamás cómo entrar | cuál era la clave de los niños y:: cómo meterse a la tarea

Investigadora: ¿masterclass nunca usaste antes?

P1: no lo que pasa es que antes teníamos masterclass | pero yo estaba como había tenido a la bebé entonces no trabajé el año que partimos con masterclass | ah:: tú dices a las clases por masterclass yo nunca usé la plataforma la verdad es que no me gustó porque lo que pasa es que cuando uno hace clases por masterclass se ve el profesor y se ven solamente tres alumnos | uno ve a los alumnos que aparece por ejemplo en la lista uno pincha al niño en la lista y lo puede ver | pero | no me gustó porque lo que uno busca en sí en el Zoom es que

los niños se puedan ver | y además ver también los gestos de los niños porque de repente uno explica y los niños es ¡qué estará pasando | no entendí! | entonces uno altiro les ve la cara |pero por ejemplo por masterclass no se ve eso porque puede ver solamente a tres niños

Claudia: y la tía claudia también me dijo que habían como rumores que baja o no

P1: la tía claudia baja conmigo es que eso es un secreto (risas) pero no lo quería contar

Investigadora: pero igual van a hacer un buen equipo porque ella igual es es la encuentro una profe bakán o sea

P1: sí la Claudia le costó llegar a donde ha llegado pero igual está super bien la Claudia que le costó aceptar pero igual lo tomó (risas)

Investigadora: además primero es un medio es un desafío super grande yo creo que no sé yo creo yo tenía un profe que decía que el profe se gradúa en primero básico porque ahí tienes que enseñar todo si tú escribes abajo los niños escriben abajo

P1: me imagino por el tema de pedagogía porque el profesor de primero básico por ejemplo nosotras nuestra escuela trabaja por asignatura entonces en primero básico por ejemplo hay do dos kínder uno lo toma la tía Claudia y otro lo tomo yo pero en el otro está mi hija entonces yo voy a ser apoderada de la tía Claudia

Investigadora: ya ya

P1: pero cada una hace yo voy a hacer matemáticas y la tía Claudia va a hacer lenguaje

Investigadora: ah ya yo sabía que de tercero los niños tenían por asignatura y en primero solo algunas

P1: lo que pasa es que bueno hace años que nosotros estábamos implementando este de profesor por asignatura ya y hacía como dos años que estaban implementando como que el profesor hiciera tres asignaturas en primero básico y en segundo básico pero:: como estamos con el tema de la pandemia es muy difícil es muy difícil por la cantidad de horas entonces se va a volver al método antiguo y que uno haga matemática y otro haga lenguaje.

Investigadora: ahora que ya terminaste y ahora es como ya la recta final me gustaría que igual me contaras cómo fue para ti este proceso de pasar de lo presencial a lo a lo online cómo fue para ti como a nivel personal y profesional

P1: bueno al principio fue difícil fue muy difícil en un principio porque si bien es cierto partimos como con las clases en facebook que tenía que hacer la misma clase como siete veces o cinco veces fue como caótico terminaba muy agotada y el tema después de empezar

a aprender el tema del zoom que lo encontrábamos tan difícl fue caótico era así como que venga una capacitación de zoom (risas) para poder aprender y ver a los niños a todos conectados aparte hacer que las mamás se conectaran también aprendieran porque imagínate uno está dispuesto a aprender porque igual nosotros tenemos la necesidad de aprender de capacitarnos para poder apeliar a nuestros niños pero hacer aparte de nosotros aprender que las mamás aprendan igual era algo difícil mamás que nos reclamaban porque el celular en el celular te sale como una cosita que tení que apretar para poder activar el audio entonces muchas veces hasta a mí me pilló la tecnología y no sabía cómo escuchar así y no y no sabía que apretar para yo que me pudieran escuchar entonces al principio fue bastante caótico pero cuando ya dominamos el tema y las mamitas también los dominaron que fue importante porque empezamos a hacer tutoriales mandábamos videos para que las mamás supieran como se como se podían conectar y cuando ya aprendimos que solamente se envía un link y las mamás lo apretaban y se conectaban inmediatamente y fue maravilloso

Investigadora: sí:: yo me acuerdo en las pruebas porque yo te acompañé en las pruebas en la del medio y la final y ya la del inicio estaban tía ya le mandé le llegó no le llegó ahora fue como super fluido como que ya casi el que termina chao que estén bien | entonces es como que igual ya todos todos aprendieron a cómo usar la tecnología

P1: claro están ya capos ya (ríe)

Investigadora: y entonces tú no piensas que los niños van a tener un retraso pedagógico pero no tienes como aprehensiones de los niños de su aprendizaje…-

P1: mira nosotros hicimos de lo que era la cobertura curricular que se que uno se debía ver en el año y la verdad es que no teníamos así que no nos había faltado mucho por pasar así que::: | yo creo que sí que los niños aprendieron.

Investigadora: bueno además que ustedes terminaron con la unidad de área y perímetro que siempre esa va al final como organizar tablar y eso || bueno P1 yo te quiero agradecer por tu tiempo y siempre te lo digo que estoy muy agradecida y me siento muy en deuda

P1: (sonríe) yo igual me sentía culpable porque de pronto escribía a última ho::ra y si no está disponible ya no importa (ríe

Investigadora: no si es verdad cuando tú me decías yo siempre decía sí si sí y la verdad es que estoy muy agradecida por esto.

Investigadora: ya ya yo recuerdo que te acompañé en las pruebas en la del medio y la final y al inicio estaban tía ya le mandé le llegó no le llegó ahora fue como super fluido como que

ya casi el que termina chao que estén bien entonces es como que igual ya todos todos aprendieron a cómo es la tecnología

P1: claro todos están ya capos ya (ja)

Investigadora: y con qué sensación te quedas tú de tus clases

P1: mira yo creo que mis clases sinceramente yo creo que anduvieron bastante buena recepción yo creo que por lo menos el cuarto pero los otros cursos también aprendieron bastante pero por ejemplo del curso yo te diría que se logró bastante mucho mucho mucho no así por ejemplo en el tercero que igual di lo mismo pero lamentablemente por la tecnología porque las mamás por tema de irresponsaibilidad de mamás que se molestaban al principio porque se me conectaban seis niños siete niños entonces al final yo hacía una clase genial pero para siete niños y la realidad del curso eran 28 niños entonces no le estaba haciendo ni a la cuarta parte del curso entocnes igual eso era fome para mí porque yo me veía en otro tercero que hacía mi colega porque nosotros hacemos paralelo en tercero en cuarto y en quinto que trabajo con mis colegas entonces yo decía cómo mi colega se van a conectar todos los niños o la mayoría y ella me decía que tres o cuatro no se le conectaban mientras que a mí con suerte se conectaban siete ocho cuando ya empezaban a pasar las tardes empezaban a conectar más niños que llegué como a un máximo que de quince o de veinte entiendes entonces igual para mí en ese sentido era frustrante porque preparaba una gran clase con power point porque una colega que estaba en tercero igual ella era como super tecnológica e igual ella me ayudó mucho entonces yo decía clases tan buenas que lamentablemente los niños se la habían perdido

P1: yo la verdad que me siento bastante satisfecha con lo que hice más aun con lo cuando se me sumó el octavo también porque terminé haciendo el reemplazo en octavo y en octavo igual sentí que fue bastante fructífero los niños quedaron bastante contentos les fue bien conmigo subieron hasta su promedio entonces yo quedé bastante contenta también con ellos con ese trabajo fuera que se me sumaron más horas de trabajo ma más presión pero también quedé bastante contenta

Investigadora: qué bueno qué bueno P1 me alegro porque igual cuando yo te entrevisté igual me habías dicho que tenías altas expectativas y en el fondo como que igual seguiste en esa línea o sea a pesar de que fue difícil y uno tiene ganas de tirar la esponja igual tienes que Si tú ahora comparas tus clases que haces en línea con las que haces en al el colegio ¿crees que se parecen que hay algo así como de la P1 que se parecen o tú crees que son distintas?

P1: no::: creo que se parecen no si se parecen el tema es que lamentablemente estamos con pantalla pero:: yo creo que traté de hacerlo lo más parecida a las clases pero yo creo que lo que más me faltó fue un tema de a lo mejor un tema que uno hace en clase generalmente que es el tema de revisar ahí altiro inmediatamente pero:: creo que se parecen bastante mira en tercero por ejemplo trabajé el gramo el kilogramo a los niños los mandé a buscar diez kilos de arroz diez kilos de azúcar tres kilos de sal que ellos supieran qué es lo que era un kilo de algo qué es lo que era medio kilo entonces creo que se trabajó bastante con el material concreto que es lo que nosotros hacemos generalmente en clases

Investigadora: mmm y en cuarto por ejemplo o en qué otras cosas crees tú que fue igual porque una cosa es el contenido y otra cosa es como tú lo enseñas por ejemplo usabas igual power point o usabas los materiales que habían en el colegio…

P1: la verdad es que mira en la escuela en sí usaba Power pero no tanto más me avocaba al material concreto la verdad creo que tengo mucha experiencia con el material concreto he aprendido bastante con todos mis años que llevo de servicio entonces me manejo mucho con lo que es material concreto y yo de hecho ahora voy a bajar a primero básico

Investigadora: ya entiendo espérate oye y volviendo ya a las clases como qué ejemplos tienes tú que se parecen tus clases o sea que son super similares por el texto por cómo les enseñas a los niños

P1: yo creo por cómo les enseño a los niños porque yo igual me preocupo de que todos aprendan no solamente la primera fila yo siempre he sido así o sea yo años años que llevo en el aula siempre les he dicho a los niños que yo no enseño a la primera fila que el último no puede estar jugando como a un autito o conversando con el compañero porque la clase es para todos porque a mí no me pagan por enseñarle solamente a uno me pagan por enseñarle a todos

(Llega hija)

Investigadora: hola

Hija de la P1: hola quién es

P1: hija estoy en una reunión

Hija: pero quiero jugar al celu

(silencia micrófono para atender a hija)

P1: ya ahí se fue

Investigadora: no te preocupes oye P1 entonces tú igual crees que tus clases no sufrieron tantas modificaciones o sea ya pensando en la pandemia y los tiempos porque igual había que reducir en el fondo porque tú los veías con suerte una vez a la semana o cada quince días pero en general como el sello tuyo igual se mantuvo o sea mayor cambio hubo como en el PowerPoint antes ya como no los podías ver presencialmente y lo presencial era un apoyo para tu trabajo pero no es que tú lo …

P1: claro pero es que en general yo trabajaba mucho como te digo con material concreto con los niños y Power igual ocupaba pero no tanto no tanto así como ahora en las clase a clase con un PowerPoint porque como estaban las herramientas ahí en la escuela entonces igual si quería pasar las figuras geométricas en 3D los sacaba del aula y los llevaba a pasear por toda la escuela y les decía ya busquemos figuras 3D dónde encontramos ya por ejemplo la punta del castillo qué es lo que vemos cono cachay entonces trataba de hacer como más didáctico más que ellos aprendieran mirando observando o tocando

Investigadora: claro sí

P1: aparte que en la escuela la verdad es que tenemos un montón de material mucho material concreto

Investigadora: y trabajaron con Singapur en algún momento porque cuando estaban con Singapur del ministerio llegó mucho material también las balanzas los bloques

P1: sí llegaron balanzas bloques pero no nosotros nunca trabajamos con Singapur nunca trabajamos con el método Singapur sí llegaron unos libros que yo vi que revisé que eran de resolución de problemas pero nada más.

(llega hija, llora pero no se entiende)

Investigadora: P1 cómo describirías tú cómo fueron tus clases en este entorno online o cómo tenías una estructura yo igual ahí la identifico pero tú identificas una estructura en tus clases

P1: es que lo que pasa mira por ejemplo:: sabes porque yo creo que mis clases fueron un poco fueron efectivas (tono ascendente) porque yo jamás me limité a hacer las clases de 45 minutos si tú te das cuenta yo siempre hice las clases de más de una hora una hora y media ya casi dos horas entonces por eso yo veía efectividad en mis clases porque sabes que hice por ejemplo una clase de 45 minutos al quinto básico y salí frustrada y la netamente porque por horario me tocaba clases con el cuarto o tercero no recuerdo bien a los cinco minutos que se acababa esa y era porque al principio tampoco teníamos zoom premium entonces

duraba 45 minutos y se cortaba la clase [si po´] pero:: como te digo mi experiencia de los 45 minutos no:: terrible terrible porque las clases no son las clases reales no duran 45 minutos uno no pasa el contenido en 45 minutos

Investigadora: si po´ si es cierto pero tú ves diferencias entre hacer clases virtuales y presenciales

P1: sí igual hay diferencias claramente la piel con los niños el tema piel con los niños el tema es que por ejemplo si a lo mejor hay un niño que no te entendió o sea uno puede ir donde ese niño y reunirse con él y explicarle solamente a él entonces acá me pasaba que de repente si el niño por ejemplo Francisco siempre fue bastante vivaracho y me decía tía no entendí y le volvía a explicar pero a lo mejor habría otro niño que pudo haber sido más tímido y a lo mejor no iba a haber entendido y no me dijo entonces ahí quedó

Investigadora: claro una cosa y no te dice y no lo ves porque aun cuando yo a veces te decía ya los voy a mirar a todos y te decía y después me costaba encontrarlos porque se cambian de lugar a veces las pantallas [claro] y todo se hace más lento quizá justo ese niño estaba mirando atrás y no lo viste entonces si estás en la sala tú los ves a todos el que entendió el que no el que está volando, el que está jugando con una goma no sé.

P1: claro entonces eso es lo que cambia y lamentablemente uno por la videollamada o por el zoom es difícil porque igual a mí me pasó por ejemplo ahora en la última evaluación que le hice al Iván porque al Iván se la hice aparte no se la hice con todo el curso mira la evaluación tú la viste la evaluación era super corta pero tú sabes cuánto me demoré calcula cuánto pude haber demorado con Iván en las esa evaluación.

Investigadora: |mhm| ¿y cuánto te demoraste con Iván?

P1: es del programa PIE

Investigadora: ah no sabía

P1: sí es del programa PIE él tiene un cómo se llama esta cuestión él es DIL

Investigadora: nunca lo había escuchado

P1: no me acuerdo cómo se llama esa cuestión pero lo voy a averiguar y te lo voy a decir

Investigadora: claro porque yo cuando te entrevisté me dijiste que habían cuatro niños, Milovan, Martina, e:: Bastián y el Ivan. A:::

P1: y la cosa sabes que la primera la evaluación tenía nueve preguntas yo le hice y que eligiera del pictograma para el último sabes que las ocho preguntas las hizo en diez minutos [mmm]

eso significa que obviamente le soplaron todas las respuestas entonces sí porque se supone que si un niño PIE y los ejercicios estaban fáciles estaban muy fáciles pero tenían que hacer el cálculo.

Investigadora: claro o sea tú tú evaluaste lo que se vio en clases [claro] no fue nada nuevo

P1: no pero por ejemplo tenían que hacer el cálculo por ejemplo en el área D tenían que hacer un cuadrado en toda el área que un lado valía 3 entonces él tenía que calcular dibujar el cuadrado no sé po para hacerlo él para poder saber y llegar a la respuesta entonces me hizo 8 preguntas en 10 minutos.

Investigadora: y ahí qué haces con los papás porque en la prueba igual habían algunos niños que estaban con los papás entonces por ejemplo tú el Miguel no se había conectado varios días [no se conectó después a clases] pero después estaba la mamá y le borraba cachay aún cuándo él sabe pero quizá es regalón no sé

P1: no pero aún así ese niño no sabía porque no estuvo en clases a no ser que estudiara antes porque de hecho Miguel se sacó un 5,3 en la prueba porque sabes que en vez de un pictograma me hizo un gráfico claro porque no estuvo en la clase y no sabía lo que era un pictograma

Investigadora: claro si po oye y en qué más notas que es diferente hacer clases virtuales con las presenciales qué otras diferencias ves como en la enseñanza.

P1: como enseñar e:: no sé en qué otra cosa no sé no sé la verdad pero igual dentro de nuestra:: nuestro proyecto educativo nosotros tenemos proyectos que nosotros como profesores hacemos con los niños entonces por ejemplo:: yo tenía este proyecto con el tercero que de hecho íbamos a hacerlo con el cuarto también y al final con el tema de la pandemia que no se pudo que era un viaje un viaje que nosotros hacemos viajes con proyectos llevamos a los niños de viaje entonces este proyecto era justamente de este contenido de las tablas de conteo de los gráficos y los pictogramas que era un viaje que nosotros hacíamos esto en Iquique partimos esto u:: partimos esto. hace años el primer curso que yo tomé con jefatura en la escuela y ellos ya salieron de octavo el año pasado y los llevamos de viaje en segundo básico y salieron de la escuela el año pasado eso hace como:: siete años de proyecto educativo y lo llevamos a encuestar al mall y ahí encuestaban a las personas que y les hablaban que eran de la escuela con los niños iban con su::[distintivo] distintivo y el buzo de la escuela y les hablaban a las personas le preguntaban por las películas que estaban en el cine en ese tiempo si iban al cine qué pack de palomitas elegían ellos y puras cosas o qué películas veían o qué tipo de película preferían entonces en base a eso los

niños después realizaban un gráfico un pictograma y una tabla de conteo y eso era nuestro proyecto eso era parte de nuestro proyecto y después de eso los premiábamos llevándolos a ver una película al cine supuestamente como una de las películas la más pero una película para ellos pero los niño lo pasaban super bien porque los llevábamos al mall o sea entre comillas al mall los llevábamos a comer al Mc Donalds o en esos lugares para comer igual en nuestro nuestra escuela igual es vulnerable entonces no todos tienen acceso a esos lugares imagínate la primera vez que viajamos así como que entramos al cine una niñita me dijo tía y dónde está la tele y todos la mirábamos como [sonrisas].

Investigadora: sabes que yo nunca lo había escuchado de llevarlos yo trabajé en la comuna de Santiago y yo estábamos frente a la quinta normal y sabes que hasta para eso había que pedir permiso después que era como con un mes de anticipación o sea todo todo burocracia y costaba tanto que te dieran permiso sabiendo que teníamos el museo de Gabriela Mistral teníamos la Quinta Normal tantos lugares cerca el museo de la memoria y no dejaban así que encuentro genial que los niños hagan eso pero igual cómo describes tú tus clases cómo son tus clases

P1: yo creo que son bastante lúdicas lúdicas y bastante motivadoras porque buscamos las estrategias para llegar a los niños de una u otra forma haciendo cualquier cualquier locura (risas)

Investigadora: P1 siempre he tenido la duda cómo tú trabajas con las tías Johanna tía Tamara porque yo me quedo con la sensación que quizás las tías en las clases mm pudieron haberte ayudado o sea yo no las conozco y estoy emitiendo juicios pero quizás como hay más ay tía yo la ayudo o si quiere hago un subgrupo quizá con los que veo más atrasado.

P1: espera un segundo (se siente a la hija llorar y sale de la habitación 33:20- 35:19).

Con la tía Johanna la tía Tamara bueno la verdad es que con la tía Tamara en clases en sí funciona creo que es un buen aporte en el aula en el aula virtual no en el aula virtual cero aporte para mí no sentí que fuera ningún aporte pero la tía Johana sí un siete ella siempre preocupada por ejemplo al menos con el Bastil ella igual hace su pega es que ella es la tutora del Bastián [mmm] ella no es asistente ella es tutora de Bastián y la del Milován y ella está generalmente preocupada de los cuarto de los niños del PIE cualquier cosa que yo necesite o material para Bastián ella viene a mi casa si yo he impreso algo ella viene a mi casa y lo pasa a buscar y ella se lo lleva por eso le hacíamos llegar cosas que por lo generalmente no fui a la casa del Bastián siempre le llevaba las cosas con ella

Investigadora: sí no yo vi a la tia Johanna como que le lleva material al Basti o le hacía material eso igual es genial pero trabajaban paralelo por ejemplo la tía Tamara trabajaba citaba de pronto a los niños o no para trabajar así o a la par contigo.

P1: no para nada sí.

Investigadora: sí eso sentía yo porque sentía que a veces tú estabas full ya niños el power y muéstrame bien o sea todo el tiempo tú pendiente y de pronto me daban ganas de en qué te puedo ayudar como que igual quería ayudar en algo porque igual por más que uno sea bueno o lo que quieras no puedes con todo no puedes con los niños porque ya la pantalla te te te los parte entonces no los ves bien entonces por eso yo siempre decía cómo si es que quizás la tía Tamara se juntará porque vi solo que la tía siguió ella pasaba la asistencia no más.

P1: nada más lo que pasa es que eso a ella lamentablemente le va a jugar en contra porque nosotros en la escuela igual hay una parte del proyecto educativo que evalúa a los asistentes y nosotros tenemos que evaluarlos ahora entonces uno los evalúa por desempeño y la última clase ella no entró para las vacaciones y tampoco me avisa no tía no voy a entrar me pasó esto me pasó esto otro nada.

Investigadora: bueno P1 y cambiando de tema cómo tú trabajabas con los niños en la en la sala trabajo individual en parejas en grupos cómo los sentabas.

P1: generalmente generalmente individual [ya] individual a lo más en pareja pero en realidad nunca me ha gustado mucho eso del grupito porque sirve para que conversen y se distraigan entonces a mí como me gusta que se pueda aprendan prefiero individuales

Investigadora: como guiarlos y que ellos hagan el trabajo solo.

P1: mm más que ellos trabajen en grupo fuera de o dentro de lo que la escuela promueve que es más el trabajo en equipo y en grupo pero yo no te decía que en nuestro trabajo en nuestra asignatura yo siento que igual es como entre comillas un poco difícil para los niños igual es como complicado bueno depende de cómo uno de la haga yo siento que intento hacerlo lo más fácil posible pero igual aún hay gente que me dice que es difícil matemáticas entonces.

