

Intercambios virtuales entre docentes y alumnos en dos asignaturas del Nivel Superior en Odontología

Online Teacher-Student Exchanges in Two Dentistry University Courses

Lourdes Morán¹
Laura Colombo²

Resumen

En este trabajo partimos de marcos socioculturales del aprendizaje y un enfoque dialógico de los procesos de enseñanza y aprendizaje para analizar los intercambios virtuales en dos asignaturas de la carrera de odontología en el nivel superior. El trabajo está centrado en comprender cómo se desarrollan estos intercambios conversacionales docentes-estudiantes en la virtualidad durante las videoconferencias. Con focalización en las dimensiones comunicativa y pedagógica se identificaron cuatro tipos de secuencias en cuanto a la alternancia de la voz y las configuraciones de los espacios de intercambio: a) informativa-directiva; b) comunicativa-directiva; c) comunicativa-participativa; d) comunicativa-dialógica. Se concluye que la intencionalidad de la propuesta pedagógica basada en generar prácticas dialógicas y acciones específicas de intervención por parte del profesorado inauguran en la virtualidad espacios más potentes que facilitan la construcción del conocimiento en los encuentros sincrónicos. Concluimos que la intencionalidad de la iniciativa pedagógica propuesta en cada espacio puede facilitar u obturar intercambios dialógicos y, con ello, la construcción colectiva de conocimiento. Si bien el trabajo se genera en el recorte de un contexto específico, análisis pormenorizados como el que aquí presentamos contribuyen a profundizar sobre la relación entre las características del discurso en la virtualidad y los procesos educativos.

Palabras clave: comunicación verbal; uso didáctico del ordenador; práctica pedagógica; educación a distancia; aprendizaje en línea

Abstract

Based on sociocultural theories on learning and a dialogic stance on teaching and learning processes, this work analyzes virtual exchanges in two Odontology classes at the university. The work is focus on on understanding how dialogues between teacher and students develop in a video-conferencing platform. Focusing on the communicative and pedagogical dimension we identified four types of sequences regarding turn taking and configuration of exchanges: a) Informative-directive; b) communicative-directive; c) communicative-participative; d) communicative-dialogic. We conclude that the intentionality of the pedagogical initiative to generate dialogic practices as well as teachers' specific interventions can help or hinder opening up dialogic exchanges and thus collective knowledge construction. Despite its situatedness, we believe detailed analysis as the one advanced in this work can contribute to keep on exploring the relationship between online discourse patterns and educational endeavors.

Keywords: Verbal Communication; Didactic Use of Computer; Pedagogical Practices; Distance Education; Online learning

Fecha de recepción: 2024-04-24
Fecha de evaluación: 2024-06-08
Fecha de evaluación: 2024-06-14
Fecha de aceptación: 2024-07-05

Introducción: Instancias de formación virtual en el nivel superior

El contexto producido a causa del aislamiento social, preventivo y obligatorio decretado el 2020 a causa del COVID-19 generó demandas educativas repentinas en particular para los docentes quienes debieron ajustar sus prácticas pedagógicas al entorno virtual. Las propuestas diseñadas en el marco de dicha emergencia sanitaria constituyeron un plan alternativo de enseñanza virtual de transición (Lion, 2020; Ordorika, 2020).

La vuelta a la presencialidad presentó nuevos desafíos. La transformación de las prácticas estuvo centrada en la constitución de espacios híbridos que incorporaran los mejores rasgos de la presencialidad y las experiencias positivas llevadas a cabo en el entorno virtual. Así, algunos de estos nuevos escenarios educativos recuperaron aspectos valiosos de aquellos mediados por la comunicación sincrónica y asincrónica. Ello permitió desafiar prácticas instituidas y re-contextualizar el encuentro entre docentes y estudiantes (Morán, 2021; Morán & Alvarez, 2014). En el año 2021 se incorporaron instancias híbridas en diferentes asignaturas de la carrera de Odontología de la Universidad de Buenos Aires. En este trabajo nos centramos en los intercambios entre docentes y estudiantes de dos asignaturas que continuaron utilizando la virtualidad instaurada durante la emergencia sanitaria a fin de acompañar el proceso de construcción de aprendizaje mediante el uso de videoconferencias.

El diálogo didáctico y la construcción del conocimiento

En las experiencias de aula los docentes vehiculizan sus estrategias a través del discurso. Utilizan el lenguaje para guiar la construcción del conocimiento y generar saberes en colaboración. Si bien un educador con habilidades cognitivo-comunicativas y lingüísticas ampliamente desarrolladas no garantiza el aprendizaje en sus alumnos, permite una guía más clara para la elaboración del conocimiento compartido.

Diferentes especialistas del campo educativo han considerado el discurso didáctico como una actividad central de la enseñanza (Mercer, 2010). Esta centralidad se debe a que, tanto la enseñanza que llevan a cabo los docentes como gran parte de lo que los alumnos saben y aprenden, se manifiesta por medio del lenguaje oral y escrito (Alexander, 2018). Los intercambios constituyen el modo a través del cual se transmiten, construyen y recrean los saberes, a través del lenguaje se expresan y producen formas particulares de comprender e interpretar la realidad y se abordan los contenidos que deben ser aprendidos por los estudiantes para desempeñarse con eficiencia en el entorno académico.

Estudiar el vínculo entre discurso y procesos educativos en el aula supone adoptar una perspectiva interpretativa ya que el discurso implica comunicación y construcción social situada y, por lo tanto, significados socialmente construidos. Por ello, el estudio

del discurso en el aula es, para la mayoría de las perspectivas desarrolladas hasta momento (Bruner, 1988; Cazden 1986; Edwards, 1995; Stubbs, 1983) el abordaje del significado construido en el contexto de la interacción (Wells & Arauz, 2006) que a su vez permite vincular lo social y lo cognitivo. En este trabajo partimos de marcos socioculturales, específicamente, de un enfoque dialógico (Wegerif, 2013) que considera al aprendizaje fruto de la interacción, como una construcción personal mediada por los signos, como un proceso comunicativo, una construcción conjunta que implica la negociación de significados. Naturalmente, los docentes no sólo dan a sus alumnos oportunidades de participación, sino también ofrecen deliberadamente información y recursos que les permiten actuar en dichas propuestas. Los profesores usan el lenguaje para explicitar sus intenciones y objetivos, provocar y guiar las discusiones, relacionar pensamiento con acción, consolidar experiencias compartidas, resolver malentendidos, clarificar reglas de participación, entre otros. Los estudiantes también desempeñan papeles activos al solicitar ayuda, obtener información y transformarla en una nueva información, contradecir lo que se les dice, debatir, etc., todo ello a través del lenguaje. Así, este último se convierte en mediación cultural para el pensamiento y la acción (Alexander, 2018) y de allí proviene la importancia otorgada al discurso en el aula: facilita la construcción de los conocimientos y los alumnos adquieren estos conocimientos junto con las formas de comunicarlos.

