

# ¿Cómo se desarrollan las interacciones y la pedagogía de las multiliteracidades en el aula de Lenguaje y Comunicación? Estudio de caso en una escuela rural del sur de Chile

Patricia Thibaut

Universidad Austral de Chile. Chile.

patricia.thibaut@uach.cl

Andrea Lizasoain

Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

alizaso@uc.cl



© de las autoras

Recibido: 2/8/2023

Aceptado: 24/1/2024

Publicado: 12/3/2024

## Resumen

Pese a que la investigación evidencia la importancia del diálogo para el aprendizaje y que las multiliteracidades deben ser integradas en el aula, existe escasa literatura que reúna ambas miradas. Este artículo busca contribuir a llenar este vacío de investigación con el objetivo descriptivo de identificar los tipos de interacción y las estrategias didácticas más utilizadas desde el foco de la pedagogía de las multiliteracidades. La investigación se sitúa en una escuela rural multigrado del sur de Chile durante el desarrollo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. El diseño metodológico es un estudio de caso que incluye la observación de clases y entrevistas a profesores. El análisis se realizó desde tres enfoques teórico-metodológicos complementarios: el inventario de diálogo productivo (Howe et al., 2019), la pedagogía de las multiliteracidades (Kalantzis y Cope, 2023) y el sistema de ideación de la lingüística sistémico-funcional (LSF) (Halliday, 1978). Los resultados muestran que la interacción ocurre mayormente mediante el patrón tradicional de iniciación, respuesta y evaluación (IRE), lo que se correlaciona desde la LSF con los tipos de procesos (verbos) desplegados y con un uso restringido de la pedagogía de las multiliteracidades. Además, se observa una alta frecuencia de registro normativo en desmedro del instruccional. Todo lo anterior dificulta una mayor orientación al diálogo enfocado en el aprendizaje.

**Palabras clave:** multiliteracidad; interacción verbal; sistema de ideación; escuela rural

**Resum.** *Com es desenvolupen les interaccions i la pedagogia de les multiliteracitats a l'aula de Llenguatge i Comunicació? Estudi de cas en una escola rural del sud de Xile*

Malgrat que la investigació evidencia la importància del diàleg per a l'aprenentatge i que les multiliteracitats han de ser integrades a l'aula, existeix poca literatura que reuneixi les dues mirades. Aquest article cerca contribuir a omplir aquest buit d'investigació amb l'objectiu descriptiu d'identificar els tipus d'interacció i d'estratègies didàctiques més utilitzades des del focus de la pedagogia de les multiliteracitats. La investigació se situa en una escola rural multigrada del sud de Xile durant el desenvolupament de l'assignatura de Llenguatge i Comunicació. El disseny metodològic és un estudi de cas que inclou l'observació de classes i entrevistes a professors. L'anàlisi es va realitzar des de tres enfo-

caments teoricometodològics complementaris: l'inventari de diàleg productiu (Howe et al., 2019), la pedagogia de les multiliteracitats (Kalantzis y Cope, 2023) i el sistema d'ideació de la lingüística sistemicofuncional (LSF) (Halliday, 1978). Els resultats mostren que la interacció es produeix majoritàriament mitjançant el patró tradicional d'iniciació, resposta i avaluació (IRE), que es correlaciona des de la LSF amb els tipus de processos (verbs) desplegats i amb un ús restringit de la pedagogia de les multiliteracitats. A més, s'hi observa una alta freqüència de registre normatiu en perjudici de la instrucció. Tot això dificulta que hi hagi una orientació més gran cap al diàleg enfocat a l'aprenentatge.

**Paraules clau:** multiliteracitat; interacció verbal; sistema d'ideació; escola rural

**Abstract.** *How do interactions and multiliteracy pedagogy operate in the Language and Communication classroom? A field study in a rural school in southern Chile*

Although research shows the importance of dialogue for learning, and that multiliteracies should be integrated into the classroom, there is little literature that brings together both perspectives. This article seeks to help fill this gap in the research, with the aim of identifying the types of interaction and the most commonly used didactic strategies from the point of view of multiliteracy pedagogy. The study is conducted in a rural multi-level school in the south of Chile, analyzing lessons in Language and Communication. The methodology employed is a case study that includes classroom observation and teacher interviews. The analysis used three complementary theoretical-methodological approaches: the productive dialogue inventory (Howe et al., 2019), the pedagogy of multiliteracies (Kalantzis & Cope, 2023) and the ideation system of Systemic Functional Linguistics (SFL) (Halliday, 1978). The results show that interaction occurs mostly through the traditional initiation-response-evaluation (IRE) pattern, which correlates in SFL with the types of processes (verbs) deployed and with a restricted use of the pedagogy of multiliteracies; in addition, a high frequency of the normative register is observed, at the expense of the instructional register. All of the above hinders greater orientation towards dialogue focused on learning.