Investigadora: [a mí me cuesta matemática] y los niños deben pensar todo el tiempo desarrollo del pensamiento cálculo y todo y los niños igual son buenos pero creo que algunos son tímidos entonces igual les costaba por ejemplo Yelandra que ella sabe mucho pero es tímida [mm] y crees que los niños aprendieron.

P1: sí yo creo que sí aprendieron hasta las mamás aprendieron (risa)

Investigadora: si pues y lo valoran y cómo sientes que aprendieron o sea cómo tú te diste cuenta que los chiquillos aprendieron o sea cómo lo hiciste porque en lo presencial tú los vas mirando pero ahora cómo tú te diste cuenta o qué fue lo que más para saber y decir sí están entendiendo o no.

P1: es que yo creo que:: si no entendieran no preguntarían entonces igual en el aula virtual igual los niños preguntaban igual yo trataba de hacer como que repasar por todos para que todos me respondieran entonces igual yo creo que igual si si si te quita mucho tiempo el estar preguntando uno por uno pero también es gratificante porque te van dando cuenta de que alguien no entendió porque al final yo igual preguntaba ya están seguro que entendieron empezaba niño por niño y no faltaba el que se quedaba callado o que decía no entendí o más o menos entonces con el más o menos igual sabí que el niño no entendió y volví a explicar.

Investigadora: a mí me gustaba Francisco porque Francisco igual le cuesta pero igual te preguntó me acuerdo dos veces y tú ahí te detuviste como que le hiciste toda la explicación de nuevo y después dice ah ya ahora sí pero una vez entendió y dijo más o menos pero él dijo más o menos e igual respondió biem [m] pero no igual querías decir algo.

P1: no es que Francisco igual es repitente antes era de mi jefatura

Investigadora: entonces hay confianza

P1: entonces hay confianza no Francisco antes era terrible era terrible en primer año segundo año era terrible pegaba yo recuerdo que en ese año yo estaba embarazada de:: de la Martina y no me pegaba | | pataletas y una vez se tiró a pegarme y uno de los chiquillos del curso en ese tiempo me defendió como no:: no le pegues a la tía que tiene una guagua ahí.

Investigadora: mira no hubiese imaginado porque yo siento que le cuesta aprender pero le pone empeño pero nunca imaginé que fuese así | | Y ahora que tú tienes experiencia y te manejas con el zoom y eso cuál para ti es una buena estrategia así como ya esta no falla para trabajar para enseñar en un entorno digital

P1: yo creo que sabes que que todos los cursos son diferentes entonces es difícil es difícil decir una estrategia que no haya funcionado porque a lo mejor un power point no me va a funcionar con un cuarto pero a lo mejor sí me va a funcionar con el tercero | entonces decir una estrategia en sí que sea difícil como que no sé no sabría decirte

Investigadora: pero quizás hay un común denominador por ejemplo quizás decir recurso visual por ejemplo

P1: sí siempre hay que tener algo visual po´ algo concreto para mostrarle a los niños

Investigadora: y ahora hablando como avanzando un poquito sobre las interacciones porque igual ya se hace poco fluido porque a veces uno dice quién me dijo quién me ve contestó o alguien se cayó se le cayó internet y todo e:: ¿sientes que igual cambió tu interacción con los niños? | o que quizá tú has o que igual fue más equitativo cómo crees tú que fue la interacción en general.

P1: | ehm::: | yo creo que la interacción fue buena porque los niños si bien es cierto hay algunos niños que son tímidos hay algunos que les sobra lo de la timidez y tienen de sobra el desplante entonces por ejemplo Simón que me hablaba hasta cualquier cabeza de pescado pero me hablaba (risa) entiendes entonces yo creo que ahí teníamos como cincuenta y cincuenta porque siempre hay alguien que te va a hablar cualquier cosa te va a preguntar cualquier cosa

Investigadora: si si | no si es cierto pero yo igual creo que se hace menos fluida porque como no los puedes ver y a veces es como quién te habló porque igual uno no no no sabe [claro] porque por ejemplo Yhendelyn creo que ella es muy despierta

P1: sí Yhendelyn igual es habilosa

Investigadora: sí ella es super hábil pero por ejemplo del micrófono dice sí tía::: (gritando) entonces es más fácil identificarla pero a veces los que hablan más bajito a veces te contestaron pero si uno justo no los tenía te cuesta verlos igual.

P1: claro es que eso es algo que yo creo que me falla el no tener a lo mejor un sector en mi casa donde tenga la tele a lo mejor conectada al computador | | verlos ahí por la tele para poder verlos a todos y no ver un pedacito de computador.

Investigadora: y con los turnos de habla por ejemplo en la sala tú ¿tienes otra manera de como del turno de habla o siempre lo haces espontáneo? con los chiquillos

P1: no es que tratamos en la escuela tratamos de utilizar diferentes estrategias por ejemplo de repente cuando están muy bulliciosos es que igual yo creo que me tienen mucho respeto mucho cariño porque yo digo 1 y 2 y ya están todos callados (risas) entonces es que igual hay otra cosa que uno los puede querer mucho pero ellos tienen que saber también que hay momentos y momentos y que uno puede jugar con ellos y hacerle bromas y hay momentos en que ellos deben aprender por eso te digo son diferentes tipos de momentos entonces en la escuela como te digo no es que yo sea una bruja pero si les hacía uno dos y al tres estaban todos callados y todos sentados creo que esa es una de mis fortalezas tengo bastante dominio de grupo

Investigadora: yo por ejemplo sentía que el cuarto se porta super bien en general o sea son niños respetuo::sos y los niños son niños e igual siempre se mandan embarradas en algún momento pero quizás en algún momento que llamaste la atención como que sirve para escarmiento para todos y todos así como | | siguen, no le siguieron la onda por ejemplo de lo que hablábamos de Simón en otra sala pudieron haber enganchado y decir sí tia sí si si entonces no

P1: no ellos no (risas) es que fuera de que él no se conectaba nunca y cuando lo hacía comentaba puras cuestiones así como que nadie lo pesca así como que yo creo que los niños pensaban igual que yo qué está hablando que no tiene nada que ver con la clase (risas)

Investigadora: pero Simón es un personaje [sí es un personaje]

P1: Si óìn creo que le fue super bien en l prueba y parece que se sacó un siete si es que no me equivoco se sacó un siete en la prueba.

Investigadora: oye pero los niños igual siempre son así como respetuosos y cariñosos contigo pero tú igual como tienen que levantar la mano o igual hablas tú después él o tú crees que antes hablaban más en la sala o en general lo ves igual.

P1: es que lo que pasa es que cuando nosotros llegamos a la sala de partida no era como buenos días niños buenos días tía nosotros cantábamos una canción | y yo les cantaba una parte de la canción y ellos me respondían cantando eso era como nuestro saludo | después | ehm | ya ellos yo les decía por ejemplo ya saquen el cuaderno el libro que vamos a trabajar ya tia sacaban sus cosas y de repente no falta el que te cuenta tía me pasó esto y me empezaban a contar a lo mejor pasaban cinco minutos y yo decía ya ahora que me contaron sus cosas ahora vamos a abocarnos al objetivo de nuestra clase lo que vamos a hacer y vamos a aprender y después les voy a dar otro tiempo a lo mejor para que ustedes puedan seguir conversando contándome ya tía entonces igual tenían como tiempo [claro] | | igual los trataba de hacer así para que no estuvieran estresados también con tanto trabajo y con tanta tarea que uno les daba de repente porque igual tienen que hacer harto en clase | ehm:: | igual trataba de hacer como cosas activas ya sea poniendo una canción del computador para que ellos estuvieran trabajando con música por decir [si] entonces igual tienen como sus tiempos por eso los niños de repente por eso enganchan tan bien

Investigadora: claro y quizás igual por lo mismo como estaban presencialmente y los veía más continuo quizás también había más espacio para que los niños te cuenten la vía y les dices ya después otro día me cuentas [claro] si me acuerdo sobretodo a los niños que les encanta contar sus experiencias y en algún momento uno tiene que hacer el corte para seguir

la clase | pero la sala ofrece más oportunidades que en el aula virtual porque los ven menos días y porque ya es un hola cómo están tanto tiempo y después vamos por la clase y la clase no más [claro] | ¿pero sientes igual que los niños que en ambos espacios hablaron igual tienen como el mismo tiempo para expresarse no sé

P1: creo que no:: po´ que obviamente presencialmente ellos tienen más tiempo para expresarse | porque no solamente como decía Joaquín no solamente tienen para expresarse a lo mejor dentro del aula con nosotros sino que también tienen el recreo [claro] | imagínate nosotros igual en la escuela los niños van de ocho a cuatro y media cinco de la tarde entonces igual tenemos un recreo que es largo que es el recreo de la hora de almuerzo que es de una a dos y en esa hora algunos niños van los que almuerzan en la escuela empiezan a ir al comero de un cuarto para la una | | entonces ponte después a la una diez que estén desocupados tienen cincuenta minutos para estar jugando recorriendo en la escuela entonces hay momentos en que ven a los profesores nosotros estamos ahí mismo | nosotros almorzamos ahí mismo entonces | de repente si hay alguna pelea o alguien se cae del patio nosotros estamos ahí para atenderlo | y no es que estemos cumpliendo turnos éticos es que en nuestra escuela tiene banquitas banquitas con mesitas para que nosotros almorcemos y nosotros igual almorzamos y los estamos mirando y no falta el que se te acerca y:: por ejemplo nosotros con Daniel siempre almorzamos ahí frente a la cancha y llegan siempre las niñitas la Yelandra, la Yendhelyn que ellas se juntan la María Ignacia | la Fernanda todas y dicen profesor nos puede entregar la llave para ir a la sala a sacar una cosa entonces siempre están yendo o sea siempre estamos en contacto con ellos y el cómo se llama el Bastián que siempre está ahí tía P1 la naranja yo de repente no le llevaba ninguna fruta y tenía que ir al negocio a pedir para pasarle una fruta al Basti (risas) | | entonces son cosas que uno hace cotidiano que a uno lo acercan más a los almumnos.

Investigadora: y qué ventajas ves en las clases virtuales

P1: mira yo creo que una buena ventaja de las clases virtuales | es que la gran mayoría de las mamás está ahí con los hijos | está atenta yo creo que es una ventaja pero genial por lo menos en los cuartos no puedo decir lo mismo por ejemplo en tercero que si bien en cierto a lo mejor se conectaron 100 los 100 tienen a su mamá al lado o seis de siete | pero lamentablemente baja baja la asistencia pero por ejemplo en quinto no me pasaba eso que estaba la mamá al lado en quinto los niños están más solitos no más entonces en quinto creo que no fue una ventaja pero sí creo que en cuarto en cuarto las mamás estaban ahí y cualquier cosa que no entendían me preguntaban entonces para mí era una gran ventaja que sus mamás

estuvieran ahí porque en el aula no están entonces después cuando llegan a buscar a los niños muchas veces uno no está ahí porque a lo mejor el niño tuvo clases en matemáticas y en el segundo bloque los niños salen a las cinco de la tarde y a las cinco de la tarde terminaron con otro profesor entonces si tuvieron alguna duda tienen que ubicarme en la escuela.

Investigadora: claro y también sirve para darse cuenta de cómo son sus hijos porque te acuerdas una vez la mamá de Marco te acuerdas que dijo que hablaba muy bajo o tía es que yo no puedo así es que como no puedo enseñarle y a veces critican mucho al profesor es que el profe y ahora se dan cuenta que el problema no era el profe

P1: es que ella es la colapsada es la colapsada de hecho Marco se dejó de conectar en las clases [si:: bsi lo vi] y ahí estamos tratando que haga unos cuadernillo de ejercicios a los niños que no tienen notas en el tercer periodo y para los niños que nunca se han conectado entonces ahí dice que ella sigue colapsada que el Marco no quiere hacer nada pero es un poquito de voluntad que falta si tampoco es una material tan tan difícil

Investigadora: es que yo creo que ella se estresa entonces qué va a querer estudiar.

P1: es que yo no sé cómo se estresaba tanto si el Marco es uno de los más habilosos en matemáticas entonces yo no sé de qué se estresaba tanto.

Investigadora: y otra otra fortaleza u otra debilidad de las clases en línea | pensando en los de primer ciclo porque igual es importante que estén los papás porque como dices tú no tienen tanta autonomía igual los tienen que apoyar quizás allí.

P1: si::: eso es lo más importante yo creo que esto es un trabajo más allá del profesor y el alumno es en conjunto el profesor el alumno y el apoderado y lamentablemente pucha en primer ciclo y en tercero básico falta falta falta mucho mucho mucho apoyo de los apoderados.

Investigadora: y qué desventajas ves tú entonces o sea qué es lo malo que tienen las clases en línea.

P1: | | lo malo que tienen las clases en línea | pucha es que si tenemos a un papá despreocupado el niño no se va a conectar nunca eso es lo peor que tienen las clases en línea | si tenemos a un papá despreocupado porque a lo mejor no se encuentra e hizo todo lo posible por llegar a ese niño entregando los chip | entregando los tables entregar los eh:: qué más pero se entregaron esas dos cosas el chio y las tables o sea así ya tenían para conectarse y lamentablemente hay papás irresponsables que no que no se la jugaron por sus hijos

- **Entrevista en profundidad 1; profesora P2**

(Desde el minuto 00:00 al 01:39 se producen conversaciones espontáneas sobre España y viajes).

Investigadora: bueno P2 lo primero yo te quiero agradecer igual primero por tu disposición de dejarme:: de compartirme el espacio que tú trabajas con los niños y para mí fue muy enriquecedor porque:: claro yo desde la teoría sé lo que significa en el fondo el trabajo por proye::ctos las inteligencias múltiples y todo | he visto algunas cosas acá pero nunca había visto cómo se trabajada de esa manera | | así que igual es bonito el proyecto que encabeza::n y todas profesoras que van todos en la misma dirección

P2: sí | es desafío pero yo creo que igual hemos logrado:: | cosas super positivas | igual es desgaste pa´nosotros y pa´los niños {(AC) esta semana igual estaban super cansados}

Investigadora: si::: | si me imagino | y bueno las preguntas que yo te haré tienen que ver más bien con tu trayectoria con los niños y tu apreciación sobre esta::: sobre esta::: modalidad de::: trabajo ¿ya? | | ¿tú almorzaste? |¿estás bien?

P2: no he almorzado no te preocupes (risas) todavía no está listo | | tenía tenía organizado que la entrevista era a esta hora.

Investigadora: bueno P2 cuéntame un poco de ti | de tu trayectoria profesional dónde estudiaste | cuántos años llevas ejerciendo la docencia

P2: mira | | yo estudié educación básica con mención en ciencias naturales en la universidad católica y egresé el 2015 | | de allí alcancé a trabajar ese año en un colegio tradicional | unos meses porque empecé a trabajar antes de que me de egresar y el 2016 encontré este colegio (sonrísas) y de ahí | he seguido acá y la coordinación pedagógica la empecé en septiembre de dos mil dieciocho |mhn | entonces el 2017 seguía en sala como profe | el año pasado dejé sala para dedicarme a la coordinación | pero este año en esta modalidad |mhn | la profe que estaba | no:: no funcionaba muy bien en esta modalidad y como que se estresó y bueno asumí el curso

Investigadora: |mhn | perfecto ya entonces por la contingencia tuviste que asumir con los niños | ¿qué cursos comprende? sé que está quinto.

P2: cuarto y quinto

Investigadora: ya cuarto y quinto porque yo pensé sexto tampoco los veía muy de sexto (risas) | | sí pero me encantaron son muy ricos | bueno ahí te voy a ir preguntando por

algunos de ellos | | bueno y cuéntame un poco ahora del colegio como | bueno ya me habías dicho que es multigrado que queda en Reñaca | que se trabaja por proyecto y de las inteligencias múltiples pero ahora háblame del nivel socioeconómico de los niños del acceso a internet

P2: : ya bueno mira | este colegio igual no tiene tantos años | es de un sector |mhn | acomodado de Reñaca pero donde está abierto como a la diversidad y:: no tenemos profesionales que atienden a las necesidades particulares y es desde nosotras las profesionales trabajar desde el DUA y de la diversificación pedagógica entonces es un desafío constante | porque nosotros igual tenemos casos | harto TEA

Investigadora: por ejemplo Nicolás | yo dije a lo mejor tendrá autismo

P2: es asperger pero ponte tú nadie menciona etique::tas | ponte tú | los mismos compañeros tampoco y y comprenden muy bien las pausas que él tiene el:::

Investigadora: si:: si::: yo me di cuenta que los niños respetan el turno de habla igual entonces si habla Nicolás y se habla más bajo igual los niños se dan el tiempo de escuchar a sus compañeros.

P2: sí el viernes | ¿tú alcanzaste a estar cuando:: vino Javi

Investigadora: el el fotógrafo

P2: no Javier que vino a clase que es un pequeñito que no está en la modalidad online porque él tiene un autismo severo entonces se desespera con los gritos entonces por eso les decía a los niños de antes viene Javier entonces no griten ta::nto como que armando:: para que igual sea accesible a él entonces |mhn | en general a los niños con al con alguna dificultad de aprendizaje esta modalidad igual les ha servido porque también tiene que ver con la interacción | no tan directa de contacto | yo creo que por eso porque el Nico igual en sala no participa tanto | pero aquí él opina obviamente ese día era más conflictivo para él porque estabas tú y eres eras ajena entonces a él le da mucho nervio lo extraño | pero:: en sala él tampoco se relaciona con los compañeros y ahí estamos haciendo el trabajo pero con los adultos ponte tú | con adultos cercanos y en este caso sería yo él se lleva muy bien | y interactú::a {(DC) y yo igual le voy sus tie::mpos} pero es desafí::o

Investigadora: por supuesto | claro y desde la perspectiva de la premisa que uno es profesor tú tú ya tienes experiencia además coordinas y todo pero siempre es un desafío trabajar con los niños y también porque cada niño es diferente

P2: bueno ahí su gran tope es lenguaje | la escritu::ra porque | en matemática es brillante | una cosa que yo con él hago diferenciado le paso material de sexto porque pero es porque es solo y porque lo necesita

Investigadora: si en el fondo tienen dificultades con el lenguaje figurado con interpretar esas cosas pero ellos no tienen ningún impacto cognitivo sino en socializar || bueno entonces en términos generales tú no tienes niños que tengan por ejemplo dificultades para acceder a internet todos tienen acceso.

P2: todos tienen acceso no el acceso ideal porque hay muchos de mis niños que viven ponte tú en sector del bosque | bosque *the real bosque* (risas) | no de nombre no más entonces el acceso está pero la internet es muy mala pero lo que nos pasó es que somos un colegio super desde el material concre::to y de la | naturaleza y éramos muy ajenos a la tecnología | si fue increíble cómo abordamos esto | {(AC) yo creo que igual es porque las profes} tenemos relativamente |e:: juventud (risas) y en la en la tónica de las redes sociales y el manejarnos de la tecnología pero nuestras familias no y entonces decían ¿y cómo es la modalidad online? ¡qué es esto! encima nosotros con material concreto y ponte tú nosotros trabajábamos con los cu::bos que la naturaleza y aquí es inventar progra::mas los vídeos ay

Investigadora: bueno también he hecho revisión del proyecto educativo | me puse a mirar un poco e intenté vincularlo con el uso de la tecnología porque por ejemplo aparecen algunos enunciados como el perfil del estudiante cuando egrese | pero me imagino que en cuarto medio que los niños sean capaces | mira acá lo tengo (leyendo desde el ordenador) | de manejar la tecnología como medio para aprender | y que a pesar que como me has dicho no hacen mucho uso de la tecnología igual hay recursos tecnológicos como computadores proyector telón y parlantes entonces quería que me comentaras un poco cómo se trabaja la tecnología

P2: o sea este año fue el gran desafío de | de involucrar la tecnología en las clases porque hasta años anteriores era todo material concreto | todo made::ra | lo más natural posible y este año fue de golpe usar los compu | de hecho el año pasado ya tenía compu los niños pero era su máximo acercamiento a la tecnología | lo otro que tenían era el microscopio | yo soy profe de ciencias e igual me he ganado algunos proyectos para el cole y ahí tuvimos un kit de laboratorio y ahí tuvieron otro acercamiento a la tecnología | y ya en el plan media se proyecta tener horas de computación y trabajos con uso de la tecnología

Investigadora: bueno y sobre los padlets que utilizaste yo no conocía lo que era entonces me puse a buscar por internet y luego del link que tú me enviaste entonces creo que igual

ustedes hacen cosas muy muy novedosas | y que los profes igual ahora están reclamando eso | nos hablaron de la priorización pero ahora denme algunas herramientas para yo trabajar con tecnología que no sea solamente PowerPoint y por ejemplo lo que hacen ustedes el viernes que es como el día de recreación de los fondos de pantalla yo tampoCo sabía (risas de la profesora) | y yo buscaba en google cómo buscar eso | no tenía idea.

P2: y ellos | de hecho eso me costaba mucho ponte tú que ellos hicieran producción de textos en el compu no conocían ni word y esto igual les ha servido para acercarse buscar en google cosa que se les abre otra posibilidad a los niños y eso es bueno pa´ mí ha sido una buena oportunidad | y pa´las familias que la tecnología es amiga y no ajena

Investigadora: y bueno el usar material concreto en clases tú sientes que implicó que tu manera de enseñar fuese distinta

P2: |mhn| no yo creo que es como adaptarse a la tecnología y usarla como un recurso más | o sea fue al revés | seguí haciendo mis clases pero ocupando recursos virtuales

Investigadora: claro si | y esas preguntas te quiero hacer ahora porque ante la suspensión de clases por el coronavirus los colegios tuvieron que modificar como:: los canales de comunicació y las estrategias para asegurar los aprendizajes en los estudiantes entonces cuéntame un poco tú cuáles fueron las medidas que tomó el colegio | cuál fue como este camino | que al principio todos pensaban que iban a volver pero después uno se dio cuenta que |mhn| esto viene para largo.

