



UNIVERSIDAD  
**Finis Terrae**

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

FACULTAD DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y FAMILIA

ESCUELA DE EDUCACIÓN

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: LA IMPORTANCIA DE LA  
INTERACCIÓN DE CALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE  
CONOCIMIENTOS EN AULAS EDUCATIVAS.**

BETSABÉ MIRANDA MONDACA

Tesis presentada a la Facultad de Educación, Psicología y Familia de la Universidad Finis Terrae,  
para optar al grado de Licenciada en Educación.

Profesora Guía: Dra. Carolina Álvarez Valdés

Santiago, Chile

2024

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, fuente infinita de sabiduría, fortaleza y esperanza para enfrentar cada desafío de este proceso.

A mis padres, Luis Miranda y Sandra Mondaca, y a mi hermano, Daniel Miranda, que, aunque la distancia nos separaba, siempre estuvieron cerca con sus oraciones, sus palabras llenas de cariño y esas llamadas que me devolvían la fuerza para seguir adelante.

Con todo mi amor, también dedico este logro a mis abuelos, Luis Miranda y Ernestina González, y a mi prima, Gabriela Miranda, por regalarme sus abrazos y su confianza, que fueron un refugio en los momentos difíciles y un recordatorio constante de que todo esfuerzo vale la pena.

Finalmente, a mi profesora guía, Dra. Carolina Álvarez, por su paciencia, conocimiento y apoyo incondicional, especialmente cuando las dudas nublaban mi camino. Sus palabras me dieron claridad y ánimo para no rendirme.

A todos, muchas gracias.

Betsabé Miranda Mondaca

## Índice

Introducción .....	1
1.1 Presentación del tema y problema de investigación .....	2
1.2 Estado actual del tema de Investigación (revisión de literatura) .....	3
1.3 Relevancia de la temática a trabajar .....	5
Marco Teórico .....	7
2.1 Teorías educativas: definición e importancia de las interacciones .....	7
2.2 Interacción entre estudiante-docente y estudiante-estudiante.....	8
2.3 Una mirada hacía una Interacción de calidad .....	8
Marco Metodológico .....	10
3.1 Participantes.....	11
3.2 Instrumentos .....	11
3.3 Análisis de información.....	11
Resultados .....	13
4.1 Las formas de participación de las y los estudiantes en el aula.....	13
4.2 Los tipos de diálogo que se da en el aula entre docente-estudiante.....	15
4.3 Los tipos de diálogo que se da en el aula entre estudiantes.....	17
Discusión y Conclusiones .....	20
Referencias Bibliográficas .....	23

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar las interacciones en un aula de enseñanza básica, enfocándose en los diálogos entre docente-estudiante y entre estudiantes, así como en las formas de participación estudiantil para promover la interacción. El estudio se desarrolló en un colegio particular de Santiago, en el contexto post pandemia, con la participación de dos cursos de cuarto básico y dos docentes que imparten Ciencias Sociales y Artes Visuales. La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, utilizando análisis de contenido y un estudio de caso descriptivo. Los resultados muestran diferencias en las dinámicas de interacción de las docentes. En las clases de una profesora se observan interacciones colaborativas y diálogos abiertos que favorecen la construcción conjunta del conocimiento. En cambio, en las clases de la otra docente, los diálogos son más estructurados, enfocados principalmente en la resolución de dudas, lo que limita la participación activa de los estudiantes. Además, se evidencia una carencia de herramientas proporcionadas en la formación inicial docente para fomentar tanto las interacciones entre docentes y estudiantes como la participación activa entre los mismos estudiantes.

***Palabras claves:*** Interacción, diálogos, docente-estudiante, participación, educación, aula.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the interactions in a basic education classroom, focusing on the dialogues between teacher-student and among students, as well as on the forms of student participation to promote interaction. The study was carried out in a private school in Santiago, in the post-pandemic context, with the participation of two basic fourth-grade courses and two teachers who teach social sciences and visual arts. The research is framed in an interpretative paradigm with a qualitative approach, using content analysis and a descriptive case study. The results show differences in the dynamics of interaction among female teachers. In one class, there are collaborative interactions and open dialogues that promote the joint construction of knowledge. In the other teacher's classes, instead, the dialogues are more structured, focused mainly on resolving doubts, which limits the active participation of students. In addition, there is a lack of tools provided in initial teacher training to encourage both interactions between teachers and students and active participation among the same students.

***Keywords:*** interaction, dialogues, teacher-student, participation, education, classroom.

## INTRODUCCIÓN

### 1.1 Presentación del tema y problema de investigación

La interacción en el aula es crucial para el aprendizaje del estudiantado dado que permite el desarrollo de aspectos cognitivos, afectivos y afectuosos (Coll et al., 2007; Galluci, 2014). Así, para promover la interacción en el aula se debe dar espacio a la participación de los estudiantes, la que facilita la construcción activa del conocimiento. Las interacciones mediadas por el habla, el lenguaje no verbal y el lenguaje corporal son fundamentales en el proceso educativo. A través de estas interacciones, los estudiantes no solo adquieren información, sino que también desarrollan habilidades sociales, profundizando en la construcción de significados. Es por ello, que esta investigación se centrará en la interacción verbal que sucede en el aula entre estudiante-docente y la participación que se promueve entre estudiantes.

Desde un foco socioconstructivista, la interacción con otros constituye una experiencia clave ya que ayuda al individuo a construir conocimientos a través del medio que le rodea (intercambios sociales); además, esta interacción se puede dar entre individuo-individuo por medio de actividades en común (Castellaro & Peralta, 2020). Para la educación, la interacción toma gran relevancia, pues para un logro académico es importante la interacción que se produce dentro de las aulas por parte de docentes y estudiantes (Martinic, 2015). En esta línea, Ríos et al. (2022) destaca dos sentidos de interacción que se dan en el aula: horizontal y vertical. La primera se refiere a un proceso de socialización colectiva y recíproca que permite a los estudiantes adquirir habilidades cognitivas, de conducta y desempeño. En cambio, la interacción vertical se entiende como aquella que ocurre entre el docente y el estudiante, donde el primero ejerce influencia sobre el segundo de manera jerárquica. Esta interacción puede manifestarse a través de comportamientos agresivos o actitudes controladoras por parte del docente hacia los estudiantes, así como también a través del liderazgo que ejerce (centrando la interacción en el docente y no en el estudiante).

Las interacciones en el aula son fundamentales para el proceso de aprendizaje-enseñanza y para lograr óptimos aprendizajes. Por ello, es relevante que estas interacciones sean de calidad. Una interacción de calidad en el aula se caracteriza por: ocurrir en el tiempo pedagógico (inicio-desarrollo-cierre), ser dinámica, con comunicación intencional y estructurada, además de estar

enfocada en el aprendizaje y enseñanza de los estudiantes (Villalta et al., 2011). Así, más que cuantificar, se busca conocer la calidad de la interacción, dado que, se debe dar espacio a los estudiantes para participar en clases y responder preguntas que les ayuden a involucrarse.

De acuerdo con la investigación de Murillo et al. (2016) destaca que algunos países de América y Europa, como Chile, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela, la enseñanza en el aula es eminentemente de reproducción de contenidos. Estos autores enfatizan que, durante las actividades, se espera que los estudiantes respondan de manera correcta, por lo que tiende a no privilegiarse las interacciones de calidad durante las clases. De esta forma, las clases tienden a centrarse en un aprendizaje “reproductivo”, y las actividades y tareas se llevan a cabo con escasa coherencia, secuencia o sentido. El objetivo principal es que los estudiantes simplemente completen la tarea, sin fomentar reflexiones grupales o la interacción como tal.