**Keywords:** multiliteracy, verbal interaction, ideation system, rural school

### Sumario

- |  |                             |
|--|-----------------------------|
| 1. Introducción  | 4. Resultados               |
| 2. Marco teórico: interacciones, pedagogía de las multiliteracidades y LSF | 5. Discusión y conclusiones |
| 3. Metodología   | Referencias bibliográficas  |

## 1. Introducción

Existe una vasta investigación enfocada en el discurso de aula (Alexander, 2018; Hennessy et al., 2021; Howe et al., 2019; Mercer y Littleton, 2007) y, en menor medida, investigaciones que estudian las multiliteracidades (The New London Group, 1996; Kalantzis y Cope, 2010; Thibaut y Curwood, 2018), pero la conexión entre el diálogo en el aula y la pedagogía de las multiliteracidades ha sido poco investigada. Así, el presente artículo conecta nocio-

nes de la pedagogía de las multiliteracidades con las interacciones en el aula, con el objetivo de observar la forma en la que estas se despliegan en la sala de clases rural. Esto es relevante, porque, pese a los grandes cambios tecnológicos que tienen lugar en la actualidad y que se pueden analizar desde el enfoque de las multiliteracidades, la interacción sigue siendo la principal herramienta para poner en práctica la pedagogía en el centro educativo.

Esta investigación se sitúa en el aula rural, un lugar de análisis clave, ya que, dada su lejanía respecto a sectores de desarrollo urbano, muestra procesos de socialización y de formación de comunidades que son particulares y en los que se desarrollan, por lo general, vínculos fuertes entre sus integrantes (Forero, 2021). Además, en él convergen aspectos culturales asociados a la cercanía con entornos naturales, modos de vida vinculados a la agricultura y menor influencia externa (Vera-Bachmann, 2015). Junto con ello, dada la menor población de las zonas rurales, las escuelas tienen una escala más reducida de estudiantes que las urbanas, por lo que la mayoría presenta una estructura multigrado.

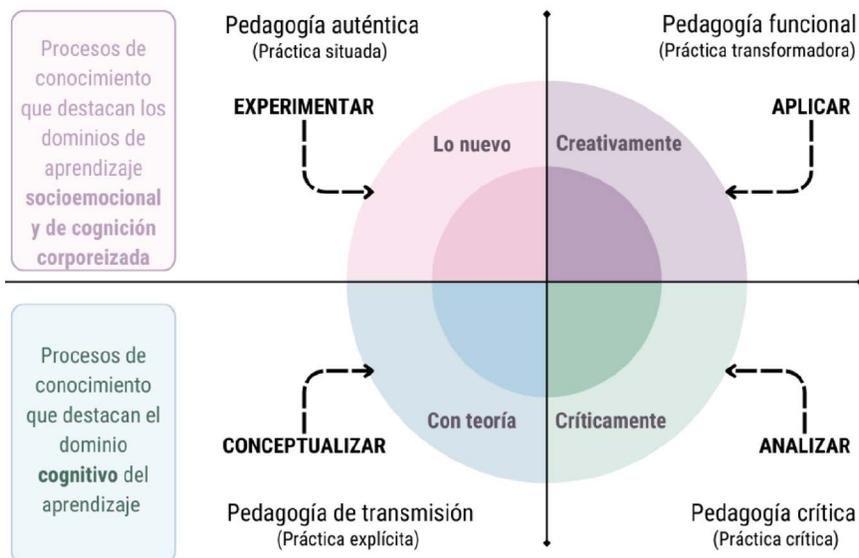
En este sentido, la pregunta que orienta el presente trabajo es la siguiente: ¿qué tipos de interacción y qué repertorios de pedagogía de multiliteracidades se observan en un aula rural multigrado de segundo ciclo básico durante la asignatura de Lenguaje y Comunicación? Para responderla se utilizan herramientas analíticas del modelo de diálogo productivo para la descripción de la interacción áulica (Hennessy et al., 2021; Howe et al., 2019), la perspectiva de pedagogía de las multiliteracidades (Kalantzis y Cope, 2023) y el modelo sistémico funcional para la representación del contenido de la interacción (Rose, 2014). Así, el propósito de la investigación es describir cómo se despliegan las interacciones y los repertorios pedagógicos para luego proponer ciertas líneas de desarrollo en el aula rural.

## 2. Marco teórico: interacciones, pedagogía de las multiliteracidades y LSF

La estructura de las interacciones en el aula ha sido estudiada desde hace décadas. Ya en 1975, Sinclair y Coulthard observaron elementos especiales en el lenguaje que se utilizaba en la sala de clases y en la que los roles de los participantes en el habla eran específicos. La unidad básica de interacción entre docentes y estudiantes encontrada en estos análisis es la secuencia IRE/F, que refiere a una interrogación (o pregunta iniciada normalmente por los docentes), a una respuesta (realizada por los estudiantes) y a una evaluación y retroalimentación (en la que los docentes confirman, refutan o retroalimentan la respuesta). Esta unidad se caracteriza por ser breve y por utilizar preguntas orientadas a respuestas cerradas o que apelan a recordar un contenido memorizado o un hecho factual. Con el tiempo, esta estructura ha sido estudiada junto con otras formas de interacción menos restringidas y con una orientación hacia el diálogo, como el modelo de diálogo productivo (Hennessy et al., 2021; Howe et al., 2019), el cual incluye, por ejemplo, la elaboración, el razonamiento y la coordinación de ideas.