Investigadora: sí cuando empezó esto empezamos |partimos con |mhn| un vídeo como cada una de de las guías | de introducción a a cómo iba a ser esta modalidad no sabíamos que no sabíamos que era y con material de guía | las dos primeras semanas |ehm| lo que en el proceso |mhn| fui buscando cómo cambiar y encontramos Zoom | altiro | y partimos con |mhn| teníamos dos veces a la semana al principio el primer mes | después fuimos aumentando un poco la ho::ra | el llamado constante a la familia todos los días | con tutorías individuales | no pérate | no partimos con zoom partimos con skype el skype se hacía se hizo un grupo | con la familia y se contactaba así con tutorías individuales | y una vez en grupo después instalamos zoom y lo hicimos por esta modalidad ya semanal | organizando todo | bueno como yo soy la coordinadora igual |ehn| visualicé ponte tú levantamos qué familia tenían cuántos {(AC) aparatos electrónicos tenían } en la casa |la los hermanos para que no se toparan los horarios armé toda la organización de horario para que no se topara nadie…-

Investigadora: perdona y ¿y la matrícula?

P2:: mira partimos el año con ochenta ochenta | pero en el proceso se han ido mucha gente igual | sí son más son más de veinte familias que se han ido | o sea veinte niños porque muchas familias que tenían veinte niños y en un sistema así no alcanzan las finanzas si es cierto | si muchas de nuestras familias con tres cuatro hijos se retira | por problemas económicos si no alcanza porque nosotros a pesar de que es un sector acomodado |son muchas familias independientes | entonces con negocios que tuvieron que cerrar | {(DC) cafeterí::a | los carri::tos} | entonces no se sostiene poder pagar un un colegio en esta circunstancia.

Investigadora: ya | perfecto | si bueno que interrumpí con lo con las medidas que ahora me dijiste que estaban tomando clases por zoom por dos veces a la semana…-

P2: claro y después cuando ya armé el horario para que ya todos tuvieran clases | organizamos los proyectos |ehn| online en el que fueran todo las guías estuvieran acá | las profes | nosotros le decimos guía a los profes acá en general [cómo cómo] | lo que pasa es que el concepto de guía en el colegio está asociado al concepto de profesor o profesora | desde la metodología Montessori | o sea de repente como piensa que es una guía de papel (risa)

In**vestigadora**: claro lo primero que pensé era como papel (risas)

P2: y entonces las las profes |ehn| de un mismo curso | de un mismo nivel | se organizan previamente a organizar el material y los recursos del material completo y allí después se deriva los horarios | o sea quién se hace cargo de cada área.

Investigadora: ya bueno y entonces todas estas medidas son institucionales o sea de primero hasta::-.

P2: de prekínder a séptimo

Investigadora: de prkínder a séptimo se trabajó todo de la misma manera

P2: sí

Investigadora: ya fueron institucionales ¿y cómo fue el proceso de pasar de clases presenciales a clases virtuales?

P2: o sea |ehn| | igual fue como al principio susto | las profes igual no no estaban al principio muy cómodas | por el tema de la exposición y:: pero al final fue muy muy conversado y el ver el ponte tú las sesiones que tenían en las tutorías no bastaban no bastaban con la supervisión de la de los materiales entonces dijimos no | tiene que ser online |

entonces nosotros estamos haciendo clases en las mañana y en las tardes tenemos tutoría que son individuales |ehn| entonces unas son por zoom otras por skype otras por WhatAapp depende de la familia porque están trabajando y hay que acomodar los horarios entonces ahí las llama::mos y tenemos como contacto directo pa´hacer la retroalimentación individual a los niños

Investigadora: perfecto | ya o sea una vez a la semana se hace esta retroalimentación a los niños pero como estas tutorías están en función de cada niños si es que un niño dice por ejemplo yo no entendí los instrumentos de musicales no sé qué y ahí / es como se hace ese apoyo

P2: claro | es como atender la necesidad particular que tenga y hago una supervisión general de todo lo que tenga que entregar y hace como un apoyo más específico si lo necesita en un área

Investigadora: si porque lo que yo me di cuenta es que en clases es que había mucha comunicación con los papás porque los niños algunos mostraban el corre::o | en otras asignaturas como ¡sí Miss! o sea no Miss perdón los enviaban entonces yo sentía como de atrás había como mucho diálogo

P2: sí tuvimos la reunión este:: trimestre |partimos con la reunión online | y ahí les explicamos a los papás cómo va a ser | es que una parte de nuestro proyecto educativo tiene que ver con la co-crianza con la co-educación la co-educación de que eso yo les decía a los papás en la reunión |yo soy una pieza y ustedes son otra | entonces si si los niños no tienen el material para llegar a la clase no funciona es difícil porque de hecho hacen pocas cosas en la casa | pero lo que hacen igual necesita que los supervisen más que le hagan y los papás están más encima | yo igual a los míos son más autónomos o en un proceso de

Investigadora: sí pucha si yo los comparo con otros colegios que yo he visto los niños igual se desenvuelven es como | ¡ya yo voy a descargar de mi correo! y tienen mucha más autonomía | de pronto algún papá no sé fue como del Esteban parece ¡a mi papá me está ayudando en eso ! | pero igual los niños van super bien.

P2: sí sí ellos lo buscan solo y resuelven | ponte tú recién me mandó un vídeo Esteban para el /museo que van a hacer | que se grabó solo (risas)| y tiene su correo y ellos me preguntan las dudas ellos solos ponte tú la Amanda me escribe directo ella como ¿a qué tengo que subir y a qué página me tengo que meter? (risas)

Investigadora: sí ella ella fue quien buscó del corre::o | no no me encantó | oye pero y en este proceso que si bien era al principio había más reticencia porque es cierto que tú muestras la pantalla pero en el fondo muestras las puertas de tu casa y también te conviertes en un personaje público porque en el aula eres tú y los niños y acá te ven todos y entonces igual estás más expuesta | ¿y se hizo un trabajo con los papás? cómo se utiliza la platafo::rma o a los niños | o esto fue como …-

P2: de dirección explicándole a la familia cómo era la modalidad online | el sistema y de cómo tenían que preparar el ambiente en el espacio que ellos pudieran trabajar | cosa que | pasaba igual al principio antes que pasáramos a Zoom veíamos esto de que están ahí con el pijamma tomando la leche antes de la clase entonces todo esto lo conversamos |también hay casos puntuales con los que se ha hablado algunas cosas y lo otro que:: me preguntaste de || la preparación |ah en eso bueno nosotras somos super abiertas a contar como | somos desde los vínculos entonces los niños saben con quiénes vivi::mos |nuestras mascotas es como esa relación super abierta | y siempre partimos las primeras sesiones no fueron netamente pedagógicas sino partimos desde lo emocional de cómo estábamos | desde las mascotas | ponte tú la semana anterior | la primera semana en el recreo fue a mostrar su mascota | entonces todos trajeron su mascota a la cla::se y cosas que ellos se sientan más cercanos y en confianza porque no solo tú casa van a ver | van a ver la casa de to::dos

Investigadora: si:: si:: | pero es bonito igual tienen la fortuna de estar todos los días igual con los niños entonces igual no:: porque hay otros colegios que están una vez a la semana |cuarenta minutos y con menos del cincuenta por ciento entonces es muy muy distinto eso | y en cuanto a la forma de trabajo | yo vi que el primer día estaban todos y después martes y miércoles se trabajaba por grupo |¿esa misma forma de trabajo se hace de forma presencial?

P2: no en aula presencial trabajamos todos en la misma sala | pero se diferencian igual las temáticas y las áreas | las mesas de trabajo | entonces ahí se diferencian los niveles | ponte tú yo tengo ahora dos grupos | el trimestre anterior teníamos tres grupos porque porque: | bueno ahí eran veinte | bueno y también el tema de la concentración y que sea para ellos: significativo sino:: si tengo los veinte en matemáticas que acá no es lo mismo que tener cinco

Investigadora: ah entonces en el fondo lo como este grupo lo hicieron para la atención y para trabajar mejor con los niños porque cuando son tantos a veces se pierde en el proceso porque el niño está allí y uno tampoco no lo ves en cuerpo completo y no sabes si está realmente conectado o no

P2: claro y qué tiene en las ma::nos todo | es que mira yo lo hablé con la reunión con los papás que son tres focos que tenemos que trabajar en este nivel que es la memoria la atención y la concentración entonces intencionamos que:: que todo lo que hace tanto desde la logística del horario como lo que se trabaja en casa del espacio que tengan en función de eso | ponte tú por eso el lunes partimos con la línea explicando qué hay que hacer en la semana | y esa línea de grupo es para que todos tengan acceso al orden entonces el cronograma pero también tienen un planner otros tienen así un calendario y se anotan lo que tienen que hacer | los link | los recursos cosa que para ellos sea significativo la organización de la semana.

Investigadora: |mhn| sí perfecto | no si se nota que hay una super organización de parte tuya de parte de las profes en general | y:: con respecto a los tipos de actividades que tú realizas en la plataforma virtual | ¿son muy distintas a la que hacían de manera presencial?

P2: no no son tratamos de que sea lo más parecido a la forma presencial [perfecto] ponte tú la construcción de recursos desde planificar y diseñar ponte tú los juegos cuando los crearon | que hoy día fue ya la presentación y cada uno trajo su juego listo lo puso en práctica y todo | o:: desde el instrumento musical tiene que ver también con metodología activa del pensamiento de dise::ño y cómo voy trabajando para lograr y ejecutar algo | en matemáticas ponte tú trabajamos |ehn| ahí ellos lo tienen y ahí ellos lo tienen entonces ellos tienen to::dos sus dados tenemos una caja de datos para todos para que puedan trabajar que eso es lo más conflictivo | de repente esa es el área que más tengo que trabajar de repente uno a uno || porque:: ahí requiere más atención | pero en los temas generales trabajamos así como articulando historia y ciencias con lengua::je con artes | entones pa´ellos todo está vinculado y lo sienten

Profesora: ¿y en este caso cómo se planifica cómo cómo se da este cumplimiento al currículum cuando son alternativos? por ejemplo…-

P2: nosotros sí seguimos los objetivos ministeriales | entonces aquí hay que ser bien matea (risas) entonces nosotros partimos como en enero y febrero y diseñamos las temáticas como que hay a largo plazo y cómo se pueden vincular | qué temas qué objetivos se vinculan entre sí entonces triangulamos desde nuestra metodología los objetivos ministeriales y los recursos que se tienen …-

Investigadora: claro | y los van cruzando

P2: sí y siempre como en espiral entonces yo le digo a los niños puede ser que vamos a ver este tema en abril pero lo voy a retomar en mayo o en junio | entonces las multiplicaciones

las vamos a pasar aquí pero las vamos a seguir viendo no es algo que va a estar va a verse una única vez

Investigadora: ya sí es que yo me imaginaba así como cosas prácticas porque el ministerio a veces es bien | bueno el ministerio los colegios particulares tienen más autonomía pero pero desde el completar el libro | que no sé qué:: que son como

P2: ay sí nosotros igual tenemos libro de clases pero hecho en nuestra modalidad | entonces no | anotaciones hay si igual hay no es que estemos ajenos a eso pero nosotros no trabajamos con nota trabajamos con indicadores de logro entonces | entonces los criterios son {(DC) logrado | logrado con mediación [ya] en vías de logro} y los niños igual saben eso | ponte tú igual pasan por la evaluación y sabían que el museo iba a ser su evaluación

Investigadora: ya mira oye y:: | bueno las preguntas que yo te había dicho sobre si cambiaba mucho las actividades tú me dijiste que no | y en cuanto a las interacciones porque | ¿cuántas horas van los niños? {(AC) van jornada escolar completa | van media jornada} porque igual me imagino que en las clases virtuales..-

P2: ah el cambio de hora ha sido |mhn| no tenemos la cobertura de horario \que se tiene y ¡tampoco porque neurológicamente no podí tenerlos de las ocho a las dos en la pantalla! | nosotros trabajamos de doble jornada | de ocho a tres y media ya a tres y media porque la hora de la tarde como de dos a tres y media |ehn| tienen ecologí::a en el huerto o educación fí::sica | los talleres | tenemos academia lo escuchaste que varias veces lo mencionaron entonces las academias tienen coci::na | artes y ellos eligen | a partir de tercero básico ellos tienen el electivo que son las academias entonces las academias estáa cocina exploración || ciencia experimental | que ahí estamos asociados con explora |mhn| arte | ah y periodismo

Profesora: mira y por ejemplo ya | igual se da cumplimiento al plan que ustedes tienen al plan curricular como:: ahora son menos horas porque se entiende el tema de la fatiga si tienes una reunión virtual quedas más cansada que cuando te juntas con tus colegas a conversar como que hay un tema de la pantalla como que también a uno le:: repercute y a mí me pasa no sé como a veces tengo algunos cursos y me desconcentro en lo virtual que que que necesita la interacción física

P2: si:: es super complejo | bueno igual ponte tú pal refuerzo de contenido igual va material adicional en lo que se manda | y lo que hago es como que trabajen el día jueves en una hora que es como autónoma que ellos se pueden reunir | la semana pasada tocó dos grupos ya con un papá estaba con uno y el otro con otro.

Investigadora: cuando no fue el papá de Esteban y los niños dijeron

P2: el Esteban es bastante autónomo en general tonce| él hizo toda la gestión y tenía él el material entonces para los niños era súper extraño que el Esteban estuviera a cargo | siendo que cuando los les tocó a otros papás los papás como que habían organizado qué hacer ¡y esta semana ponte tú mañana se van a juntar solos de:: de tres niños y ellos organizaron cómo se van a juntar [ya] | o yo les mando el material y cosa que que va guiado | pero:: cosa que ellos igual puedan interactuar porque les pasa eso que sienten la necesidad de estar con otro | como que se extrañan | pero no en la modalidad así como estudiando pero ellos igual son así como que hablan {DC) ha::rto | opi::nan}

Investigadora: sii:: sabes que yo vi cosas que no había visto | quizás yo no he estado toda la semana pero los niños cuestionan | te hacen preguntas como desde el contenido | y lo vinculan con otro y no son preguntas que yo veo que los chiquititos preguntan más por ejemplo | ya tienen que hacer esta actividad | ¿cuánto minutos tengo? ¿subrayo con rojo y si no tengo rojo con qué subrayo? Como que son muchas preguntas procedimentales pero me pasó que al escuchar a los niños | por ejemplo ¿cómo se llama el niño que que vivió en Australia? [Simón] Simón Max Esteban como muy eh curiosos que preguntan | entonces vi otras cosas que yo no las vi en otros chiquititos.

P2: claro es que tienen otra:: otra interacción eso se va desde el cole yo no sé como que la interacción que sea nazca de ellos las preguntas | entonces no van a ser cosas instrumentales si tú te dai te diste cuenta | a mí no me preguntan qué lápiz deben usar hay bastante libertad en el material que ellos pueden hacer | partimos de eso van a crear algo y es como tú buscar la forma de de atender toda la necesidad | o sea cuando hicieron las máscara tenía niños que habían usado cartón y otros que tenía que estar enseñándole cómo hacer la mezcla para hacer la |mhn| harina | harina y sal | entonces ahí es uno ser la multifacética para hacer la:: a que todos quieran hacer lo que quieren

Investigadora: claro sí no pero los niños igual tienen la tiene que ver con la forma en cómo se trabaja porque | por a veces los niños | yo también hacía clases en tercero y cuarto y se quedan más en la forma que en el fondo y eran P2 todavía voy a estar pintando mientras escucho y presento como que son así…-

P2: más resueltos

Investigadora: más resueltos sí | ¿y qué diferencias ves tú entre las clases presenciales y virtuales? Como en didáctica en la interacción

P2: qué mira | yo siento que no |mhn|| nos falta como:: esta interacción del abrazo | porque nosotros somos muy de apapachar y del | ay pucha que no sé qué no que si algo no | a mí me lo que más me da pena es cuando ponte tú veo cara de frustración y no puedo pasar por a través de la pantalla || |ehm| el calor humano | eso es lo que más falta | yo sé que depende de la personalidad las personas y yo soy súper afectiva con los niños || pero sí en esta modalidad el desgaste es mucho mayor es muy agotador estar frente a la pantalla toda la mañana para uno como profe y para los niños

Investigadora: oye en eso quería detenerme cómo crees tú que trabajas la afectividad con los niños o cómo les demuestras la afectividad

P2: el reconocerlos a cada uno | el que no sientan que hay una pantalla que nos divide

Investigadora: o uno desde el tocar la cabeza el hombro

P2: claro y desde el decir chuta cómo buscamos una forma de que comprendan sin que | se frustren | y ahí es cuando los llamo {(DC) después de cla::ses y conversá::mos}

Investigadora: y por ejemplo cuando tú comenzaste a trabajar con las clases virtuales así como oh los niños van a aprender no van a aprender ¿hay algo que tú rescatas de las clases virtuales?

P2: o sea sí lo que te decía al principio que |ehn| así como ha sido una oportunidad para las necesidades educativas | también lo ha sido para el:: foco en la concentración de los niños | que era algo que que en forma presencial | en esta cuesta mu::cho | llegar al al foco | yo por lo menos estamos veinte minutos antes de la clase pa´que se concentren con estas mil preguntas que tienen || y ahora:: ellos saben po´| el tiempo es cuarenta minutos y y nos organizamos para que resulte todo | mi aprehensión era eso como |mhn| voy a perder mucho tiempo y no voy a alcanzar y después cuando empezamos a hacer las clases |ehm| no sé voy descubriendo que de verdad que que se puede |ehn| y que resulta

Investigadora: ¿y tú crees que por ejemplo los niños que todavía no tienen acceso porque al al no tener Internet tú crees que van a tener otro tipo de desfase no sé cómo decirlo respecto de los que sí tienen clases virtuales sincrónicas?

P2: cómo ¿los otros colegios dices tú?

Investigadora: claro si comparamos los niños acá que todos los días tienen clases virtuales sincrónicas porque están en el acto contigo pero hay colegios que todavía no tienen acceso | que que hay envío de material que por WhatsApp envían guía ¿tú crees que esos niños se van a ver más perjudicados [si::] versus los que tienen clases virtuales sincrónicas?

P2: si totalmente yo igual lo vivo desde la otra mirada en la casa | mis primos están en sexto básico y su colegio solo les ha mandado guías | un montón de guías que mandan por WhatsApp | o sea ya porque ellos no tienen compu | entonces tienen que acceder |ehm| desde el celular | entonces desde el celular tienes que mirar una guía {AC) responderla sacarle una foto y mandárselo a la profe} || y las mamás no tienen la disposición o la el tiempo para dedicarle a enseñarle algo entonces es complejo | y desde esa mirada nos paramos así como chuta tenemos un compromiso como la educación tenemos que hacer algo que no pueda ser solamente el mandar el material | tiene que haber una retroalimentación constante | tenís´ que estar allí de alguna forma

Investigadora: sí es tan difícil porque esto no es solo una brecha digital es también una brecha cultural social porque quizás tus papás tienen otras herramientas que sí puedes orientar a los niños pero a veces hay papás que no pueden y el mismo el mismo mobiliario yo vi que todos los niños tenían su espacio | algunos están sobre su cama otros estaban en el living pero igual los niños estaban solos…-

P2: tenían un espacio | que se trabajó previo con los papás que ellos armaran este espacio de aprendizaje que tuvieran acceso al material y todo pero |ehn| no pasa en todos lados | hay colegios en los que no va a haber ya te contaba el colegio de mis primos los profes no tienen solo pueden mandar las cosas por WhatsApp

Investigadora: claro | además que yo pienso que los niños están aprendiendo en este contexto igual es como el doble de valor porque | lo estamos pasando mal todos lo están pasando mal nos repercute de una u otra manera | que los papás no tienen pega que además tienen que responder como a lo de del cumplimiento del colegio entonces igual es super…-

P2: claro yo eso digo | no podemos estar ajenos a que afuera están pasando cosas.

