

ARTÍCULO ORIGINAL

Modelos de interacciones pedagógicas mediadas por la digitalidad en Paraguay

Models of digitally mediated pedagogical interactions in Paraguay

Patricia Alejandra Misiego Telesca¹ 

Valeria Vázquez Cubilla² 

Ruth Paniagua³ 

Rodolfo Elias⁴ 

Mariana Farías³ 

Andrea Wehrle³ 

Liliana Ghiglione³ 

RESUMEN

El artículo presenta los modelos resultantes de la interacción pedagógica encontrados al analizar las prácticas pedagógicas en castellano en sexto grado mediadas por la digitalidad en tiempos de pandemia en el territorio paraguayo. Se hace referencia al marco teórico para la identificación de modelos pedagógicos, la metodología empleada para el registro y análisis de las clases virtuales sincrónicas, los modelos pedagógicos hallados y las principales conclusiones. Se registró una muestra de 29 clases sincrónicas de castellano en sexto grado, que fueron analizadas mediante la codificación con categorías de análisis preestablecidas y emergentes, empleando el software Maxqda2020. Se describen en el artículo los cuatro modelos encontrados. El estudio se enmarca en un proyecto de investigación que tiene como objetivo analizar la interacción

1 Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguay.

2 Universidad Nacional de Asunción. Asunción, Paraguay.

3. Investigación para el Desarrollo. Asunción, Paraguay.

4. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Asunción, Paraguay.

Correspondencia: Patricia Alejandra Misiego Telesca. Email: patymisiego@gmail.com

Recibido: 12/10/2021. Aceptado: 10/11/2021.

DOI: 10.26885/rcei.10.1.9

Proyecto de investigación "PINV18-1758. Estudio comparativo de las prácticas pedagógicas de castellano en el sexto grado de instituciones educativas con alto y bajo logro académico (Nivel 4 y 1/SNEPE) en Paraguay". Realizada por Investigación para el Desarrollo y financiada por el CONACYT.



pedagógica entre estudiantes y docentes mediada por la plataforma 'tu escuela en casa' en las clases de castellano del sexto grado, de instituciones educativas en Paraguay.

Palabras clave: interacción pedagógica, enseñanza digital, modelo pedagógico, sexto grado, castellano.

ABSTRACT

The article presents the models resulting from the pedagogical interaction found when analyzing the pedagogical practices in Spanish in sixth grade mediated by digitality in times of pandemic in the Paraguayan territory. Reference is made to the theoretical framework for the identification of pedagogical models, the methodology used for the recording and analysis of synchronous virtual classes, the pedagogical models found, and the main conclusions. A sample of 29 synchronous Spanish classes in sixth grade was recorded and analyzed by coding with pre-established and emergent analysis categories, using Maxqda2020 software. The four models found are described in the article. The study is part of a research project aimed at analyzing the pedagogical interaction between students and teachers mediated by the 'your school at home' platform in sixth-grade Spanish classes in educational institutions in Paraguay.

Keywords: pedagogical interaction, digital teaching, pedagogical model, sixth grade, Spanish.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del "Estudio comparativo de las prácticas pedagógicas de castellano en el sexto grado de instituciones educativas con alto y bajo logro académico (Nivel 4 y 1/SNEPE)" en Paraguay/ PINV18-1758, se presenta con este artículo parte esencial del marco teórico, la metodología empleada para el registro y análisis de las clases virtuales sincrónicas, los modelos resultantes de la interacción pedagógica y las principales conclusiones.

La investigación fue desarrollada en el momento inicial de pandemia¹. Si bien en el país y en la región se han realizado anteriores estudios de clases videograbadas (Loera, 1997, 2009, 2010; Paniagua et al., 2017), este es el primero en registrar clases virtuales sincrónicas de las escuelas que han optado por dicha modalidad durante el primer año de la emergencia sanitaria. De 27 escuelas analizadas, 18 tienen una calificación alta de SNEPE, 2 baja y en 7 casos no se cuenta con datos. Los registros de 29 videoclases han sido codificados y estructurados en cuatro conglomerados (*clusters*) de escuelas que, en el estudio, son consideradas modelos o perfiles. Los hallazgos sobre la interacción pedagógica agrupados en estos modelos incluyen un reporte de prácticas en los aspectos: *tecnológico, didáctico-disciplinar y socioafectivo*. Además de

¹ La muestra fue recolectada entre octubre y diciembre del año 2020.

presentar estos hallazgos, el artículo tiene los siguientes objetivos específicos:

- Describir la práctica pedagógica de los docentes en las lecciones centradas en comunicación, sexto grado, mediados por las TIC, en tiempos de Covid-19.
- Diferenciar las características de la interacción en las prácticas pedagógicas de instituciones educativas. La principal pregunta a ser respondida es: ¿Cuáles son los modelos pedagógicos observables en la enseñanza del castellano del sexto grado realizada en clases sincrónicas, mediadas por la digitalidad, de acuerdo a los siguientes cuatro aspectos: *tecnológico, didáctico-disciplinar y socioafectivo?*

HACIA LA IDENTIFICACIÓN DE MODELOS DE INTERACCIÓN PEDAGÓGICA MEDIADOS POR LA TECNOLOGÍA DIGITAL²

La conceptualización de los modelos de enseñanza, o modelos pedagógicos, se desarrolla de acuerdo a los principios metodológicos de la teoría fundada en datos o teoría fundamentada (grounded theory) cuyos orígenes se remontan a Glaser y Strauss (Glaser & Strauss, 2009). La teoría puede ser vista como un método que se focaliza en la comparación constante de datos y supone un proceso de varias etapas de categorización de estos. Se inicia con una codificación abierta hasta llegar a códigos de mayor abstracción, luego de un proceso de interacción, análisis y redacción. El método de la teoría fundamentada se ha diversificado y es posible encontrar variaciones que van desde un enfoque interpretativo más tradicional (Corbin & Strauss, 2015) hasta uno de orientación más constructivista (Charmaz, 2014, véase también Rädiker & Kuckartz, 2020).