Los responsables de guiar la construcción del conocimiento generalmente emplean diferentes estrategias guías, y éstas incluyen ciertas técnicas de lenguaje que los profesores utilizan para desarrollar una versión compartida de conocimiento educativo con sus alumnos (Mercer & Wegerif, 2002). Estas técnicas dependen, en gran medida, del modelo de enseñanza desde el cual los profesores fundamentan sus prácticas y el contexto real en el que ellas se desarrollan.

Los soportes virtuales lejos de establecer una modalidad única de interacción habilitan distintas posibilidades de trabajo en función de las decisiones docentes. Así, la comunicación establecida en las videoconferencias puede vehiculizarse a través de diversos medios y adquirir diversas cualidades (Coll *et al.*, 2008). Esta comunicación sincrónica se da en tiempo real y se cuenta con signos paralingüísticos, la presencia del interlocutor a través de la pantalla, la dinámica de la oralidad, la sincronidad y el control de los hablantes sobre la interacción. Por lo tanto, permite una comunicación semejante a la presencial pero mediada y limitada por la tecnología. Sin embargo, la interactividad que posibilita no es propia del medio tecnológico, sino que se logra mediante la intencionalidad del profesor y la contribución de los participantes. La interacción educativa esencial para cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje mediado (Almenara & Cejudo, 2007) supone un intercambio de información, integración en el grupo y obtención de *feedback*. La práctica educativa es un proceso de comunicación y construcción interactiva de conocimiento y modos de realización humana (Coll y Solé, 2002; Zavala, 2002)

Metodología

Para estudiar los intercambios mantenidos en sesiones sincrónicas se recolectó información de dos asignaturas de la carrera de Odontología de la Universidad de Buenos Aires. La asignatura A pertenece al segundo tramo de la carrera, la formación preclínica, y la asignatura B, al tramo final de la carrera, la formación clínica. Se recolectaron datos durante el segundo cuatrimestre del 2021 (agosto a octubre). Como la pandemia generó un cambio en el calendario de cursada, una de las asignaturas recién comenzaba y la otra ya había transitado la mitad. En el regreso a la presencialidad se organizaron las actividades de modo híbrido, con la indicación de concentrar la mayor parte de desarrollo teórico y de prácticas esenciales en la presencialidad y con la utilización de la virtualidad para complementar, ampliar y fortalecer el trabajo con los contenidos y el estudiantado. De este modo, cada asignatura estableció una secuencia propia.

En la asignatura A se concentró en la presencialidad, la exposición básica de contenidos y la presentación de casos de estudio en profundidad. En la virtualidad se ofrecieron materiales de profundización temática junto con videos explicativos docentes y casos de estudio de baja complejidad para la resolución y práctica. En sincronidad se realizaron dos sesiones a grupo total con un tema nuevo complementario y el análisis de un caso de estudio, así como tutorías optativas y personalizadas.

La asignatura B tuvo menor desarrollo en el entorno virtual. Concentró en la presencialidad la actividad teórica y práctica clínica con pacientes. En la virtualidad se presentaron casos clínicos que los estudiantes resolvían durante la práctica presencial y se desarrollaron tres sesiones sincrónicas: una a grupo total para presentar un tema no contemplado en la cursada que surgió a raíz de un caso clínico de atención, una tutoría personalizada para ocho estudiantes que lo requirieron, y una optativa a demanda estudiantil.

Dado que el estudio se concentró en el análisis de las sesiones sincrónicas virtuales, se llevaron a cabo observaciones no participantes (Hernández Sampieri et al, 2014) y se realizó el registro de las videoconferencias en momento real de las dos asignaturas. La Tabla 1 detalla los espacios observados en cada asignatura.

Tabla 1*Encuentros sincrónicos observados según asignatura y tipo*

<i>Asignatura</i>	<i>Sesiones de desarrollo temático y/o presentación de casos particulares (optativos de complementación)</i>	<i>Tutorías optativas a pedido de los estudiantes (por lo general previas a las instancias de evaluación y/o entrega de trabajos)</i>	<i>Tutorías personalizadas sugeridas por la asignatura para los estudiantes con dificultades</i>
Asignatura A	Dos sesiones (una con la presentación de un caso clínico y otra con un tema no contemplado en el programa de la asignatura) con asistencia de 45 estudiantes la primera sesión y 40 la segunda.	Tres sesiones de trabajo con la asistencia de 12, 10 y 15 estudiantes en cada una.	Tres sesiones con la asistencia de los mismos 6 estudiantes en cada una.
Asignatura B	Una sesión con el abordaje de un tema complementario a cargo de un docente de trabajos prácticos con asistencia de 31 estudiantes.	Una sesión optativa previa al parcial con asistencia de 15 estudiantes.	Una sesión antes del parcial, que coincidió con el momento de la otra tutoría (a pedido de los estudiantes) pero con estudiantes convocados por la asignatura.

Nota. Elaboración propia.

En ambas asignaturas, el profesorado anunció la presencia del observador con fines investigativos. Se realizó un registro a tres columnas: horario, hechos, apreciaciones y sensaciones del observador. Se registraron los hechos cronológicamente con especial atención a las intervenciones docentes.

El proceso de análisis del discurso se realizó siguiendo el modelo de Fairclough (1992), sobre la base de la Gramática Sistémico Funcional que propone un modelo tridimensional que considera tres niveles de análisis: el análisis textual, el de la práctica discursiva y el de la práctica social; siendo el primero de carácter descriptivo, el segundo interpretativo y el tercero explicativo. De este modo, se realizó una primera fase de análisis textual de las expresiones de los actores. Luego, se analizó en profundidad la dinámica de los intercambios, registrando los traspasos en la voz y la alternancia en la intervención. Estas acciones se codificaron como “dinámicas de los intercambios”. Luego se estudió el objeto de los intercambios. Así desde la función docente se registraron intervenciones que buscaban: explicitar las intenciones y objetivos docentes, provocar y guiar las discusiones, relacionar pensamiento y acción, entre otras. Estas acciones fueron codificadas como “objeto de intercambio docente”. Desde la función estudiantil se registraron intervenciones que buscaban solicitar ayuda para la comprensión, obtener información nueva, oponer el propio punto de vista sobre un tema o de resolución de una tarea, entre otras. Estas acciones se codificaron como “objeto de intercambio estudiantil”.

Resultados

La primera dimensión construida en el análisis entrelaza un enfoque comunicativo con uno pedagógico y caracteriza las alternancias de la voz en relación con la configuración de los espacios de intercambio. Se reconocieron así, desde el enfoque comunicativo, situaciones que activan la alternancia de la voz estudiantil y docente. Desde el enfoque pedagógico se analizaron las intencionalidades docentes y las configuraciones dadas a los espacios de intercambio. Al analizar las alternancias de la voz, aspecto central de esta dimensión, se consideraron las instancias formativas como espacios en los cuales radica el intercambio desde diversos roles, una relación compleja de recepción y configuración simbólica de los intercambios que da marco a la situación educativa. En este sentido, se da una alternancia en la voz de los actores esencial, cíclica, en donde se articulan los intercambios de modo tal que se evoluciona en la construcción conjunta de sentidos.