En relación con la pedagogía de las multiliteracidades, The New London Group (1996) acuñó el término con base a cuatro dimensiones de la pedagogía (práctica situada, instrucción explícita, práctica crítica y práctica transformadora), las cuales fueron traducidas por Cope y Kalantzis (2015) como procesos de conocimiento de experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar.

**Figura 1.** Mapeo adaptado de la pedagogía de las multiliteracidades en relación con los procesos de conocimiento



Fuente: Cope y Kalantzis (2015, p. 17).

Lo que resalta en esta mirada es la diversidad y el uso de estos repertorios distintos dependiendo de las necesidades de aprendizaje. Esto se contrapone a modelos tradicionales en los que la pedagogía tendía a presentar una aproximación epistemológica al aprendizaje que se enfocaba en dominios cognitivos de transmisión. Entonces, la pedagogía de las multiliteracidades busca ser un mapa para la acción epistémica que no solo apunta a lo cognitivo, sino también a aspectos que vinculan lo cognitivo con dimensiones socioemocionales y de cognición corporeizada.

De acuerdo con Kalantzis y Cope (2023), el dominio de aprendizaje de experimentación refiere al carácter situado de la cognición humana, cuyos significados se sitúan, en consecuencia, en patrones que suceden en el mundo real, por ejemplo, cuando situamos experiencias escolares en el mundo fuera del espacio académico. Conceptualizar refiere a la tradición de la transmisión orientada a nombrar y definir conceptos o contenidos y realizar síntesis de lo aprendido, así como lograr generalizar a partir de lo particular. Analizar refie-

re a la pedagogía crítica, en la que se busca comprender el significado y su función según los creadores y su interés al crear un significado. Por último, aplicar se orienta al hecho de que el conocimiento, para que sea efectivo, requiere que sea aplicado creativamente a situaciones de la vida real.

La pedagogía de las multiliteracidades se puede complementar con un enfoque lingüístico. La lingüística sistémico-funcional (LSF) (Halliday, 2004; Martin, 1992) se ha convertido en un referente eficiente y efectivo para estudiar el lenguaje desde diversos puntos de vista, siendo uno de ellos la construcción de significados. Esto es así porque se concibe el lenguaje como una *semiosis* o significado susceptible de construir mediante la relación de signos de diversa naturaleza, que seleccionamos según el contexto (Rose, 2023).

Dada la complejidad de las multiliteracidades, en este trabajo abordamos la relación entre las diferentes formas de significar someramente y nos concentramos en el texto oral, manifestado en el diálogo entre los participantes del aula en particular. Del mismo modo, por limitaciones de espacio, abordaremos solo el aspecto didáctico del modelo de la pedagogía de las multiliteracidades y no aspectos propios de multimodalidad.

Desde la LSF, entendemos que todo texto comunica tres grandes significados o metafunciones: ideacionales, interpersonales y textuales (Halliday, 2004; Martin, 1992). Es decir, se comunica algo a alguien y de una determinada manera. La metafunción ideacional refiere a los significados relacionados con nuestra experiencia en el mundo, tanto interna como externa. La metafunción interpersonal corresponde a la construcción y a la mantención de relaciones interpersonales, que organizan la vida social en jerarquías sociales o de poder. La metafunción textual organiza los significados ideacionales e interpersonales en diferentes tipos de textos. Por ejemplo, la frase «El desarrollo de la literacidad es una de las misiones del siglo XXI» expresa la idea de que la literacidad es relevante en nuestro siglo (significado ideacional y conocimiento del mundo) y apela a que el lector crea o se convenza de lo mismo (significado interpersonal, relación entre el escritor y el lector) mediante una oración afirmativa (significado textual y tipo de texto).

Estos significados se pueden analizar con herramientas analíticas que ha desarrollado la LSF a través de diversos estudios sobre el desarrollo del lenguaje y la alfabetización (Rose y Martin, 2012). Por un lado, el sistema de ideación es funcional a la observación del diálogo productivo (Howe et al., 2019) desde el punto de vista de los procesos verbales que promueven la interacción entre docentes y estudiantes, así como la clase de interacción que tiene lugar entre ellos. Por otro lado, la pedagogía de las multiliteracidades (Kalantzis y Cope, 2023) permite observar cómo la pedagogía orienta o no un tipo de interacción en el aula, y se enfoca además en aspectos de la práctica y de multimodalidad.

### 3. Metodología

#### 3.1. *Diseño y participantes*

El trabajo tiene un diseño cualitativo con foco en un estudio de caso (Merriam y Tisdell, 2015). Su objetivo es de tipo descriptivo y busca identificar los modelos de interacción y pedagogía de multiliteracidades observados en un aula rural multigrado de segundo ciclo básico durante el desarrollo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Con este estudio se espera poder tener información basal que dé cuenta de la forma en la que tienen lugar las interacciones y la multimodalidad en el aula de forma natural, es decir, sin intervención, para luego proponer aspectos de mejora de dichas prácticas.