En el contexto chileno, se realiza la evaluación docente que mide diversos aspectos con el objetivo de fortalecer su quehacer y contribuir a la mejora de la calidad educativa. Algunos indicadores evaluados incluyen la promoción de la participación de los estudiantes, explicaciones desarrolladas, preguntas y actividades realizadas, así como la retroalimentación proporcionada a los estudiantes, etc. La evaluación se divide en dos niveles: Nivel de Logro<sup>1</sup> y Nivel por Lograr<sup>2</sup>.

Los resultados de la evaluación de los últimos cuatro años (2018 – 2021), obtenidos a partir de las clases grabadas por los docentes, muestran una baja participación de los estudiantes en el aula. En 2018, se registró un 59% de logrado (nivel de desempeño Competente y Destacado, C y D) en la participación estudiantil, cifra que se mantuvo prácticamente igual en 2019, con un 60%. Sin embargo, con la llegada de la pandemia se observó un cambio significativo, ya que el nivel de logro decreció drásticamente. En 2020, el nivel de logro cayó a un 11% (C y D), dejando un 89% de los docentes en la categoría de por lograr (Insatisfactorio y Básico). Para 2021, hubo una ligera recuperación, alcanzando un 22% en niveles C y D y un 78% aún por lograr. Es importante

---

<sup>1</sup> Nivel Logrado: Incluye criterios relacionados con conocimientos específicos, estrategias efectivas para la enseñanza y si el docente ha facilitado un ambiente propicio para el aprendizaje. Busca determinar si el docente cumple con los estándares esperados en su desempeño.

<sup>2</sup> Nivel por Lograr: Significa que hay áreas por mejorar. Puede ser necesario trabajar aspectos como estrategia pedagógica, el dominio del grupo de estudiantes o dominio del contenido, como otros indicadores.

mencionar que en 2022 no se realizó la evaluación docente debido a la transición a la modalidad presencial (CPEIP, s.f). Tras la pandemia, los datos más recientes del 2023 muestran un repunte en la promoción de la participación estudiantil, con un 59.1% en las categorías de desempeño C y D, similar a los resultados de 2018, donde también se obtuvo un 59%. Esto sugiere una tendencia hacia la recuperación de los niveles de participación previos a la pandemia.

Por otro lado, La Agencia de Calidad de la Educación, como un servicio público y cuyo objetivo principal es garantizar aprendizajes óptimos para los estudiantes, reveló los resultados de la evaluación docente del año 2018 a través de un informe, exponiendo que los docentes tienden a realizar preguntas cerradas, dicotómicas y de bajo nivel de dificultad. Estas preguntas limitan la interacción en el aula, ya que no brindan el espacio necesario para que los estudiantes expresen sus puntos de vista o reflexionen sobre los contenidos presentados

Como se evidenció en las mediciones realizadas en el marco de la evaluación docente y los indicadores que registra la Agencia de Calidad, la participación por parte de los estudiantes históricamente ha sido baja, pero decayó aún más producto de la pandemia. En ese contexto, es relevante indagar en las interacciones que se producen en el aula y la calidad de estas tras la pandemia. Es por ello, que las preguntas que surgen a partir de la revisión de antecedentes e investigaciones son: ¿cómo son las interacciones de aula entre distintos actores en la enseñanza básica, post pandemia? Tras la vuelta a la sala de clases, ¿las interacciones de aula se transformaron o se mantienen en sus niveles anteriores? Las interacciones en el aula son clave para la calidad de la educación dado su impacto en los aprendizajes de los estudiantes y para ello se requiere que el docente dé espacio a los estudiantes para co-construir un sentido compartido de relacionarse con los demás (Urbina et al., 2020).

## **1.2 Estado actual del tema de Investigación (revisión de literatura)**

Los principales temas que se han estudiado sobre la interacción son: prácticas pedagógicas efectivas en la interacción (Martínez et al., 2019), estrategia de enseñanza para promover la interacción (Ríos et al., 2022), calidad de interacción (Ovalle & Tobón, 2017), participación en el aula (Eltigani & Ashour, 2018) e interacción docente-estudiante (Che et al., 2017; Hofkens et al., 2023; Manríquez & Valle, 2022; Ovalle & Tobón, 2017; Urbina et al., 2020). Las metodologías

que mayoritariamente utilizan estos estudios son cualitativas, mientras que la minoría recurre a metodologías cuantitativas. Aquellos que son cualitativos, utilizan como instrumento la observación, ya sea participante o externa, en cambio, los estudios cuantitativos hacen uso de cuestionarios o test para poder realizar el levantamiento de datos.

Los principales hallazgos de las investigaciones coinciden en que la interacción en el aula se ve limitada por diversos factores, entre ellos, la escasez de oportunidades para que los estudiantes hablen o expresen sus opiniones, el uso predominante de preguntas cerradas por parte de los docentes y la falta de colaboración entre los estudiantes en actividades o tareas. Estos elementos contribuyen a restringir el desarrollo de interacciones significativas en el contexto educativo (Eltigani & Ashour, 2018; Martínez et al., 2019; Murillo et al., 2016; Urbina et al., 2020).

También se vislumbra la importancia que hay entre la interacción docente-estudiante en los resultados académicos de estos. Hofkens et al. (2023) sostienen que si los docentes son capaces de identificar y favorecer la participación de los estudiantes en sus aprendizajes influirá en el éxito académico de ellos (rendimiento, crecimiento personal, desarrollo integral, entre otros aspectos), dado que, la calidad de las interacciones fomenta la autorregulación de los estudiantes. Ríos et al. (2022) coincide con Hofkens et al., (2023), y propone algunas estrategias para promover la interacción y participación en el aula: trabajo colaborativo, resolución de conflictos, asignación de roles, entre otros. Estas estrategias también las destacan Che et al. (2017) e incentivan a los docentes a utilizarlas, ya que da resultados positivos para la enseñanza. A su vez, Manríquez & Valle (2022) añaden que, para potenciar diversos aspectos del desarrollo de aprendizajes, habilidades cognitivas y actitudinales, es esencial la interacción que ocurre entre docentes y estudiantes.

Por otro lado, se identificaron actitudes adultocéntricas por parte de docentes en diferentes investigaciones. Hofkens et al. (2023) menciona que se observa que a los estudiantes se les exige memorizar lo que él o la docente enseña. En los resultados de la investigación de Godoy et al. (2016) se destaca que el protagonismo lo tiene el profesor por sobre el estudiante y que la enseñanza muchas veces se centra en el trabajo individual, por sobre el colaborativo. Además, Urbina et al. (2020) muestra que en ocasiones el docente realiza prácticas disciplinarias para retar o advertir al estudiante, imponiendo su autoridad y controlando la dinámica del aula, utilizando frases como “Si

no me haces caso, llamaré a tu apoderado para que te cambie de colegio (...) al colegio se viene a estudiar”. Así, enfatiza que los docentes son los que dan las instrucciones, moderando la conducta de los estudiantes, impidiendo la interacción y participación de estos en el aula.