Ambos enfoques, el pedagógico y el comunicativo, están interrelacionados ya que las alternancias en la voz suponen diferentes miradas acerca de la participación estudiantil en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, quienes se basan en enfoques pedagógicos más participativos tienden a activar, desde lo comunicativo, mayor número de instancias de intercambio que pueden traducirse en genuinos procesos de articulación de sentido o instancias formales de intercambio. Mientras, quienes sostienen un modelo más directivo reducen las instancias de interacción. A partir del entramado de ambos enfoques se sistematizaron cuatro tipos de secuencias: a) informativa-directiva; b) comunicativa-directiva; c) comunicativa-participativa; d) comunicativa-dialógica.

La secuencia informativa-directiva, con centralidad del docente, tiene como función principal transmitir información temática o de caso. Al modo de la enseñanza tradicional, la alternancia de las voces es nula o casi inexistente, el estudiantado es receptor de la exposición educativa. El modelo de intercambio es *docente-docente-docente*, tal como ilustra el siguiente fragmento³ de la clase por videoconferencia de la asignatura A.

Esta clase teórico-práctica cuenta con 56 estudiantes y se desarrolla mediante Meet⁴. Comienza a las 9:30 am. El docente saluda a cada estudiante que ingresa a la sala. A las 9:31 am. anuncia que en cinco minutos comenzará la clase. Luego, solicita que prendan cámaras y micrófonos. Varios estudiantes expresan no poder hacerlo por diferentes motivos. Al cabo de varios minutos, el docente da inicio a la clase y comienza a grabar la videoconferencia.

[9:46 a.m.] Docente: Hoy vamos a abordar el tema de biopsia. Es un tema que además de exigirnos una serie de capacidades técnicas en cuanto conocimiento experto, también requiere que tengamos cierta sensibilidad. Tenemos que tener conocimiento científico para conocer por qué pedir una biopsia y

en qué casos. Y también una sensibilidad especial en el trato con el paciente. Cuando mencionamos esta palabra tenemos que tener en consideración todo lo que pasa por la cabeza de un paciente cuando le decimos que vamos a tomar una biopsia o que vamos a realizar una biopsia (*hace una pausa y comienza a compartir pantalla. Muestra el buscador de Google y en la barra de búsqueda escribe la palabra biopsia. Recuerda un ejercicio práctico similar realizado con la palabra cáncer*).

[9:58 a.m.] (*El docente cambia de pantalla y muestra una presentación de Genially donde se observa el término “biopsia” y varias imágenes de situaciones de consultas médicas entre pacientes y médicos. Recorre diferentes situaciones en las cuales los profesionales se acompañan de otros colegas para indicar los estudios de biopsias*).

Docente: Cuando a una persona le indicamos un estudio de biopsia puede pasarle esto que aparece en las imágenes (*cambia de pantalla y muestra el rostro de una persona con las manos tapando los ojos. Alrededor del rostro se observan diversas frases “puedo tener cáncer”, “puede ser que tenga un tumor”, “me van a tener que operar”, “seguro que lo que tengo es maligno”. Expresa que esas manifestaciones son normales en los pacientes y que por ello es importante trabajar en cuestiones tales como ¿cuándo y qué tipo de biopsia realizar?, ¿cómo se realiza correctamente la toma de la muestra?, ¿cómo se informa el paciente?, ¿cómo son los pasos para realizarla y cómo enviarla para su estudio?, ¿cuál es el circuito por el que pasa el material que se toma en el consultorio?*)

Docente: La idea de esta clase es que voy a ir desarrollando todos estos temas. En la medida en que tengan algún interrogante lo pueden anotar y lo consultamos al final de la clase y ampliamos lo que sea (*hace una pausa y cambia de pantalla. Presenta una imagen de una situación clínica entre paciente y odontólogo. De la boca del paciente salen tres flechas que muestran imágenes de tejidos observados en microscopio. El docente explica las etapas de la toma de la muestra para la biopsia: extracción de tejido, guardado de la muestra, aspiración del material*).

El docente continúa presentando los contenidos organizados según su secuencia didáctica. Expone el procedimiento que se enseña acompañando la explicación con imágenes de las etapas del procedimiento. Luego de 50 minutos, a las 10:45 am. consulta si hay dudas sobre lo explicado. Un estudiante solicita si puede repetir la fase de la aspiración. El docente retrocede la presentación de imágenes y repite la explicación. Luego consulta si se comprendió. Varios estudiantes, incluyendo a quien había solicitado la explicación, asienten. El docente vuelve a consultar si hay dudas, nadie responde. Realiza

una síntesis de la clase y menciona que en el campus virtual de la asignatura hay materiales y actividades complementarias. A las 11:05 am. informa que concluye la videoconferencia, los estudiantes se despiden y se van retirando de la sala. El docente detiene la grabación y cierra la sala.

Como se observa en el fragmento anterior, el docente anunció el tema de la clase y lo relacionó con un ejercicio realizado anteriormente. Luego, procedió a puntualizar mediante preguntas qué aspectos del tema se iban a abordar en ese encuentro. También anunció la metodología de trabajo del encuentro y detalló cuál sería el enfoque comunicativo de la clase: “Voy a ir desarrollando todos estos temas, en la medida en que tengan algún interrogante lo pueden anotar y lo consultamos al final de la clase y ampliamos lo que sea”. Esta videoconferencia funcionó a la manera de una clase presencial expositiva-teórica donde prima el discurso docente, con una alternancia de la voz casi nula y, por tanto, un nivel de participación de los estudiantes mínimo o inexistente.

El segundo tipo de secuencia identificada, la comunicativa-directiva, a diferencia de la anterior, da cuenta de algunas intervenciones estudiantiles, pero en el marco de la autorización docente. En esta secuencia, la alternancia de la voz sucede cuando el profesorado lo habilita y las respuestas estudiantiles se integran al discurso docente. En la anterior secuencia la participación estudiantil queda relegada al final y se mantiene aislada de la presentación del contenido. En la comunicativa-directiva el estudiantado interviene en la secuencia cuando el docente le otorga la “voz”. Los momentos para la intervención estudiantil están planificados y establecidos con precisión de antemano en la secuencia de clase virtual. La secuencia predominante es *docente-estudiante (previa autorización de intervención)-docente*.

A continuación, se presenta el fragmento de una clase por videoconferencia que corresponde a la asignatura A. Se encuentra a cargo de una docente asignada a los espacios prácticos y responde a la modalidad teórico-práctica en la cual hay 50 estudiantes inscriptos.