Investigadora: sí es cierto | y por eso me gustó lo que hacen ustedes de pedir dese::os entonces que en el fondo igual también los vincula como con la actualidad de que llueva porque estamos en sequía entonces me igual han salido cosas como no sé que se acabe la pandemia

P2: sí | esta semana fue así ya no fue tanto la lluvia porque había llovido mucho (sonríe) y ahora habían pedido ponte tú que ojalá disminuya la curva y ellos igual manejan como conceptos | también | como antes de yo ser la profesora jefe el trimestre anterior trabajaba yo con ellos artes entonces por eso ellos me dicen ¿cuándo vamos a tener arte? | pero quieren arte en la otra modalidad entonces hicimos uno una composición sobre los abrazos y el

distanciamiento social y el distanciamiento físico y siempre están vinculados a conceptos que sean contingentes | que sean siempre vinculado con con el mundo fuera del aula

Investigadora: y en cuanto a las interacciones |ah| ustedes tienen un espacio de recreación ¿los niños también los tienen los viernes por ejemplo? O ustedes crearon este espacio a propósito de que como los niños igual extrañaban interactuar entre sí

P2: si mira lo que pasa es que nosotros los viernes nosotros tenemos la hora de experiencia variable en la que todos los cursos pueden acceder ponte tú que son actividades como fuera de lo cotidiano | hacíamos el circo del colegio en el patio y inventábamos cosas con las cue::rdas y todos los cursos lo pasan chancho a esa hora | pero en la modalidad online no los podemos juntar a todos porque al final sería puro caos | entonces al final lo hicimos por curso en en la experiencia que puedan compartir y la idea es que bailan congelao´ y hacen cosas

Investigadora: les gusta el congelao´ (risas)

P2: sí si son chicos de primero básico les gusta el congelao y a ellos todavía les gusta

Investigadora: pero en el fondo este espacio se hizo pensando en el tema como | de:: de sacarlos un poquito de | aún cuando ellos tienen esta otra hora acá también se hizo como manteniendo la idea que me has dicho

P2: si y lo que hicimos que es como nuevo en esta modalidad online son los café en la tarde que tienen en la tarde que en mi curso se llaman mi club y en sexto y séptimo se llama el choco late y se reúnen así como cinco y media seis de la tarde | y es como un recreo pero con temática y así por ejemplo a mi curso le gustan contar historias como de terro::r y y ellos van en pija::ma y con su chocolate caliente o con su té (ríe) | y los grandes ponen otros temas más de adolescentes y ahí están con un un otras profes de educación física que:: tienen como otra apertura | y también lo instalamos pa los profes | también por esto de la sanidad mental y el clima laboral porque igual tremendo esto no es fácil | los niños están esa hora en la pantalla pero las profes estamos de ocho de la mañana hasta las nueve diez de la noche

Investigadora: sí eso iba a preguntar porque independiente de cómo ha sido de aprendizaje cómo ha sido para ti esta experiencia porque igual esto implica más trabajo y y desvincularse porque a veces uno ya trabaja uno como profe trabaja siempre | pero también hay momentos en los que te puedes desvincular pero acá recibir correos a veces a cualquier ho::ra cómo ha significado para ti [esto es tremendo] porque una cosa es que a uno le guste y otra

cosa es que uno es humana y uno a veces quiere ojalá un día no abrir el computador no abrir Zoom y ver una serie y olvidarte en el fondo un poco de [oh] lo que estás viviendo

P2: o sea mira yo estoy igual que tú del proceso del del magíster | entonces lidio entre mi vida personal y la tesis | en un minuto igual tuve un colapso y dije no no puedo | tengo demasiado que hacer | esto implica ene ene horas porque son hartos los recursos que hay que hacer que coordinar que no solo mi sala tengo que ver lo de las otras salas y fue desgaste pero también fue muy conversado con la con el equipo y distribuimos tarea | hay cosas que nos vamos a hacer cargo y hay otras que se van a hacer cargo otras personas | soy la coordinadora pero también estoy encargada de las redes sociales del colegio (ríe) | es como varias pegas en una.

Investigadora: sí es que es muy complejo esto | yo cuando hice clases siempre quise tener un espacio para estudiar educación en la cato pero yo trabajaba 44 horas y mi jornada predominaba en la tarde entonces yo salía a las siete u ocho y nunca me liberaban y yo tenía que ir como tres o cuatro días a partir de las cinco de la tarde que a veces es difícil que un profe salga a esa hora

P2: y no te da la cabeza para concentrarte y estudiar | mi magíster es el día sábado y por eso es muy positivo pero ahora que estoy en la tesis igual tuve que pedir en el cole que me dejaran una tarde liberada pero igual tengo mil mensajes (ríe) | y les digo perdón pero no les voy a contestar hasta el miércoles el martes en la tarde es mi día de tesis y no por favor necesito ese espacio.

Investigadora: es que es muy muy difícil | y ahora que tú tienes experiencia trabajando como en este contexto digital que igual ha sido como un proceso de autoaprendizaje de aprender sobre la marcha | eh | | ¿cuál para ti crees que es sería buena estrategia para trabajar en esta forma digital? | desde la forma hasta el fondo | o sea tú igual me has dicho en este momento tampoco es bueno mucho tiempo de clases virtual tampoco es bueno pero si tú tuvieses que recomendarle por ejemplo a una profesora que recién se va a iniciar porque hay muchos colegios están comenzando recién.

P2: o sea | todo tiene que ver con la planificación previa a la clase y organizar | eh | a veces las clases presenciales están pensadas para noventa minutos y acá deben pensar para una hora de clases en cuarenta minutos | entonces en los focos de atención | partir con actividades motivantes | una actividad concreta de lo que hay que hacer y:: | un cierre que los niños tengan claro qué se vio | también eso es como la secuencia de la clase y lo otro se refuerza porque:: lo que más sigue es memoria y aprender entonces ahí puedes mandar

material cosa de que y que siempre sea voluntario porque depende de la realidad de cada familia | porque no sabes qué va a pasar porque a lo mejor ese niño no va a tener tie::mpo | puede ser que en su casa tenga más hermanos y estén todos ocupando el mismo computador también y diversificar los recursos es importante no una única forma porque eso nos pasa de repente como profes porque y es como | ah ya (cambiando el tono de voz) si yo enseñé de esta forma yo ya enseñé pero seguís enseñando de esa forma y puede ser que uno te captó || cómo hacer que la tecnología sea un apoyo y esté al servicio de lo que uno va a hacer | incluyo el Paint | cómo sacarle provecho

Investigadora: claro | sí | tienes toda la razón en ese sentido y yo creo que igual hay que bajar esa ansiedad pero a partir de lo que dices tú a veces cómo uno lidia con la las exigencias ministeriales porque ahora querían que los libros se completasen digitales como que los profes no tienen nada que hacer | y los profes están todos saturados de trabajo | mi mamá también es profesora de un colegio municipal y está trabajando todo el día y de pronto los colegios no son empáticos y quieren que tú hagas de todo y se olvidan de la realidad que finalmente las clases no van a ser igual que siempre y que van a haber más espacios de conversación entre ellos como también para sacarlos un poquito de lo que están viviendo

P2: claro por eso nosotros tenemos como esta libertad al no estar en el reconocimiento ministerial | el ministerio | si bien nosotros seguimos cosas que están declaradas de las orientaciones ministeriales y en la ley y todo pero hay otros temas de la forma de la burocracia que nosotros no seguimos | donde tú sí nosotros seguimos la asistencia | si llevamos un seguimiento de todos los casos y se lo retroalimentamos a las familias pero ponte tú las profes no van a estar llenando el leccionario en estas circunstancias es absurdo completar un leccionario si tengo un montón de cosas que hacer de los recursos | o sea yo sí les pido las planis y la evaluación pero no no les voy a pedir que rellenen el leccionario | eso es priorizar

Investigadora: cla::ro | sí:: es priorizar y tener criterio y también pensar que uno no es un robot | y en cuanto a la interacción ¿tú sientes que ha cambiado la forma de interactuar de los niños o tú crees que se interactúa de igual manera como lo hacen en el aula?

P2: si depende de algunos niños | porque algunos no interactuaban en sala y aquí fue genial | estuviste en el grupo que estaba Esteban y Nicolás [si] ellos en sala no hablan || y el Nico ahora opi::na | muestra co::sas | la Amanda ella tampoco hablaba

Investigadora: ¿Esteban?

P2e: o sea hablaba en clases pero no conecta acá es un tremendo aporte | se manejaba solo con la tecnología

Investigadora: pero en la interacción con los niños yo siento que ustedes igual tienen no sé si lo tienen pero es más libre el tema de la interacción | no sé si está tan norma::do como tal

P2: eso es siempre como | partimos el año con las normas de la clase | y que nace de ellos no es algo impuesto entonces uno recurre a a recordar | recordar compromisos y ponte tú levantar la mano y en esta modalidad lo hicimos igual así partimos en cuáles iban a ser las normas | entonces hay ciertos principios ahora no los tengo aquí pero en la sala están puestos que tienen que ver con el respeto | levantamos la mano nos escuchamos todos | eh | y ahí es cuando ellos mismos van diciendo ay ya que hable el otro | pero fue súper regulado | pero:: claramente hay profes que les cuesta mucho más po´ por ejemplo hay una profe que estamos trabajando más la interacción porque ellos tienen como más el impulso

Investigadora: y por ejemplo tú para interactuar yo siento que hay mucho vínculo y es como ¡ay P2 que no sé qué! Pero por ejemplo cómo cómo tú proyectas tu zoom

P2: o sea yo los veo a todos | es que igual todo tiene que ver con con la personalidad y cómo uno es | entonces yo igual tengo ese foco de estar pendiente de todos igual que en la sala | siempre lo de dicho | los profes tenemos que tener mil ojos y mil oídos | entonces yo me voy dando cuenta quién quiere hablar | algunos yo los conozco harto rato entonces | sé que algunos hablan sin parar y como que que yo trato que se esperen un poco para cederles la palabra | porque hay cosas que hay que ir trabajando con ellos | ponte tú Simón tengo que regularle harto porque sino él podría opinar toda la clase

Investigadora: ay él me encantó

P2: él es un rico y él es nuevo en el cole

Investigadora: y mira así como en diagonal y aporta escucha hace preguntas no pero él igual está metido.

P2: es increíble es increíble cómo se ha adaptado al cole él venía de un colegio tradicional | | y él bueno Nico también estaba en uno tradicional y Nico partió este año en la modalidad online porque estaba fuera de Chile cuando empezó esto entonces llegó con cuarentena y | llegó en la modalidad online con sus compañeros y yo pensé ¡chuta va a ser terrible para él! Y sabes que no | súper bien

Investigadora: mira cómo se adaptan porque yo yo veía a Simón súper implicado y hay que pensar que estuvieron como dos semanas presencial y más digital | pero me gustan porque ellos también se escu::chan se pregu::ntan | de pronto claro los niños son niños y de pronto van a querer hablar de él pero en general no creo que ellos sean como que no se escuchen y se da un diálogo que no solamente tú con uno sino que también entre todos

P2: es colectivo | sí

Investigadora: entonces tú los ves a todos pero tú proyectas no colocas vista del hablante | los colocas a todos en chiquitito para ir mirándolos o utilizas dos pantallas

P2: no los pongo a todos es una misma para poder verlos y cuando comparto pantalla los dejo arriba en chiquitito para verlos a todos | ahí tú tienes que poner cuanto te salen allí uno puede poner:: | ahí hay una opción que incluso tú podí hacerlos crecer y yo ahí igual los veo | pero yo aprieto cosas si esto es puro explorar

Investigadora: si:: el otro aprendí con otra profesora que hacen subsalas…-

P2: sí | pero yo las subsalas me dan nervio porque no sé si puedo estar yo en todas | entonces nunca lo he probado.

Investigadora: es que como tú eres la anfitriona tú te puedes ir paseando por los por los grupos | entonces ahora te pregunto porque como los niños van a trabajar en grupo porque como ahora deben trabajar de manera autónoma / este jueves me habías dicho | ahí se juntan ellos solos | no es que tú ingresar a una reunión…-

P2: no porque la idea es que ellos puedan investigar el tema | entonces | otro de los focos es que ellos desarrollen autonomía en la investigación entonces ponte tú yo les mando la pauta de qué es lo que tienen que investigar y dónde meterse [ya] | pero:: y | ehm| otra:: más adelante es que esto igual nació de un papá que me planteó que si los niños podían interactuar solos y cómo se relacionaban | y yo dije ya sí la verdad que sí tiene sentido porque es distinto interactuar con un adulto que interactuar y construir conocimiento con tus pares.

Investigadora: claro | es que con la pandemia hemos tomado conciencia que somos seres sociales y en cuanto a las clases virtuales cómo ha sido la experiencia de realizar clases virtuales ¿te gusta?

P2: si:: como tú decías es una oportunidad yo creo que como en eso me la tomé | hacer los vide::os | | ehm| y los recursos | es que en general disfruto harto el preparar las clases y el hacer clases | sí los extraño de de estar ahí en sala pero:: | porque esta metodología igual implica harto desgaste no solamente online | y a veces en la modalidad

presencial no alcanzamos a hacer tanto material como en esta (ríe) | | sí | cada unidad es un video distinto | la anterior ponte tú hice una agencia de viajes y con distintos países y hay una opción del padlet que se puede poner el mapa | y las rutas de la ciudad ponte tú ellos tenías que escoger el lugar e hicimos los costos del viaje | trabajamos en matemáticas en histo::ria y todo

Investigadora: ¿y cómo tú describirías tus clases?

P2: mis clases yo creo que:: | son motivadoras | y son muy estructuradas porque que |ehm| || todas las clases vayan a la base de un objetivo y cuál es la finalidad de los proyectos | que los motiven a aprender pero a través del contexto | porque yo hago las clases para este grupo pensando en cómo son ellos | y:: cuando le hago clases a los más grandes cambio la metodología de acuerdo al grupo curso

Investigadora: bueno y la última pregunta aunque ya me lo contestaste antes ¿qué es lo que tú más extrañas de de hacer clases?

P2: no:: si po´ el estar con ellos es la interacción física | yo creo que es algo que nos pasa a nivel social no no solamente como profes | creo que| claro porque uno en la clase está con la familia todo pero el contacto con otro el el afecto y yo igual soy como de mucho añuco (ríe) entonces y con los ni::ños ponte tú con los niños particularmente yo juego en los recreos con ellos les encanta que inventemos juegos | que jugamos a la pinta con ellos y ahora no po´.

Investigadora: P2 de verdad muchas gracias | perdóname si fui molestosa pero estoy muy agradecida por tu tiempo

P2: no hay problema | para eso estamos colega (ríe)

Investigadora: muchas gracias a ti y que te vaya muy bien.

P2: muchas gracias a ti y que te vaya bien en tu tesis.

- **Transcripción entrevista en profundidad 2, profesora 2**

Investigadora: ¿qué tal estás estás de vacaciones?
P2: no pero hoy tuvimos la despedida con los niños ya se cerró el año y mañana es el acto el acto online
Investigadora: ¿y el próximo año?

P2: no el próximo año seguimos híbrido

Investigadora: ¿y sigues con los mismos niños?

P2: sí seguí todo el año con los niños y fue genial son un grupo genial

Investigadora: sí:: son un grupo genial | ellos son súper ricos todavía recuerdo a los niños || P2 necesito hacerte algunas preguntas porque tengo algunas inquietudes que quiero profundizar | en este recorrido vi que me falta saber un poco sobre el proyecto educativo | yo estuve revisando el perfil de egreso del estudiante cuando ya lo tengan en algunos años más aparecen cosas como "aprender la tecnología como medio para aprender" | tú me has dicho que no trabajaban pero igual cuentan con dispositivos

P2: o sea este año fue el gran desafío como de:: de implementar la tecnologías en las clases como que años anteriores era todo material concreto | todo made::ra| y este año fue de golpe y este año fue su máximo acercamiento a la tecnología | lo otro que teníamos era microscopio | bueno mi especialidad es ciencias y yo me he ganado proyectos en la escuela y armamos kit de laboratorios y allí tenía más acercamiento a la tecnología |no informática || y ya en plan media se planifica tener más horas de computación y trabajo con uso de las tecnologías ..-

Investigadora: y eso fue como en plan de a la luz de los problemas con el COVID o ustedes igual lo tenían planificado así

P2: es que en paralelo este año se hizo un pilotaje y el otro año parte | y se les preguntó a ellos lo que quería y ellos ahí plantearon que querían más salas de computación | de artes | poder ir a museos | y entonces hablamos la necesidad de estar conectados si hay ene páginas

Investigadora: que abrieron como el de París las puertas como para que visitaran y todo || sabes que voy a cambiar la señal porque esta señal se pega || ya ahora sí | era cortito |

P2: :ah:: se te mueve el Internet

Investigadora: y entonces como esto fue nuevo tú siente que eso implicó en que tu manera de enseñar fuese distinta

P2: |mmh| no yo creo que no que el uso de las tecnologías fue al revés | o sea yo seguí haciendo mis clases pero utilizando recursos visuales | o en escritura trabajamos en papel y luego pasábamos en limpio en digital y seguíamos el formato porque al final trabajamos el proceso de escritura y acá teníamos tutorías individuales y avanzamos ene

Investigadora: y yo he visto que los niños dominaban muy bien la tecnología

P2: sí::: este curso es muy power como para aprender | tienen tantas ganas por buscar y querían seguir indagando más

Investigadora: sí los recuerdo que eran muy curiososo | ¿y cómo definirías tus clases?

P2: mis clases no sé::: son motivadoras y son muy estructuradas porque para mí es muy importante es que las clases vayan a la base de un objetivo y cuál es la finalidad de los proyectos pero a través del contexto porque yo hago las clases pal grupo pero pensando en ellos porque por ejemplo con el sexto yo trabajé la fotografía para capturar cómo se habían sentido en pandemia y todo va enfocado en el grupo y en las necesidades que ellos tienen || igual hoy es súper triste porque yo hoy renuncié al cole entonces es como que estoy haciendo contigo un recuento de hoy | me despedí de los niños y fue súper conmovedor | ellos estaban impactados | ellos estaban igual los papás y me decían "no pudimos haber tenido una mejor profe" pero el desgaste emocional y físico que tiene la pandemia es terrible | hay tres profesoras más que se van | nosotros empezamos en abril con clases entonces es muy desgastante estar de las ocho a las seis de la tarde entonces no::

Investigadora: entonces te has ido por un desgaste | te superó la situación y la sobrecarga y además que eras jefa de UTP

P2: sí y además que yo tengo otros planes | además que el otro año no podría ir al cole | yo vivo en Limache y el colegio está en Reñaca y debo tomar tres locomociones y de vuelta seis y me decían "pero cómprate un auto y yo no sé ni manejar" | entonces es una cosa por otra pero donde sea yo voy a hacer clases

Investigadora: me imagino que ha sido muy fuerte y me imagino a Max que lo haya dicho

P2: no | me lo dijo el Jose | recuerda que yo tengo dos grupos pero no ellos estaban muy impactados | Simón estaba muy triste "P2 te vamos a extrañar tanto" | e hicimos tantas cosas | hicimos un reportajes | un radioteatro | y e último cada uno hizo un proyecto en función de las energías | ellos lo diseñaron lo hicieron y así se aprende | y no van a aprender porque yo les paso la materia ellos deben hacer || y yo llevado cinco años en el cole y he dado mi vida por el cole y sentí que era mi momento

Investigadora: es que hay momento que uno se replantea todo

P2: y ahora con la pandemia que toda la gente tiene tu teléfono y de pronto te escribían un domingo en la noche para saber los materiales

Investigadora: y ahora que tú tiene más experiencia como ya has trabajando en esta modalidad ¿cuál crees que sería una buena estrategia para:: trabajar en esta modalidad? Pensemos en primer ciclo igual

P2: o sea yo creo que el diseño de la de la:: secuencia didáctica y es tenerlo como súper claro y dónde intencionarlo por ejemplo qué por ejemplo qué necesito qué programa necesito en matemática | yo igual en matemática trabajaba con muchos materiales de diseño como geogebra | por ejemplo en música trabajamos con póster de cinco canciones de su vida |

entonces diseñaron el poster | lo armaron en Paint con imágenes entonces qué es lo que necesito de la herramienta y es como tener un lista y decir "ya para qué me sirve"

Investigadora: exacto cómo hacer que esté al servicio

P2: exacto porque de repente hay una sobrecarga de herramientas y también eso cansa y también es bueno ir modificando y decir ya ahora utilizo el vídeo | ya ahora vamos al patio | ya al otro diseñamos |eh:: | en el Word solo en el Word y después solo con PowerPoint cosas que ellos vincularan no con una sola herramienta y no digan "oh:: otra vez lo mismo"

Investigadora: ¿y cómo llegaste a tantas herramientas? | ¿tú los buscaste o fue el colegio?

P2: no autoaprendizaje

Investigadora: ¿y para el uso de Zoom como lo hiciste?

P2: para Zoom hice yo la inducción | hice un vídeo tutorial y los niños se acostumbraron y se aprendieron la clave y decían "ya ese link es del mismo profesor y hará esa clase"

Investigadora: y en esta modalidad al trabajar por proyectos ¿cómo lo hicieron para planificarlo?

P2: los miércoles nos juntábamos los profes y nos separábamos y teníamos como una hora para organizar el proyecto de la unidad y planificar en conjunto toda la semana | pensábamos en el material que utilizaríamos y cómo lo podíamos vincular a las otras asignaturas y en el caso que no creábamos lo que se llamaba experiencia variable pero se sigue trabajando igual

Investigadora: ¿y cómo se adaptaron los niños que ingresaron este año a esta modalidad de trabajo?

P2: y hay niños que se adaptaron muy bien como Simón que llegó este año y él se sentía muy adaptado y me preguntaban ¿y cómo lo haces? Y yo decía mirar y reconocer y <u>nombrar</u> al otro y eso creo que se notó | porque para mí ellos no son una pantalla | ellos son personas y que su opinión vale | que hay derecho al error y que no es malo | que no hay miedo a equivocarse | entramos a la vida de las personas acá | entraste a la casa

Investigadora: exacto y eso lo hace distinto porque ves por ejemplo a la mascota | tu casa | que a veces se cae la señal || P2 y retomando el uso de las tecnologías tú no la usabas principalmente por el proyecto educativo o porque no te interesaba

P2: no por la lógica del cole porque imagínate que antes no usábamos ni guía | el primer año que llegué al colegio no habían ni cuadernos | entonces tenía un enfoque muy natural y que todo se puede aprender a través de la tierra | y yo dije no al segundo semestre que necesitan escribir | y por ejemplo matemática no era solo aprender a contar piedras sino que necesitas pasar al nivel simbólico

Investigadora: exacto porque independiente del enfoque las tecnologías llegaron para quedarse

P2: cla:::ro no es que habían familias que no querían tecnologías y nosotros decíamos que de alguna forma tenían que conectarse | eran muy reacios o me decían que llame a mi hijo y lo explique y ahí tuvimos que trabajar || imagínate que hacíamos a veces tres bloques y quedaban súper fatigados

Investigadora: y ahora que ya terminaste ¿cómo fue para ti la experiencia de realizar las clases a nivel personal profesional?

P2: o sea yo lo tomo como un aprendizaje o como una oportunidad y seguir vinculando las clases y dije ya | si no encuentro trabajo hago clases en el mundo y les doy acceso a realizar clases desde un museo | desde el Prado por ejemplo | cosas que ellos puedan ver que la educación online es una oportunidad y no hay que ver algo negativo

Investigadora: P2 de verdad muchas gracias por tu tiempo tu generosidad y todo | deseo que tengas unas lindas vacaciones

P2: y tú también y que termines tu tesis | y seguimos en contacto y te mando información

- **<u>Entrevista en profundidad 1; profesora P3</u>**

Investigadora: El propósito de la entrevista en el fondo es conocer un poco como han estado trabaja::ndo en tu colegio y las apreciaciones que has tenido tú al trabajar ante esta nueva modalidad Primero cuéntame un poquito de ti | cómo te llamas? ¿Qué estudiaste? ¿Cuántos años está ejerciendo como profesora?