Las investigaciones señaladas revelan diversos aportes y recomendaciones. Por un lado, Ríos et al. (2022) examinó cómo las estrategias de enseñanza afectan la dinámica de interacción en el aula. Por otro lado, Godoy et al. (2016) contribuye a la comprensión de cómo las prácticas pedagógicas (y sus interacciones asociadas) influyen en la convivencia escolar y su relevancia para mejorar la efectividad escolar. Además, Urbina et al., (2020) destaca la necesidad de transformar las prácticas relacionales cotidianas (interacción) en el aula para construir un entorno escolar más democrático. Estos aspectos no solo afectan la convivencia en el aula, sino también el desarrollo de escuelas democráticas y los aprendizajes curriculares.

Por otro lado, se ha evidenciado un vacío en las investigaciones y revisiones de literatura: la falta de estudio sobre la interacción entre estudiantes. Aunque se menciona ampliamente la interacción docente-estudiante, es igualmente importante prestar atención a cómo los estudiantes interactúan entre sí. Esta dinámica activa y constructiva contribuye significativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al producirse la interacción entre estudiantes, se permite una comprensión profunda de los contenidos y habilidades, como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la empatía, entre otros elementos. Por lo tanto, resulta fundamental abordar esta área de investigación. Además, hace falta investigar la interacción que sucede post-pandemia, ya que, las mediciones en pandemia muestran una disminución en la participación de los estudiantes en el aula, pero que con la vuelta a la presencialidad ha retomado niveles anteriores. De igual modo, parece relevante indagar en el contexto actual las dinámicas promovidas por docentes en el aula tras la pandemia y sus posibles transformaciones.

### **1.3 Relevancia de la temática a trabajar**

Para que se produzca el aprendizaje se necesita que el estudiante se implique, construya con otros, transforme sus conocimientos en el aprendizaje por medio de prácticas pedagógicas y con ayuda de la interacción docente-estudiante. Esta interacción debe ser intencionada, recíproca, con significado y trascendencia, para que de esta manera pueda favorecer el desarrollo de

habilidades para transformar el conocimiento, construir con otros e implicarse en el aprendizaje. (Villalta et al, 2018 citado en Martínez et al., 2019). Así mismo, en la sala de clase es necesaria la interacción entre estudiante-estudiante para producir el aprendizaje entre pares, en la cual puedan participar de manera activa y constructiva, en ayuda mutua entre estudiantes. Darles espacio de construir conversaciones orientadas al habla y al pensamiento, en la cual puedan compartir ideas, sentimientos, conversaciones, entre otras aristas, no solo conversaciones orientadas a los docentes, sino que también, entre estudiantes (Damhuis & de Blauw, 2008).

Si no se estudia la interacción de calidad o no se orienta a los docentes en sus prácticas pedagógicas dentro del aula, se seguirá replicando lo mismo que exponen los autores antes revisados: el docente será el que enseña y el estudiante solo se encargará de transmitir lo que el docente hable o mencione. Si no se da relevancia a la interacción en el aula no podremos entregar herramientas a los estudiantes como es el trabajo colaborativo y participativo con otros, no solo con el docente, sino que también con sus compañeros/as, la reflexión de sus aprendizajes, ser autocríticos con aquello que están aprendiendo, que los estudiantes tengan la oportunidad sentirse parte de sus aprendizajes y que el docente incorpore métodos de trabajo más participativos, dando el protagonismo a los estudiantes, para lograr aprendizajes de calidad. (Godoy et al., 2016).

En una interacción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, se debe prestar apoyos pedagógicos como lo son: la calidad de retroalimentación, análisis de indagación, diálogo instruccional, participación efectiva, entre otros y de esta manera poder generar un impacto cognitivo en el desarrollo del estudiante (Ovalle & Tobón, 2017). Entonces, la interacción que se ha estado evidenciando por los diferentes autores, durante los últimos años, la cual es: el docente habla y el estudiante es quien replica todo, ¿se mantiene? ¿de qué forma se dan las interacciones en el aula en la actualidad?

De acuerdo con las investigaciones revisadas, se observan similitudes de interacción entre países, independiente de la cultura o idioma, dejando entrever la precariedad de interacción que hay en las aulas y el adultocentrismo que se pueden evidenciar en estas. Por consiguiente, esta investigación aportará con nuevos datos post pandemia, con relación a la interacción que se da en el aula, pero no solo centrándose entre docentes-estudiantes, sino que, también entre los mismos estudiantes, dado que es un aspecto escasamente abordado en las investigaciones en el área. Esta

investigación se realizó en un colegio particular de Santiago, donde se puso especial atención en la interacción de retroalimentaciones que realiza el docente en el aula, si las preguntas que realiza la o el docente promueve la participación de los estudiantes e interacción entre ellos para producir un ambiente de aprendizaje efectivo.

## MARCO TEÓRICO

En este apartado se presentarán las teorías y conceptos centrales que abarca esta investigación. Estos conceptos son: a) Teorías educativas; b) Interacción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante; c) Interacción de calidad.

### **2.1 Teorías educativas: definición e importancia de las interacciones**

La interacción puede entenderse de diversas maneras, dependiendo de la teoría del aprendizaje a la cual se suscriba. Así, la interacción vista desde el conductismo se concibe como una respuesta a estímulos. Una vez que se obtiene la conducta esperada, se aplica un refuerzo para fomentar la reproducción de esa conducta. Estos refuerzos se basan en instrucciones que el docente proporciona al estudiante, con el objetivo de moldear el comportamiento deseado (Cepeda et al., 2016).

En cambio, la interacción social desde la perspectiva constructivista se comprende como la experiencia que el individuo tiene con su entorno. Esta interacción no solo actúa como un elemento facilitador, sino también como un factor determinante en su desarrollo. A este encuadre se le conoce como socioconstructivista (Castellaro & Peralta, 2020). La educación también desempeña un papel fundamental en esta interacción socioconstructivista, pues fomenta y enriquece el aprendizaje que el estudiante adquiere al participar activamente y no como mero observador en la sala de clases (Moreno, 2012).

Desde la perspectiva de la teoría constructivista, la interacción que se da en las aulas es fundamental para que se produzca el aprendizaje. En esta teoría, el estudiante debe manipular la información que es dada por el docente y construir activamente sus conocimientos. A través de un proceso dinámico, el individuo es el que interactúa con el entorno que le rodea, ya sea, el ambiente físico, experiencia o interacción social (Serrano & Pons, 2011). En esta investigación se comprenderá la interacción desde la teoría socioconstructivista, ya que, como lo destaca Moreno

(2012) “(...) no se puede separar la educación de la sociedad y de la influencia directa que tiene la educación sobre el desarrollo de esta” (p. 259)

## **2.2 Interacción entre estudiante-docente y estudiante-estudiante**

Se debe tener presente que el aula es el lugar donde los estudiantes pasan una gran cantidad de tiempo (Johnson & Johnson, 1985). Es por ello, que toma gran relevancia estudiar sobre las interacciones que suceden dentro del aula, prestando especial atención en dos aspectos claves relacionados con la interacción: docente-estudiante y estudiante-estudiante.

Desde una perspectiva constructivista, la interacción entre docente-estudiante es vista como un medio esencial para comunicar y construir aprendizajes en la educación. Según Balagová & Haláková (2018), esta interacción no solo permite abordar contenidos y mejorar los logros académicos, sino que también es una oportunidad para que los estudiantes integren nueva información a sus nociones previas, generando así nuevo conocimiento y aprendizaje. En este enfoque, no se considera que haya una transferencia de conocimientos del docente al estudiante, sino una construcción conjunta de conocimiento a través de la interacción cultural y educativa.