Comienza la videoconferencia a las 11:30hs. La docente da el ingreso a los estudiantes, luego de cinco minutos se encuentran presentes 31 estudiantes. La docente anuncia que iniciará la clase. Comienza a grabar y compartir pantalla. Muestra un cuadro de doble entrada con los trabajos prácticos a entregar y las fechas estimadas. Menciona que en las clases trabajarán sobre los temas centrales y que deben tener leídos los materiales que se encuentran en el campus organizados según el orden de las temáticas. Plantea que en los prácticos analizarán casos y que es responsabilidad del estudiantado asistir con los textos leídos. Consulta si hay alguna duda. Una estudiante pregunta en qué tema se encuentran y la docente responde que ese día trabajarán el tema tres. Aclara la importancia de seguir a ritmo las lecturas y aprovechar

la clase de videoconferencia para aplicar lo leído en los casos. Una alumna consulta dónde se encuentran los materiales. La docente cambia de pantalla y recorre el campus virtual, señalando materiales y actividades. Aclara que es importante también seguir los intercambios en los foros porque allí encontrarán consultas y dudas sobre los contenidos y aclaraciones sobre los materiales de lectura de la semana. Luego, muestra en pantalla una diapositiva con la frase “Anestesia general versus anestesia local” y la imagen de una sala quirúrgica con un paciente sobre una camilla y presenta el tema:.

[11:53 a.m.] Docente: ¿Cuándo se realiza algún trabajo bajo anestesia general?

A1⁵: Cuando tenemos pacientes especiales.

A2: Cuando no se puede hacer anestesia local.

A3: Con pacientes con alguna enfermedad que complique la práctica o con niños.

A4: Cuando necesitamos una situación especial general.

A5: Si tenemos pacientes pediátricos, discapacitados que se pueden mover mucho o pacientes con patologías especiales que requieren atención rápida.

(El alumnado expone sus ideas mientras la docente observa con atención a quien habla).

Docente: Bien, mencionan cuestiones referidas a una característica particular de los pacientes o del paciente que nos hace orientarnos hacia una anestesia general y ahora lo vamos a ver con más detalle. Milena, nombraste algo como en pediátricos y en discapacidad que es muy interesante. Ahora vamos a ver un poco más en qué otra situación. Independientemente de los pacientes, para retomar esto desde otra lógica que no sean situaciones solamente relacionadas a la persona. ¿Qué cuestiones de la intervención en sí me permiten decidir sobre una anestesia general?

A2: Cuando está muy lastimado y la intervención quirúrgica en sí puede ser complicada.

A1: Que sea muy complicado y que no se pueda llevar a cabo con anestesia local, por la complejidad del caso. Me imagino un traumatizado, una urgencia.

A5: Por la duración también, lo que me va a llevar a resolver ese problema.

Docente: Claro, claro por la duración. Imagínense tener un paciente con una intervención demasiado compleja y extensa en el tiempo con anestesia local (*hace una pausa*). Necesitaríamos dar alguna anestesia general que nos permita trabajar con más tiempo y más cómodos. La complejidad y la duración son dos cuestiones centrales. A veces no van juntas para la decisión.

Suele haber procedimientos que no tienen una complejidad muy grande pero sí ameritan que el paciente esté durante mucho tiempo con la boca abierta y la anestesia local en este caso no puede ayudar. ¿Otra situación que se les ocurre?

A6: ¿Si tengo una paciente embarazada?

A7: Pensando en sitios anatómicos dónde no podamos trabajar con anestesia local, llegar a lugares incómodos

A5: A veces con niños con discapacidades que no pueden comprender bien la necesidad de estar quietos. Tiene que ver con la persona, pero también los tiempos y la complejidad del tratamiento en estos casos hay que considerarlos más, ¿no?

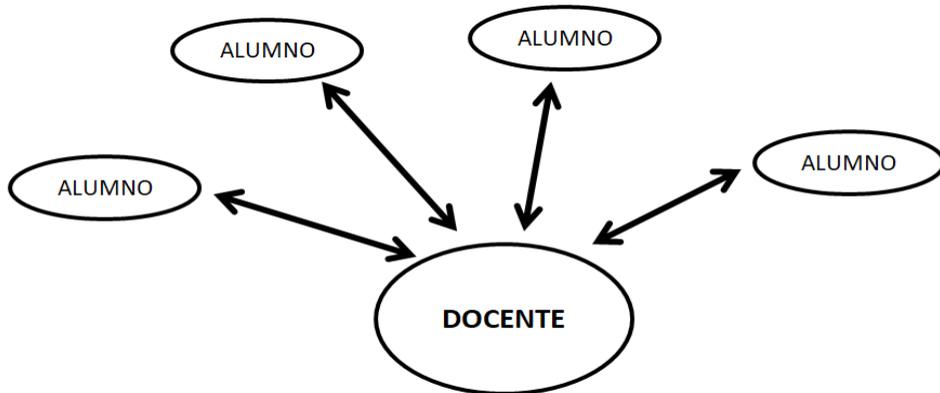
Docente: Claro, también. Vamos a ir viendo estas cuestiones. Vamos a ir viendo estos casos que plantean cómo sería con la anestesia local y con la anestesia general.

La clase continúa con la presentación de diferentes casos. Los estudiantes escuchan y participan cuando la docente realiza preguntas que buscan recuperar saberes anteriores del estudiantado, son preguntas principalmente de memoria y de aplicación básica. Ejemplos de preguntas de memoria: “¿Se acuerdan cómo mencionamos esta parte de la cavidad bucal a la cual no podemos alcanzar a simple vista?”, “¿qué tipos de endodoncias podemos hacer?”, “¿qué pasos voy a realizar para esta intervención?”, “¿cuáles son los riesgos de una embarazada frente a una extracción?” Algunos ejemplos de preguntas de aplicación: “¿Cómo harían esta endodoncia con este paciente?”, “¿cómo conviene trabajar en esta institución, con estos recursos?”, “¿harían esta intervención con anestesia local o general?”, “¿cómo harían el tratamiento de conducto en este caso, con este paciente?” A la 1:15 p.m. la docente pregunta si hay alguna duda. El estudiantado mantiene el silencio. Luego, comenta que subirá los casos al espacio del campus e indica las lecturas para la clase siguiente. Se despide, detiene la grabación y la videoconferencia concluye a las 1:30 p.m.

En este caso, los alumnos intervienen cuando la docente realiza preguntas y habilita así su participación. Este tipo de interacción puede relacionarse con la secuencia IRE (iniciación-respuesta-evaluación) que describe el patrón típico de comunicación en aulas donde el docente inicia la interacción, da la palabra a los alumnos y luego otorga un *feedback*. La intervención estudiantil es, en cierta forma, guionada (por lo general las preguntas ya tienen un tipo de respuesta estipulada) y el diálogo es principalmente dirigido por el docente. Los intercambios suceden en forma radial, con el profesor ocupando el centro hacia el cual se dirigen todas las intervenciones como ilustra la siguiente figura.

Figura 1

Intercambios entre docente y alumnos en la secuencia comunicativa-directiva



Nota. Elaboración propia.

La tercera secuencia identificada es la comunicativo-participativa que evidencia un intercambio más fluido entre docentes y estudiantes y propicia mayor frecuencia de participación estudiantil. Los espacios de intercambio no son estructurados como en la comunicativa-directiva sino que surgen a demanda del estudiantado en cualquier momento de la secuencia didáctica. Así, el intercambio se inicia con la acción estudiantil y se amplía al docente y a otros estudiantes. Mientras que la anterior secuencia presenta una forma radial y con turnos distribuidos por el docente, en esta se identifican intercambios cruzados que generan redes de comunicación en el grupo. El modelo identificado es *estudiante-docente-estudiantes* como muestra el siguiente fragmento de una clase por videoconferencia de la asignatura B.