Este estudio es parte de una investigación más amplia que incluye recolección de datos de varias escuelas. En específico, en este estudio la muestra es de tipo intencionado (Wood y Smith, 2018), en tanto se seleccionó a los participantes de acuerdo con su disponibilidad para participar y su carácter rural. Incluye la participación de 19 estudiantes de séptimo y octavo básicos integrados en un aula y su profesora en una escuela rural del sur de Chile. Al momento de la recolección de datos, la docente tenía 8 meses de experiencia en la escuela y contaba con estudios posteriores al pregrado. El centro educativo es de tipo particular subvencionado, financiado en parte con fondos estatales y, según los datos de la Junta Nacional de Auxilio y Becas (Junaeb), para el 2023, el índice de vulnerabilidad era de un 92%.

Respecto a las consideraciones éticas, se utilizaron seudónimos para el reporte de los resultados y se trabajó con consentimientos informados para los padres y apoderados y asentimientos para los estudiantes. Ambos documentos son requeridos para que los participantes puedan incluirse en la investigación según la normativa del comité de ética de la Universidad Austral de Chile.

#### 3.2. *Instrumentos*

La recolección de datos incluyó la observación de cinco clases consecutivas de 45 minutos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Se diseñaron dos pautas, la primera, sobre interacciones en el aula, incluyó el contexto de clima de aula, el tipo de interacciones, marcadores no verbales y multimodales e indicadores sobre el tipo de participación. La segunda, sobre multiliteracidades, incluyó los procesos de conocimiento de conceptualizar, aplicar, analizar y situar, así como sus indicadores respectivos. Además, se aplicaron dos tipos de entrevistas a la docente: una entrevista sobre multiliteracidades e interacciones en aula, y microentrevistas antes de comenzar y al finalizar las clases, con el objetivo de indagar sobre su diseño pedagógico.

La recolección de datos se realizó durante tres semanas consecutivas en las que se videograbaron las clases y se aplicaron las pautas de observación. Todas las grabaciones fueron transcritas ortográficamente para la realización de la investigación. El análisis global de las entrevistas no se incluye en este trabajo,

aunque se presentan algunos extractos que permiten profundizar en el estudio de la interacción.

### 3.3. Herramientas de análisis

Las interacciones se codificaron en el software de análisis cualitativo Atlas.ti para clasificarlas según el modelo de diálogo productivo (Hennessy et al., 2021; Howe et al., 2019). Se seleccionó este esquema analítico en tanto responde a una elaboración de expertos que integra los resultados de estudios de diálogo en el aula a lo largo del tiempo y que ha sido aplicado en otros contextos culturales, como el mexicano o el inglés (Estrada Zepeda y Rojas-Drummond, 2022). Este esquema (tabla 1) cuenta con los códigos de elaboración, razonamiento, coordinación y referencia previa a un contexto más amplio, y fue adaptado por Thibaut y Calderón (2023), ya que se integró el patrón de interacción mencionado en la revisión de la literatura IRE/F, así como interacciones de acuerdo y cuestionamiento. Este patrón fue incorporado por que

**Tabla 1.** Código, abreviatura y definición de categorías de análisis de diálogo productivo

Código	Abreviatura	Definición
Invitación a la elaboración	ELI	Invita a elaborar la contribución propia o de otra persona.
Elaboración	EL	Elabora la contribución propia o de otra persona.
Invitación al razonamiento	REI	Invita explícitamente a la explicación de una contribución.
Razonamiento	RE	Proporciona una explicación o justificación de la contribución propia o de otra persona.
Invitación a la coordinación	CI	Invita a la síntesis.
Coordinación simple	SC	Sintetiza o resume ideas colectivas.
Coordinación razonada	RC	Compara, evalúa o resuelve dos o más contribuciones de forma razonada.
Referencia previa	RB	Introduce una referencia a contribuciones previas.
Referencia a un contexto más amplio	RW	Establece vínculos entre lo que se está aprendiendo y un contexto más amplio.
Acuerdo	AE	Aceptación explícita.
Cuestionamiento	QE	Dudar, desacuerdo total o parcial, desafiar o rechazar una declaración.
Contenido expositivo	EXP	Entrega del contenido expositivo.
Invitación al razonamiento simple	I	Iniciación, pregunta sobre el contenido.
Respuesta	R	Respuesta de la estudiante, del estudiante o de la profesora.
Evaluación	E	Evaluación o retroalimentación al estudiante o a la estudiante.

Fuente: elaboración propia, adaptada por Thibaut y Calderón López (2023) de Howe et al. (2019).

es muy recurrente en la dinámica de interacción y muchas veces conduce a procesos dialógicos más elaborados.

También se utilizó una matriz analítica de ideación creada por la LSF y explicada anteriormente en el marco teórico. Su uso es relevante y pertinente en esta investigación, en tanto permite visualizar los recursos semióticos que seleccionan los interactuantes para negociar el conocimiento. En este trabajo nos enfocamos en los tipos de procesos (verbos) que tienen lugar en el despliegue del discurso, porque dan cuenta de lo que está sucediendo en la interacción y del tipo de conocimiento en construcción. La identificación se hizo de forma manual, destacando los verbos y codificándolos según su función discursiva (construcción de procesos materiales, mentales, verbales y relacionales). La tabla 2 identifica, define e ilustra estos procesos con casos reales del análisis. Por ejemplo, *necesito* es un proceso mental que da cuenta del estado psicológico de la profesora, a través del cual gatilla la acción que satisfaría su necesidad: que el estudiante *lea* (realice un proceso mental) y *cuenta* (lleve a cabo un proceso verbal).