Por otro lado, el aprendizaje requiere de un espacio de diálogo e interacción entre los estudiantes, así como de preguntas abiertas formuladas por el docente para fomentar una participación activa y sostenida de los estudiantes. En este contexto, la teoría del socioconstructivismo, descrita por Miller (2014) y Castellaro & Peralta (2020), es fundamental para entender cómo los estudiantes construyen activamente su conocimiento. Sin embargo, es importante aclarar que la teoría no genera por sí sola la interacción, sino que ofrece un marco para comprender la importancia del papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje, destacando la necesidad de condiciones adecuadas que faciliten esas interacciones.

## **2.3 Una mirada hacia una Interacción de calidad**

Según LoCasale-Crouch et al. (2007), la interacción de calidad está vinculada a los resultados de aprendizaje y, por lo tanto, predice el desempeño de los estudiantes. Por otro lado, Bigras et al. (2009) definen la calidad de la interacción como aquella en la que el docente establece una cercanía con el estudiante, incluyendo calidez y sensibilidad, elementos esenciales para una interacción positiva, es decir, de calidad. En esta investigación, se adoptará la postura de Damhuis

& de Blauw (2008), quienes sostienen que la interacción de calidad implica que el docente brinde oportunidades para que los estudiantes participen activamente. Esto puede lograrse mediante respuestas extendidas a preguntas abiertas en el aula y al crear un espacio donde los estudiantes puedan expresar sus opiniones. En definitiva, la interacción de calidad es aquella que se orienta a la adquisición de conocimientos. Esto se logra a través de retroalimentaciones adecuadas por parte del docente, donde se puedan verbalizar las intenciones comunicativas y que el docente haga uso de esas instancias de interacción, dando la oportunidad de participación (Damhuis & de Blauw, 2008).

Como se señaló anteriormente, durante la pandemia esta interacción de calidad se vio afectada por el aislamiento, ya que las clases pasaron de ser presenciales a virtuales, alterando las interacciones sociales que ocurren en el entorno escolar (Montalvo & Jaramillo, 2022). Por otro lado, las investigaciones indican que la interacción en el aula y, en particular, la participación de los estudiantes se ve influenciada negativamente por el adultocentrismo. Este término describe un sistema de dominio donde el adulto es visto como el poseedor exclusivo del control y del conocimiento, relegando a los jóvenes a un papel secundario. Esta dinámica repercute en una comunicación menos efectiva y en una menor valoración de las contribuciones de los estudiantes, limitando su capacidad para participar activamente y para que sus perspectivas sean consideradas seriamente en el proceso educativo (Duarte, 2012; Duarte, 2016). En el contexto educativo, esto se manifiesta cuando el docente asume un papel central, mientras los estudiantes son vistos como receptores pasivos de conocimientos (García & Lorente, 2017). Por ello, la participación activa de los estudiantes es fundamental para alejarse del adultocentrismo. Cuando los estudiantes son protagonistas activos de sus aprendizajes, se promueve una dinámica democrática en el aula, esto implica que los estudiantes tienen voz en su proceso educativo, motivados por su propio interés y curiosidad (Bretones, 1996).

Como síntesis, la interacción en la sala de clases es un elemento central en la educación, influenciado por diversas perspectivas educativas. La postura que abordará a la interacción que se da en las aulas en este trabajo es desde la perspectiva socioconstructivista, poniendo especial atención en las interacciones entre docente y estudiante, así como entre los estudiantes, las cuales son fundamentales para facilitar el aprendizaje académico y la construcción de conocimientos. La interacción a la cual se hace referencia en esta investigación es a una de calidad, la que se define

por la participación activa de los estudiantes a la oportunidad que el docente da en la sala de clases para que puedan expresar y discutir sus ideas. La postura que se adopta en este estudio está lejos del adultocentrismo (aquella donde el docente es quien domina la dinámica en el aula, limitando la participación de los estudiantes) (Balagová & Haláková, 2018; Bretones, 1996; Castellaro & Peralta, 2020; Cepeda et al., 2016; Damhuis & Blauw, 2008; Duarte, 2012; Duarte, 2016; García & Lorente, 2017; Johnson & Johnson, 1985; Miller, 2014; Moreno, 2012; Montalvo & Jaramillo, 2022; Serrano & Pons, 2011)

## **MARCO METODOLÓGICO**

Esta investigación se enmarca dentro de un paradigma interpretativo, promoviendo un análisis situacional del fenómeno de estudio; en este caso, la interacción en el aula entre docente-estudiante y entre estudiantes. Se buscó comprender las relaciones y realidades que emergen en los distintos escenarios sociales, considerando múltiples perspectivas (Miranda & Ortiz, 2007). Se adoptó un enfoque cualitativo, el cual se define como la investigación que produce datos descriptivos de palabras expresadas oralmente o por escrito por los individuos que se observan (Quecedo & Castaño, 2002), lo que permitió examinar las interacciones entre los diversos actores educativos en la enseñanza básica. Para este trabajo se empleó un estudio de caso descriptivo, es decir, un método orientado a identificar y detallar los distintos factores que influyen en el fenómeno en estudio, lo que ayuda a proporcionar una mayor comprensión de las dinámicas específicas que se desean observar, en este caso dentro del contexto educativo (López-González, 2013).

De este modo se consiguió realizar un análisis detallado de las dinámicas que ocurren en el aula (Guasch, 1997). Así, se logró el objetivo general que buscó la investigación: Analizar las interacciones entre distintos actores educativos en un aula de enseñanza básica, en un colegio particular de Santiago post pandemia. Paralelamente, los objetivos específicos que buscan llegar a este objetivo general de la investigación son:

- Caracterizar las formas de participación de los y las estudiantes en el aula;
- Identificar los tipos de diálogo que se dan en el aula entre docente-estudiante
- Identificar los tipos de diálogos que promueven la interacción entre estudiantes.

Los objetivos generales y específicos buscan responder a la pregunta que guio esta investigación: ¿cómo son las interacciones de aula entre distintos actores en la enseñanza básica, post pandemia?

### **3.1 Participantes**

El muestreo que se utilizó fue uno no probabilístico por conveniencia (Otzen & Manterola, 2017), dado que, permite seleccionar a aquellos participantes accesibles a la investigación. En este caso, los sujetos de investigación son docentes noveles y estudiantes de un colegio particular de la Región Metropolitana. Las observaciones se llevaron a cabo de acuerdo con la disponibilidad de las docentes. Las grabaciones fueron realizadas en dos aulas de cuarto básico, cada una con aproximadamente 25 estudiantes de 9 a 10 años de edad. Las asignaturas que se observaron fueron Ciencias Sociales y Artes Visuales, y en cada asignatura se grabaron dos clases, es decir, cuatro grabaciones en total con una duración de una hora y media aproximadamente. Además, se realizaron dos entrevistas, una a cada docente de 22 minutos cada una.

### **3.2 Instrumentos**

Los datos se recogieron mediante grabaciones a cuatro clases, una pauta de observación y un registro de campo. La pauta fue esencial para documentar información directamente observable (Cortez & Maira, 2019), mientras que el registro de campo captura el proceso observacional desde la perspectiva del investigador, reflejando su interpretación de los eventos en el entorno estudiado (Guber, 2005). Para complementar las observaciones de clase se hizo dos breves entrevistas semiestructuradas a las docentes, para conocer sus percepciones sobre una interacción de calidad y la promoción de la participación en el aula.