Esta clase teórico-práctica está a cargo de dos docentes pero uno de ellos no interviene, sólo observa. Tiene 37 estudiantes inscriptos. A las 2:40 p.m. la docente abre la sala y saluda a los estudiantes que ingresan. Luego de unos minutos pregunta cómo es el orden de la presentación. Una estudiante menciona el nombre de cinco compañeros. La profesora asiente y le solicita a A1 que cargue su presentación. Mientras, menciona que antes de finalizar el mes todos presentarán su caso. Un estudiante pregunta si después de la presentación hay que realizar alguna actividad más. La docente responde que no pero que es importante que hagan comentarios sobre las presentaciones de los compañeros. Anuncia que esperarán unos minutos para que se sume el resto. Luego, con 21 estudiantes presentes, solicita a A1 que comience.

[12:15 p.m.] A1: Bueno, les voy a compartir mi caso que viene desde hace mucho tiempo. Ahí les muestro las imágenes. (*Cambia de pantalla*) Son tres imágenes. En la primera que está ahí (*señalando la pantalla*) está la paciente, la otra muestra la pieza dental que causa el dolor con un color bastante oscuro y la tercera es la placa radiográfica donde ven unas protuberancias en la encía. Por la segunda foto se entiende que la situación es compatible con un proceso de caries o puede ser compatible con una infección de un puente hecho anteriormente o hasta tiene algunos indicios de un traumatismo, porque la pieza dentaria a su costado está como fracturada. Pero también en las placas se ven algunas cosas raras. Unas protuberancias que no tendrían que estar ahí. Ahora, en este caso tenía algunas dudas y quería compartir acá en el grupo cuáles podrían ser las intervenciones sobre esta situación.

A2: Sí, pueden ser muchas cosas. Pero en realidad lo que hay que hacer es tomar una decisión y tratar de aproximarse lo máximo posible a una de las alternativas, la que te parece más correcta y de ahí indagar con otros estudios. Entonces, después voy a ir viendo si hay que hacer una exodoncia o antes de sacar la pieza hacer una interconsulta con su médico para conocer de alguna patología. Sobre todo para ver otras posibles enfermedades. Bueno, yo creo que debería hacer una interconsulta.

A3: En la historia clínica tiene que decir si tiene alguna patología. Yo creo que hay que hacer una interconsulta, pero por las protuberancias. Puede ser que demore un poco y que se le vaya complicando la infección. La paciente se puede ir a la casa, puede pedir un turno y recién un turno se lo pueden dar a los 10 o 15 días y puede seguir con signos y síntomas de más dolor, más inflamación e incluso presentar temperatura o algunas otras complicaciones, en realidad, que después requieran una internación para solucionar el proceso infeccioso.

A1: Claro, claro, yo creo que mejor sería hacer una exodoncia directamente, pero es muy drástico.

A4: Claro, yo también creo que mejor sería hacer directamente una exodoncia.

A2: Igualmente, yo siempre creo que es mejor hacer primero una interconsulta. Ahora, si está con un grado tan avanzado de infección es verdad que una interconsulta puede hacer que demore mucho tiempo y el cuadro se complique. En la imagen dos, el diente se ve muy oscuro o pasó algo con la raíz o hay una enfermedad dental.

(*Luego de un silencio prolongado, el docente interviene*).

Docente: Entonces, según lo que debatimos ¿qué hacemos?, ¿cuáles son

las alternativas?

A2: Indicamos exodoncia.

Docente: OK, entonces podemos, mientras esperamos el turno de exodoncia, indicar otros estudios de laboratorio, placas para ver el tema de las fracturas para estar más seguros de sacar la pieza, y ¿qué más indicarían?

A1: Y, tenemos que hacer una profilaxis de tipo ATV, limpiar bien toda la zona e indicar la ingesta de alimentos previa porque va a estar después varias horas sin consumir ningún alimento, después de la profilaxis profunda de la zona, y avanzar con la exodoncia bajo anestesia general. Perdón, anestesia local.

A3: Entonces hay una resolución posible de exodoncia como mejor medio para evitar complicaciones posteriores. Después indicamos ingesta de alimentos y limpiar la zona. Yo creo que si vino con mucho dolor no va a querer comer nada.

A4: Sí, pero si es diabética tiene que consumir algo porque le puede bajar abruptamente la glucemia y es muy riesgoso.

A3: Ahh, claro me había olvidado de eso...

Docente: ¿Y cuál sería el siguiente paso a seguir después de dar una profilaxis?

A2: Indicar paracetamol y hacer un tratamiento con antibióticos o corticoides, pero no sé bien qué corresponde según este caso. No sé bien cuál sería la mejor alternativa.

A1: Yo creo que hay que dar amoxicilina. Es decir, un antibiótico y un paracetamol para continuar con la terapia antibiótica frente a un proceso infeccioso y si no tuviera ninguna situación de inflamación no sería necesario un corticoide.

A4: En realidad yo creo que sí necesitaría un corticoide porque la paciente ya viene con un grado de infección desde hace un tiempo y, bueno, el corticoide podría desinflamar.

A3: Pero en realidad el corticoide no es para desinflamar, en realidad tendría que ser un antibiótico porque viene con un proceso infeccioso y después agregar paracetamol.

Ambos docentes observan los intercambios entre los estudiantes en silencio. Uno de ellos toma notas

A2: El corticoide es para otras cosas.

A4: No, los corticoides en realidad sí son un medicamento antiinflamatorio. Lo que hacen es que también reducen la actividad del sistema inmunológico que defiende el organismo de otras enfermedades y otras infecciones. Entonces, por ahí al dar un corticoide en realidad uno deja más expuesto al

organismo a tener otro tipo de infección.

A3: Sí, es así. Al dar directamente un antibiótico se ayuda a que la infección no avance y el paracetamol es para el dolor después. Así se va a bajar la inflamación cuando se vaya la infección. Es como una consecuencia natural de reducir la infección que remita la inflamación.

A1: Claro, claro. Creo que el corticoide se utiliza cuando hay inflamación, pero sin infección. Como cuando tenés una inflamación, por ejemplo, de asma o algo así, que son inflamaciones, pero no son infecciones. Cuando hay una bronquiolitis, por ejemplo, ya te dan antibiótico porque es un proceso infeccioso y el antibiótico te termina bajando la inflamación porque reduce la infección.

Docente 1: Entonces resumimos para avanzar y pasar a otro caso. En esta situación vamos a indicar exodoncia. Entonces hacemos estudios complementarios, ingesta de alimentos, profilaxis, tratamiento con antibióticos y paracetamol, antes y después de la intervención y la exodoncia. ¿Estamos todos de acuerdo?