P3: | emm| yo me llamo P3 tengo 28 años trabajo hace cuatro años |em| trabajé tres años en un colegio particular subvencionado el año pasado trabajé en el sistema municipal y este año se me ocurrió mudarme a Punta Arenas y:: ha sido una buena experiencia los niños son diferentes o sea yo creo que todas las experiencias son buenas en todo caso de todo se aprende algo y:: me ha gustado mis apoderados son súper responsa::ble | los chicos tambié::n se conectan a las cla::ses también cuando estábamos en clase me gustaba que también eran son como otro tipo de niña y yo trabajaba en Municipal es muy diferente los chicos |emn| no sé si en las regiones o por la región o la ciudad son demasiado inocentes y son muy bue::no o sea lo de la otra Municipal también son muy buenas también pero es diferente son diferentes

Investigadora: Sí.

P3:diferentes realidades.

Investigadora: Yo trabajé en Santiago un colegio municipal cursos muy numerosos y es muy distinta la brecha y lo que yo pude mirar del cuarto detectó que son niños muy respetuosos. igual, intentan participar como que se Implican mucho

P3: Sí entonces eso a mí también me me ha sorprendido porque el año pasado yo trabajé en un colegio que los chicos se tiraban las mesas poco menos | y este año es diferente es diferente porque es otra:: realidad los chicos pucha aquí se nota la diferencia, se nota mucho y no es que los otros chicos tengan o sean malas ni nada sino que se nota mucho mucho el cómo afecta la economía en todo esto

Investigadora: exacto sí bueno pero tú eres profesora de educación general básica.

P3: Sí con mención en lenguaje

Investigadora: ya genial y cuéntame un poquito de tu colegio ya me has hablado de los niños el colegio Greenhill school cierto

P3: Greenhill college es un colegio pequeño, tiene tres años de antigüedad solamente antes tenía otro nombre y otros sostenedores || son pocos alumnos por sala, mi curso es uno de los más pequeños son dieciséis o diecisiete | emm| el curso que más niños tiene, tiene 26 y:: esos son o sea son todos muy cercano |emm| no había hay como competencia todos tratan de ayuda::rte te pasan su material yo llegué y eso fue lo que recibí me entregaron material me pasaron me entregaron planificacio::nes me vieron me mostraron cómo era el colegio entonces como que al menos el ambiente laboral es buen || |emm| os sostenedores no tuve mucho contacto con ellos pero la directora también es muy comprensi.::va te apoya en lo que uno viva o sea cuando uno le cuente le cuenta que ha tenido alguna dificultad ella te apoya envia correos al apoderado, hablar con él y eso

Investigadora: sí bueno ¿y el colegio la mensualidad entonces es alta?

P3: no es muy alta o sea yo no considero que sea alta, son 180000 pesos |emm| yo encuentro que acá en Talca son bastante porque yo soy Talca pero allá en Punta Arenas es como que me decían no me decían o clase media allá lo que la gente decía decía los colegios allá son carísimos

Investigadora: claro ah y bueno respecto del nivel socioeconómico de los niños bueno la mayoría no tienen problemas de acceso se meten mucho porque ayer eso te iba a decir que en cuarto básico día que en cuarto habían menos conectados que en sexto, pero quizás en sexto es mucho más numeroso que el cuarto básico.

P3: Sexto curso más numerosos son 26 , cursos son 16 y tengo un chico |e:: | que la mamá está en el hospital | hay otro que no ha podido comunicarme con los apoderados que los llamo les mando correo y no han respondido nada el chico se conecta y yo le digo ya voy a hablar con tu papá y le mando el link y no se conecta más |e:: | || tengo esos dos casos y el resto no todos justificados, pero en sexto, en sexto, no faltan nunca nunca.

Investigadora: ¿y el nivel de los papás? el nivel socioeconómico como son si son comprometidos porque por lo visto sí, en general son bastante comprometidos

P3: El nivel socioeconómico de las familias de clase media media- alta |e:: | hay chicos que si uno habla con los papás uno puede notar que no o sea no hay chicos que van como por temporadas al colegio entonces me refiero a que los papás no tienen plata para pagarle todo el año entonces asisten como cierto período y después no asisten pero esto es porque los papás son marino mercante eso me decían entonces tienen plata en ciertos periodo entonces son como la mayoría de clase me::dia |emm| el nivel educacional de los papás la ma la ma o sea creo que todos la mayoría tiene cuarto medio hay universitarios tenemos hartos técnicos también la mayoría o sea no tengo ningún papá que tenga como hasta octavo básico solamente porque yo antes revisaba los libros de clase y siempre pasaba eso que uno igual iba apoyando a los chicos, que los papás les costaba un poco más o tenía menos nivel educacional, pero acá:: o sea todos si no me equivoco tienen en cuarto medio.

Investigadora: bueno y ahora conversando un poco de la nueva modalidad ante la suspensión de clases a causa del covid los colegios tuvieron que implementar diferentes modalidades para comunicarse con los niños y mi pregunta era ¿qué medidas adoptó el colegio para asegurar los aprendizajes de los estudiantes y si estas medidas fueron institucionales o no?

P3: La primera medda es que que se creó crearon una plataforma el colegio tienen una plataforma así como los educandos de las universidades de hecho, como estaba hace más o menos a ese nivel y nosotros subíamos el material ahí pero resulta resultaba y subíamos videos también a esta página pero resulta que |emm| se sintió que igual no era suficiente entonces por eso empezamos con las clases online y duran 40 minutos cada uno si no alcanzamos a terminar el contenido |emm| duran un poco más con esta modalidad sea por lo menos a mí me sirvió para comprobar que sexto básico por lo menos necesitaba las clases porque son muy inteligentes pero necesitan ese apoyo eso que se les está presionando que se esté ahí con ellos que se esté se les dé apoyo con cuarto básico pasó lo mismo porque era como si el contenido no hubiera pasado de hecho tuve que pasar la unidad de nuevo en

lenguaje y matemática igual | y:: eso en realidad || entonces lo que se implementó el colegios fue la plataforma tienen un canal de YouTube en el que suben los vídeos explicativos y se da la información aparte tenemos un correo electrónico que es como masivo uno envía un correo y se le envía masivamente a todo el curso y los apoderados a los que no les llegan yo |emm| por lo menos yo subo toda la información a la plataforma entonces conmigo no tienen como excusa no sé si escuchó ese día en la clase que los chicos me decían {(F) profesora a mi mamá no les llegó el correo del *Livebooksheets* y yo le doy un trabajo que estábamos haciendo y yo le dije sí chicos puede que no le haya llegado el correo porque no está incluida || pero yo subí lo mismo {(DC)a la plataforma en la misma fecha} y le mostré 30, 30 días atrás lo había subido

Investigadora: sí eso te quería comentar después porque lo que yo pude ver es que tú dedicas mucho tiempo para aclarar a los niños como aquí he visto que tienes una estructura de que primero les explicas por ejemplo, cuando salió la priorización curricular le dijiste a los niños en el fondo y escuchas como todas las inquietudes que ellos mantenían y después tú te pones a trabajar

P3: si es que:: es que siempre hacemos o sea eso es lo que hacíamos en la clase ahora no da tanto el tiempo para hacerlo más extenso pero:: me gusta como aclaran las dudas que pregunten harto | y:: durante la clase tratamos de avanzar lo que más se pueda, pero ellos tienen las diapositivas de hecho porque yo les subo todo a la página entonces ellos están como bastante informados de hecho aparte les mando como páginas web dónde trabajar les mando algunos link y hay chicos que llegan comentando o por ejemplo ese curso me encanta porque por ejemplo un día comentamos los mitos y las leyendas || y resulta que:: estábamos viendo los mitos y las leyendas o sea apareció Medusa ellos reconocieron a Medusa en una de las Imágenes de los mitos y leyenda y me dijeron Medusa es leyenda porque ella era humana principio y después se transformó en este Dios y yo les dije no, es un mito ya chicos saben que vamos a investigar y llegamos y quedó eso para investigar y yo dije ya nadie se va a acordar para la otra clase que casi todos llegaron con su cuadernito la tarea lista y me dijeron profesora tenía razón por tal y tales cosas . Me contaron como diversas versiones del niñito entonces este curso como es bueno para trabajar.

Investigadora: si son ricos y además creo que los mitos y las leyendas a los niños les gusta mucho es como trasversal, les encanta saber las versiones oye y cuéntame cómo fue este proceso para ti de transición, de pasar de clases presenciales a virtuales.

P3: Ha sido bastante duro en realidad, porque antes era como que ya yo trabajaba en el colegio a veces me levantaba un poco más temprano y tenía mi material y mi trabajo listo, en cambio ahora es como me quedo trabajando en la noche. Tengo que preparar las diapositivas para mandársela aparte. Ahora le generé un cuaderno online a los chicos. Estoy trabajando en una página web anexa a la que trabaja el colegio entonces yo les subo a ellos un material porque me pasó que tenía chicos chicos que desde marzo no me enviaban material y no hay escusas no hay justificación ni nada

Investigadora: sí, sí eso te iba a comentar porque ayer parece que nos vimos y la vi y la noté porque era como un cuaderno virtual vi la página de dónde lo sacó, porque como ahora te tengo en Instagram, he visto tus historias que utilizas como muchas muchas cosas como muy novedosas o materiales distintos así que me pareció genial de hecho la voy a mirar fuera de la clase porque eran como unos cuadernos.

P3: uno anota el listado el nombre de los chicos y te genera un usuario yo le fui generando al usuario todo y así tiene a todos los chicos y después te aparece así, por ejemplo, tal persona bajo la guía tal persona te aparece la notificación de quienes han trabajado y a ellos también les entrega la calificación de manera instantánea es como una buena plataforma lo que si no sirve es para opiniones por eso yo como que aparte aplicamos como formulario Google .

Investigadora: cuéntame un poco cuando tú trabajaste con los niños, sobre todo los de Cuarto, que son más chiquitito hubo alguna preparación con los niños en cuanto a trabajar con la plataforma o sea les enseñaste a utilizar la aplicación o estuvieron acompañadas por los papás

P3: yo preparé un tutorial en YouTube y aparte la semana pasada hice una clase tutorial o sea le dediqué 10 minutos para explicarles la clase el día no recuerdo qué día específicamente esta semana, el día lunes nos conectamos a las nueve y media y les enseñé de nuevo hoy día también me conecté más temprano para mostrarle la plataforma entonces como no hay excusa de hecho la mamá, que estaba más reacia a que su niña utilizara internet hoy día la niña trabajó allí. Revisó todas las guías y le fue bien

Investigadora: Mira, pero eso tutoriales es todo el tiempo extra que tu dedicas es parte tuya o en la escuela les ha dicho Bueno, pueden trabajar así con los niños o no

P3: yo consulté si podíamos trabajar de esta forma, porque el hecho de que en Punta Arenas estaba en cuarentena entonces los apoderados, no podían ir al colegio a retirar el material impreso. Entonces por eso busqué esta forma de desarrollar las guías y no el colegio no nos dijo que teníamos que hacerlo esta forma, pero yo le consultó si se podía y se me autorizó.

Investigadora: ¿cómo es la forma que tú trabajas con los niños o sea siempre trabajas con todo el curso porque hay algunos colegios que por ejemplo están haciendo con 5 niños o hacen tutoriales chiquititos con los niños? ¿cómo es como tu forma de trabajo?

P3: Yo comienzo las clases todos los días a las 10 de la mañana y terminaba a la una de la tarde por lo general las clases son con el curso completo primero les explico recordamos la clase anterior la comentamos comentamos cómo amanecieron ellos . luego partimos y ahí se les explica el contenido por lo general comentamos bastante y ahí también le explico dónde están las guías en que parte pueden descargarla donde está todo.

Investigadora: tú me has dicho que yo también he visto que utilizas, como muchas, muchas cosas innovadoras con respecto a la tecnología en este contexto como que adaptaciones realizan tus planificaciones porque quizás al inicio tú llegaste este año eso no me acuerdo bien ya que este año es recién. Sí, claro, pero por ejemplo, cuando tú llegas, que ya habían planificaciones que te habían pasado, pero tú tuviste que modificar quizás todo

P3: si

Investigadora: Y esta modificación porque se dio por las clases virtuales o por las características de los niños.

P3: no, no por las características de los niños, si no que no era lo que estamos haciendo en realidad todas las horas de clase la estamos haciendo por ejemplo del lenguaje en las horas a la semana, en matemática igual en historia igual, entonces piensa el lenguaje son ocho eran ocho horas a la semana entonces no alcanzamos a abarcar todo el contenido con lo mismo que hay que adaptar y hay contenido. Por ejemplo, hay contenidos que no alcanzamos a ver por ejemplo los prefijos y los sinónimos en cuarto básico el contenido de otro año, pero se tenía que reforzar este año. Por ejemplo, yo le mandé guía de investigación y esta guía va a volver el 2 de junio nosotros estamos al inicio de la clase y continuamos de esta forma como he tratado de tomar los contenidos que no vamos a poder pasar. Eso ha sido como la adaptación que he tenido y las clases, que todos los contenidos más fuertes, como por ejemplo el texto narrativo o texto informativo los tipos de las tipologías textuales y más que nada en eso estamos trabajando en las tipologías textuales y eso estamos tratando de abarcar a grandes rasgos Comprensión lectora todo lo que abarca eso

Investigadora: Además tiene que ver lo que tu selecciones tienen que ver con la priorización curricular como hay muchos que tienen que ver cómo profundizar su comprensión de las narraciones leídas como esos OA son los que se priorizaron ahora en el currículum y además

que esa priorización va a durar hasta el próximo año O sea recién en el 2022 los niños van a tener como el currículum completo.

P3: sí

Investigadora: bueno ahora que tú haces clases virtuales con los niños, tú sientes que has cambiado la forma de interactuar con los niños.

P3: Yo creo que no sé, es que yo soy como soy más lúdica en las clases y siento que acá es como difícil serlo. Entonces me gusta y los chicos también, porque siempre le cuento historias y coloco caras y eso yo por lo menos en cuarto básico y en primer ciclo les gusta el segundo ciclo también jugamos harto con los programas de televisión que ellos bien mezclándolo con lo que se está viendo. Entonces no se puede hacer ahora sí ha cambiado bastante no es tan lúdico como podría ser el consumo podría ser.

Investigadora: Y crees que por ejemplo como ya no es tan lúdico quizás tienes que hablar más tú o que son más expositiva

P3: Si eso pasa porque en las clases uno explicaba un poco, ellos hablaban, hacíamos ejemplo. En cambio, ahora es como hablo yo y se les da la palabra a ellos como ellos trabajan es muy diferente. Es demasiado diferente. Entonces era mucho de dar su opinión mucho de trabajar en la sala de clase y ahora es como no yo explico y les tengo que mandar la guía y lo que se va a hacer porque ya no nos da el tiempo como se estaba haciendo.

Investigadora: Eso mismo preguntar cómo te organizan la interacción ahora en este soporte digital, porque a ver si nos pasó que también puede haber interferencia. Entonces viste hay que ver los micrófonos a veces tienen que ver el chat cómo organiza la interacción y los turnos de habla en el contexto digital.

P3: En la aplicación de zoom tiene una parte donde dice se levanta una manito, azul entonces a mí me marca en la pantalla quien ha levantado su manito y por lo general es así cuando levantan la manito se le da la palabra o por el chat ellos también mandan mensajes "profesora ¿qué es eso?" Y respondo también hay chicos que son muy tímidos y prefieren mandar mensajes por el chat. Entonces eso y cuando hay interferencia porque yo no sé si viste, es uno de los chicos de sexto el es muy responsable, muy inteligente también pero tiene esa cosa que le gusta, como interrumpir entonces empezó la clase y puso música . Entonces ellos los silencia y les dije que cualquier silenciarnos no salgan.

Investigadora: claro, si es que se entiende que son niños, entonces siempre va a haber alguno y que va a ser más desordenado. Pero en general yo creo que los niños que tú tienes

son súper ricos porque igual trabajan participan y preguntan cómo hacen tal cosa y tú siempre les recalqué que todo se lo ha explicado entonces también no tienen mucho que decir porque tú te comunicas con los papás le contestas todo.

P3: eso estaba haciendo yo estaba respondiendo. Los correos que recibo son de sexto básico, porque esas apoderadas son muy responsable, muy responsable. Entonces, como ya me salí de la clase y tenía como 10 correos de profesora que mandando mensajes, en cambio con mi curso y ya tengo contacto directo, que es el cuarto básico. Entonces su comunicación más fluida

Investigadora: ¿y qué diferencia ves tu entre la clase virtuales y las presenciales? Como las mayores diferencias?

P3: en las clases presenciales tú podías notar quiénes tenían quienes tenían dudas en cambio, por qué tú ibas viendo que los chicos comprendieron ya te decían que no haga un ejemplo y no era caP3. En cambio acá no nos daba tanto tiempo entonces igual yo en las tareas que ellos me van entregando, también los ya voy llamando a los apoderados y le pregunto si tienen duda. los lunes y los martes me conecto antes, media hora antes de las clases, para ver si tienen duda por lo mismo, porque no es lo mismo estar en la sala de clases resolviendo las dudas

Investigadora: Yo he hablado con varios profes y todos echan de menos eso, como la interacción, como está en el día a día con los niños, porque ahí tú vas viendo cómo el progreso. Pero si tuvieses que rescatar algo positivo, porque era el inicio y me imagino que tu y muchas profes sentimos mucha aprehensión, como cómo vamos a trabajar de manera virtual pero hay algo positivo que puede rescatar de esta plataforma digital?

P3: A ver qué he aprendido la verdad, no sé si es algo positivo.

Investigadora: Creo que también decir que tú has aprendido más a utilizar el soporte digital. Sí, igual es algo positivo.

P3: sí, y no sé a los chicos igual. Están contentos ahora que estamos teniendo clases virtuales Ellos al menos están más felices porque pueden levantarse más tarde. Eso les gusta, pero no utilizar los medios digitales. Eso es como una buena característica, porque he usado mucha aplicación y aprendí a utilizar mucho, mucho material digital para que ellos puedan trabajar.

Investigadora: ¿Y te gusta hacer clases virtuales? Obviamente vas a preferir las otras, pero te gusta.

P3: Sí, igual, pero es demasiado trabajo solamente.

Investigadora: Sí, bueno, y ahora que ya tienes experiencia trabajando con clases virtuales. ¿cuál para ti sería como una buena estrategia para utilizar la plataforma digital. ¿qué consejo le darías tú a los profes? Como van a trabajar, sobre todo con los primeros cursos con primer ciclo.

P3: Ayer, de hecho, ayuda a una profesora que no había utilizado la aplicación primero. O sea, utilizar la aplicación con otra persona y aprender a utilizarla bien porque tiene muchas cosas positivas. Por ejemplo, tiene un lápiz que te permite la pizarra o la pantalla, cosa que podríamos o sea eso aprender a utilizar bien la plataforma antes de aplicarla con los pequeños, porque tienen muchas cosas que sirven, como este lápiz que sirve para la pantalla. Cómo los chicos pueden proyectarte de lo que están trabajando. Ayer, por ejemplo, trabajamos con mi curso en Artes Visuales. Les pedí que investigaran sobre la Amazonía y les dije que lo trajeran en el teléfono o donde ellos estuvieran trabajando y ellos me iban proyectando su pantalla entonces eso igual fue interesante porque le decía le toca a Daniela, por ejemplo, y ella me proyectaba su pantalla me decía qué es lo que había averiguado sobre el animal y entonces fue bien novedoso eso sí, me gustó de las clases virtuales que ellos podían compartir, en lo que estaban trabajando en lo que habían investigado.

Investigadora: tú te refieres, por ejemplo, a compartir pantalla?

P3: Sí, eso era.

Investigadora: Sí, sí, sí, sí.

P3: Entonces ellos compartían lo que estaban viendo y todos lo veíamos. Nos explicaba de qué se trataba. Y eso es positivo, que los profesores tienen esos consejos, aprender a utilizar bien la plataforma con la que van a realizar sus clases y y eso fue estructurar la clase, una parte de opinión y después el resto de la clase, porque si no se lleva, que se pierde mucho tiempo.

Investigadora: Sí. Y por ejemplo, también hablaba con otra profesora y ella me decía que, por ejemplo, una buena estrategia siempre es pensar que el tiempo tiene que ser inferior o 40 50 minutos. Quizá ya es suficiente. No sé, no sé qué piensas tú u otra estrategia como. Bueno, quizás se podría estructurar la clase de esta manera siempre pensando en el soporte digital

Cómo es, qué estrategia tu dirías que es buena como para trabajar con los niños?

P3: No comprendo

Investigadora: mi pregunta tiene que ver como que qué estrategia crees tú que sería buena pawqra trabajar en este soporte digital. ¿Quizá estructurar la clase de tal manera? quizá no se,

si utilizar fotos que estrategia tu recomendarían a trabajar con este soporte con las clases digitales?