### **3.3 Análisis de información**

Para examinar la información recopilada en el trabajo de campo, se utilizó un análisis de contenido, lo que permitió obtener conclusiones detalladas y profundas a partir de los datos estudiados (Cáceres, 2003). Este procedimiento se desarrolló siguiendo los lineamientos del análisis de contenido propuestos por Duarte (2022). El proceso comenzó con la elaboración de una pauta de observación para las cuatro clases seleccionadas, además de las preguntas que orientaron las entrevistas con las docentes responsables de Ciencias Sociales y Artes Visuales.

Luego, se realizó un *primer acercamiento al material*, donde se llevaron a cabo las lecturas de las entrevistas hechas a las docentes; posteriormente, se efectuó la transcripción y *codificación de la información*. Las ideas fuerza para la creación de los códigos fueron: interacción estudiante-estudiante, interacción docente-estudiante, participación activa, baja participación, protagonismo estudiantil, trabajo colaborativo, carencia en la formación docente, entre otras. La aplicación de estos códigos a las entrevistas permitió aportar ideas que nutrieron los hallazgos de la investigación.

Para la *sistematización de la información* obtenida de las observaciones de clase a través de las grabaciones de clases, se estructuró en torno a tres ejes que responden a los Objetivos Específicos:

1. **Participación:** Se observa si hay participación por parte de los estudiantes en torno a la temática de la clase, en otros temas o si no se observa participación.
2. **Tipos de diálogo docente-estudiante:** Se analiza si el docente mantiene un diálogo monologal (habla exclusiva y únicamente del docente); un diálogo de control (dirigido a controlar el comportamiento de los estudiantes); o un diálogo de seguimiento (resolviendo o despejando dudas, instruccional). Además, se considera si el docente formula preguntas convergentes (se espera una respuesta de una sola palabra que sea la correcta, son preguntas cerradas) o divergentes (no hay solo una respuesta correcta, son preguntas amplias), y si el docente no formula preguntas para interactuar con los estudiantes.
3. **Tipo de diálogos que se producen entre estudiantes:** Se observa si los estudiantes mantienen un diálogo instruccional (interactúan entre ellos en torno a la temática de la clase); un diálogo exploratorio (resuelven sus dudas de manera crítica y constructiva entre ellos); o si no se presenta un diálogo entre estudiantes (mantienen una autonomía individualista).

Finalmente, al recoger todos los datos de las entrevistas y observaciones de las clases, se elaboró el texto final de los resultados.

## **RESULTADOS**

En este apartado se presentan los resultados organizados en tres secciones que corresponden a los objetivos específicos de la investigación: las formas de participación de las y los estudiantes

en el aula, los tipos de diálogo entre docente y estudiante, y los tipos de diálogo entre estudiantes. Cada sección incluye ejemplos concretos y citas textuales de las observaciones realizadas en clases de Ciencias Sociales y Artes Visuales, enriquecida con información obtenida en entrevistas a las docentes.

#### **4.1 Las formas de participación de las y los estudiantes en el aula.**

A partir de las observaciones de las clases, se pudo identificar que tanto la Docente 1 como la Docente 2 fomentan la participación de los estudiantes, aunque de maneras diferentes en cuanto a la frecuencia e intensidad de dicha participación. Mientras que la Docente 1 utiliza múltiples estrategias para involucrar activamente a los estudiantes, la Docente 2 no desarrolla estrategias intencionadas que promueven la interacción, logrando una participación más moderada.

Por ejemplo, en las clases de Ciencias Sociales observadas, la Docente 1 fomentaba la participación en torno a la temática de la clase, promoviendo que los estudiantes relacionarán los contenidos con sus experiencias previas. No obstante, su participación no se limitaba únicamente al tema central de la clase; también se daba espacio para que los estudiantes comentaran sobre otros temas externos, los cuales la docente vinculaba con el contenido. Un ejemplo de esto fue en una clase en la que se abordaba la economía maya, coincidiendo con la temporada de celebraciones del 18 de septiembre, los estudiantes de enseñanza media estaban ensayando el baile tradicional que debían presentar en la cancha del establecimiento escolar. Ejemplo de ello es:

Docente 1: "El pascuense se está apoderando de algunos cuerpos", comentó al ver que algunos estudiantes bailaban y cantaban la canción, y algunos añadían: "Bailar pascuense es divertido, ojalá nos hubiera tocado". La docente usó esta situación para preguntar: "¿Creen ustedes que...? ¿Alguien sabe si los mayas tenían algún baile típico?". Hubo respuestas variadas entre "¡Sí!" y "¡No!", hasta que una estudiante recordó el contenido de la clase y agregó: "Algunos bailes eran para adorar a sus dioses". La docente complementó diciendo: "¡Excelente! Algunos bailes eran para adorar a sus dioses, pero quizá no tenían un baile típico, sino una danza que usaban para rendir culto a sus dioses" (Clase 1, Ciencias Sociales, 2024)

En la entrevista, esta docente destacó la importancia que otorga a la participación estudiantil en el aula, afirmando que considera fundamental que los estudiantes se expresen y participen activamente en clase, especialmente en el contexto post pandemia, donde la interacción social había sido seriamente limitada. Ella menciona que esta participación no solo refleja el grado de comprensión de los estudiantes, sino también su nivel de compromiso con el contenido y la dinámica del aula. Al respecto, comentó:

“Para mí es súper importante que ellos vayan participando en la clase... como te decía, eso me demuestra —o yo lo interpreto así— que están involucrados y que van entendiendo también. Me permite también interpelarlos para saber si están comprendiendo o no, si sus respuestas son acertadas...” (Docente 1, 06 de septiembre 2024).

En contraste, en las clases de Artes Visuales impartidas por la Docente 2, la participación de los estudiantes es más limitada. Si bien fomenta cierta interacción, las actividades que los estudiantes llevan a cabo se realizan de manera más individual, y cuando hay preguntas, estas se centran exclusivamente en el tema en desarrollo, con respuestas generalmente breves o dicotómicas. Esta situación puede relacionarse con la ausencia de formación específica para enfrentar los desafíos pedagógicos del retorno a la presencialidad. En la clase observada, la mayoría de las intervenciones de los estudiantes y los diálogos con la docente surgen de manera espontánea, en respuesta a sucesos inmediatos. El contexto de la clase consistía en que los estudiantes debían completar un boceto que habían iniciado en la sesión anterior, y aquellos que lo finalizaran podían colorearlo con ténpera. La docente animaba a los estudiantes a mostrar sus trabajos, y estos respondían con frases como “Profe, en la otra clase hice el boceto” o “Profe, voté como 20 hojas y no me salió”, entre otras expresiones. Este intercambio refleja una dinámica de clase en la que los estudiantes comparten aspectos de su proceso, pero siempre en torno a cuestiones específicas, como decidir qué dibujar o solicitar materiales adicionales (Clase 3, Artes Visuales, 2024).