El estudiantado asiente en forma conjunta. La docente pregunta a la alumna que presentó si tiene alguna otra duda con su caso, quien responde que no. La docente propone seguir con el caso de otro alumno. Se continúa con la misma dinámica y presentan cuatro estudiantes más. Luego, la docente comenta que todos deben compartir sus presentaciones en el campus virtual y solicita que cada presentador haga un informe sobre las cuestiones conversadas acerca de su caso. Recuerda al resto inscribirse en la grilla y que todos los casos se sintetizarán. Detiene la grabación e informa que ha finalizado la clase. Los estudiantes se despiden. Se cierra la sala de videoconferencia a las 5:15 p.m.

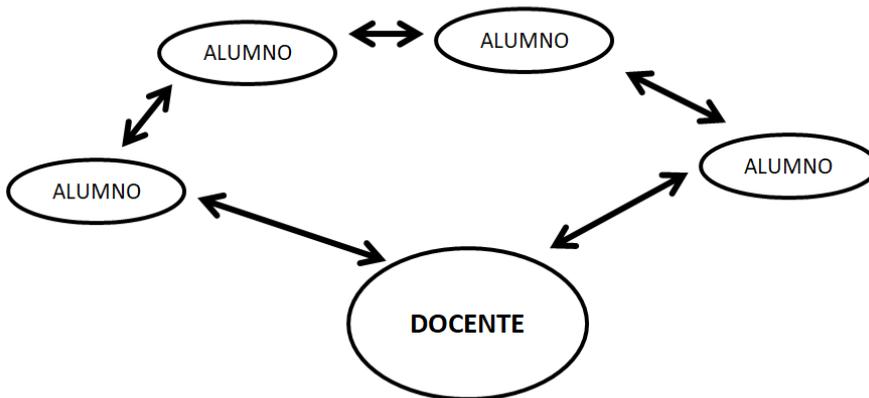
En esta secuencia, los intercambios más frecuentes suceden entre estudiantes. Se debaten ideas, sugerencias y reflexiones en torno a las decisiones clínicas, diagnósticos y tratamientos, con la articulación de la teoría y la práctica en función de los casos explorados. Las intervenciones docentes se realizan en momentos específicos del trabajo grupal a fin de integrar debates, dar cierre a los intercambios y reorientar las participaciones a nuevos focos temáticos.

El fragmento muestra una forma de comunicación más horizontal, a partir de la cual la posición del docente adquiere un lugar complementario al desarrollo del contenido y a la construcción del conocimiento compartido entre estudiantes. Si bien aún no hay una situación de interacción dialógica (como describiremos luego), se evidencia que los docentes dan lugar al intercambio de marcos epistemológicos, conocimientos adquiridos y posicionamientos clínicos. La voz docente orienta al sintetizar los debates desplegados, focalizar en determinados aspectos y proponer nuevas temáticas a ser abordadas. La Figura 2 muestra cómo predominan las interacciones entre pares, la comunicación deja de estar centrada en el docente y la configuración radial aparece

en momentos puntuales ya que no todos los intercambios “pasan” por el profesor.

Figura 2

Intercambios entre docente y alumnos en la secuencia comunicativa-participativa



Nota. Elaboración propia.

La cuarta secuencia es la comunicativa - dialógica. En ella la alternancia de la voz se instala de modo casi natural en el trabajo del grupo clase. Se identifica una alternancia sin orden, que acompaña el devenir del espacio en forma flexible. Esto contribuye con el desarrollo de una conversación que sucede entre varias personas de la clase, que en forma diversa exponen sus ideas y comentarios. La voz del docente es la que menos aparece y existe una fuerte presencia de los intercambios estudiantiles, por ello caracterizamos al modelo como *estudiante - estudiante - estudiante*.

A continuación, se presenta el fragmento de una tutoría optativa realizada por videoconferencia que corresponde a la asignatura B y está a cargo de un docente asignado para los espacios prácticos. Hay 33 estudiantes inscriptos.

A las 2:00 p.m. el docente da ingreso a los estudiantes y los saluda. Pide que activen cámaras y micrófonos, los estudiantes asienten y hacen pruebas para chequear el funcionamiento del audio. Hay 12 estudiantes presentes. El docente explica que la idea es debatir en pequeños grupos cuestiones acerca de los temas vistos y que él pasará por cada grupo para asistir en caso de dudas. Comenta que los dividirá por salas de trabajo y recuerda que deben aceptar para unirse a una sala. Crea tres salas de trabajo y distribuye cuatro estudiantes por sala en forma aleatoria⁶. La observadora ingresó a la primera sala con tres estudiantes (el cuarto miembro del grupo no se conectó).

A1: Una de las cosas en que tengo dudas y lo leí varias veces pero no me queda claro es qué aguja tengo que elegir para cada sutura. No recuerdo qué es importante o qué tengo que leer de la información que está en el *packaging* de la aguja. ¿Qué es lo más significativo? Creo que te decía la calidad del hilo pero no lo entiendo.

A2: Yo tengo uno acá, les muestro (*toma un objeto y lo muestra a la cámara*). Acá te dice de qué tipo es el hilo, cuál es la composición.

A3: También te dice de la aguja. Por ejemplo, en ese que tiene Marcos dice tres octavos y eso indica la curvatura de la aguja. Y los milímetros que están al lado, no llego a ver, pero creo que dice 19 milímetros, eso es la longitud de la aguja desde una punta hasta la otra punta, considerando que es curva, es lo que mide de extremo a extremo.

A2: Yo me acuerdo que la foto que está acá afuera es el tamaño real de adentro. (*Señala la imagen que está en el frente del envoltorio*).

A3: Sí, la foto es en tamaño real y te indica bien para que vos tengas una idea si te sirve esa aguja o no te sirve esa aguja. Eso está muy bueno y fácil para decidir el tamaño porque si tenés que pasar de un lado al otro de una de las piezas vas a poder decidir directamente mirando el tamaño. (*El docente ingresa a la sala, mantiene la cámara encendida y el micrófono apagado. No anuncia su llegada y el grupo parece no haberla percibido*).

A1: Pero no hay tanta variación entre los tamaños. Quiero decir, puedo comprar algunos chicos, otros medianos y otros más grandes.

A2: Claro, más o menos, después te vas equipando con más, según lo que necesites porque las agujas las vas a usar hasta que pierdan la punta. Es decir hasta que dejen de cortar, ahí ya vas a ir comprando otras. Las reutilizás varias veces, obvio, esterilizándolas bien.

A2: Después acá también te aparecen cuatro ceros. Y ves que acá (*muestra el objeto y lo acerca a la cámara*) te dice el diámetro del hilo, lo que mide el espesor del hilo. Te dice qué tan grueso es.

A3: Claro, y cuánto más ceros es más fino. Creo que es así, ¿no?

A1: Sí, es así. Me acuerdo que cuantos más ceros más fino es. A medida que aumentan los ceros es un hilo más fino. Me acuerdo porque parece una proporción inversa. Más ceros indica que es menos grosor. (*Risas de los tres estudiantes*).