Los modelos de enseñanza, pedagógicamente hablando, pueden ser vistos como guiones de interacciones pedagógicas típicas. En este caso, interesa observar cuáles son estos guiones cuando la interacción está mediada por la tecnología digital, en clases de castellano para el sexto grado en Paraguay. Al menos dos campos de investigación pedagógicas se combinan al mirar nuestro objeto de estudio; por un lado, el campo de la educación a distancia, en este caso mediada por tecnologías digitales, lo que en la literatura se conoce sobre todo bajo el nombre de “E-learning”, y, por otro lado, el campo que estudia la inserción de la tecnología dentro de la escuela y dentro del aula (Meister, 2008). El fenómeno educativo que nos toca vivir en medio de la crisis del Covid-19 podría enmarcarse en lo que se da en llamar educación a distancia, pero a diferencia de un modelo que es resultado de un proceso sistemáticamente planeado y organizado a lo largo del tiempo, la que nos toca vivir como sistema educativo, a partir del cierre de las escuelas en marzo de 2020, es una estrategia articulada como una solución momentánea y urgente para mantener la continuidad educativa (Dussel et al., 2020). Por eso, algunos

² El marco teórico expuesto ha sido desarrollado en el marco del estudio de un caso de la muestra para la construcción y consolidación de las categorías de análisis de la investigación (Vázquez et al., in press).

autores señalan la diferencia entre una educación a distancia de emergencia y el aprendizaje en línea (Online Learning) (Hodges et al., 2020). La educación a distancia no es nueva (Valdés Montecinos & Ganga-Contreras, 2020), pero adquiere características particulares cuando la mediación es con una tecnología digital o con el ensamble de varios medios (digitales, electrónicos y escritos) y aún más, cuando es producto de una emergencia con las características del contexto de la emergencia sanitaria del Covid-19.

El campo de investigación que examina los modelos de inserción de la tecnología en la escuela y en el aula nos brinda, como una de sus vertientes, la posibilidad de mirar la manera en que la tecnología se inserta en la escuela y la manera en que los docentes hacen uso de la tecnología para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (Albers et al., 2011). El estudio de estos modelos nos acerca más a la posibilidad de reconstruir modelos de enseñanza con tecnología, que pueden oscilar desde los más tradicionales, centrados en el docente, hacia más constructivistas, centrados en el estudiante (Herzig & Grafe, 2011; Demelene & Misiego, 2013). Sin embargo, ninguno de los modelos de inserción de tecnología en la escuela y en el aula se iguala a la situación actual, en donde la clase presencial debió ser reemplazada en su totalidad por una modalidad virtual o no virtual (MEC, 2020) pero siempre debiendo prescindir por completo de la clase presencial. En cualquiera de los casos, lo que señala la literatura abocada a investigar el impacto de la inserción de nuevas tecnologías en el aula, da cuenta de lo siguiente: la profundidad de los cambios positivos para la educación a través del uso de nuevos medios en la clase depende sobre todo del estilo de enseñanza que el docente practica en clase también sin ordenadores (Herzig & Grafe, 2011).

Los datos recogidos y las categorías de análisis permitieron establecer conexiones teóricas y empíricas entre modelos de enseñanza que utilizan o que se valen de la tecnología digital y las características particulares de este contexto único (Dussel et al., 2020) en una investigación que toma al aula como objeto de observación y analiza la práctica educativa videograbada (Loera 1997, 2009, 2010; Goldman et al., 2007; Schluss & Jehle, 2013).

Por otra parte, la etnografía virtual educativa se muestra como un campo de investigación que puede arrojar una mirada interesante al fenómeno que nos toca observar y que no se deja clasificar exclusivamente en uno u otro campo. Como lo señalan Gutiérrez-Giraldo et al. (2016), a partir de la primera década del siglo XXI, la investigación etnográfica en educación se extiende al ciberespacio. El interés allí es comprender qué ocurre en procesos educativos que tienen en espacios virtuales o combinados. Según Hine (2004) citado en Gutiérrez-Giraldo et al. (2016), “la etnografía educativa virtual es una perspectiva metodológica para estudiar contextos virtuales como un lugar donde se actúa para analizar ‘lo que la gente hace’ con la tecnología” (p. 48).

De acuerdo con lo expuesto, una síntesis de los campos de investigación educativa presentes en la configuración del estudio han sido las siguientes:

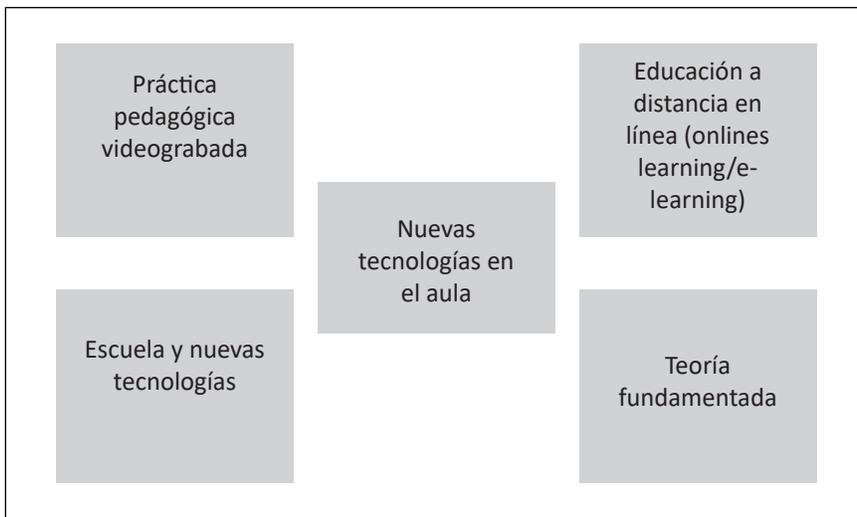


Figura 1. Los campos de investigación educativa abarcados.