Durante la entrevista, la Docente 2 expresó que durante su formación profesional no se le proporcionaron herramientas específicas para promover la interacción o la participación activa en el aula. Ella comentó:

“Desde el inicio, obviamente, cometía muchos errores que ahora, en este servicio, se pueden ir mejorando. Por ejemplo, en temas de (...) la comunicación. Al principio pensaba (...) en decir solo lo necesario, pero estos chicos (...) aprecian sentir la humanidad en un profesor” (Docente 2, 05 de septiembre de 2024).

Según Bigras et al. (2009), una interacción de calidad requiere calidez y sensibilidad, permitiendo una comunicación positiva. Esto es evidente en las estrategias de la Docente 1, quien genera un entorno en el que los estudiantes se sienten cómodos participando, incluso más allá del contenido central de la clase. Por otro lado, la falta de estrategias de la Docente 2 limita las oportunidades de participación activa y colaborativa, restringiendo el potencial de aprendizaje compartido (García & Lorente, 2017).

#### **4.2 Los tipos de diálogo que se da en el aula entre docente-estudiante**

En las clases observadas, se identificaron varios tipos de diálogos entre docentes-estudiantes, cada uno con características particulares que reflejan distintos enfoques pedagógicos y dinámicas de interacción. Principalmente, se destacaron tres tipos de diálogo: diálogo convergente, donde las preguntas buscan respuestas breves y específicas para guiar o clarificar el contenido; diálogo de seguimiento, que permite resolver dudas y, en ocasiones, crear espacios informales de confianza entre docente y estudiante; y diálogo divergente, que estimula a los estudiantes a explorar y aportar diversas perspectivas en la construcción conjunta del conocimiento. A continuación, se presentan ejemplos y análisis de cada tipo de diálogo observado en el aula.

En las clases observadas, la Docente 2 recordaba con frecuencia los temas vistos en sesiones anteriores y formulaba preguntas convergentes. Por ejemplo, en una ocasión, preguntó: “Este trabajito lo vamos a comenzar hoy; además, recuerdo que les había hablado la semana pasada sobre el trabajo de surrealismo, ¿no es cierto? ¿Hicieron el trabajo?”. Los estudiantes respondieron con frases como “¡Sí!”, “¡No!” o “Lo olvidé”. Estos diálogos fueron predominantemente de seguimiento directo, destinados a resolver dudas o brindar instrucciones específicas (Clase 3, Artes Visuales, 2024). En general, los diálogos propiciados por la Docente 2 son de tipo convergente y de seguimiento. El diálogo convergente busca respuestas breves y cerradas, mientras que el de seguimiento permite resolver dudas que los estudiantes puedan tener, siendo este último de carácter instruccional.

En su entrevista, la Docente 2 también comentó que, en momentos informales de las actividades, algunos estudiantes comparten detalles personales, lo que ella valora como una muestra de confianza en la relación docente-estudiante: “Yo encuentro que es cuando empiezan a hacer una actividad y uno se acerca al grupo o incluso al estudiante, y te empieza a contar su día; eso es súper importante también, porque ahí igual se nota la confianza que el estudiante ya empieza a tener a ti y eso es bonito” (Docente 2, 05 de septiembre de 2024). Este tipo de diálogo es una extensión de un diálogo de seguimiento, ya que, aunque su propósito principal es instruccional, también permite espacios donde el estudiante se siente lo suficientemente cómodo para compartir aspectos personales. Esta percepción complementa la observación de cómo la docente mantiene una relación de cercanía con los estudiantes, aunque este tipo de interacción no necesariamente propicia el aprendizaje. En el contexto post pandemia, este tipo de interacción puede ser insuficiente para abordar los desafíos que enfrentan los estudiantes en cuanto a la recuperación de habilidades sociales y el compromiso con el aprendizaje. Aunque la cercanía y confianza son elementos valiosos, no siempre se traducen en un diálogo que propicie el aprendizaje (Montalvo & Jaramillo, 2022).

En cambio, la Docente 1 tiende a promover diálogos divergentes a través de preguntas que tienen más de una respuesta correcta. Esta docente formula preguntas abiertas que dan lugar a múltiples respuestas y permite que los estudiantes aporten diferentes perspectivas, para luego guiar el proceso de llegar juntos a una conclusión. Así, en una clase sobre la economía maya, la docente preguntó:

“¿En qué consiste el sistema de tala y roza?”. Los estudiantes respondieron de manera participativa y la docente registró sus respuestas en la pizarra, permitiendo que otros estudiantes añadieran detalles. Por ejemplo, un estudiante mencionó que “los hombres talaban los árboles, los quemaban y... eso es la primera parte”, y otro estudiante complementó con otros aspectos, de manera que el grupo construía colectivamente la respuesta (Clase 1, Ciencias Sociales, 2024).

Este enfoque se alinea con la perspectiva expresada por la docente en la entrevista, donde señala su intención de “hacer la respuesta, pero con todas las respuestas que ellos me dan, como llegar a una respuesta, pero digamos como con todo, (...) agarrando toda la idea y encaminándolas

hacia algo específico” (Docente 1, 2024). Esta declaración revela cómo la docente no solo recopila las ideas aportadas, sino que también orienta esas contribuciones hacia una conclusión conjunta, valorando la diversidad de aportes del grupo.

La práctica de la Docente 1 es especialmente relevante en el contexto post pandemia, donde los estudiantes presentan desafíos en términos de confianza y habilidades de colaboración debido al aislamiento prolongado. El uso de preguntas abiertas fomenta un ambiente en el que los estudiantes se sienten escuchados y participan activamente en la construcción del conocimiento, tal como lo plantea el constructivismo. Esto no solo promueve un aprendizaje significativo, sino que también contribuye a la recuperación de dinámicas colaborativas que habían sido interrumpidas durante la pandemia.

En las clases de Artes Visuales, los diálogos de seguimiento que fomenta la Docente 2 cumplen una función instruccional, pero no necesariamente promueven una interacción de calidad, ya que se limitan a resolver dudas o cuestiones prácticas (Damhuis & Blauw, 2008). Aunque se valora la cercanía y confianza que la docente establece, estas características no son suficientes para asegurar una interacción orientada al aprendizaje (Montalvo & Jaramillo, 2022). El enfoque de la Docente 1 en preguntas abiertas y la construcción colectiva de respuestas se alinea con una interacción de calidad, al permitir que los estudiantes aporten diversas perspectivas y participen activamente en la construcción del conocimiento (Damhuis & de Blauw, 2008; LoCasale-Crouch et al., 2007). Este tipo de diálogo fomenta un aprendizaje socioconstructivista, lejos de las dinámicas adultocéntricas descritas por Duarte (2012).

#### **4.3 Los tipos de diálogo que se da en el aula entre estudiantes**

En las sesiones observadas en clases de cuarto básico, se identificaron distintos tipos de diálogos entre estudiantes, cada uno con características y enfoques específicos en función de la asignatura y de la metodología de la docente a cargo. Principalmente, se destacan dos tipos de diálogos: el diálogo colaborativo, donde los estudiantes construyen y complementan sus respuestas en conjunto, y el diálogo instruccional, centrado en el apoyo práctico para el desarrollo de la actividad. A continuación, se presentan ambos tipos de interacción con ejemplos específicos que ilustran la dinámica observada en cada caso.