A2: Pero para elegir un hilo tenés que tener en claro el material. Y acá te dice si es reabsorbible o no reabsorbible. Antes decía si era absorbente o no absorbente y casi me mata el profe. Es reabsorbible y no reabsorbible. Me acuerdo que me dijo absorbente son los pañuelitos o el papel de cocina, que

retienen el líquido. (*risas*). Acá lo que importa es si va a desaparecer o no, si el cuerpo lo absorbe o no.

A3: Dentro de cada uno de estos de los reabsorbibles tenés los que son orgánicos y sintéticos y los que son no reabsorbibles están los orgánicos, los sintéticos y los metálicos.

A2: Para elegir qué es lo que vas a utilizar primero tenés que pensar en la sutura que tenés que hacer.

A1: Algo de eso me acuerdo.

A2: Y cuándo utilizar uno u otro.

A3: El reabsorbible lo usas cuando es una sutura en un espacio muy profundo y al que no podés acceder después para sacar los puntos.

A1: Claro, en planos profundos, en planos profundos.

A2: ¿La seda es un hilo reabsorbible o no reabsorbible?

A1: Creo que es un hilo no reabsorbible porque no desaparece. El cuerpo no lo puede absorber.

A3: Yo creo que es reabsorbible.

A1: ¿Seguro? Me parece que no se puede transformar en el cuerpo. Busquemos en la clase, en el ppt (*se refiere a la presentación en PowerPoint del docente*) de la otra semana. (*Los tres estudiantes dirigen sus miradas en otras direcciones y no hacia la pantalla*).

A1: Acá está en el gráfico de la clase cuatro, es no reabsorbible. Golazoooo. ¿Cuáles son entonces hilos reabsorbibles orgánicos?

A2: El de colágeno, por ejemplo. Porque está hecho con materiales orgánicos.

A3: Claro, y sintéticos me acuerdo los hilos tensores de ácido poliláctico para utilizar en la cara. No entiendo bien cómo funcionan. ¿Ustedes?

A1: El colágeno es proteína y su función es ayudar al desarrollo del tejido conectivo, como la piel, cartílagos, huesos, tendones y los órganos. Se entiende, entonces, que con estos hilos como son suturas profundas me puedo asegurar de que se reabsorben y además fortalece el tejido. No tengo que acceder para retirar el hilo.

A2: Y también creo que va a depender del tiempo si uso un orgánico o uno sintético. Los orgánicos se degradan más rápido, por ahí en 2 semanas. Los sintéticos por ahí en un poco más, uno o dos meses. Y si es una herida que tarda en cicatrizar porque es una zona de mucha humedad voy a elegir uno que tarde más en degradarse.

A3: Los sintéticos tardan un poco más de un mes, casi dos meses.

A1: Claro, también hay que tener en cuenta en qué momento o cuánto puede tardar la cicatrización de esa herida.

A2: Otra cosa que me acuerdo es que los hilos orgánicos se reabsorben por un proceso enzimático. Es decir van a haber enzimas que van a degradar la masa de ese hilo. Mientras que los otros, los sintéticos, se van a resolver por un proceso de hidrólisis que es cuando hay alta presencia de agua de fluidos del organismo y se van a degradar así.

A3: Siempre que el organismo degrada algo, se va a producir una, un proceso inflamatorio. Por eso nos decían en la clínica que no teníamos que usar en heridas superficiales este tipo de hilos reabsorbibles porque provocan una inflamación. Y entonces lo más probable es que genere más molestia y que pueden generarle una situación incómoda al paciente.

A1: ¿Y cuáles son los no reabsorbibles? ¿Cuáles se acuerdan? Entiendo que son los que se utilizan en estas zonas más superficiales.

A3: Acá sí, entonces el de seda, que no se reabsorbe.

A2: Y también el *nylon*. Creo que la seda es multifilamento y permeable a las secreciones. Y como en la boca va haber bacterias conviene el *nylon*. Los múltiples filamentos de la seda pueden hacer que se alojen las bacterias y se haga una infección.

A1: Sí, el *nylon* es un hilo, un filamento. Eso está bueno porque entonces no va a pasar esto, por ejemplo que las bacterias a nivel de la boca entren por los filamentos. Van a estar ahí al lado y no van a generar ninguna otra infección.

A3: También está bueno porque es impermeable en cuanto a las secreciones y no se moja. Entonces también va a ayudar a esto que dicen que no se alojen las bacterias.

A2: ¿Pero el *nylon* no viene también multifilamento? Porque me acuerdo que cuando vimos acerca de la tensión que resiste cada hilo mencionaron que los que resistían más eran los multifilamento y el *nylon* estaba entre los que eran multifilamento que resistían más tensión.

A1: Mmmm no estoy seguro. Esperen que busco la clase de nuevo. (*El estudiante dirige la mirada hacia abajo y pasa unas hojas de lado*) Sí, hay versiones del *nylon* multifilamento. Pero me parece que nosotros utilizamos siempre en la facultad el monofilamento del *nylon*. Preguntemos después en la clase.

A2: Dale igual pensemos un poco. Si fueran todos multifilamento no podemos utilizar ninguno en la boca y se entiende que alguno de estos tiene que

ser monofilamento. Supongo que el multifilamento de nylon debe ser para mayor resistencia y las mismas condiciones de no dar cabida a las bacterias. Debe ser el mono el que nosotros utilizamos en lo más común.

A3: Sí, es verdad. Debe ser el mono. Con los hilos no reabsorbibles es igual. Nos tenemos que preguntar acerca del tipo de sutura y el lugar donde voy a realizar esa sutura. Y qué es lo que quiero evitar. Si por ejemplo es en la boca y hay muchas bacterias voy a utilizar un mono filamentosos. Y seguramente el *nylon* que es impermeable y que no va a alojar bacterias. Ahora, sí tengo que hacer una sutura más profunda y no donde están tantas bacterias, puedo optar por no reabsorbible que puede ser orgánico. En este caso, la seda. Ahora, si es en plano más profundo, reabsorbibles.

A1: La seda es muy fácil de utilizar. Porque es blando, es maleable. A mí me gusta mucho usarlo. Pero entonces el tema es que en algunas zonas no se puede utilizar. Y ahí hay que usar el de *nylon*. Ahí no me siento muy cómodo utilizándolo.

A3: Sí, tal cual, el de *nylon* es más rígido, a mí me cuesta más anudarlo.

A2: Claro, hay que estar más canchero con las suturas.

A1: ¿Tienen más tiempo? ¿Quieren que le pidamos al profe que nos diga lo del *nylon*?

A3: Sí, dale

A2: Sí.

A1: Le escribo por el chat que se sume a nuestro grupo.

Docente: Estoy aquí desde hace un rato, estaba escuchando sus intercambios.