Fuente: Elaboración propia en base a bibliografía consultada.

2. METODOLOGÍA

El centro y el equipo investigador asumió varios compromisos en cuestiones de ética relacionados con esta investigación:

1. Mantener la confidencialidad de los datos solicitados del INEE, proveniente de los resultados del SNEPE 2018.
2. Mantener el resguardo y la confidencialidad de las imágenes de los docentes y de los estudiantes que han accedido a ser parte de la muestra de la investigación.
3. La participación en la investigación fue voluntaria y el/la director/a accedía a través del llenado de un consentimiento informado.

En varias instituciones procedieron a informar, consultar y pedir autorización de las familias de los niños y niñas, lo cual fue un resguardo adicional.

Los datos de las clases grabadas que se exponen en este artículo fueron analizados usando las siguientes estrategias:

1. Confección de mapas de clase de casos paradigmáticos de la muestra³;

³ Un ejemplo paradigmático de análisis de una clase que integra la confección de mapas se puede ver en Vázquez et al. (in press).

2. Codificación y análisis del desempeño de docentes y estudiantes observado en las clases virtuales realizadas de manera sincrónica a través de la plataforma digital.

Veintinueve clases de veintiocho escuelas fueron procesadas con el software “MAXQDA Analytics Pro 2020” que permite un análisis mixto (Rädiker & Kuckartz 2020). La estrategia utilizada fue la codificación y análisis de la clase observada utilizando como instrumento de análisis un “cuaderno/matriz de código”, donde las variables fueron sido definidas y operacionalizadas en un proceso inductivo y deductivo- siguiendo los principios de la teoría de datos fundamentada-, en el cual se consideraron insumos relevantes de la literatura expuesta en el marco teórico. En total se han establecido dieciocho grandes categorías y ciento veintinueve variables, agrupadas en tres grandes dimensiones: Tecnológica, Socioafectiva, Didáctico-disciplinar⁴. Además, se incorporaron los materiales proporcionados por cada docente sobre sus clases, elementos relevantes obtenidos del estudio de mapas de clases y de los diarios de campo.

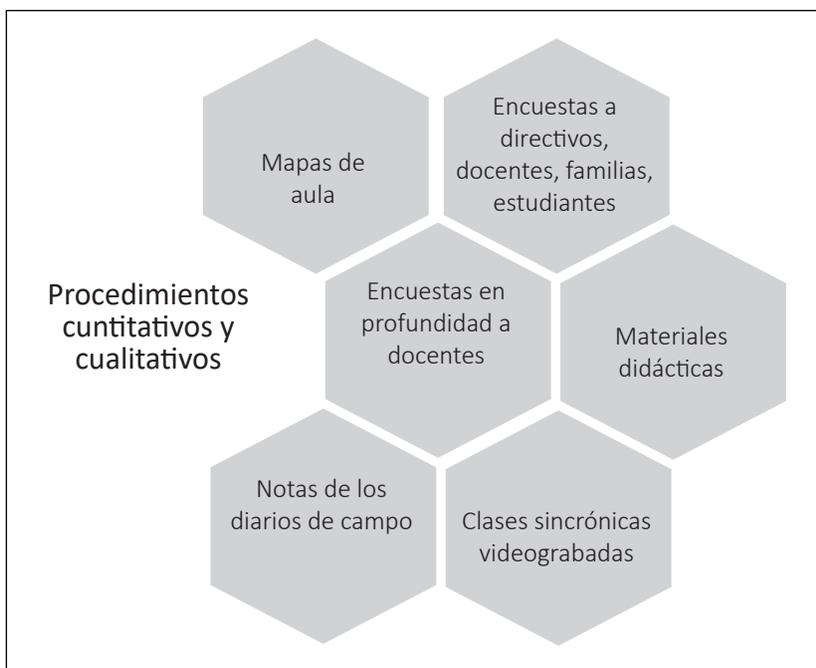


Figura 2. Síntesis de datos del estudio.

⁴ Para una caracterización exhaustiva sobre el proceso de construcción de las dimensiones y categorías de análisis ver Vázquez et al., (en imprenta).

3. RESULTADOS

Con la codificación de las interacciones pedagógicas se obtuvo como resultado la distribución de frecuencias de las variables por clase analizada. Con estos datos fue realizado un análisis de “clúster”, en donde cada una de las videoclases de las escuelas de la muestra han sido agrupadas según cómo sus valores hayan sido semejantes o diferentes a las demás escuelas con relación a los valores medios (vector) de todas las variables. El cálculo se hizo estableciendo la media de todas las variables y viendo cómo se clasifican las escuelas entre perfiles más semejantes con relación a ese conjunto de medias. Esto permitió establecer cuatro grupos o conglomerados de escuelas, que en el estudio fueron considerados Modelos. Cada modelo incluye un número determinado de escuelas de la muestra, así el Modelo 1 está integrado por una (1) escuela, el Modelo 2 por ocho (8), el Modelo 3 por cuatro (4) escuelas y el Modelo 4 por diez y seis (16) escuelas. La mayoría de las escuelas analizadas tienen un nivel alto en la clasificación de SNEPE. Los Modelos empíricos y emergentes pueden ser caracterizados y descriptos por las dimensiones de análisis, tal como son presentados a continuación.

COMPARACIÓN DE MODELOS POR DIMENSIONES

ASPECTOS RESALTANTES DE LA DIMENSIÓN TECNOLÓGICA			
En la dimensión tecnológica se intenta responder a la pregunta qué medios usa el docente, qué medios utilizan los estudiantes y cómo los utilizan para fines pedagógicos. Se observa igualmente el ritual del docente con relación a la tecnología.			
Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
1. El medio más utilizado por docentes y estudiantes es la voz. En menor medida se constata la utilización del libro analógico (impreso) por parte de docentes y estudiantes y la utilización del cuaderno analógico por parte de los estudiantes.	1. La voz es el medio más empleado por docentes y estudiantes. Se observa la utilización de medios analógicos en el aprendizaje por parte del estudiante, sean el uso de cuaderno, la copia en el cuaderno.	1. El medio utilizado tanto por docentes como por estudiantes es la voz. Además, el uso del libro analógico (tanto por estudiantes como por docentes) y en menor medida el de textos y materiales digitales.	1. El medio predominantemente utilizado tanto por docentes como por estudiantes es la voz. En segundo orden de importancia, se observa la utilización del libro analógico por ambos. En una frecuencia menor, se constata la utilización de medios digitales.