**Tabla 2.** Tipos de procesos de la experiencia humana en el lenguaje

Proceso	Definición	Ejemplo
Materiales	Procesos que representan hechos y sucesos donde los participantes realizan acciones con consecuencias materiales o concretas (entregar, escribir, cambiar).	NOAL: eh, ya, lo que se trata, de que el libro hay una persona que se robó una carta.
Mentales	Procesos que representan experiencias de los sentidos, que tienen lugar en la mente de los participantes (pensar, creer, oler, doler). Representan actividades abstractas o inmateriales y proyectan los procesos materiales.	P1: no <i>necesito</i> que me lo <i>leas</i> , pero sí que me lo <i>cuentes</i> .
Verbales	Procesos que representan actividades en las cuales los participantes expresan qué sienten o piensan. Al igual que los procesos mentales, representan actividades abstractas o inmateriales y proyectan los procesos materiales.	P1: no <i>necesito</i> que me lo <i>leas</i> , pero sí que me lo <i>cuentes</i> .
Relacionales	Procesos que construyen entidades (personas, animales y cosas) vinculándolas con características propias.	NOAL: eh, ya, lo que <i>se trata</i> , de que el libro <i>hay</i> una persona que se robó una carta.

Fuente: elaboración propia basada en Rose y Martin (2012).

Este proceso de identificación y clasificación de los verbos en tipos de procesos permite observar el diálogo y determinar si es productivo o no en función de las acciones que se producen en los estudiantes: ¿los hace recordar, conceptualizar o crear significados nuevos?

#### 4. Resultados

A continuación se describen los resultados derivados del objetivo de investigación propuesto a partir de tres lentes analíticas descritas anteriormente.

El análisis del diálogo productivo muestra un mayor porcentaje de interacciones IRE (pregunta, respuesta y evaluación), con un predominio de respuestas (R), ya que la profesora realizaba una pregunta (I) y luego varios estudiantes contestaban al mismo tiempo. La evaluación fue desglosada en dos tipos de respuestas: AE, que refiere a respuesta de confirmación, por ejemplo, «Muy bien»; o QE, que indica que la respuesta es parcial o totalmente incorrecta, como «Sí, pero...». Como muestra la tabla 3, los códigos I, R, AE y QE suman un 63,9% del total de interacciones que se desarrollan en el aula. Cabe destacar que las interacciones I (un 23,3%) y R (un 25,9%) doblan a las de evaluación (un 14,7%), lo que significa que la interacción se da principalmente a través de preguntas de la profesora y respuestas de los estudiantes, las que quedan sin evaluar ni recibir retroalimentación, al menos desde el punto de vista del lenguaje oral. Es decir, no se cierra el ciclo de IRE.

**Tabla 3.** Predominancia de los tipos de interacciones en el aula

Código	Profesora de 7.º y 8.º de primaria				Total	%
	Clase 1-2	Clase 3-4	Clase 5-6			
ELI	4	9	2	15	4	
EL	10	14	3	27	6,9	
REI	7	1	10	18	4,8	
RE	9		13	22	6,7	
RB	1	2	6	9	2,7	
RW	0	2	0	2	0,8	
EXP	10	17	11	38	10,2	
I	38	25	16	79	23,3	
R	35	35	20	90	25,9	
AE	15	15	10	40	11,2	
QE	3	3	0	6	3,5	
				346	100	

Fuente: elaboración propia, adaptada de Howe et al. (2019) por Thibaut y Calderón López (2023).

Siguen al patrón IRE los códigos de elaboración (EL; un 6,7%) y de razonamiento (RE; un 6,7%), así como sus invitaciones respectivas; es decir, invitación a elaborar (ELI; un 4,3%) e invitación a razonar (REI; un 4,8%). Se observa que las invitaciones a razonar o a elaborar no son simétricas a sus respuestas. Por ejemplo, una invitación a elaborar puede ser contestada con una respuesta (R), con otra pregunta (I), no ser respondida con una elabora-

ción (EL) o ser respondida con una elaboración por parte de un grupo de estudiantes. Lo anterior se ilustra en el extracto 1.

### *Extracto 1*

P1: ¿cuáles? - las características más importantes, si tuviéramos como que determinar o decir ¿cierto? en grandes rasgos qué es un microcuento.	I
NOBO: que son- consisten en 2 páginas, 1 página, 1 párrafo o incluso una línea.	R
P1: ya, eso significa, ¿ah?	AE/ELI
NAY: lo breve que son, lo breve que son.	EL
P1: eso, por ahí vamos, ¿cierto?/ el concepto sería la breve- la brevedad, ¿verdad? Que significa, como dice ahí, ¿cierto?, que puede ser tanto de 2 planas o 2 líneas dependiendo de lo que queramos decir, mientras se entienda, ¿verdad? Y logremos, Steven, representar nuestro objetivo, ¿conoces algún microcuento, Steven?	I

Al respecto, tanto el razonamiento como la elaboración son aspectos de la interacción en el lenguaje relevantes para el desarrollo del aprendizaje, ya que permiten que los estudiantes reconstruyan el contenido de la clase mediante sus propias palabras. La mirada constructivista que sustenta esta idea señala que el aprendizaje no es una transferencia de información al estudiante, sino que se realiza a partir de la reestructuración de conocimientos previos, la experiencia y las formas de interpretación de esas nuevas ideas (Zhu et al., 2023).