P3: A Lo que yo por ejemplo, en artes visuales y en tecnología somos como más libre entonces a veces aplicamos PowerPoint, utilizamos PowerPoint al inicio de la clase y yo le muestro un poco hablamos comentamos harto porque esas clases nos dan para comentar harto y después por ejemplo en tecnología le pedí investigar sobre megafauna le encantó el tema y justo en la historia tuvimos que verlo entonces relacionamos el contenido

Investigadora: Cuál era el contenido no escuché bien,

P3: megafauna. O sea que estamos investigando cuando llegaron los primeros hombres acá a América. Entonces yo les presenté la megafauna y ellos como que terminó la clase historia y ellos no pero no porqué terminó y me mandaba mensajes profesora Vuélvase a conectar muchos mensajes y entonces ya después empezamos la investigación en tecnología y ahí ellos en tecnología y artes se puede ser más libre y eso me gusto Y ahí ellos entonces pueden proyectar las pantallas de sus teléfonos y trabajar de esa forma. Se investiga y ellos proyectan lo que han investigado y te van contando, te van relatando en Arte del Lenguaje, Matemática e Historia, que son la otra clase que les hago utilizo PPT

Los Power Point y ellos en matemática por lo menos ocupan como la aplicación tu puedes utilizar un lápiz o sea te permite te permite rayar la pantalla. Entonces proyecto PowerPoint y ellos van rayando en matemática. Vamos haciendo o resolviendo ejercicios en la pantalla de mi computador y les ha gustado ha funcionado en lenguaje también de repente subrayan Ayer por ejemplo hoy en Historia le gustó la temática que vimos de los primeros continentes.

sabes quien le gustó demasiado del continente de Pangea? Después la obra se conjugan, van a todos, les gustó mucho y ahí enrollaba la pinta la pantalla. Ellos, profesor, qué es esto? Qué es esto? Y sea mucha pregunta.

Investigadora: oye y eso te lo permite zoom

P3: si te permite rayar a pantalla.

Investigadora: Pero independiente, que sí es una iPod Por ejemplo con el iPod tú puedes con la mano, pero con un computador normal también.

P3: Sí, sí, sí, permite. Permite de todas las formas, abajo o abajo he hecho no, porque es cuando uno tiene proyectada la pantalla. Entonces ahí sí que tengo un PPT. Ahí permite que ellos vayan rayando. Entonces los chicos de repente me encierran cosa, me dice el profesor que es esto y así entonces funciona bastante de hecho una apoderadas le realizó un tutorial.

Entonces ellos, eso también también es gracias al nivel socioeconómico. También fue una mamá le enseñó a utilizar la aplicación, entonces ellos levantan su manito con en la aplicación. A mí me parece, por ejemplo, tal niño levantó su mano y ahí yo les doy la palabra. Otra niña me mandó un mensaje

Investigadora: por eso te había escuchado cuando decías haber alguien me levantó la mano y yo pensé que zoom no lo permitía, porque hay otra aplicación que se llama *Collaborate* que allí cuando yo tengo clase, en la universidad uno presiona y yo dije quizá eso le falta zoom pero o tenía idea de qué tenía el de levantar la mano,

P3: si levanta la mano. También me hacen este signo cuando, por ejemplo, cómo me doy cuenta de que me están escuchando ya chicos están atentos y mucho está este signo que es como el okei

Investigadora: ¿qué es lo que tú más has extrañado de hacer clases presenciales?

P3: estar con ellos, poder resolver sus dudas saludarlos al momento de la mañana más que nada el contacto y ellos igual extrañan eso

Investigadora: ¿y tú crees que ellos van a tener un retraso pedagógico al tener clases virtuales y no presenciales?

P3: yo creo que sería igual ilógico pensar que no porque se les dedica por lo menos nosotros dos horas a la semana de ocho que se le dedicaba a los contenidos yo igual les mando contenido extra para que trabajen me gustaría pensar que no se van a atrasar pero es probable que sí

Investigadora: sí bueno yo creo que igual que lo que tú dijiste al inicio igual estás en una posición privilegiada porque hay colegios que no tienen acceso a nada y tú tienes mucha mucha interacción con los niños aunque eso igual implique mucho más trabajo y yo creo que van a terminar pero todos agotadísimos y además que ya tuvieron las vacaciones de invierno, supuestamente entonces

P3: sí no y ellos por ejemplo si entramos a clases a ellos se les va a dar vacaciones de invierno según lo que se había hablado porque allá en Punta Arenas hay una época del año a ellos se les da tres semanas no dos porque hay como hielo en el en el cuando pasan los autos en la carretera entonces por eso les dan tres semanas y aparte que allá se disparan como las enfermedades entonces por lo mismo se les va a dar una semana.

P3: zoom me gusta es bien lúdica.

- **<u>Entrevista en profundidad 2; profesora P3</u>**

Investigadora: que los niños por ejemplo bueno siempre se conectaban los mismos más del avión poquito y quería saber cómo qué pasaba con el caso de Mayra de Josefa de Francisco y de Felipe

P3: en primer lugar Felipe él completo todas sus actividades y al segundo el apoderado no tenían conexión a internet pero lo que yo creo es que Felipe no quería conectarse pero sin embargo él hacía todas sus tareas la mamá siempre está correo electrónico y él cumplía con todo el incluso me enviaba los trabajos muchas veces antes de tiem::po y yo subía algo y no le entendía me enviaban un corre::o y yo lo aclaro y ellos ya él con él no existe ningún problema simplemente el tema de la conexión que también pues no no no sé en realidadporque no había conexión la mamá me manifestó que no tenían conexión a internet pero yo le enviaba un correo y lo respondieron automáticamente claro entonces

Investigadora: quizás será grupo

P3: sí pero es sin embargo él cumplía con todas sus actividades y de hecho cuando los niños vinieron a verme a la casa él también vino entonce::s | no sé a qué se puede deber pero él cumple que cumplía con todo ya y siempre estaba muy atento a los mensa::jes y siempre yo le dejaba retroalimentación en la página que trabajábamos nosotros que era liveworksheet yo le dejaba retroalimentaciones en su trabajo y él siempre las corrigió.

Investigadora: pero tú por ejemplo grababas las clases siempre y se las mandaba es igual o o las tienes como registro para ti

P3: no no las grabo no las graba o sea a veces aparece como que está grabando pero es que los computadores que he tenido han tenido la mala suerte que tienen poco espacio entonces es como que se me olvida que estoy grabando pero al final no las grabo ya | entonces eso es lo que pasa y:: pero él él cumple con todo y el ellos siempre me están pregunta::ndo y a veces le enviaba pequeños vídeos pero no tanto tampoco y ahí la mamá si no comprendía algo me preguntaba y yo le le aclaraba ya entonces ellos se nota que había un interés en el proceso de aprendizaje ya se notaba que ellos eran partícipes de esto ya | | e:: no así el resto de los casos no así Francisco no así Mayra y Josefa eso ya ellos no es lo mismo porque Felipe yo sabía que aunque no estaban las clases él estaba realizando sus trabajos ya porque yo a principio de mes a todos los apoderados le enviará un correo con lo que se iba a hacer durante el mes y ellos iban corriendo ya entonces e:: entonces con Francisco de hecho tengo

problema en todas las asignaturas los profesores me han mandado correo yo ahora eso mismo estoy mandándole que porque como que se molestó un poco del apoderado porque no han cumplido con los trabajos yo lo he llamado varias semanas y él me dijo lo llamé hace 3 semanas y me dijo no profesora si le estoy mandando justo correo a los profesores yo le dije profesores prepárense el papá de Francisco le están enviando correos nunca llegaron los correos también eh:: ellos o sea papá manifiesta porque la mamá no no no la conozco que trabajan todo el día y los niños que van con una niñera entonces niña y como que les dicen no si me voy a conectar eh:: entonces él está cumpliendo ahora a última hora con todos los trabajos yo le mandaba al papá y ahora le voy a volver a enviar los correos con lo que tienen que cumplir ello igual están cumpliendo pero | fuera de plazo ya porque el papá me dijo que ellos no se iban a::: no se iban palabras textuales a calentar la cabeza con:: sobrecargando al niño pero tampoco nosotros estamos viendo que sobrecarga porque yo trabajo con *liveworksheet* y los chicos saben lo que deben ir pensando y hay algunos trabajitos extra pero la mayoría están en esa página y el y el y por ejemplo en en inglés en inglés el Francisco debe todo en Ciencias también de música también entonces pucha el papá me dijo que iba a comunicarse con los apoderados yo le di los correo electrónico y no hay mucho yo le dije al lado a los profesores si mañana no les llega nada por él miércoles ciérrale con con con la calificación insuficiente no más

Investigadora: y ahí ellos cerrarían el semestre

P3: pucha yo he visto que po pero yo estaba trabajando de acuerdo a las letras porque eso es lo que como que no sé lo que sé no había visto entonces yo vi varios profesores que tenían un número yo no quería hacerlo así pero también me mandaron decir tiene que ser con número así que voy a transformarlo solamente claro como lo cancelen religión quizás sí sí porque yo los chicos ellos saben el lenguaje por ejemplo no sé si estaría fijado que cuando ellos tenían todo corriente les salía sobresaliente excelente muy bien a veces tenían como con sobresaliente eso y a veces salía con números como nadie y eso así es cuando ellos ingresaron a la página porque lees como que igual te demuestra cómo el promedio que tienen entonces cuando 1 como que lo sea no médico pero yo se lo trataba de colocar en términos para que pudieran verlo ya entiendo Francisco sea Francisco eso ello igual ya responde por lo menos correo Mayra no es que el papá no lo había visto hace 3 semanas y llegó el papá y se desconecto y le dije pero tiene que conectarse no es que está el papá en la casa y ahí Josefa ella De hecho en las clases José para una de las que más se destacaba junto con pastillas pa cuando estaba en clases presenciales Josefa participaba todo el tiempo muy atenta tomaba nota De hecho era la encargada de los materiales y era una de las chicas más más responsable

pero ahora que comenzó esto ella igual la matemática este que está un poco como desanimada un poco deprimida porque como ellos son ella la abuela y la mamá entonces pasan como ella es todo el tiempo solamente entonces que la niña igual estaba un poco deprimida con el proceso pero igual cuando ella entra a nosotros que la saludábamos

Investigadora: sí sí me daba cuenta de eso y alguna vez igualarlo pero tampoco ponen la cámara ni nada de eso entonces igual es como un enigma pero cumple igual con las con las tareas o no

P3: no Josefa no Mayra sí Mayra sí cumple con las tareas pero y De hecho Mayra es timidez lo que le pasa a ella porque ella siempre me estaba respondiendo por el chat entonces no es como que ella no estuviera participando y no estuviera prestando atención porque yo hacía una pregunta y no sé si te fijas que quiera esperando la respuesta y era porque ella me enviaba por el Chat su respuesta entonces ella es demasiado demasiado tímida entonces cuando estábamos en clase tampoco era mucha su participación igual ella respondía bien si no le preguntaba pero era es muy vergonzoso ya entonces eso tiene ella ya pero ella igual estaba cumpliendo dentro de lo que se podía la mamá igual me preguntaba los trabajos que debía pero llegó el papá y también había pasado esto tiempo atrás que llegaba el papá y como quería ser conectada de todo que ya no nos vamos a calentar la cabeza con el proceso de aprendizaje también lo apodera o sea él va a poder

Investigadora: qué raro que raro el tema de los niños oye pero en general la comunicación con los papás yo veo que igual es es fluida porque igual hablan como harto por whatsapp que si no el correo será el teléfono en general si así fluida

P3: sí sí sí con todos los apoderados y con quienes más tengo comunicación son con las mamás de Gaspar P3 y Benjamín ya con ello es como que ya tengo que comunicar algo y ellas son las que las que lo informan al grupo en caso de que sea muy tarde o de que:: sea de otra asignatura por ejemplo ayer a un profesor me envió algo urgente y yo no estaba en la casa se lo envié a la mamá de Gaspar y ya lo transmitió al grupo ya pero son de la directiva ello o no tengo solamente una persona en directiva porque no quisieron hacer directiva es que la mamá de Gaspar ella es la delegada ya entonces ella como que está ahí siempre pendiente igual todas es siempre muy atentas todas o sea la la de las niñas que están conectados ya siempre están muy atentos| | el resto como o sea las que no están atentas a la mamá de Francisco el papá de Francisco que responde tal tarde mal y nunca la mamá de

Mayra igual siempre responde pero como quien no es que María no se quiso conectar una vez que llegó el papá es que y siempre había un es una situación

Investigadora: puro cuento oye y sabes que me llama la atención Antonia Antonia ella ella tenía alguna enfermedad y sabes que ella también es súper conversadora y es como rica chistosa pero también creo que es distraída y además creo que la mamá o con quien está igual la distraen porque por ejemplo al principio estaba allí y no sé igual le dan desayuno cachay pues igual eso acentúa que ya ves era como lo hiciste no Miss como que más perdida

P3: (risas) sí | ya ya Antonia tiene una enfermedad cardíaca de hecho los chicos tuvieron que crear un cuento y ella el cuento que creó fue sobre su traslado a Boston que se operó en Estados Unidos y nos contó eso y todas las escuchamos muy atento después no opinamos pero digo o sea los chicos dijeron a cómo les parecía ese cuento y hablaron con ella le preguntaron le preguntaron sobre cómo eran los aviones y todo así que sí entonces parece que en otra clase también le preguntaron sobre los aviones parece que estaba usted profesora cierto

Investigadora: sí sí me acuerdo que lo comentó después podía ver películas y cosas así oye pero pero igual es así como como disperse sí

P3: sí sí cuando estábamos en clases también era como ya chicos anoten esto y ya pasaron como 5 minutos terminaron y que había que anotar decía ella pero Antonella entonces lo que está ya pero no sé ella ella por ejemplo el año pasado no a ver el año antepasado estuvo sin escolarización o sea estuvo pero desde la casa el año pasado asistió parte del año y este año la idea de la manera que asistiera todo el año a clase pero justo pasó esto ya y ahí lo habíamos hablado que la mamá De hecho tú antes de que pasara esto tuvo una entrevista con la mamá y me contó toda la situación y ahí me dijo que la idea de ella era que la niña asistiera todo el año excepto algunos días de julio porque en julio es como el mes más frío acá ya

Investigadora: ya sí voy anotando mientras me bendiciendo así que eso oye y lo otro máximo como máximo y que tiene él tiene asperger

P3: autismo autismo autismo pucha ya los papás me dijeron que la meta de ellos era que el niño estuviera en clase este año ya que comprar quiere con los compañeros De hecho él no tenía amigos sufrió hartps problemas de bullyng el año pasado el niño llegó como en octubre al colegio del año pasado y en el otro Colegio por eso lo cambiaron y acá los chicos no sé si te diste cuenta no se molestan palomas Damián de repente de repente si alguna cosa pero

nada más y De hecho cuando ellos se han molestado se han dicho cosas pesadas yo he parado la clase y hemos hablado la situación

Investigadora: los chiquillos son súper respetuosos entre sí por eso fue lo que me preguntaste como que destaca yo eso nota de ello es que igual se respeta de pronto sí sí está más interesada en un tema va a ser interrumpen pero también zoom genera que se provoque eso porque cuesta más gestionar como los turnos de habla entonces

P3: entonces yo como de repente cuando pasa eso también le voy silenciando los voy silenciando ya ya y después él pero eh tienen eso ellos se respeta por lo menos cuando estábamos en clase se respetaba mucho no no no se trataba con ninguna mala palabra y De hecho cuando máximo porque máximo ser controlado como un par de veces en clase o sea pero no así mal pero sí en clases de inglés clases de inglés él como que se descontrolaba porque conmigo era ya máximo que aceptarte como que yo le hablo calmado por la profesora de inglés no sabía la situación entonces igual le llamaba la atención y él se descontrolaba un poco me mandaron a llamar que ella hablaba y él se calmaba un poco pero no él él por lo general los niños lo entendían y los niños me decían ya máximo va a salir a darse la vuelta y yo te mando era como queda pero por qué sale porque nos despedimos pasa que los niños no era él necesita el necesita salir y carino solo habla por ejemplo a veces con solo una clase pero no fue así como amanece como no necesito salir necesito irme ya lo dejamos salir con él necesita necesita pensar americanos y sabemos profesores y sabemos que todos tenemos capacidades diferentes y ahí empezamos a hablar del tema y después él volvió solito a la sala sienta y sabes que yo había visto tantas clases bueno yo seguí ahora 3 colegio pero sabes que lo único que hace que el único niño que yo he visto que que tiene clases con todos sus compañeros teniendo últimas máximo porque el resto de los otros niños que yo conozco tienen que hacer separado porque no se adaptan el tema del no hay solapamiento entonces yo creo que igual hay harto trabajo en ese caso en tvn los niños de que ella igual se logra adaptar esas tener clases en grupo sí

P3: De hecho Gaspar no sé si te has fijado en él y esas son como líder de líderes como dentro del pozo o sea como que destacan sobre los demás derechos los chicos los destacan como líderes De hecho si tienen que escoger siempre escogen a las papas y span incluyó al máximo cuando estábamos en clase ya nadie quería jugar con el Gaspar vino lo incluyó y después todos los creyeron en los juegos y eso ya hace que se sienta curso De hecho los primeros días como quien no quería ir porque muchas entiendo molestar y cuando la espalda incluyó después decía Iván colegio porque tenía un amigo entonces ahí les puede empezar a sentirse

y De hecho con Gaspar estos días ellos yo sé que igual no se debería salir tanto pero ellos fueron a la nieve y están como lo dijo pero no dijo como que iba a ir el otro fin de semana parece que dijo que ver con máximo sí no y también máximo me invitó a su casa ahora que lo vaya a ver YYY eso tiene el o sea el yo siento que pucha lo que los papás que necesitaban ser logrado que era que estuviera dentro de compartiera con sus compañeros él también no sé si te has dado cuenta pero también participa eso te iba a decir porque a ver si hoy 27 más que más le interesan los va a probar alarmas pero igual está conectado y después tú igual que destacaste cuando el principio quizás le costará meterse el cuadernillo era él lo hacía solito y él buscaba cuadernos matemáticas sí entonces eso también porque el a logrado bastante independencia es como ya chicos van al ingresar al igual y más si no te voy a mandar la página no sí ya lo tengo me dice si se ha logrado bastante independencia porque antes tenía que estar la mamá y yo antes era como quien no sabía que se hacía y el lenguaje me aparece que trabaja bastante matemática en su cuadernillo también a trabajar entonces igual está está bien yo conociera avanzado bastante tenía una un progreso como estudiante

Investigadora: ¿qué diferencias tú observas entre las clases presenciales y las clases virtuales?

P3: ya primero la cercanía que los niños igual me lo han hecho saber | que a ellos les gustaban las clases presenciales porque estábamos todos en la sa::la y era más cercano para ellos | claro que

Anexo X. Transcripciones de las entrevistas grupales

- **Transcripción entrevista grupal CE1EG**

Investigadora: ya niños este PowerPoint dice "Los niños opinan" y aquí yo tengo a Vicente Fernanda Yin Lian y Joaquín que va a estar acá para que den su opinión y vamos a comenzar (cambia diapositiva) | vamos a comenzar bueno sabemos que el coronavirus trajo mu::chas consecuencias para ustedes porque los niños tuvieron que quedarse en sus casas con la familia y también el colegio ya se transformó en las casas de ustedes | entonces yo les quería preguntar ¿qué piensan ustedes del coronavirus?

Vicente: que es una enfermedad

Fernanda: que es un virus muy malo

Investigadora: sí y muy malo | Yin tú | o Yelandra

Yin: bien | mal

Investigadora: Yelandra.

Yelandra: que es un virus contagioso

Investigadora: que es un virus contagioso | ¿cierto? Yin Lian || bien | vamos a avanzar igual (cambia de diapositiva) ahora si yo les presento estas dos imágenes | ven la que está a la izquierda es eh:: una profesora que está enseñando ¿de qué manera?

Fernanda: online

Estudiantes: online

Investigadora: están enseñando online como lo hace siempre la tía P1 la tía Claudia y tío Daniel y al lado está un profesor que está en un colegio | si yo les tuviese que preguntar ¿qué prefieren ustedes? ¿tener clases en el colegio o tener clase en el por el computador?

Vicente: en el colegio

Estudiantes: colegio en el cole | en el colegio

Investigadora: en el colegio y Yin usted qué prefiere

Yin: en el colegio

Investigadora: bien y ahora ¿quién me podría decir por qué por qué prefieren el colegio?

Fernanda: porque nos dan menos tareas que cuando estamos en clases online y:: es más entretenido

Yin: es más fácil comprender las tareas y lo que tenemos que hacer más que en las clases online

Investigadora: |mhm:: | qué interesante a ti enonces Yin te parece que es más fácil comprender en el colegio | y a ti Fernanda qué es lo que hace más entretenido el colegio

Fernando: jugar entre todos entre todos

Investigadora: jugar entre todos ¿y para ti Yelandra? || ¿qué prefieres está la tía P1 con nosotros pero la tía P1 tiene mucha confianza y también puede decirlo | a ver por qué tú prefiere el colegio

Yelandra: porque uno entiende

Investigadora: uno entiende ¿entonces te cuesta a veces entender por el computador las clases online? ..-

Vicente: tía a mí me gusta el colegio porque si estamos en el computador se nos queda pegado o se nos va la señal

Investigadora: exacto yo te he escuchado muchas veces Vicente cuando dices "tía que se me cayó Internet puede repetir que no escuché" ¿cierto? oye tía apareció como esta Joaquín

Joaquín: | bien

Investigadora: bien que bueno | Joaquín yo le había comentado a tus compañeros que yo quería entrevistarlos a ustedes sobre su opinión sobre las clases virtuales de las clases en el colegio Mira estas dos imágenes hay una imagen de un profesor que está en el colegio con los alumnos y hay otra profesora que está al otro lado en clases virtuales ¿qué prefieres tú?

Joaquín: ¿yo? |mhm:: | || la escuela

Investigadora: prefiere la escuela y porqué

Joaquín: porque más o menos es como || podí´:: eh:: interactuar con más gente de otras clases | no:: no con la gente de tu mismo curso solamente

Investigadora: claro, con tus compañeros | con los profesores | las directoras | ¿ierto? es cierto P1 y usted que:: | ¿qué prefiere?