<p>2. El tipo de uso de los medios realizado por el docente es esencialmente para explicar contenidos valiéndose de la voz. El tipo de uso de los medios por parte de los estudiantes es responder oralmente a preguntas realizadas por el docente.</p>	<p>2. El tipo de uso de los medios por parte de los estudiantes es responder oralmente a preguntas realizadas por el docente. El tipo de uso de los medios realizado por el docente es principalmente escribir con medios digitales.</p>	<p>2. Los estudiantes emplean como medio la “voz” para responder oralmente a preguntas sobre la lección o leer en voz alta un texto impreso (cuaderno, libro, ficha); mientras que el docente hace uso de los medios de la clase virtual para presentar un contenido con medios analógicos y en menor medida digitales.</p>	<p>2. Los estudiantes utilizan la “voz” como medio para responder oralmente a preguntas sobre la lección, mientras que los docentes lo usan para presentar un contenido. En mucho menor medida, se constata que el docente presenta contenidos y escribe con medios digitales y que los estudiantes leen en voz alta textos de formato digital.</p>
<p>3. El ritual tecnológico de la docente consiste fundamentalmente en preguntar por el estado de conexión de sus estudiantes, esperar a que todos se conecten y convocar a sus estudiantes a que se conecten utilizando medios fuera de la plataforma (por ejemplo, la mensajería del tipo WhatsApp). Este ritual docente no incluye aspectos como ser asegurarse de que los estudiantes oigan lo que está diciendo, o de que vean lo que está presentando.</p>	<p>3. El ritual tecnológico de la docente consiste básicamente en controlar la utilización adecuada de herramientas digitales.</p>	<p>3. El ritual del docente más utilizado es el controlar y/o exigir el prendido de cámaras y/o micrófono, además de asegurar que sus estudiantes lo escuchan.</p>	<p>3. El ritual tecnológico de los docentes con la tecnología consiste en controlar el prendido de las cámaras y/o micrófonos, aunque se constata la presencia del amplio espectro de indicadores contemplados como ritual: Esperar la conexión de todos, asegurarse de que los estudiantes vean lo que el docente tiene para enseñar a través del medio tecnológico, dar indicaciones sobre el uso de las herramientas, asegurarse de que los estudiantes lo escuchan, controlar la utilización adecuada de herramientas digitales, realizar ajustes técnicos antes de empezar, convocar la conexión de estudiantes por otros medios, ajustar la visibilidad del material a pedido de los estudiantes, preguntar sobre el estado de conexión de los estudiantes. Asegurarse de que los estudiantes escuchen lo que está diciendo, así como de que vean lo que se está presentando son indicadores incipientes de una conciencia sobre el medio.</p>

Modelos de interacciones pedagógicas mediadas por la digitalidad en Paraguay
Patricia Alejandra Misiego Telesca et al.

4. No se observa la utilización de medios digitales en la enseñanza y tampoco que la docente promueva un tipo de uso colaborativo de los medios digitales ni una reflexión sobre los mismos.	4. El tipo de uso de los medios por parte de los estudiantes consiste en leer en voz alta un texto impreso (cuaderno, libro, ficha).	4. El medio más empleado con fines de aprendizaje y enseñanza es el libro analógico, tanto por docentes como por estudiantes.	4. Si bien se constata la utilización de medios digitales en este Modelo, no se observa un tipo de uso colaborativo ni una reflexión sobre los mismos.
--	--	---	--

ASPECTOS RESALTANTES DE LA DIMENSIÓN SOCIO-AFECTIVA

En la dimensión socioafectiva se busca constatar cómo el docente gestiona en el aula sincrónica la dimensión de la relación social que el niño y la niña necesitan en el proceso educativo. ¿Cómo promueve la atención, la participación de sus estudiantes? ¿Cómo se da la retroalimentación docente? ¿Cuáles son las formas principales de interacción? ¿Existen diferencias en la participación de acuerdo con el género del estudiante? ¿Cómo interactúa el niño/a con sus compañeros? ¿Cómo interactúa con el docente?

Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
1. La forma social de interacción predominante es la de una relación dialógica individual entre docente y estudiante y la del docente dirigiéndose a un colectivo. No se aprecia una comunicación grupal entre estudiantes. Se detecta algunas interacciones dialógicas entre estudiantes y la de estudiantes individuales dirigiéndose al colectivo que incluye a docente y demás compañeros. Las tendencias señaladas coinciden con una manera de organizar la enseñanza como un colectivo indiferenciado, es decir como un espacio en donde la maestra o el maestro se dirige a todos por igual.	1. La forma social de interacción predominante es la de una relación dialógica individual entre docente y estudiante y la del docente dirigiéndose a un colectivo. No se aprecia una comunicación grupal entre estudiantes. Se detecta algunas interacciones dialógicas entre estudiantes y la de estudiantes individuales dirigiéndose al colectivo que incluye a docente y demás compañeros.	1. Se mantiene la forma básica de interacción es la del docente dirigiéndose a un colectivo o interactuando con un estudiante (relación dialógica y monológica). Es por esta forma de interactuar que la evidencia de participación por género se da de manera individual principalmente con estudiantes varones, luego con estudiantes mujeres. Es decir, poco se da la participación de los estudiantes como grupo ya sea de varón, mujer o mixto, aunque se observó que el grupo de varones tiene mayor participación. También se logró identificar en pocos casos que hay una interacción del estudiante al colectivo (docente y estudiantes)	1. En el Modelo 4 conserva como forma principal de interacción al docente dirigiéndose a un colectivo o interactuando con un estudiante (relación dialógica y monológica). En menor medida se observa el patrón según el cual un estudiante se dirige a todo el colectivo (docentes y estudiantes) y lo que es menos común, se observa la interacción individual entre estudiantes. Las tendencias señaladas co-ocurren con una enseñanza organizada como un colectivo indiferenciado, es decir como un espacio en donde la maestra o el maestro se dirige a todos por igual. No se detectan actividades en pequeños grupos ni aportes individuales diferenciados.