Por ejemplo, en el extracto 2 se puede observar la elaboración de dos estudiantes respecto a la transformación de un personaje de la historia que están analizando y luego la confirmación positiva de la profesora. Si bien no es una elaboración extensa, sí da cuenta de una significación de contenido a partir del diálogo entre alumnos y profesores.

### *Extracto 2*

P1: ah, entonces encuentras que en realidad él tenía como cambios a partir de esa situación.	I
NOST: sí.	R
NOST: es que él era bueno, pero el ojo como lo observaba le cambiaba la, la forma de pensar.	EL
NC: como que lo poseía.	EL
NOST: algo parecido.	EL
P1: excelente.	AE

Además, no se observaron los códigos «invitación a la coordinación», «coordinación simple» ni «coordinación razonada». Esto puede deberse a que, a nivel pedagógico, se trabaja principalmente con guías, una decisión metodológica tomada por la profesora que se basa en la accesibilidad y en aspectos asociados a efectos de la pandemia provocada por la COVID-19 en el aprendizaje. En palabras de la propia profesora:

Nosotros trabajamos en general a través de guías de aprendizaje [...] guías de desarrollo, porque a veces nos falla la luz [risas] y siempre hay que asegurarnos de tener el material, porque es difícil trabajar con los chicos, por ejemplo, que transcriban cosas, porque tienen, a través del efecto pandemia, muy dejada de lado la escritura como tal o tardan mucho o se ofuscan. (Profesora, Pufudi)

Esta decisión, evidentemente, puede modificar las frecuencias de las interacciones, ya que los estudiantes dedican una parte importante de la clase a completar las guías, de modo que los procesos de diálogo son menores.

Sumado a lo anterior, se observó una alta frecuencia de interacciones no asociadas al diálogo productivo. Estas interacciones no son parte del esquema utilizado, en tanto este se centra únicamente en el diálogo «conducente» al aprendizaje. No obstante, las observaciones dieron cuenta de que las interacciones destinadas a regular la conducta, las repeticiones de instrucciones y los aspectos del clima de aula están necesariamente interrelacionados con el diálogo productivo. En otras palabras, la alta frecuencia de interacciones de «regulación» del sujeto pedagógico (Christie, 1997) disminuye el tiempo disponible para el diálogo productivo, lo que se convierte en un obstáculo para trabajar en niveles de pensamiento de elaboración, reflexión o coordinación.

Lo anterior es relevante, porque en el aula conviven dos tipos de lenguajes que mantienen una relación dialéctica: el registro normativo y el registro instruccional (Rose, 2014). El lenguaje normativo, por un lado, predispone a los estudiantes a adoptar hábitos de aprendizaje como prestar atención, mostrar respeto y seguir instrucciones. Configura el discurso para construir el orden social del sujeto pedagógico, para lo cual se utilizan textos prototípicos como la instrucción o el comando. El lenguaje instruccional, por otro lado, corresponde a los contenidos específicos de una asignatura. Se entiende que el lenguaje normativo «proyecta» el lenguaje instruccional (Christie, 2000), ya que predispone al aprendiz social y cognitivamente a construir conocimiento, de ahí la importancia que tienen el orden y la disciplina en el diálogo productivo y, por ende, en el aprendizaje. Además, los constantes llamados de atención («eh, ¿será mucho a usted pedirle que se siente bien? Lo mismo al compañero, si no me está ni siquiera poniendo atención») y amenazas a tomar medidas disciplinarias («yo tendría que ponerte una anotación por insolente») de la profesora a los estudiantes frente a su conducta inapropiada enturbian el ambiente necesario para el aprendizaje y restan un tiempo valioso para su construcción.

Como se dijo antes, las preguntas, las respuestas y las evaluaciones fueron los tipos de intercambios más frecuentes. Desde un punto de vista lingüístico, cabe destacar, primero, que, generalmente, las evaluaciones —independientemente de la asignatura— se realizan mediante palabras y frases, como *excelente*, *muy bien*, *bien*, *no*, *sí*, *quizás*, por lo que es difícil observar procesos en ese tipo de intercambios. No obstante, si nos enfocamos en los intercambios I, se pueden identificar los cuatro tipos de procesos representados en el lenguaje, a saber, materiales, mentales, verbales y relacionales, como se puede ver en el extracto 1, donde a continuación los destacamos y describimos.