P1: La verdad es que:: lamentablemente este año tuvimos que trabajar de esta manera online y hemos tenido que adecuarnos tratando de buscar la estrategia pero:: lógicamente para uno es mucho mejor hacer las clases en vivo y en directo en nuestra escuelita porque ahí uno tiene más afiatamiento junto con los niños | eh:: tenemos el tema de que cualquier cosa que queremos expresar los abrazamos los felicitamos tenemos más ese contacto que con la pantalla que es mucho más difícil llegar a ellos con el tema de enseñanza aprendizaje pero:: cien por ciento cien veces la escuela uno está en contacto directo con los niños

Investigadora: exacto sí yo creo que estamos todos de acuerdo en eso Ya vamos a avanzar (cambia de diapositiva) entonces porque aquí ya que estamos todos de acuerdo sobre las clases presenciales | ¿niños saben ustedes como pueden rayar en la pantalla mía como yo?

Estudiantes: sí::

Investigadora: ya ahora podremos obviamente respetándonos porque yo sé que ustedes son estudiantes educados respetuosos y opinantes | | si yo les tuviese que preguntar ¿cómo sería para ustedes una clase virtual ideal? | ¿qué debería hacer en esta clase para que sea bue::na | para que los niños apre::ndan para que sea más entreteni::da? | si quieren lo pueden hablar

o lo pueden escribir también | | por ejemplo a ver qué puede tener una clase virtual para que sea mejor

Yin: que:: los compañeros no se pongan a rayar la pantalla

Investigadora: ya por ejemplo porque a veces igual interrumpe | muy bien | ¿qué más puede ser para que sea buena clase? por ejemplo yo les puedo dar un ejemplo | quizá más juegos | no sé | ¿cómo les gustaría que fuera una clase de ustedes de:: en el computador?

Fernanda: un poco más entretenida

Investigadora: ya:: ¿y qué tendría que tener para que sea un poco más entretenida?

Fernanda: juegos cosas así

Investigadora: ya muy bien | Joaquín y para usted

Vicente: música

Investigadora: música quizás cuando los niños están trabajando colocar música para que hagan los ejercicios bien | Yelandra

Yelandra: | | entretención

Investigadora: entretención como que Yelandra

Vicente: así como tia | así que los profe lo:: los hagan no pasen algo para dibujar

Investigadora: o sea que puedan por ejemplo utilizar más la pantalla quizás de los profesores puede ser | ¿Joaquín estas allí? (Joaquín asiente) | ¿Joaquín y para ti cómo sería una clase ideal en el computador?

Joaquín: y un ideal sería|mhm::| no sé y mejorar que mejoren la señal de Chile para que se pueda hacer bien las clases

Investigadora: sí:: más fluida ¿cierto? ¡qué interesante lo que dice lo que dice Joaquín! y también lo había dicho Vicente

Vicente: tía | tía también conversación

Investigadora: ya ¿si? muy bien | ¿cómo de qué? Que los niños conversen más ¿cómo a qué te refieres con la conversación?

Vicente:| | conversar de la materia de juegos

Investigadora: muy bien sí | quizás que los niños puedan hablar más porque a veces pasa que cuando hablan hablan y los profesores como no podemos ver a los niños decimos

"¿quién habló? ¿quién fue?" porque en la sala los podemos ver a todos | pero en la pantalla cuando se comparte pantalla uno no los puede ver a todos | bien |

Investigadora: avancemos | me quedan sólo dos preguntitas | ¿qué es lo que más extrañan del colegio? | si quieren pueden rayar esta vez | si quieren pueden escribir acá yo no me voy a molestar | o lo pueden decir..-

Fernanda: estar con los compañeros | estar con los compañeros

Investigadora: ya Muy bien muy bien Fernanda | Vicente | Yelandra | Yin | Joaquín

Yelandra: [jugar | compartir]

Vicente: [tía | tía] | la pizarra

Investigadora: la pizarra | ya | muy bien | ¿y usted Yin?

Yin: ir con los compañeros

Investigadora: extraña a los compañeros

Vicente: la cancha

Investigadora: quiere jugar a la pelota

Vicente: sí

Investigadora: ay ¡ojalá que el próximo año encuentren la vacuna y los niños puedan jugar! ¿cierto?

Vicente: también | también la:: la el cuarto de ciencias

Investigadora: el cuarto de ciencias ¿qué tienen en el cuarto de ciencias?

Vicente: hay un esqueleto

Investigadora: |mhm|¿les gusta el cuarto de ciencias

Fernanda: tía a mí me gusta el taller de ciencias porque experimentamos cosas nuevas

Investigadora: ah | ¡mira qué entretenido!

Vicente: y a mí me gusta la biblioteca

Investigadora: ¡mhm! | ¡chócale! | yo voy a estudiar todos los días a la biblioteca | esa es mi vida | ¿te gusta leer Vicente? | ¿o te gusta los juegos del crack?

Vicente: me gusta leer

Investigadora: te gusta leer bien..-

Vicente: sí porque así porque así puedo leer más rápido

Investigadora: ¡está excelente! | que bien | ¿y usted Yelandra?

Yelandra: la sala de computación

Investigadora: ¿y tienen computación todas las semanas?

Estudiantes: (asienten)

Investigadora: ¿y usted Yin? O Joa..-

Vicente: y también nos gusta | también nos gusta el dentista

Investigadora: ah ¿pero el dentista va? | el dentista es el que va a evaluar a todos los niños ¿cierto?

P1: es que está ubicado en nuestra escuela el dentista

Investigadora: ah:: ¿en serio?

Joaquín: es al lado al lado

Investigadora: Joaquín y tú que hechas de menos

Joaquín: yo la comunicación entre..-

Vicente: y a mí también echo de menos nuestra sala

Investigadora: |mhm| |sí ¿creen ustedes que se aprende más en el colegio o en o en las casas? ¿donde aprenden más ustedes?

Yelandra: en el colegio

Estudiantes: en el colegio

Vicente: en el colegio

Investigadora: sí yo me imagino todas las veces cuando los niños dicen "¡no:: al colegio en el colegio ojalá no exista el colegio" al colegio en el colegio ¿Se acuerda P1? yo tenía niños de mi colegio que decían "ojalá que desaparezca el colegio yo creo que todos los niños nos deben extrañar porque ahora yo creo que todos valoran | la función que cumple el colegio | que los niños no solamente van a aprender sino que también van a aprender van a aprender a ser amigos aprenden muchas muchas cosas | ¿querías decir algo P1?

P1: no no no | está en lo correcto | todos hemos pensado alguna vez que desaparezca el colegio pero ahora todos lo echan de menos

Investigadora: bien vamos con la última || ya aquí yo tengo los deditos hacia abajo y deditos hacia arriba | tengo entendido que no se pueden mover, pero yo quiero que ustedes me digan si quieren con su dedito o no o lo comenten si están de acuerdo o no con estas oraciones | les voy a mostrar cuatro oraciones y ustedes van a decir si se sienten identificado o si no se sienten identificados || ya la primera | "me gusta hablar en las clases virtuales" sí o no

Estudiantes: sí | sí | sí

Investigadora: sí y así también veo a Yin Lian que dice sí con su dedito (muestra su dedo pulgar) || y tu Joaquín | ¿te gusta hablar en las clases virtuales?

Joaquín: (moviendo las manos a modo de indicar "más o menos"

Investigadora: más o menos | hay niños que les da vergüenza y hay niñas que a veces sienten que tienen más personalidad para hacerlo | ah muy bien me pusieron iconos en el zoom | ¡excelente! | lo pueden hacer con iconos en el zoom || la segunda "me aburro más en las clases virtuales que en el colegio" | la verdad | ¿donde se aburren más se aburren más en las clases virtuales? (escribe por mensaje interno a la investigadora) | Fernanda ¿por qué crees tú que te aburres más?

Fernanda: porque no podemos hablar con nuestros compañeros o estar con ellos

Investigadora: exacto | a veces tienen que escuchar más a los profesores que a los compañeros y:: | ¿Yin Lian y tú?

Yin Lian: porque en el colegio podemos estar más tiempo con los compañeros y se entiende todo mejor

Investigadora: se entiende todo mejor ¿cierto? | ojalá la P1 pudiera salir de la pantalla para explicarle a los niños porque a veces cuesta mucho ¿y Yelandra y usted?

Yelandra: || estar con los compañeros y los profesores

Investigadora: prefiere los profesores muy bien pero ¿y usted se aburre más las clases virtuales o no?

Vicente: a veces yo me aburro yo me aburro

Investigadora: a veces sí o a veces uno se distrae quizás por la panta::lla uno se aburre quizás porque está en la casa | ¿y usted Joaquín?

Joaquín: yo me aburro en la clase virtuales | porque:: no podemos hacer prácticamente nada

Investigadora: ¿a qué te refieres con prácticamente nada?

Joaquín: escribi::r | o no podemos hacer otra cosa que escribir o hacer la tarea o comunicarnos con las profes | no | no y no se puede comunicar la gente con el alumno

Investigadora: o por ejemplo en los trabajos en grupo o menos | P1 quería decir algo

P1: sí:: | yo el otro día antes de comenzar mi clase porque estaba buscando el PowerPoint les dije ya tienen unos minutos para hablar |conversen y yo de hecho saqué incluso hasta mi cámara para que conversar y la única que dijo "¡hola!" fue la Yin Lian \y nadie le habló:: (ríe) ¿cierto Yin Lian? les di tiempo para hablar y no me hicieron caso | dijo "hola" y nadie nadie nadie [ininteligible]

Fernanda: es que nos da vergüenza

Investigadora: pero así son sus compañeros y hay que hablar con ellos | después me imagino cuando lleguen al colegio no van a parar de hablar | acá en España los niños tienen que ir al colegio con la mascarilla y a veces pasa que no saben quién habla porque la mascarilla uno a uno le cuesta entender ¡ojalá encuentren la vacuna pronto! ¿dígame?

Yin: yo dije hola

Investigadora: bueno quizá en un próximo intento van a hablar más | vamos con la tercera | "hablo y comento más en las clases virtuales que en las clases del colegio" | ¿dónde creen ustedes que participan más?

Vicente: en el colegio

Estudiantes: en el colegio | en el colegio | en el colegio

Investigadora: están todos de acuerdo con eso y miren a Joaquín que está con un con un espejo | ¿por qué? | ¿por qué creen que se puede hablar más en el colegio? en las clases no en el recreo por ejemplo | ¿por qué? | Vicente ¿por qué crees tú que se habla más de la clase que en el colegio que las clases virtuales? ¿por qué crees?

Vicente: porque cuando jugamos en las clases al bingo que jugamos, así la tía no pregunta algo y nosotros respondemos todos los niños

Investigadora: y a veces yo creo que tienen trabajo en equipo ¿o no? en grupos | [y eso también hace que los niños participen más]

Yin: [ininteligible por voz baja]

Investigadora: ¿cómo Yin? no te escuché bien | perdona

Yin: se puede compartir más con las personas allá en el colegio

Investigadora: exacto se puede compartir más muy bien | vamos con la última pregunta y los dejo libre "siento que he aprendido en las clases virtuales" ¿han aprendido distancia?

Estudiantes: sí sí sí

Investigadora: y si les digo mucho poco o casi nada ¿qué dirían ustedes?

Vicente: mucho

Yelandra: mucho

Investigadora: mucho | ¿si, Joaquín?

Joaquín: mucho

Fernanda: tía mucho porque a nosotros nos hacen como clases entretenidas

Investigadora: ah muy bien sí | además que la P1 tiene igual siempre trata también de hablar con ustedes para que para que aprendan más

- **Transcripción entrevista grupal (CE2EG)**

P2: pero ustedes saben, vamos a seguir trabajando en los números pri::mos y la secuencia ahora la investigadora les tiene algunas preguntas {(AC) así que las voy a dejar con ella}

Investigadora: niños hola a todos {(AC) voy a tratar de verlos a todos} (cambia la función de Zoom que permite ver a todos los estudiantes) |¿me escuchan?

Estudiantes: si::

Max: sí

Investigadora: lo que pasa es que yo le pedí permiso a la P2 de poder entrar a su clase porque quería hacerles una entrevista ¿ya? | no sé si saben ustedes que yo también soy profesora pero ahora yo estoy estudiando acá en España y me interesa también saber la opinión de los niños {(AC) no solamente de los profesores} sino también de ustedes porque ustedes también son niños que piensan y pueden dar su opinión así que | ¿les gustaría dar su opinión sobre sobre las clases virtuales?

Max: no me gustan

Investigadora: ah ya

Max: prefiero levantarme a las ocho de la mañana o sea a las siete y media

(la profesora habilita la función de compartir pantalla que se proyecta como notificación en cada una de las pantallas)

Esteban: ¡quiero el chat! ¡quiero el chat! (riéndose) | eso mismo [ininteligible]

Investigadora: Jose tú me puedes habilitar la:: ¿compartir pantalla?

P2: ya | ahí está

Investigadora: ya gracias | ya lo que vamos a hacer es lo siguiente | miren yo les voy a compartir mi pantalla | ustedes me dicen si la ven y yo les voy a presentar un PowerPoint | que es pequeñito porque son más bien imágenes | a mí lo que me interesa es que converse::mos sobre cómo son estas clases virtuales o cómo son las clases del colegio y la idea es que cada cual pueda decir su opinión y lo vamos a escuchar con respe::to porque todas van a ser bien acogidas ¿ya? lo primero si yo les proyecto esta imagen (investigadora proyecta imagen de virus que representa imagen de COVID-19) qué qué sienten cuando a ustedes ven esta imagen o quién será | levantando las manos..-

Esteban: el coronavirus

Investigadora: necesito ver quién habla porque como no los puedo ver a todos /parece que escuché la voz de Esteban

Esteban: sí yo

Max: yo me imagino un virus [no coronavirus]

Investigadora: [ya vamos a escuchar] primero a Esteban y después a a Max | ¿ya? | Esteban

Esteban: el coronavirus es feo y malo

Investigadora: ya y cómo te sientes tú al ver esta imagen

Esteban: lo quiero matar

Investigadora: por qué

Esteban: no sé | pero me dan ganas de matar al coronavirus

Investigadora: |mhm |sí yo creo que a todos nos pasa | y a ti Max

Max: ah no yo me imagino un virus

Investigadora: ah ya te imaginas un virus…-

Max: porque el coronavirus es una familia | de virus

Investigadora: si:: es una enfermedad que estamos descubriendo | parece que / Amanda levantó la mano

Amanda: ajá

Investigadora: ya Amanda dígame

Amanda: yo me imagino que el virus no quiere que comparta con mi familia | con mis amigos que no salga a jugar

Investigadora: yo creo que todos estamos esperando que llegue alguna vacuna pronto porque quizás esto no nos hace sentir muy bien y el coronavirus lo que provocó a nosotros en el caso de los niños es que no puedan asistir al colegio | y ahora | si ustedes no pueden asistir al colegio me gustaría que me dijeran ¿qué prefieren? con qué imagen se quedan | acá imaginemos que puede ser la P2 acá está Amanda (mostrando con el cursor la imagen) Esteban Damián Nico | o prefieren las clases en el colegio

Max: en el colegio

Damián: en el colegio

Investigadora: en el colegio ya los quiero mirar a todos a ver | Simón | ahora vi tu mano levantada

Simón: es que de la imagen anterior yo me imagino una gelatina una gelatina radioactiva

Investigadora: ya:: pero y sobre el coronavirus qué pensarías porque es cierto que tiene una figura un poco extraña

Simón: mhm yo siento que::: | | no sé porqué existe |

Investigadora: si::

Simón: porque es cómo tanto que alguien creara algo que su único propósito era erradicar la humanidad | muajajá (simulando risa malvada)

Investigadora: además que nosotros pensamos que con tanta tecnología quizá ya habían muchas soluciones en la ciencia y quizá todavía hay algunas cosas que tenemos que avanzar en tecnología y no solamente tiene que ver con los avances con los computadores sino que también con con la salud y ahora retomando esta imagen me gustaría que me dijeran | Max parece que está me tenía algo que decir

Max: (en silencio)

Esteban: yo prefiero este

Investigadora: este cuál es este

Esteban: el que estoy apuntando con esa flecha (añade una flecha junto al lado de la imagen de las clases online)

Investigadora: ah perfecto tú prefieres…- | ah:: ahí te veo Esteban bien | ya me podrías decir tú decir porqué [prefieres]

Esteban: [pero que pudiera] salir del del departamento que pudiera salir del campa del [departamento]

Max: yo prefiero ese (marcando con una flecha con su nombre en el interior)

Investigadora: ya vamos a respetarnos los turnos | va a hablar Esteban y cuando termine va a hablar Max y los que quieren apuntar | con lo que prefieran lo pueden hacer | Esteban si tú pudieras tú te quedarías con las clases virtuales | porqué

Esteban: porque:: | mhm | porque son entretenidas | y puedo hacer cosas en el computador y:: | y::: no sé

Investigadora: ¿y sientes que has aprendido más de computación..-?

Esteban: (ininteligible) y además y además como que puedo de repente echarme en la silla y no tengo que salir al patio y no tengo que hacer más cosas que que hacer en el colegio

Investigadora: perfecto muchas gracias ahora va a hablar Damián y después / parece que Amanda también lo que pasa es que como no los veo [a todos]

P2: [Max tenía la manos levantada antes que::]

Esteban: [saquen esa flecha que] (un estudiante añade una flecha indicando su preferencia por las clases presenciales)

Investigadora: [ya Max] Damiana Amanda y no sé si quiere comentar Sa::ra a mí me importa que todos que todos den su opinión | ya Damián

Max: eh:: ya primero lo de anterior la me daba asco y la de ahora la de eh:: para salir

Investigadora: ya a ver la que tú dices me daba asco te refieres a la imagen del coronavirus | y sobre esta imagen con cuál cuál prefieres tú | las clases en el colegio

Damián: las clases en el colegio

Investigadora: ¿y por qué tú prefieres las clases en el colegio?

Damián: porque aquí porque ahí juegas y:: y es divertido

Max: y puedes abrazar a tus compañeros (sonríe)

Investigadora: ya muy bien

Damián: juegas conmigo y y y mientras hablas

Investigadora: ya Max ahora tú y luego Simón que veo que también tienes la mano alzada | ya Max

Esteban: nadie te puede silenciar (sonríe)

Max: yo prefiero que:: | yo prefiero clases en el colegio

Investigadora: ya:: porqué | además porque…-

Max: porque porque allá puedo ver a mis compañeros y también | es divertido y no se puede salir de la casa

Investigadora: ya muy bien y tú Simón

Simón: yo prefiero:: | este (

Investigadora: ahí lo veo

Simón: porque ahí están todos mis compañe::ros | hay muchas cosas y podemos salir al patio:: | y hay libro::s y también podemos ir a la casa de nuestros amigos {(AC) como yo quería hacerlo} pero justo llegó el primer día de cuarentena y alguien iba a ir a mi casa y no pudo

Investigadora: pero imagínate cuando ya llegue ese día en que se van a poder ver y lo vas a poder invitar a tu casa y van a pasarlo muy bien | Amanda

Amanda: ¿qué?

Investigadora: ya Amanda

Amanda: las clases en el colegio porque creo que:: en el colegio hacemos viajes | y yo quiero viajar como cerca pero igual me gusta

Investigadora: no otras veces vamos al museo funk

P2: (ríe)

Investigadora: como los viajes que haces tú P2 que tú hiciste como cuando los videos que hiciste cuando presentaste la unidad

P2: claro pero eh hacemos salidas a terreno | vamos al bo::sque a las du::nas | como dice Max vamos al muse::o | harta salida pedagógica

Max: museo funk

P2: como Amanda y Simón llegaron este año no alcanzaron a tener una salida pedagógica

Investigadora: ah:: pero me imagino que cuando vuelvan van a poder pero como cuando dijeron viaje me imaginé como los viajes de Indiana Jones.

P2: (ríe) no cuando estamos en el colegio no ocupamos nada de tecnología

Investigadora: verdad que me habías dicho | [¿Sara qué prefieres tú?]

Esteban: [fome fome fome fome] (indicando la imagen de clases presenciales)

Simón: para mí está bien porque hay muchos libros

Investigadora: ¿Sara? Tú quisieras dar tu opinión o sino no importa

Sara: || ¿me toma a mí::?

Investigadora: sí Sara te estamos escuchando

Sara: eh | clases en el colegio

Investigadora: ya | y porqué

Sara: porque ahí puedo ver a mis compañeros | y jugar | y | por eso

Investigadora: ya y ustedes creen que las clases virtuales son diferentes a las del colegio

Simón: sí

Investigadora: ¿quién me dijo sí?

Simón: yo::

Investigadora: ¿yo esteban?

Simón: no | yo Simón (simulando voz tenebrosa)

Investigadora: ya Simón | que no me apareces acá (ríe) || por qué

Simón: porque ahí no usamos computador y en el colegio |mhm| y en el colegio hay hay más cosas en cambi y en las clases virtuales todos están en sus casas y en el colegio todos están en sus clases

Investigadora: quizá en el colegio te puedes mover más || ¿y tú Nico?

Nicolás: sí

Investigadora: ¿me ves? | hola | (10:00) Nico te gustan las clases en el computador o en el colegio

Nicolás: |mhm| no sé | las dos me gustan

Investigadora: ah te gustan las dos

Nicolás: sí

Investigadora: mira | ¿y a ti P2?

P2: a mí me gustan las clases del colegio pero igual lo paso bien en estas clases | como que no | trato de verle lo positivo (sonríe)

Investigadora: además yo creo que a ustedes las profesoras les hacen clases muy entretenidas | yo creo que tienen mucha fortuna porque hay niños donde yo hacía clases ni siquiera tienen computador y no pueden ni ver a sus compañeros | yo creo que son afortunados | ahora pensemos ¿cómo para ustedes sería una clase virtual ideal? | ¿cómo les gustaría que fuesen sus clases virtuales?

Max: así está bien

Investigadora: así está bien Max

Max: sí | a mí me gusta así

Investigadora: [¿a ti Simón te gustaría agregar algo?]