En las clases de cuarto básico observadas con la Docente 1, los estudiantes tienden a complementarse mutuamente en sus respuestas, mostrando un apoyo colaborativo. Al responder una pregunta convergente formulada por la docente, es común que un estudiante comience la respuesta y otro estudiante la complemente. Por ejemplo, cuando la docente preguntó “¿Quiénes vivían en las chozas?”, una estudiante inició diciendo “las mamás, o sea, no...”, y otro agregó “baja sociedad”, mientras otros contribuyeron diciendo “cosechantes” hasta llegar a la conclusión en conjunto: “los campesinos” (Clase 2, Ciencias Sociales, 2024). Este tipo de interacción no solo fortalece el aprendizaje grupal, sino que también permite que los estudiantes participen activamente en la construcción de las respuestas, de forma que cada uno puede sumar sus conocimientos y corregirse mutuamente.

Esta práctica observada se alinea directamente con las ideas que la Docente 1 expresó en la entrevista sobre la importancia de una interacción entre estudiantes que fomente la autonomía y el aprendizaje colaborativo. La docente explicó que su enfoque no es solo monitorear y guiar las actividades, sino también dar espacio a los estudiantes para que exploren respuestas de manera independiente antes de intervenir. Al respecto, mencionó:

“yo creo que mis clases principalmente me encargo de eso, o sea si bien, yo voy no sé monitoreando la actividad o guiándole un poco las respuestas siempre permito que ellos lleguen a la respuesta antes que yo” (Docente 1, 06 de septiembre de 2024)

En el contexto post pandemia, este enfoque cobra relevancia al permitir que los estudiantes recuperen habilidades sociales y colaborativas que se vieron afectadas durante el periodo de confinamiento. Las dinámicas grupales que promueven el diálogo colaborativo no solo fomentan la construcción colectiva del conocimiento, sino que también ayudan a los estudiantes a reestablecer vínculos interpersonales y a sentirse parte activa de su comunidad de aprendizaje.

Por otra parte, en las clases de la Docente 2, los estudiantes suelen mantener un diálogo instruccional centrado en la temática de Artes Visuales, donde las interacciones giran en torno a los materiales y el proceso creativo. Durante la clase observada, los estudiantes se prestaban entre sí materiales como témperas, hojas de block y lápices. Por ejemplo, en un momento, un estudiante preguntó a otro: “¿Tienes servilleta para secar el pincel?” y recibió la respuesta “No tengo”. En otra ocasión, preguntaron “¿Alguien tiene témpera blanca?” o “¿Quién tiene témpera amarilla?”

(Clase 3, Artes Visuales, 2024). Esta dinámica refleja un tipo de interacción concreta y colaborativa, enfocada en el apoyo mutuo para llevar a cabo la actividad artística, pero no de fomento al aprendizaje.

En la entrevista, la Docente 2 destaca que estas interacciones son una constante en el aula, al mencionar: “Yo siento que independiente de que sea de profesora-estudiante o de estudiante-estudiante encuentro que es algo que sí o sí se hace, o sea, como independiente del día de la hora, siempre va a haber interacción, sea buena sea mala va a haber siempre un tipo de interacción” (Docente 2, 05 de septiembre de 2024). Este comentario subraya que la interacción, en todas sus formas, es inherente al proceso educativo y no depende de una ocasión específica.

Si bien este tipo de interacción refleja una dinámica de convivencia que promueve la cooperación práctica entre estudiantes, es importante señalar que el contexto post pandemia ha evidenciado la necesidad de integrar un componente más profundo en estas interacciones. Esto podría incluir diálogos que inviten a la reflexión y al análisis conjunto, aspectos que no se observan con frecuencia en este caso y que limitarían el potencial colaborativo del grupo para generar aprendizajes significativos.

Las interacciones colaborativas observadas en las clases de la Docente 1 cumplen los criterios de calidad al fomentar la construcción colectiva del conocimiento (Damhuis & Blauw, 2008). Por otro lado, las interacciones en las clases de la Docente 2, aunque prácticas, no contribuyen a un aprendizaje significativo, al centrarse en aspectos operativos sin explorar el potencial colaborativo del grupo (Bigras et al., 2009). En el contexto actual, es clave que los docentes adopten estrategias que transformen estas interacciones en oportunidades de aprendizaje más profundas, especialmente considerando los desafíos de adaptación social y académica que enfrentan los estudiantes tras la pandemia.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las interacciones entre los diferentes actores educativos en un aula de enseñanza básica en un colegio particular de Santiago, en un contexto post pandemia. A lo largo del proceso, se realizaron ajustes metodológicos que enriquecieron el estudio y facilitaron el logro de los objetivos iniciales. Estos objetivos, en un

comienzo, estaban centrados en caracterizar las formas de participación estudiantil, identificar los tipos de diálogos entre docentes y estudiantes, y reconocer los tipos de interacción entre estudiantes. Sin embargo, durante el desarrollo, el objetivo de *reconocer* se amplió a *identificar* para permitir un análisis más detallado y profundo. Además, el método inicial, de enfoque etnográfico, se modificó a un diseño de estudio de casos, dado que se incluyeron entrevistas y grabaciones de clases, lo que aportó una perspectiva más amplia y rica sobre las interacciones observadas.

Los hallazgos evidencian que las oportunidades de participación de los estudiantes dependen en gran medida de las estrategias docentes. La Docente 1 promueve activamente la participación mediante el uso de preguntas abiertas, el diálogo divergente y la integración de experiencias cotidianas en los contenidos curriculares, creando un entorno propicio para el aprendizaje colaborativo y la exploración conjunta de ideas. Este enfoque refleja prácticas que coinciden con las recomendaciones de Eltigani y Ashour (2018) y Ríos et al. (2022), quienes destacan la importancia del diálogo abierto y las dinámicas colaborativas para fomentar la participación estudiantil significativa.

Por su parte, la Docente 2 presenta un fomento de participación más limitada a través de la promoción de interacciones breves y preguntas convergentes. A pesar de aquello, los estudiantes intercambian diálogos instruccionales, como el intercambio de materiales, y con ello se fomenta un ambiente de apoyo. Aunque ambas docentes valoran la interacción en el aula, la Docente 1 prioriza la participación activa y el aprendizaje colectivo, mientras que la Docente 2 no promueve una participación activa, o es más bien limitada, y más que enfocada en el aprendizaje se centra en la convivencia.

Los resultados también subrayan el impacto del tipo de diálogo en el aula. Las preguntas convergentes y los diálogos de seguimiento empleados por la Docente 2 generan respuestas breves y limitadas, reforzando un enfoque adultocéntrico en el que el docente mantiene el control del proceso. Urbina et al. (2020) destacan que este tipo de interacción puede inhibir la participación activa y el aprendizaje colectivo. En contraste, el uso de preguntas abiertas y diálogos divergentes por parte de la Docente 1 fomenta la construcción colectiva del conocimiento, permitiendo a los estudiantes explorar perspectivas diversas y relacionar el contenido con sus experiencias

personales. Este enfoque, alineado con los planteamientos de Ovalle y Tobón (2017), no solo facilita el aprendizaje activo, sino que también crea un ambiente de respeto y colaboración en el aula.

Además, se observaron diferencias significativas en las interacciones entre estudiantes. En las clases de la Docente 1, los estudiantes participaron en diálogos colaborativos, complementándose y corrigiéndose mutuamente para construir respuestas colectivas. En cambio, en las clases de la Docente 2, las interacciones se limitaron a aspectos prácticos, evidenciando la necesidad de estrategias que promuevan la colaboración y el aprendizaje conjunto. Estas observaciones coinciden con Godoy et al. (2016), quienes señalan que los diálogos exploratorios entre estudiantes son fundamentales para la construcción activa de conocimientos.