<p>2. La forma de promover la participación es del tipo abierta, es decir, invitándolos a participar sin designarlos directamente, aunque se evidencia que el docente la alterna a veces con una manera más dirigida y que consiste en designar quién tendrá la palabra.</p>	<p>2. La forma de promover la participación es fundamentalmente del tipo abierta, el docente se dirige al colectivo de estudiantes.</p>	<p>2. Si bien se observa que se promueve la participación de manera más abierta y libre, también se constata la promoción de la participación de manera dirigida y directiva.</p>	<p>2. La forma de promover la participación es principalmente abierta, aunque no dista mucho, en términos de frecuencia, de la manera más dirigida de estimular la colaboración de los estudiantes.</p>
<p>3. La retroalimentación del docente consiste fundamentalmente en dar un refuerzo positivo a las respuestas dadas por los estudiantes y en corregir cuando hay errores. No se evidencia que la persona docente tenga manifestaciones afectivas con los estudiantes que vayan más allá de dar refuerzos positivos cuando los estudiantes dan una respuesta correcta.</p>	<p>2. La retroalimentación principal es: el docente refuerza positivamente las respuestas a las tareas</p>	<p>2. Se conserva la tendencia del patrón de retroalimentación donde el docente refuerza positivamente las respuestas a las tareas. En este modelo aparece una variable que no se visualiza en otros como retroalimentación que es: manifestaciones afectivas o de refuerzo positivo. En menor medida se ve que identifica errores y corrige.</p>	<p>3. El Modelo 4 mantiene la tendencia del patrón de retroalimentación del estudio: el docente refuerza positivamente las respuestas a las tareas, proporciona manifestaciones afectivas a sus estudiantes y, en menor medida, identifica errores y corrige. En este modelo se aprecian otros tres aspectos que se destacan: En el caso de una escuela, se ha consignado un refuerzo negativo al estudiante, en otra escuela un caso en el que el docente identificó un error y no lo corrigió y finalmente, en tres escuelas se constatan momentos en que los docentes no han atendido a pedidos de palabra de sus estudiantes</p>
<p>4. Se evidencia mayor participación del género masculino en forma individual.</p>	<p>4. Se evidencia mayor participación del género femenino en forma individual, aunque también hay participación individual de varones, lo que no se da es como colectivos.</p>	<p>4. Se evidencia mayor participación del género masculino en forma individual, seguido por la participación individual de mujeres. Lo que se observa en escasa medida es la participación grupal, donde hay mayor participación grupal de varones.</p>	<p>4. Se observa una participación individual ligeramente más frecuente a favor de los varones. La participación grupal se da como colectivos mixtos.</p>

ASPECTOS RESALTANTES DE LA DIMENSIÓN DIDÁCTICO DISCIPLINAR

La pregunta que ordena lo observado en la dimensión didáctico-disciplinar es: ¿Cómo se articula la práctica pedagógica en su aspecto didáctico- disciplinar cuando tiene lugar mediante una plataforma educativa? Algunas de las preguntas que guían el análisis de esta dimensión son: ¿Cómo enseña y qué enseña el docente? Esto se observa en las formas de instrucción predominantes y en los contenidos enseñados. ¿Qué aprenden y cómo aprenden los estudiantes? Esto se observa en las actividades de aprendizaje observadas y evidencias de aprendizaje según la taxonomía de Bloom³.

Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
<p>1. La forma de instrucción más frecuente es explicar los contenidos y hacer repaos o recapitulaciones. Además de estas formas predominantes, se constata la existencia de una variedad de otras que aparecen en menor medida, como ser resolución de ejercicios con estudiantes, dar indicaciones sobre tareas para la clase y para la casa. Con menor aparición se observan: leer un texto de lectura en voz alta, presentar contenidos reflexionando sobre lo ya dado, presentar contenidos formulando preguntas a los estudiantes, comunicar el plan de la clase, abrir espacio para aclarar preguntas al final de la clase. No se observa como forma de instrucción la resolución de tareas para la casa con los estudiantes.</p>	<p>1. El algoritmo educativo predominante para el Modelo 2 se concentra en la composición de las variables más frecuentes: La docente explica y presenta los contenidos y da indicaciones sobre tareas para la clase y la resolución de ejercicios (presentes o pasados) con estudiantes es la que aparece como forma predominante de instrucción docente.</p>	<p>1. En este Modelo las formas de instrucción docente de mayor frecuencia son: 1) el dar indicaciones sobre tareas para la clase, 2) la resolución de ejercicios (presentes o pasados) con estudiantes y 3) el presentar contenidos reflexionando sobre el contenido dado.</p>	<p>1. En el Modelo 4 se observan varias formas de instrucción docente. La de mayor frecuencia es la de explicar o presentar un contenido, seguida de dar indicaciones sobre tareas para la clase y formular preguntas a los estudiantes mientras se presenta un contenido, lo que resulta en una forma dialogada de dar la lección. Luego de estas tres principales formas de instrucción se visualiza todo el espectro de actividades docentes contemplado en las categorías de análisis: Comunicar el plan de la clase, resolver ejercicios con los estudiantes, dar indicaciones de tareas para la casa, hacer repaso, presentar un contenido reflexionando sobre un contenido ya dado y, por último, con menor frecuencia de aparición, leer un texto de lectura en voz alta y un espacio para preguntas al finalizar la clase.</p>

³ La investigación tomó como parámetro de la observación de las producciones de los estudiantes en las clases sincrónicas la taxonomía establecida por Benjamín Bloom (Bloom 1977). En un nivel de 1 al 6, la taxonomía da cuenta de niveles de aprendizaje que van de lo más reproductivo (nivel 1) a lo más creativo (nivel 6). Así, por ejemplo, el nivel 1 se observa cuando los estudiantes pueden recordar hechos y conceptos básicos, el nivel 2 cuando son capaces de entender ideas o conceptos, el nivel 3 cuando pueden aplicar o usar información en contextos diferentes, el nivel 4 cuando son capaces de analizar o establecer relaciones entre conceptos, el nivel 5 cuando muestran que pueden evaluar o juzgar y, por último, el nivel 6, cuando los estudiantes crean o producen una nueva idea.