Amanda: [con viajes así como con viajes]

Max: pero si ya hicimos la agencia de viajes

Amanda: pero es que era. Muy divertido

Investigadora: por ejemplo niños yo que estoy en España he visto muchos museos que ahora hacen paseos virtuales | por ejemplo en París hay un museo que es muy importante y es el museo de *Louvre* |no sé si lo conocen | donde está la Monalisa

Max: la Monalisa

Investigadora: y ahora tú puedes hacer eh:: salidas virtuales | yo creo que si ustedes buscan pueden haber alguna que pueden hacer ustedes

Amanda: también hay uno de Frida Kahlo

Investigadora: ¿cómo?

P2: sí en el museo de Frida también se puede

Simón: yo quiero que cambie una cosa

Investigadora: a ver Simón te escucho | te escuchamos

Simón: yo quisiera que las clases virtuales fueran 3D así se podrían salir y llegar a mi casa

P2: bueno (ríe) | nunca tanto

Investigadora: bueno quizá en el futuro | antes era impensado que uno tuviese clases en el computador pero ahora | y a alguien se les ocurre por ejemplo a ti Damián | ¡ah qué bien que escribas! "que fuera 3D"¿hay alguien que quiere escribir | Esteban | Sara | Amanda |

Amanda: yo quiero escribir

Investigadora: ya Amanda

Amanda: ¿cómo inserto el cuadro de texto? | Esteban | Sara | Amanda | ahí está | Esteban | Sara | Amanda | eh::

P2: pero no lo rayen encima no se ve porque después no se puede leer (algunos estudiantes comienzan a añadir ticket a la presentación en PowerPoint

Sara: yo no sé cómo escribir

P2: pero lo puedes decir

Investigadora: ¿quién lo puede decir? | ¿cómo les gustaría? | | Por ejemplo Simón puedes tomar nota de lo que dicen tus compañeros | a ver | tú puedes anotar lo que te dice Amanda o Sara

Max: ¿quién es incógnito?

P2: Esteban

Investigadora: "que hagamos viajes" muy bien (Amanda escribe en la diapositiva) | qué más

Amanda: iba a ponerle viajes virtuales (Simón, que es asignado como el que escribe las respuestas, escribe debajo de respuesta de Amanda para realizar corrección ortográfica)

Investigadora: "que hagamos"

Simón: es que como yo era el que escribía

P2: el corrector

Investigadora: (ríe) qué más | a quién más se le ocurriría cómo fuesen sus clases o qué incorporaría más

Sara: ¡que jugáramos juegos!

Investigadora: ah pero ustedes hacen varios juegos como en inglés cuando jugaron *Scramble* | ¿o no? | | ya, voy a avanzar porque quedan pocos minutitos para que la clase termine

Max: mis compañeros y mi profesora

Investigadora: Max tú lo dijiste ¿cierto?

Max: sí::

Investigadora: ya:: muchas gracias | | ¿Amanda qué es lo que más extrañas del colegio?

Amanda: extraño treparme al árbol que está al lado de los juegos

Max: ¡ah sí!

Simón: es que yo tengo una pregunta ¿nos volvemos a conectar?

P2: no creo que alcancemos pero pueden responder por mientras lo que les preguntó la investigadora

Simón: yo pensé "lo más extraño del colegio" o sea como qué era lo que tiene de extra?

P2: ah (ríe) | lo que más extrañan de extrañar, del verbo recordar

Investigadora: exacto | ¿qué es lo que más extrañan ustedes? No extrañar de raro

P2: de echar de menos

Damián: yo extraño dos cosas | el colegio y el castillo

Investigadora: ya:: muy bien | ¿y Sara?

P2: un castillo con un resbalín

Investigadora: oh qué bonito debe ser el colegio | ¿Sara qué es lo que tú más extrañas del colegio?

Sara: |am | | |. |mhm | <u>todo</u>

Investigadora: ya:: todo y Simón colocó "mis compañeros y los libros" no sé si hay alguien que no le he preguntado | Esteban tú

Esteban: ¿qué?

Investigadora: ¿qué es lo que más extrañas? | a pesar de que sabemos que prefieres las clases virtuales pero ¿qué es lo que más extrañas?

Esteban: eh:: eh:: el árbol | subir al árbol

Investigadora: ya muy bien | | y acá yo lo que yo quería es que moviéramos los emojis | vamos a jugar al..- | ah queda menos de un minuto P2 | esto es lo último que les quería preguntar a los niños

Simón: ¿qué vamos a hacer?

Investigadora: ya lo que vamos a hacer es lo siguiente | van a aparecer cuatro afirmaciones y cada puede mover | ¿ven ustedes que hay una mano con el dedo hacia arriba y otra mano con el dedo hacia abajo?

Esteban: sí

Max: sí

Investigadora: ¿sí? ya | van a ir apareciendo cuatro oraciones | si ustedes se sienten identificados | van a mover la manito con el dedo hacia arriba y la van a colocar al lado y si no se sienten identificados la moverán hacia el otro | pero como queda menos de un minuto nos vamos a conectar

Simón: pero no puedo mover las manos | pero podemos poner ticket

P2: pero pueden con las manos desde la pantalla

Simón: así así (añade tickets a la diapositiva)

Investigadora: ya | se va a cortar entonces nos conectamos ahora | son dos minutos (finaliza la sesión gratuita de Zoom)

Esteban: ya

Simón: ya

(La sesión se corta y los estudiantes se reconectan)

Investigadora: ¿ahora sí están todos entonces?

P2: faltan | | ya | te dejo compartir pantalla

Investigadora: okei | | ya | ahora lo que les había dicho ¿me escuchan?

Es: sí..

Investigadora: les van a aparecer cuatro oraciones | a un costado izquierdo o derecho les aparecen las manitos | quienes puedan | pueden mover las manos y quienes no pueden agregar un ticket pero la idea es que puedan poner un ticket (investigadora comienza a mover las manos)

Sara: ¡qué bakan!

Investigadora: pueden colocar en PowerPoint insertar | modelos y formas 3D y ustedes escogen y se mueven

Max: qué bakan

P2: así podemos hacer después los personajes, para que se muevan | es que después vamos a crear una obra con los personajes de la célula

Investigadora: qué genial

Amanda: ¿cómo lo hacemos?

P2: todavía no | concentrémonos

Investigadora: ya | vamos a hacer lo último | me gusta hablar en las clases virtuales (se observan tickets superiores a la cantidad de estudiantes participantes) | | no pero son siete y hay más tickets

P2: es uno por persona

Investigadora: ya ahora retomando | Damián colo me coloca que le gusta hablar en las clases virtuales | Esteban | también vi a Simón | ¿quién más?

Simón: a mí es que como que me gusta pero me gustan más lo de lo de:: colegio

Investigadora: ya perfecto | | ¿y a ti Sara? ¿te gusta participar de las clases virtuales? | | ¿Sara me escuchas? Por último hazme con tu dedo hacia arriba o hacia abajo

Sara: sí

Amanda: ¿podemos solamente responder así "a mí sí"?

Investigadora: si si si | | "a mí sí mucho" quién colocó eso para saber | | necesito saber de quién es la opinión | ¿quién escribió "a mí mucho"?

Amanda: yo

Investigadora: "más o menos" colocó Simón

Damián: no es que a mí no de en las manos de para arriba hay una mano para abajo y aquí también lo mismo

Investigadora: es que a la izquierda está para arriba y a la derecha hacia abajo | ¿y a ti Nico te gusta hablar en las clases virtuales?

Nicolás: |mhm | en matemáticas

P2: en matemáticas

Investigadora: en matemáticas te gusta hablar | sí he visto que eres bastante bueno en matemáticas | | ya vamos con la segunda | nos quedan

P2: Esteban | no tanta flecha que no se ve

Esteban: borro todo | pero alguien | tiene que borrar eso

P2: recuerden que este es un trabajo para investigadora y si están rayando encima la van a ver todos en la universidad

Investigadora: Esteban puedes leer la segunda afirmación

Esteban: me aburro más en las clases virtuales que en el colegio

Sara: ¡yo sí::!

Investigadora: tu Sara te aburres más en las clases virtuales

Sara: a veces

Investigadora: a lo mejor depende de lo que están viendo | Esteban tú | | dónde lo pasas mejor

Esteban: ahí está

Investigadora: ah | te aburres en las clases virtuales

Esteban: no | no me aburro en las clases virtuales

Investigadora: ah:: perfecto | ahora entendí las cruces

Esteban: ¿y cómo puedo hacer más grande la letra?

Investigadora: no lo sé | Simón y tú

Simón: ahí se ve | "más o menos" (escribe "más o menos" en la diapositiva")

Investigadora: ya

Simón: o sea que me gustan pero más o menos

Investigadora: ya vamos con la tercera "hablo más en las clases virtuales que en las clases del colegio" | ¿dónde creen ustedes que hablan más? ¿hablan más en el colegio en las clases con la P2 con la Javi? ¿o hablan más cuando están sobre el computador?

Amanda: treinta mil computador porque llegué este año y he estado en clases con el computador

Investigadora: y sí tú participas mucho Amanda | yo cuando estuve esa semana mirándolos noté que todos hablando mucho | | y tú Damián

Damián: ah

Investigadora: tú crees que hablas más en las clases virtuales con P2 por ejemplo o hablas más cuando estás en el colegio trabajando

Damián: yo creo en las clases virtuales

P2: sí

Investigadora: ya | vamos con la última

Sara: la Sara quería hablar también

Investigadora: ¿quién quería hablar?

P2: Sara

Investigadora: Sara

Sara: yo hablo más en el colegio

Investigadora: yo creo que es por lo que me decías que te aburres más en las clases virtuales que las del colegio

P2: es que la Sara no era muy amiga del computador | entonces ha sido un desafío para ella

Esteban: (ininteligible) que en el compu

Investigadora: ¿Y Max? ¿Max y tú?

Max: |mhm | me aburro un poquito más en las clases virtuales porque me muevo menos

Investigadora: y la última | "siento que he aprendido en las clases virtuales" | a ver levántenme la mano quiénes han aprendido en las clases virtuales | bien Amanda tú | Simón | el Nico también | ¿Damián? ¿tú sientes que has aprendido en las clases virtuales?

Damián: sí

Esteban: yo puse todas esas flechas (indicando aprobación de la afirmación)

Sara: que yo (ininteligible) que he aprendido en las clases virtuales

Investigadora: no te he entendido ¿Qué sí o que no? | | ¿Sara?

Sara: sí he aprendido

Investigadora: ¿Nico?

Nicolás: que yo te levanté la mano o no

Investigadora: es que no los veo a todos por la pantalla | por eso | | ya ahora sí nos vemos todos (deshabilitando la función de compartir pantalla)

P2: ya ahora los ve | la pregunta era si sienten que han aprendido en las clases virtuales | levanten la mano si sí (todos los estudiantes levantan la mano)

Max: ¡mucho!

Esteban: mucho

Investigadora: ah ya muy bien | hay alguien que siente que no ha aprendido en las clases virtuales | | yo también siento que he aprendido mucho como cuando vimos las fotos de Perú | ya niños, yo les quiero agradecer por su disposición, me gustó mucho ver sus clases y yo les agradezco.

- **<u>Transcripción entrevista grupal CE3EG</u>**

Investigadora: bueno niños como ustedes saben yo he conversado con Miss para tener un espacio de conversación sobre qué les parecen las clases virtuales ¿ya? | y su opinión la compartiría con el resto de los profesores | ¿les gustaría?

P3: levanta su dedo pulgar

Investigadora: no los escucho

Estudiantes: sí::

Damián: sí | okei

Investigadorra: gracias Damián | entonces niños la idea es que ustedes me digan qué es lo que ustedes piensan | y lo que ha dicho en otras ocasiones la Miss intentemos no rayar la pantalla porque sí van a haber momentos en que puedan rayar la pantalla porque me interesa saber lo que piensan ustedes porque en algunos momentos voy a dejar que lo rayen en la presentación que les tengo | lo primero quería que ustedes me dijeran | ¿qué piensan sobre estas imágenes? | ¿qué piensan sobre el coronavirus? (cambia de diapositiva y proyecta imagen del coronavirus) | díganlo con confianza porque ya nos conocemos y ustedes me han visto todos los dí::as

Trinidad: es malo y feo

Investigadora: ya quién me dijo que era malo y veo | como los tengo acá en pequeñito no los puedo ver a todos

Profesora: creo que Trinidad

Investigadora: ¿Trini?

Trini: sí | era yo

Investigadora: y porqué lo piensas Trini

Trinidad: porque ha matado mucha gente

Investigadora: sí:: | sí | es lamentable | ustedes saben que yo estoy en España y acá hubo de nuevo rebote y ahora como estoy en un restaurant me han dejado sacarme la mascarilla por un momento (muestra la mascarilla en la cámara) | porque aquí está muy muy delicado

Benjamín: y el coronavirus nos hizo volver a nuestras casas

Investigadora: exacto | sí Gaspar

Gaspar: le puedo decir qué es lo que opino del coronavirus

Investigadora: sí por supuesto dígalo

Gaspar: yo opino que por una parte es mala porque mata gente como dijo la Trini pero igual pienso que por otra parte es buena porque dejó a las personas que estén en sus casa para que compartan con sus familiares

Investigadora:: mira qué importante es lo que dices porque muchas veces hay papás que tienen que trabajar todo el día y a veces no pueden compartir | entonces lo bonito es que

podamos compartir siempre cuando no tengamos tantas necesidades porque hay niños que están sufriendo | yo tengo un ex alumno que tiene que ir a trabajar con sus papás porque sino trabajan no tienen para comer

Investigadora: (cambia de diapositiva y muestra imagen que muestra a estudiantes impartiendo clases por videoconferencia e imagen alusiva a un aula presencial) | ahora si yo les muestro esta imagen y ahí está la Miss o otra miss y ahí están las clases en el colegio | ¿qué es lo que ustedes prefieren? | {(F) pueden ustedes marcar la pantalla en la presentación} | ¿qué prefieren clases virtuales o clases en el colegio?

Francisca: clases en el colegio

Investigadora: ¿quién me dijo eso? | ¿Francisca?

Francisca: (con su pulgar hacia arriba)

Investigadora: la idea es que si marcan acá pueden poner su nombre | quién prefiere clases virtuales y quién prefiere clases en el colegio | Benjamín prefiere clases en el colegio | Maximiliano también Trini también (los estudiantes van agregando sus preferencias sobre la imagen a través de ticket, encerrar y poner su nombre) | Benjamín por qué quieres clases en el colegio

Benjamín: que antes podíamos antes podíamos divertirnos en los talleres así como el fútbol

Investigadora: muy bien | Joaquín tú por qué prefieres clases en el colegio | Gaspar también | Trini Paz

Joaquín: porque [ininteligible]

Investigadora: me puedes repetir que no escuché muy bien | |

Joaquín: es que en el colegio siempre nos pasamos casi todo el rato y era como que nos quedamos casi todo el día en el colegio

Investigadora: cierto y usted miss ¿qué prefiere?

P3: en este momento clases virtuales pero prefiero las clases en el colegio pero como está la situación | en estos momentos me gustan las clases virtuales por el tema del coronavirus obviamente prefiero hacer clases en el colegio

Gaspar: tía

Investigadora: sí Gaspar

Gaspar: a mí me gustan las clases en el colegio pero con seguridades como con mascarilla y cosas así pero igual es divertido estar con los amigos aunque estén con mascarilla porque::ayer cuando le fuimos a dar..-

Benjamín: pero igual no tenemos que estar tanto con la mascarilla porque nos podemos ahogar

Investigadora: bueno y yo no sé quién es quien rayó acá con rojo | y la miss ya les ha dicho el otro día | que está bien que den su opinión

P3: chicos | yo sé quien es | lo borra ahora o voy a llamar a la mamá

Paz: miss yo no soy

P3: ¿segura? | no rayes la pantalla

Investigadora: la idea es que nos respetemos entre todos | si un niño puso su nombre a ningún otro le gustaría que borren su nombre | |Anto quisiera escucharte a ti | porqué tú prefieres las clases virtuales

Antonia: porque pensaba yo que es más relajado

Investigadora: ah y te sientes cómoda estando así

Antonia: sí

Investigadora: y alguien más quisiera compartir | Damián | Trini

Damián: porque podemos escuchar directamente lo que nos dice la profesora y:: eh:: no sé | tener recreo

Investigadora: tener recreo y compartir con los compañeros que es lo importante

Gaspar: tía y tenemos recreos más largos

Investigadora: y acá tienen quince minutos | ¿cuántos minutos tienen de recreo en el colegio

Gaspar: ah no po´ acá tenemos como nueve y allá como quince

Investigadora: allá quizá se respeta la hora pero prefieres las clases en el colegio

Gaspar: sí::

Investigadora: la otra vez la miss dijo que antes salían a las seis de la tarde | ya avancemos entonces (avanza en la diapositiva) | "¿cómo le gustan sus clases virtuales?" ¿cómo les gustaría que fuesen sus clases virtuales? | pueden escribir acá (cambia diapositiva y muestra

espacio en que los estudiantes pueden contestar) | cómo les gustarían que fuesen o como las tienen está bien | o qué les gustaría que tuviesen por ejemplo más vide::os | | "tal y como están ahora" | ¿quién escribió eso? Díganlo con confianza porque ya nos conocemos y porque la opinión de los niños es muy importante | | "que tuviese Minecraft" miren en otros colegios ya me habían puesto eso | "más co::rto" sería un ¡hola profesora | chao profesora (ríe) | se ríe Antonia tú lo colocaste? ¿sí?

Antonia: (asiente mirando hacia abajo)

Investigadora: pero dígalo Antonia si yo siempre te escucho participar y la miss habla muy bien de ti que eres muy participativa | | "que hagamos karaoke" ¿a quién le gustaría que hicieran karaoke?

Damián: ¡yo lo puse!

Investigadora: ¿quién dijo yo lo puse?

Damián: yo Damián

Investigadora: mira qué interesante | "está muy bien ahora" | "como están ahora" || "todo" ¿y tú Gaspar extrañas el colegio?

Gaspar: tía | lo que yo más extraño es estar con los compañeros y pasar un buen rato y estar con ellos

Investigadora: es importante eso | uno va a la escuela a aprender y a compartir | aprendes a ser generoso a ser felices || "compartir" puso Trini | "todo" puso Benjamín |

P3: me parece que fue Maximiliano

Investigadora: perdón Maximiliano me confundí | ah:: ahí puso Maximiliano (añade una flecha con su nombre junto con la palabra "todo" || ¿me puedes dar un ejemplo de lo que es todo?

Maximiliano: los recreos | pasar tiempo con mis amigos

Investigadora: muy bien | ¿y hay algún compañero que piense no:: no extrañe nada? | que diga no:: no pienso volver al colegio

Antonia: yo extraño los recreos

Investigadora: pero hay alguien que no extrañe nada

Damián: yo no extraño nada

Investigadora: ¿quién dijo?

Damián: Damián

Investigadora: oh:: no extrañas ni siquiera jugar a la pelota con tus compañeros

Damián: ah es que ni siquiera había alcanzado a jugar tampoco

Investigadora: ah pero tus compañeros son muy entretenidos y a lo mejor podrías jugar y con tus compañeras también

Damián: pero no alcancé (ríe)

Investigadora: ya vamos por el último juego | quiero que me hagan con un dedito para arriba si están de acuerdo con la afirmación o dedito para abajo si no están de acuerdo con la oración ¿ya? | la idea es que todos pongan su opinión entonces ustedes lo rayan | ya vamos con la primera "me gusta hablar en las clases virtuales" | o pueden poner una carita feliz o una carita triste || ¡oh varios ticket! Pero yo quiero que ese ticket me digan quién

Gaspar: tía más o menos a mí porque a veces como que las cosas del Liveworksheets son más complicadas pero en el colegio se me hacen más fácil por eso me gusta más el colegio

Investigadora: mira | a lo mejor porque en el colegio vas a tener más tiempo a la miss

Antonella: ¡miss!

Investigadora: quién dijo miss | parece que fue Francisca

Antonella: soy yo la Antonella

Investigadora: ¡Antonela::! A ver te escuchamos Antonella

Antonella: yo soy la de azul por si acaso

Investigadora: ah:: sí te vemos con el ticket manual azul || ya vamos con la segunda || la verdad ¿quién se aburre más en las clases virtuales?

Damián: yo (levantando la mano)

Investigadora: a ver niños podemos hacer lo siguiente | vamos a contestar también con emojis | ya Damián

Damián: sí | me aburro más en las clases virtuales

Investigadora: ¿por qué?

Damián: porque siento que en la clase que | que en la clase real puedo dar más mi opinión

Benjamín: yo:: | en las dos me divertía

Investigadora: mira te gustan las dos | ¿y a ti Francisca? | ¿dónde lo pasas mejor? ¿en las virtuales o el colegio?

Francisca: en las dos

Investigadora: ya vamos con la tercera "hablo más o comento más en las clases virtuales que en el colegio" ¿hay alguien que lo piense?

Gaspar: la Trini

Trinidad: yo::

Investigadora: vamos con la cuarta "siento que he aprendido en las clases virtuales"

Francisca: yo::

Investigadora: Francisca muy bien

Benjamín: /miss puedo poner muchos ticket

Investigadora: claro que sí | Gaspar tú sientes que has aprendido

Gaspar: sí:: he aprendido a dividir igual | y se me hace divertido:: | se me hace divertido estar en clases virtual pero me gustan más las clases en el colegio

Investigadora: porque también en el computador nos podemos confundir | ¿y creen que han aprendido de tecnología?

Damián: en tecnología y en artes nada

Antonia: pero en artes puro pintar

Investigadora: saben usar Kahoot

Damián: y del computador igual porque busco por Internet

Investigadora: (deshabilita la opción de compartir pantalla) ya niños yo les quiero agradecer por dar su opinión porque los niños también tienen voz y deben ser escuchados