Esta investigación es relevante porque muestra la implicancia que tiene la participación activa de los y las estudiantes en la construcción de sus aprendizajes, facilitada a través de la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante mediante diálogos verbales (Villalta et al., 2018, citado en Martínez et al., 2019). Como se evidenció en los resultados, la interacción en el aula es fundamental, ya que permite construir conjuntamente el aprendizaje, lo cual se refleja en las preguntas formuladas por los docentes, los diálogos generados a partir de ellas y el espacio de participación que otorga el o la docente a los estudiantes.

Aunque se observaron instancias de interacción tanto entre docente-estudiante como entre los propios estudiantes, estas aún carecen de los elementos necesarios para considerarse interacciones de calidad. Las entrevistas y observaciones de clases grabadas resaltaron la formación docente como un tema clave. Las docentes en las entrevistas señalaron la falta de recursos y herramientas en sus universidades para mantener el foco en el protagonismo del estudiante y hacer que participen en el aula lo cual es crucial para facilitar un espacio de construcción conjunta en el aula. Por lo tanto, esta investigación tiene especial relevancia para las universidades y para los docentes en formación, ya que aporta información valiosa sobre la necesidad de preparar a los futuros docentes en estrategias que favorezcan la interacción de calidad y la participación significativa de los estudiantes.

Sin embargo, es importante señalar dos limitaciones de este estudio. Primero, la cantidad limitada de observaciones (cuatro grabaciones de clase) brindó una visión en un periodo de tiempo

acotado, lo que limita la capacidad para captar una mayor diversidad de interacciones en el aula. Segundo, el contexto específico de un colegio particular de Santiago podría limitar la generalización de los resultados a otros contextos educativos en Chile. Aumentar el número de grabaciones y observar en distintos tipos de establecimientos podría ofrecer un panorama más amplio y representativo de las prácticas de interacción en el aula.

Para futuras investigaciones, sería valioso ampliar el número de observaciones e incluir establecimientos de distinta dependencia administrativa, lo que permitiría analizar cómo varían las prácticas de interacción según el tipo de proyecto educativo. Asimismo, sería relevante explorar con mayor profundidad las percepciones de los docentes sobre la formación inicial y continua en estrategias de participación, para identificar brechas y proponer soluciones orientadas a la práctica pedagógica efectiva.

En conclusión, los resultados destacan la importancia de la formación docente para implementar estrategias que potencien la interacción de calidad y la participación activa en el aula. Promover prácticas que favorezcan el diálogo abierto y la colaboración entre estudiantes no solo enriquece el aprendizaje, sino que también contribuye a desarrollar un entorno educativo más inclusivo y significativo. Este enfoque no solo beneficia a los estudiantes, sino que fortalece el rol docente como facilitador del aprendizaje, particularmente en contextos desafiantes como el post pandemia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Estudio de las interacciones pedagógicas dentro del Aula*. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl>
- Balagová, L., & Haláková, Z. (2018). Teacher-students' interaction in comparison of teacher's self-perception and students' point of view. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 465–472. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.465>
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M. Japel, C., Charron, A. (2009). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129–150. <https://doi.org/10.1007/s10566-009-9088-4>
- Bretones, A. (1996). *Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de magisterio* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de la Escuela de Filosofía*, 3(1), 53–82.
- Castellaro, M., & Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, XLII(168), 140–156. <https://doi.org/10.14482/INDES.30.1.303.661>
- Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (s.f.). *Evaluación docente*. Recuperado de <https://www.cpeip.cl>

- Cepeda, H., Muñoz, K., Vinicio, E., & Zabala, D. (2016). Análisis crítico del conductismo y constructivismo como teorías de aprendizaje en educación. *Revista Órbita Pedagógica*, 4(1), 1–12.
- Che, N., Abdullah, S., Lee, M. (2017). Teacher-student interactions, learning commitment, learning environment and their relationship with student learning comfort. *Turkish Science Education*, 14(1), 57–72. <https://doi.org/10.12973/tused.10190><sup>a</sup>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, M., Miras, M., Rubias, J., Solé, I., & Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó.
- Cortez, M., & Maira, M. (2019). Desarrollo de instrumentos de evaluación: pautas de observación. *Centro de medición MIDE UC*, 1–38.
- Damhuis, R., & de Blauw, A. (2008). High quality interaction in the classroom: a focus for professional learning. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 8(4), 107–124. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2008.08.04.01>
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99–125. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Duarte, C. (2016). *Genealogía del adultocentrismo: La constitución de un patriarcado adultocéntrico*. Universidad de Chile. <https://doi.org/10.34720/szmm-c937>
- Duarte, C. (2022). *Separar para construir. Análisis cualitativo de información*. Social-ediciones, Universidad de Chile.

- Eltigani, B., & Ashour, Y. (2018). Investigating classroom interaction: Teacher and learner participation. *Canadian Center of Science of Education*, 11(12), 86–92.  
<https://doi.org/10.5539/elt.v11n12p86>
- Galluci, J. (2014). *Investigating the effect of increasing positive teacher-student interactions on adolescent behavior and teacher-student relationships* (Doctoral dissertation, University of Connecticut, United States).
- García Jiménez, E., & Lorente García, R. (2017). De receptor pasivo a protagonista activo del proceso de enseñanza-aprendizaje: redefinición del rol del alumnado en la educación superior. *Opción*, 33(84), 120–153.
- Godoy, F., Varas, L., Martínez, M., Treviño, E., Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 149–169.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400008>
- Guasch, O. (1997). *Observación participante*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hofkens, T., Pianta, R., Hamre, B. (2023). Teacher-student interactions: Theory, measurement, and evidence for universal properties that support students learning across countries and cultures. *Frontiers in Psychology*, 14, 399–422.

- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1985). Student-student interaction: Ignored but powerful. *Journal of Teacher Education*, 36(4), 22–26.  
<https://doi.org/10.1177/002248718503600406>
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3–17.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.05.001>
- López González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139–144.
- Martínez, P., Armengol, C., Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 55–74.
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479–499.
- Miller, B. (2014). Interaction between students. *Encyclopedia of Online Learning*.
- Miranda, J., & Ortiz, R. (2007). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).  
<https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

- Moreno, C. (2012). La construcción del conocimiento: Un nuevo enfoque de la educación actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 13, 251–267.
- Murillo, J., Hernández-Castilla, R., Martínez-Garrido, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos*, 38(151), 55–70. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982016000100055](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100055)
- Montalvo, D., & Jaramillo, A. (2022). Habilidades sociales y autoconcepto en adolescentes durante el aislamiento social por pandemia de COVID-19. *Revista Eugenio Espejo*, 16(3), 47–53. <https://doi.org/10.37135/ee.04.15.06>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Ovalle, A., & Tobón, G. (2017). Calidad de la interacción docente-niño en el aula y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 13(1), 201–222.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5–39.
- Ríos, K., Rojas, Y., Sánchez, M. (2022). Las estrategias de enseñanza en los procesos de interacción de estudiantes de primaria. *Educación*, 31(60), 258–274. <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.012>

- Serrano, J. M., & Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Urbina, C., Ipinza, R., Gutiérrez-Fuentes, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3), 29–40. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045>
- Villalta, M., Martinic, S., Guzmán, M. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1137–1158. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662011000400006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000400006)