2. Las actividades de aprendizaje fundamentales están orientadas a la comprensión de fenómenos gramaticales. En menor medida aparecen leer un texto en voz alta, tareas orientadas a la comprensión de la estructura argumentativa. Se constata la presencia de una actividad de aprendizaje no reproductiva, como lo es exponer un trabajo.

2. Las actividades de aprendizaje se orientan a la estructura narrativa y semántica. Las evidencias de aprendizaje se sitúan en el nivel más básico (1) de la taxonomía de Bloom, donde principalmente se obtiene que los estudiantes puedan recordar hechos y conceptos básicos. Se constata una escasa presencia del nivel 2.

2. Las actividades de aprendizaje más frecuentes son: Comprender estructura argumentativa, Interpretación abierta de un texto, Comprender fenómenos gramaticales, Leer un texto en voz alta, Leer una consigna en voz alta.

2. Las tres actividades de aprendizaje más resaltantes, en términos de frecuencia de aparición, son: tareas o actividades orientadas a comprender fenómenos gramaticales, interpretaciones cerradas de un texto (esto es, cuando la docente ofrece las interpretaciones y deja menos lugar para la elaboración propia de los estudiantes o para interpretaciones abiertas) y tareas o actividades orientadas a comprender la estructura argumentativa de un texto. A continuación de estas se observa casi todo el repertorio de las actividades de aprendizaje previstas por las categorías de análisis, incluyendo también actividades más creativas y menos reproductivas, como ser tareas de interpretación más libres (interpretación abierta y mixta de un texto) realizar conjeturas o hipótesis sobre un texto e incluso crear un texto. También se observan tareas poco comunes en la muestra como ser exponer o presentar un trabajo. No se observan tareas de un nivel creativo más exigente.

Modelos de interacciones pedagógicas mediadas por la digitalidad en Paraguay
Patricia Alejandra Misiego Telesca et al.

<p>3. Las evidencias de aprendizaje se sitúan en el nivel más básico (1) de la taxonomía de Bloom, cuyos logros están referidos principalmente a recordar hechos y conceptos básicos. Se constata una escasa presencia del nivel 2.</p>	<p>3. Además de la forma de instrucción docente predominante referida en el punto 1, se constata la existencia de una variedad de formas que aparecen en menor medida.</p>	<p>3. Las evidencias de aprendizaje del Modelo 3 según la taxonomía de Bloom se ubican en el nivel 1 y 2, siendo el nivel 2 un poco mayor al nivel 1. Según la taxonomía de Bloom el nivel 2 hace referencia a la capacidad de comprensión, expresión y/o entendimiento de ideas o conceptos. El nivel 1 se relaciona con el recordar hechos y conceptos básicos. Es el nivel más reproductivo y menos creativo de toda la taxonomía. Este se debe a que las actividades de aprendizaje</p>	<p>3. Las evidencias de aprendizaje según la taxonomía de Bloom se sitúan en el nivel 1 y 2, siendo el nivel 2 un poco mayor al nivel 1. Los logros del nivel 2 de la taxonomía de Bloom están referidos a expresiones o acciones de los estudiantes que evidencien su comprensión y su capacidad de expresar o entender ideas o conceptos. El nivel 1 demuestra logros referidos a recordar hechos y conceptos básicos. Es el nivel más reproductivo y menos creativo de toda la taxonomía. Cabe destacar que el Modelo 4 es el que más asignaciones del nivel 2 de Bloom.</p>
<p>4. Las áreas enseñadas en el Modelo 1 son por igual estructura semántica y narrativa y estructura gramatical.</p>	<p>4. Aparecen como actividades de aprendizajes más frecuentes comprender la estructura argumentativa, comprender fenómenos gramaticales y leer una consigna en voz alta.</p>	<p>4. Las áreas enseñadas son estructura semántica y narrativa y estructura gramatical, con un predominio de la primera.</p>	<p>4. Las áreas enseñadas observadas son estructura semántica y narrativa y estructura gramatical, con un leve predominio de esta última.</p>
<p>5. Se observan interrupciones a la clase causadas por la tecnología.</p>	<p>5. Las interrupciones observadas son causadas por los estudiantes y luego a la siguiente causa es la tecnología.</p>	<p>5. Se observa que hay incidencia de interrupciones que son producidas por los estudiantes o por la tecnología.</p>	<p>5. Se observa una interrupción importante de las clases por causa de dificultades tecnológicas. También se observa, aunque en menor proporción, interrupciones causadas por estudiantes</p>

4. CONCLUSIONES

El estudio es el primero en registrar y analizar clases virtuales sincrónicas de castellano en escuelas paraguayas. El abordaje etnográfico utilizado en anteriores investigaciones de prácticas videograbadas hechas en el país (Loera, 1997, 2009, 2010; Paniagua et al., 2017), ha mostrado ser apto también para el medio digital, aunque el espectro teórico necesario para la construcción de las categorías de análisis debió ser enriquecido con corrientes de investigación educativa que tienen como objeto de estudio los medios, la digitalidad y su inserción en la escuela, en el aula y en la educación a distancia. Como en el

caso de la etnografía virtual educativa (Gutiérrez-Giraldo et al., 2016), esta investigación se ha extendido al espacio digital con el interés de comprender qué ocurre cuando los procesos educativos tienen lugar en espacios virtuales. El enfoque dado por la teoría fundamentada y la literatura pedagógica consultada han permitido establecer tres grandes dimensiones de análisis que, agrupando categorías y variables, resultaron apropiadas para describir cuatro Modelos empíricos y emergentes de prácticas pedagógicas mediadas por la plataforma digital. A continuación, se destacan algunas de las conclusiones más destacables del análisis (del conjunto) de escuelas y por Modelo:

1. Se ha observado que la tecnología digital funciona fundamentalmente como una plataforma de interacción y como un medio a partir del cual se imparte la educación. Es el aula la que migra a la tecnología antes de que sea ésta la que se inserte en el aula.
2. En los cuatro modelos observados los medios digitales no son tematizados como objeto de educación, ni para aprender a utilizarlos ni para reflexionar sobre ellos. Es decir, no se observa que se promueva una competencia reflexiva sobre el medio digital.
3. Esto coincide con la constatación acerca de la integración de medios digitales en la enseñanza, que va de nula (Modelos 1 y 2), a ínfima (Modelo 3) o incipiente (Modelo 4). Los medios utilizados son principalmente la voz y el libro analógico (tanto para docentes como para estudiantes). A nivel general se puede decir que se ve un predominio de la oralidad en el medio digital, es decir, se observan prácticas analógicas mediadas por la tecnología digital antes que prácticas educativas que integran la tecnología digital a las aulas.
4. Los modelos de enseñanza, en su sentido pedagógico, pueden ser vistos como guiones de interacciones pedagógicas típicas. En el estudio se ha observado cuáles son estos guiones cuando la interacción está mediada por la tecnología digital, en clases de castellano para el sexto grado en Paraguay. Los resultados al respecto muestran que las clases virtuales en todos los modelos se organizan como una estructura dialógica entre docente y alumno-individual; el colectivo opera como un bloque indiferenciado, es decir como un espacio en donde la maestra o el maestro se dirige a todos por igual.
5. No hay interacciones entre estudiantes y cuando las hay son mínimas (Modelo 4). Uno de los aspectos que debe resolver toda educación a distancia es cómo se organiza la interacción entre pares, que en el medio digital tiende a desaparecer si no es sistemáticamente planificada. Las interacciones ausentes o

mínimas entre pares observadas llevan a preguntarse también sobre la situación de la atención de los ritmos individuales de aprendizaje a través de plataformas digitales, pregunta que queda abierta a futuras investigaciones.

6. La participación por género varía de acuerdo con los modelos. En el Modelo 2 se observa mayor participación individual de mujeres. En el Modelo 1 y 3 se evidencia mayor participación del género masculino en forma individual. En el Modelo 4 se observa una participación individual a favor de los varones y grupal mixta.
7. La investigación ha tomado como parámetro de observación de las producciones de los estudiantes en las clases sincrónicas la taxonomía establecida por Benjamín Bloom (1977), que en un nivel de 1 al 6 da cuenta de niveles de aprendizaje que van de lo más reproductivo (nivel 1) a lo más creativo (nivel 6)⁶. En los cuatro modelos se constatan evidencias de aprendizaje que se sitúan en el nivel 1 y 2 de la taxonomía de Bloom. En los Modelos 1 y 2 se comprueba el predominio del nivel 1. En los Modelos 3 y 4 se encontró que el nivel 2 de Bloom es levemente superior. En este sentido, los modelos pedagógicos emergentes hallados distan mucho de lo que plantean los programas de estudio de la educación escolar básica que promueven que los estudiantes *“comprendan y produzcan textos orales y escritos que se caractericen por utilizar lenguaje con vocabulario variado, estructuras discursivas simples y por tratar diversos temas adecuados a su madurez cognitiva, a sus intereses y necesidades”* (MEC, 2008). El tránsito de las habilidades desarrolladas observadas a competencias esperadas supone lograr que los estudiantes suban su producción de los niveles 1 y 2 de Bloom hacia formas más creativas. Esto queda como un desafío pendiente para clases de castellano que se desarrollen a partir de formas híbridas o mixtas y que integren la tecnología digital.
8. Una tendencia esperanzadora del estudio ha sido constatar que los Modelos en donde el nivel dos de Bloom es levemente superior, muestran coincidentemente formas más abiertas de promover la participación y la atención y formas de instrucción docente que promueven el diálogo. De hecho, la manera abierta de promover la participación se mantiene en el conjunto de las escuelas y prevalece sobre la manera más dirigida de hacerlo. La forma dialogada de presentar el contenido también se mantiene, así

⁶ El nivel 1 se observa cuando los estudiantes pueden recordar hechos y conceptos básicos, el nivel 2 cuando son capaces de entender ideas o conceptos, el nivel 3 cuando pueden aplicar o usar información en contextos diferentes, el nivel 4 cuando son capaces de analizar o establecer relaciones entre conceptos, el nivel 5 cuando muestran que pueden evaluar o juzgar y , por último, el nivel 6, cuando los estudiantes crean o producen una nueva idea.

como la reflexión que va haciendo el docente a lo largo de su clase sobre el contenido dado y la retroalimentación positiva. Esto ha sido un resultado positivo de la educación a distancia en tiempos de la crisis sanitaria.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece la colaboración de José Carlos Rodríguez para el procesamiento y análisis de los clúster y modelos de interacción pedagógicas halladas.

FUENTE DE FINANCIACIÓN

Esta investigación cuenta con financiamiento del CONACYT, a través del Programa PROCENCIA convocatoria 2018, financiado con fondos del FEEI.