*Extracto 1*

P1: ¿cuáles? - las características más importantes, si tuviéramos como que <i>determinar</i> o <i>decir</i> , ¿cierto?, en grandes rasgos qué es un microcuento.	I
La profesora insta a <i>determinar</i> ( <i>mental</i> ) y <i>decir</i> ( <i>verbal</i> ) qué es ( <i>relacional</i> ) algo.	
Nobo: que <i>son-</i> <i>consisten</i> en 2 páginas, 1 página, 1 párrafo o incluso una línea.	R
El estudiante responde que los microcuentos <i>son</i> ( <i>relacional</i> ) o <i>consisten</i> ( <i>relacional</i> ) en dos páginas.	
P1: ya, eso <i>significa</i> , ¿ah?	AE/ELI
La profesora busca elaboración preguntando qué <i>significa</i> ( <i>mental</i> ) lo anterior.	
NAY: lo breve que <i>son</i> , lo breve que <i>son</i> .	EL
El estudiante continúa con la construcción del objeto diciendo que <i>son</i> ( <i>relacional</i> ) breves.	
P1: eso, por ahí <i>vamos</i> , ¿cierto?/ el concepto <i>sería</i> la breve- la brevedad, ¿verdad? Que <i>significa</i> , como <i>dice</i> ahí, ¿cierto?, que puede <i>ser</i> tanto de 2 planas o 2 líneas dependiendo de lo que <i>queramos decir</i> , mientras se <i>entienda</i> , ¿verdad? Y <i>logremos</i> , Steven, <i>representar</i> nuestro objetivo, ¿ <i>conoces</i> algún microcuento, Steven?	AE/EL
La profesora señala que <i>vamos</i> ( <i>material</i> ) todos juntos por un camino. Continúa elaborando el concepto de microcuento mediante los procesos <i>sería</i> y <i>ser</i> ( <i>relacionales</i> ), así como <i>significa</i> , <i>entienda</i> , <i>representar</i> y <i>conoces</i> ( <i>mentales</i> ).	I

Dos aspectos interesantes resaltan desde una perspectiva lingüística. En primer lugar, la profesora busca construir un concepto abstracto (microcuento) colaborativamente con el grupo de estudiantes. Al configurar procesos relacionales (ser), los participantes pueden contribuir con distintas características del concepto (microcuento, breve, dos páginas, que se entienda), lo cual favorece el diálogo. En segundo lugar, la profesora selecciona opciones lingüísticas que convocan a la elaboración de las respuestas por parte de los estudiantes, como determinar, significar, entender y conocer (procesos mentales), pero estos últimos no logran ir más allá de la descripción o de la representación de objetos mediante procesos materiales. Lo anterior no resulta negativo *per se*, pero sí lo es cuando el llamado del currículo es a desarrollar el pensamiento crítico, una de las habilidades del siglo XXI. Un fenómeno extraño sucede en la interacción, ya que los participantes del aula quedan atrapados en un bucle de preguntas y respuestas, a pesar de que las preguntas por parte de la profesora llamen a elaborar las ideas, más allá de la descripción.

## 5. Discusión y conclusiones

El propósito de este estudio ha sido identificar los tipos de interacción y pedagogía de multiliteracidades observadas en un aula rural con un contexto complejo y vulnerable.

El análisis de la pedagogía de las multiliteracidades (Kalantzis y Cope, 2023) coincide con el lingüístico. Se observa que se mapean a nivel pedagógico procesos de conocimiento vinculado con la identificación y la definición de conceptos de forma incipiente. Lo anterior se debe a que las respuestas a las preguntas que orienta la profesora para profundizar son respondidas de

forma básica o no son seguidas por los estudiantes. Esto se conjuga con el proceso de conocimiento de aplicación creativa, en la que los estudiantes tienen que diseñar una presentación y un reporte escrito y de aplicación de contenidos demostrados durante la presentación oral de los estudiantes. Lo anterior responde a la pedagogía funcional según el modelo expuesto (figura 1).

En relación con el esquema de diálogo productivo, se observa que las interacciones logran cierto grado de elaboración y argumentación; no obstante, hay una preponderancia notoria del esquema de iniciación, respuesta y evaluación. La crítica más frecuente a este tipo de diálogo es que la clase se vuelve de tipo recitativa y con un discurso predominante del profesor. Al respecto, Alexander (2018) menciona que el problema del IRF se da cuando se reemplaza el proceso de pensar por uno de respuestas breves provenientes de la memorización, sin observarse procesos de interacción que sean participativos y demandantes cognitivamente para los estudiantes. En este caso, la profesora hace esfuerzos constantes de andamiaje para facilitar la comprensión y la elaboración de los contenidos durante sus clases, sin lograr muchas veces los resultados esperados. Por otra parte, no son observados los eventos de coordinación que son instancias en las que se sintetiza lo señalado durante la clase por otros estudiantes o la profesora.

Además, se observa que, pese a que el esquema de diálogo productivo es muy útil en el análisis de los eventos que llevan a desarrollos cognitivos más elaborados, no ilumina aspectos de la dimensión social ni de clima de aula, los cuales en este caso afectan a la posibilidad de entablar diálogos que promuevan las multiliteracidades más allá del canon del texto escrito y hablado. Así, este esquema no permite problematizar las razones por las que las circunstancias ideales de habla para el aprendizaje distan de las normales o son adversas, lo cual sí fue detectado por el análisis sistémico-funcional. Dicho análisis muestra que, en las intervenciones, la profesora llama a los estudiantes a elaborar sus respuestas; sin embargo, las configuraciones lingüísticas de los estudiantes se quedan en la descripción, en desmedro de la elaboración.