El profesor responde las dudas de los estudiantes acerca del hilo de nylon. Les pide que sinteticen el intercambio que tuvieron y los estudiantes lo hacen. El docente completa con información teórica, interviene con preguntas de comprensión y al cabo de 30 minutos anuncia que concluye el trabajo en grupo. Les propone retornar a la sala de grupo total para dar algunas indicaciones para el parcial. De a poco retornan los 12 estudiantes. El docente anuncia la fecha del parcial y menciona tres fechas más con tutorías optativas para que el grupo se agende. Consulta si hay alguna duda más y concluye la clase. El grupo se despide y de a uno abandonan la sala. Cuando todos se fueron, se cierra la videoconferencia.

En esta última secuencia el diálogo sucede prioritariamente entre estudiantes. Si bien el docente está presente no realiza intervenciones específicas. Por el contrario, permite que el diálogo suceda entre el estudiantado. Las participaciones se

profundizan más allá de las opiniones expresadas y avanzan hacia un intercambio organizado y sistematizado que se origina en los interrogantes estudiantiles y se focaliza en los contenidos de la enseñanza.

En este sentido, se evidencia una secuencia de intercambios que avanza de la *doxa*, del sentido común, no crítico, ni reflexivo hacia el *episteme* que implica reflexión, crítica y construcción del conocimiento. En la organización, el diálogo transita de modo fluido en una situación comunicativa donde el estudiantado tiene una distribución simétrica de oportunidades para intervenir en el desarrollo de los intercambios. Se presentan así procesos de interpretación y negociación de significados acerca de los contenidos que permiten avanzar en la construcción progresiva del conocimiento.

Conclusiones

Los nuevos escenarios educativos mediados por las tecnologías permiten recuperar aspectos valiosos de la virtualidad. La necesidad de comunicarnos a través de espacios sincrónicos durante la pandemia permitió romper con prácticas instituidas de interacción prioritariamente presencial y articular instancias virtuales que permitieran re-contextualizar el encuentro entre docentes y estudiantes en un mismo tiempo y espacio. En las secuencias detalladas las oportunidades de construir conocimiento mediante el intercambio asumieron diferentes formas que no se encontraban determinadas por el medio, sino más bien por la intencionalidad pedagógica. En cada una de ellas, los docentes ofrecieron diferentes oportunidades de participación al tiempo que otorgaron deliberadamente información y recursos que les permitieron a los estudiantes actuar en dichas propuestas.

En este marco, el lenguaje se convirtió en mediación para el pensamiento y la acción (Alexander, 2018) y, en las diferentes secuencias, tanto la organización del espacio de diálogo como el discurso didáctico facilitaron o restringieron las posibilidades de construcción de los conocimientos. Así, pareciera ser que fue el docente quien instauró las condiciones de comunicación al interior del grupo en formación en cualquiera de las modalidades que se dictaron: grupo total, tutorías personalizadas obligatorias y tutorías optativas. La virtualidad, en este caso las videoconferencias, constituyen escenarios donde se producen los intercambios. Sin embargo, la interactividad que posibilitan no está marcada por las cualidades del medio sino por la intencionalidad deliberada por parte del profesor y la contribución responsable de los participantes en el acto comunicativo.

En las secuencias de mayor interacción (comunicativo-directiva y comunicativo-participativa) los intercambios asumieron características dialógicas principalmente por la existencia de una posición simétrica del estudiantado que permitió reflexionar sobre los contenidos, negociar significados y debatir posiciones. Asimismo, las posibilidades de diálogo parecen fortalecerse en espacios de intercambio con pocos estudiantes.

Mientras que las primeras secuencias informativa-directiva y comunicativa-directiva el estudiantado alcanzó números amplios (entre 45 y 30), las secuencias comunicativa-participativa y comunicativa-dialógica no superaron los 15 estudiantes.

En definitiva, la posibilidad de orientación hacia el diálogo queda constituida por la intencionalidad de la propuesta didáctica que da forma a los intercambios que han de suceder en los encuentros sincrónicos. Es esta intencionalidad la que brinda el encuadre de trabajo no sólo mediante las tareas propuestas y la modalidad de trabajo (en pequeños o grandes grupos), sino también mediante la organización de la circulación de la palabra durante los encuentros. Así, la decisión acerca del uso de las videoconferencias en la enseñanza y las cualidades que asumirán los intercambios allí, estará principalmente alineada con la intencionalidad de la propuesta pedagógica. Creemos que análisis pormenorizados como el que intentamos brindar en este trabajo, más allá de que se atengan a un contexto específico y delimitado, pueden ayudar a fortalecer el vínculo entre los procesos educativos, el uso de los espacios de intercambio en línea y la circulación del discurso.

Notas

¹ Investigadora Asistente del CONICET con lugar de trabajo en el Centro Regional de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Es Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires, Especialista en Tecnología Educativa, Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora de Educación Inicial. ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2451-0235> E-mail: moran.lourdes1@gmail.com

² Investigadora adjunta del CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Lenguaje, Literacidad y Cultura, Magister en Comunicación Intercultural, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación y maestra en educación primaria. ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6026-4436> E-mail: colombolaurama@gmail.com

³ Al principio de cada fragmento, en itálicas, ofrecemos información para contextualizar la lectura. Indicamos entre corchetes la hora de algunas intervenciones para dar cuenta del transcurso del tiempo. Entre paréntesis y en itálicas reponemos información para facilitar la lectura.

⁴ Meet es un servicio de videoconferencias desarrollado por Google.

⁵ La letra "A" refiere a "Alumno/a" y el número de orden identifica a los diferentes estudiantes que intervienen en el intercambio.

⁶ Las salas de trabajo o de reuniones son sesiones simultáneas en las cuales se distribuyen los participantes en forma aleatoria o personalizada por el organizador de la reunión.

Referencias bibliográficas

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>

Almenara, J. C., & Cejudo, M. D. C. L. (2007). Propuestas de colaboración en educación a distancia y tecnologías para el aprendizaje. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 23, a073-a073. <https://doi.org/10.21556/edutec.2007.23.492>

Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa

Cazden, C. (1986). *Classroom discourse*. en M.E. Wittrock (ed) Handbook of Research on Teaching, Nueva York: Macmillan Publishing Company, 432-463

Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.357–386). Alianza.

Coll, C., Mauri Majós, M. T., & Onrubia Goñi, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-18. <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>

Edwards, D. (1995). A commentary on discursive and cultural psychology. *Culture & Psychology*, 1 (1): 55-65 <https://doi.org/10.1177/1354067X9511004>

Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Polity Press.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* McGraw-Hill.

Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-8. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/3675>

Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14. <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>

Mercer, N., & Wegerif, R. (2002). *Is 'exploratory talk' productive talk?* (pp. 93-115). Routledge.

Morán, L. (2021). Prácticas evaluativas en contextos de aula invertida y aprendizaje móvil. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 98-112. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i34.3152>

Morán, L., & Alvarez, G. (2014). Currículum abierto y flexible: análisis del caso de una materia universitaria con integración de TIC. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (45), a251. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.45.11>

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>

Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis: The Sociolinguistics Analysis of natural Language*, Chicago: Chicago University Press.

Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the internet age*. Routledge.

Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *The journal of the learning sciences*, 15(3), 379-428. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3

Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Grao.