REFERENCIAS

- Albers, C., Magenheimer, J., & Meister, D. M. (Eds.). (2011). *Schule in der digitalen Welt* (Vol. 8). Springer Science & Business Media.
- Bloom, B. S. (1977). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. El Ateneo.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2ª ed.). SAGE.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4ª ed.). SAGE.
- Demellenne, D., & Misiego, P. (2013). *Las XO y los cambios en las prácticas docentes y en las interacciones en el aula en Paraguay*. Instituto Desarrollo. (Documento de trabajo No. 9. Serie Educación).
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. (Políticas educativas, 6).
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (4ª ed.). Aldine.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., & Derry, S. J. (2007) (Ed.). *Video Research in the Learning Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gutiérrez-Giraldo, M. C., Agudelo-Cely, N., & Caro, E. O. (2016). La etnografía educativa virtual y la formación de docentes. *Praxis & Saber*, 7(15), 41-62.
- Herzig, B., & Grafe, S. (2011). Wirkungen digitaler Medien. In *Schule in der digitalen Welt* (pp. 67-95). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.

- Loera, A. (1997). *La práctica pedagógica videograbada*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Loera, A. (2007). *Cambios en la práctica pedagógica en escuelas del programa "escuelas de calidad"*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Loera, A. (2009). *La Práctica pedagógica de los instructores comunitarios: un acercamiento desde la videograbación de lecciones, Lectura 3 de Conversaciones*. Red sobre Dialogar y Descubrir.
- Loera, A. (2010). *Protocolo para el registro de videos del estudio BIDvideos*.
- Loera, A. (2012). *La Brecha de la enseñanza en tres países de América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo (Reporte final del estudio BIDvideos).
- MAXQDA. (2019). *Guía de introducción. Free Guide*. VERBI Software. GmbH.
- Meister, D. M. (2008). Schule und Medien. In *Handbuch der Schulforschung* (pp. 513-529). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ministerio de Educación y Ciencia, MEC. (2020). *Plan de educación en tiempos de pandemia "Tu escuela en casa"*. MEC.
- Paniagua, R., Loera, A., Vázquez, V., Elías, R., Misiego, P., Sánchez, B., Farias, M., Ovelar, N., Salinas, P., Ledesma, A., Ghiglione, L., Lezcano, L., Palacios, G., López, S., & Gómez, M. (2017) *Estudio sobre la práctica pedagógica centrada en la comunicación en aulas de sexto grado en Paraguay*. Investigación para el Desarrollo.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA* [Vídeo].
- Schluss, H., & Jehle, M. (Eds.). (2013). *Videodokumentation von Unterricht: Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Springer-Verlag.
- Valdés Montecinos, M., & Ganga-Contreras, F. (2020). Educación a Distancia en Latinoamérica: Algunos antecedentes históricos de su desarrollo. *Educación*, 41(04).
- Vázquez, V., Misiego, P., Elías, R., Paniagua, R., Farias, M., Wehrle, A., & Ghiglione, L. (in press). La interacción pedagógica mediada por una plataforma digital. Un estudio de caso. En imprenta. *Revista paraguaya de Educación*.

SOBRE LOS AUTORES

Patricia Alejandra Misiego Telesca es Magister en Educación con énfasis en Investigación Educativa por la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Asunción. Cursó la Maestría en Evaluación de la Calidad Educativa, FLACSO-OEI. Docente del Instituto Pedagógico de la UCA. Investigadora asociada Investigación para el Desarrollo. Investigadora categorizada PRONII, Nivel I de Ciencias Sociales.

Valeria Vázquez Cubilla es Magistra Artium (MA) en Ciencias de la Educación, Sociología y Filología Hispánica por la Universidad de Bonn, Alemania. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Coordina la Licenciatura en Lengua Alemana en la Universidad Nacional de Asunción. Docente e investigadora en educación y didáctica de las lenguas.

Ruth Paniagua es Licenciada en Pedagogía. Magister en Demografía, Población y Desarrollo. Trabajó en el Ministerio de Educación y Culturas (MEC) de Bolivia (1999-2006) y el Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay (2007-2021). Apoyó la actualización del Planes sectoriales de educación: Paraguay 2020, Agenda Educativa 2013-2018, Plan de Acción Educativa 2018-2023 y Plan Nacional de Transformación Educativa 2030 del Ministerio de Educación y Cultura.

Rodolfo Elias es Licenciado en Psicología por la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Máster en Psicología Social por la Universidad de Guelph, Canadá. Realizó trabajos de investigación en Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos (CPES), UNICEF – Paraguay y la OEI. Actualmente es Coordinador Académico de FLACSO/Paraguay y docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNA (FACSO).

Mariana Farías es Abogada en Paraguay y Argentina. Magister en Políticas Sociales (en curso), Trabajó como Supervisora en el Proyecto Evaluación de Desempeño Docente en el Ministerio de Educación y Ciencias, 2017-2019. Es investigadora en el estudio sobre la práctica pedagógica centrada en la comunicación en aulas de sexto grado en Paraguay, 2015-2017.

Andrea María Wehrle Martínez es Licenciada en Planificación y Gestión de Políticas Sociales. Investigadora en Investigación para el Desarrollo. Posee trayectoria en elaboración, coordinación, implementación y evaluación de proyectos y programas sociales. Forma parte del Comité Ejecutivo de la Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización de Latinoamérica y el Caribe (ReLAC).

Liliana Ghiglione es Licenciada en Psicología por la Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. Cuenta con una Especialización en Arteterapia por la Fundación Carl Jung de Buenos Aires, Argentina. Especializada en Diseño Gráfico, Comunicación Social. Por más de 14 años ejerció como docente de educación por el arte en primaria en la especialidad de arte. Posee más de 27 años de experiencia profesional nacional e internacional como, especialista en Comunicación Educativa con énfasis en Primera Infancia.

COMO CITAR

Misiego Telesca, P. A., Vázquez Cubilla, V., Paniagua, R., Elias, R., Farías, M., Wehrle, A., & Ghiglione, L. (2021). Modelos de interacciones pedagógicas mediadas por la digitalidad en Paraguay. *Rev. cient. estud. investig.*, 10(1), 9-27. <https://doi.org/10.26885/rcei.10.1.9>