Desde una perspectiva metodológica, la investigación muestra la importancia de triangular esquemas analíticos, ya que esto permite aproximarse con mayor agudeza a la realidad compleja de la sala de clases. En este caso, el contexto de aula rural con altos índices de vulnerabilidad muestra un correlato en el tipo de interacciones que se desarrollan, así como en las posibilidades para el aprendizaje generadas por la profesora y las que son posibles de atender por los estudiantes.

Por último, los resultados de esta investigación dan luz respecto a cómo se puede analizar la interacción en el aula y trabajar para facilitar el desarrollo de la pedagogía de las multiliteracidades. En específico, desde la didáctica situada y considerando un contexto rural complejo, se podría ampliar el mapa del repertorio pedagógico de las multiliteracidades hacia el aprendizaje experiencial y analítico. Asimismo, es factible diversificar el rango de las interacciones a la elaboración, argumentación y coordinación de manera explícita y de forma más profunda que en la actualidad. Es decir, con una didáctica que explicita-

ra qué significa elaborar una idea propia y cuáles son los procesos de la elaboración o explicación de ideas, más allá de la repetición de información. Finalmente, disminuir la frecuencia de diálogo normativo es clave para destinar mayor tiempo a la profundización del diálogo instruccional.

## Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598.  
<<https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>>
- CHRISTIE, F. (1997). Curriculum Macrogenres as Forms of Initiation into a Culture. En F. CHRISTIE y J. MARTIN (Eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School* (pp. 134-160). Continuum.
- (2000). Pedagogic Discourse in the Post-Compulsory Years: Pedagogic Subject Positioning. *Linguistics and Education*, 11(4), 313-331.
- COPE, B. y KALANTZIS, M. (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Palgrave Macmillan.  
<<https://doi.org/10.1057/9781137539724>>
- ESTRADA ZEPEDA, N. y ROJAS-DRUMMOND, S. (2022). Modelo de análisis del diálogo en la actividad educativa en el aula. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 75, 147-178.  
<<https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2022.75.993>>
- FORERO, F. (2021). Escuela nueva una revisión descriptiva de su evolución en la educación rural. *Seres y Saberes*, 3, 38-43. <<https://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/2426>>
- HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic*. Edward Arnold.
- (2004). *The Language of Science*. Editado por J. Webster. Continuum. Collected Works of M. A. K. Halliday, 5.
- HENNESSY, S., CALCAGNI, E., LEUNG, A. y MERCER, N. (2021). An analysis of the forms of teacher-student dialogue that are most productive for learning. *Language and Education*, 37(2), 186-211.  
<<https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1956943>>
- HOWE, C., HENNESSY, S., MERCER, N., VRIKKI, M. y WHEATLEY, L. (2019). Teacher – Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462-512.  
<<https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>>
- KALANTZIS, M. y COPE, B. (2010). The teacher as designer: Pedagogy in the new media age. *E-Learning*, 7(3), 200-222.  
<<https://doi.org/10.2304/elea.2010.7.3.200>>
- (2023). Multiliteracies in Education. En C. A. CHAPPELLE (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-11). John Wiley and Sons.
- MARTIN, J. (1992). *English Text: System and Structure*. John Benjamins Publishing Company.
- MARTIN, J., MATON, K. y DORAN, Y. (2020). Academic Discourse: An Inter-disciplinary Dialogue. En J. MARTIN, K. MATON e Y. DORAN (Eds.), *Accessing Academic Discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory* (pp. 1-31). Routledge.
- MERCER, N. y LITTLETON, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A sociocultural approach*. Routledge.

- MERRIAM, S. B. y TISDELL, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- ROSE, D. (2014). Analysing Pedagogic Discourse: An Approach from Genre and Register. *Functional Linguistics*, 1(11), 1-32.  
<<https://doi.org/10.1186/s40554-014-0011-4>>
- (2023). Genre, register and discourse in systemic functional linguistics. En M. HANDFORD y J. P. GEE, *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 328-345). Routledge.  
<<https://doi.org/10.4324/9781003035244>>
- ROSE, D. y MARTIN, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- THE NEW LONDON GROUP (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- THIBAUT, P. y CALDERÓN LÓPEZ, M. (2023). Interacciones de habla: Continuidad y cambio en la clase en línea de emergencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 73-97.
- THIBAUT, P. y CURWOOD, J. S. (2018). Multiliteracies in Practice: Integrating Multimodal Production Across the Curriculum. *Theory Into Practice*, 57(1), 48-55.  
<<https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1392202>>
- VERA-BACHMANN, D. (2015). Resiliencia, pobreza y ruralidad. *Revista Médica de Chile*, 143(5), 677-678.
- WOOD, P. y SMITH, J. (2018). *Investigar en Educación: Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- ZHU, G., SCARDAMALIA, M., NAZEEM, R., DONOAHUE, Z., MA, L. y LAI, Z. (2023). Metadiscourse, knowledge advancement, and emotions in primary school students' knowledge building. *Instructional Science*.  
<<https://doi.org/10.1007/s11251-023-09636-6>>