





Mirada, estructuras conversacionales y mediación en aulas de educación primaria chilena

Gaze, conversational structures, and mediation in Chilean primary education

-  **Marco Antonio Villalta Paucar** | Universidad de Santiago de Chile, Chile
-  **Pablo Livacic Rojas** | Universidad de Santiago de Chile, Chile
-  **Jéssica Verónica Rebolledo Etchepare** | Universidad de Santiago de Chile, Chile
-  **Lautaro Barriga Carvajal** | Universidad Bernardo O'Higgins, Chile
-  **Angélica Guzmán Droguett** | Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Cómo citar: Villalta, M. A., Livacic, P., Rebolledo, J. V., Barriga, L. y Guzmán, A. (2024). Mirada, estructuras conversacionales y mediación en aulas de educación primaria chilena. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, OnlineFirst*, 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.of.6086>

Resumen

El objetivo del estudio es analizar la relación entre estructuras conversacionales, criterios de mediación y comportamiento ocular de profesoras en las salas de clases de diferentes contextos socioeducativos de Educación Básica chilena. Se usa método mixto, con enfoque cuantitativo, uso de análisis multivariante y pruebas intra sujeto. Las participantes son 40 profesoras de 24 escuelas de educación primaria, de sector urbano de la Región Metropolitana (11) y rurales (13) de la región de La Araucanía de Chile. Se filmaron clases reales con uso de lentes de seguimiento ocular. Se analizó el comportamiento de la mirada de la profesora en los intercambios de sala de clase con y sin presencia de criterios de la teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) de Reuven Feuerstein. Los resultados indican que la mirada hacia los estudiantes es mayor en los intercambios con criterio EAM comparados con aquellos que no lo tienen. En las aulas rurales hay más tiempo de fijación de la mirada en los estudiantes o en su material de trabajo, comparado con la mirada de las profesoras en las aulas urbanas.

Palabras clave: aula, comportamiento ocular, análisis del proceso de interacción, educación primaria, Teoría de la mediación

Abstract

The aim of this study is to analyze the relationship between conversational structures, mediation criteria and eye movements of teachers in different socio-educational contexts



of Chilean primary classrooms. A mixed method was used with a quantitative approach, multivariate analysis, and intra-subject tests. The participants are 40 female teachers from 24 primary education schools in the urban sector of the Metropolitan Region (11) and rural (13) of the Araucanía Region in Chile. Actual lessons were filmed using eye tracking lenses. The behavior of the teacher's gaze was analyzed in the classroom exchanges with and without the presence of criteria from Reuven Feuerstein's Mediated Learning Experience (MLE) theory. The results indicate that the gaze towards students is greater in exchanges with MLE criteria compared to those that do not. In rural classrooms there is more time for fixing the gaze on the students or on their work material, compared to the gaze of the teachers in urban classrooms.

Keywords: classroom, eye movements, interaction process analysis, primary education, Mediation Theory

I. Introducción

A inicios del siglo XX los primeros estudios etnográficos de las aulas norteamericanas abordaron la mirada de los alumnos al profesor para evaluar la atención a la clase, a través de registro directo en aula por un observador externo. Los resultados, aunque toscamente estimados, tenían relación con otras variables educativas como los test de rendimiento y la eficacia docente (Jackson, 2010). El desarrollo tecnológico del siglo XXI, como es el caso de los lentes de seguimiento ocular o eye tracking, ofrece renovadas posibilidades para estudios de mayor precisión sobre la mirada en el aula como elemento de eficacia docente (Burch et al., 2022; Jarodzka et al., 2020).

Los estudios sobre el uso de lentes eye tracking por parte de profesores para analizar videos de clase muestran que, aquellos con amplia experiencia docente exploran más áreas de interés sobre el comportamiento de los estudiantes, comparados con los profesores novatos, para la toma de decisiones de gestión de aula (Wolff et al., 2016); estudios más recientes en situaciones de aulas reales, muestran variaciones de la mirada del profesor entre la cultura occidental y asiática, los profesores de las escuelas occidentales miran más a sus estudiantes en el diálogo atencional que los profesores de las escuelas orientales, quienes miran más el material didáctico en el diálogo comunicativo (McIntyre et al., 2019; McIntyre, Mainhard et al., 2017); la mirada cara a cara entre profesor y estudiantes en el aula se ve afectada según el micro contexto comunicativo de comunión o agencia (Haataja et al., 2020); la mirada del docente a sus alumnos aumenta cuando el diálogo educativo es de alta calidad (Muhonen et al., 2020); también es mayor hacia los alumnos sentados en la primera fila (Smidekova et al., 2018), entre otros.

Los estudios presentados ponen en evidencia que la mirada de los profesores en el aula esta imbricada a diversos tipos de interacciones comunicativas con los estudiantes. Las

investigaciones sobre la interacción pedagógicas en el aula presentan diversos patrones conversacionales favorables al encuentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, evidenciadas en la participación de los alumnos (Emanuelsson y Sahlström, 2008; Haataja et al., 2019; Rekalde et al., 2014), mediadas por una práctica pedagógica construida pertinente a los contextos de realización (Assael, 2020; Ferrada, 2017).

Hay diversas clasificaciones de los diálogos en el aula, y criterios para clasificar la calidad de los mismos (Hennessy et al., 2016; Muhonen et al., 2020; Rojas-Drummond et al., 2020). En el presente estudio se asume la perspectiva del análisis de la conversación, que define el diálogo como intervenciones temáticamente interdependientes de dos interlocutores diferentes, configurando la unidad dialogal denominada Intercambio (Gardner, 2014; Kerbrat-Orecchioni, 1998). La perspectiva del análisis de la conversación pone de relieve el carácter cultural del diálogo en el aula, construido en la interdependencia comunicativa entre las intervenciones del profesorado y estudiantes en un determinado contexto sociocultural (Gardner, 2014; Ishino, 2017; Rojas-Drummond et al., 2020).

Por su parte, la teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) de Reuven Feuerstein (Feuerstein et al., 2015), propone criterios que permiten discernir las intervenciones del educador que son mediadoras entre el aprendiz y los saberes culturales, en diversos contextos y situaciones educativas. Estos criterios son Universales –propios de toda interacción dialogal significativamente educativa– y Diferenciadores, –específicas a las necesidades y situación del aprendiz–. Estos criterios permiten discernir la calidad de la intervención del profesorado para promover el aprendizaje autónomo en sus estudiantes (Kozulin, 2015; Orrú, 2003).

Ambas perspectivas, el análisis de la conversación y la teoría EAM, se complementan para dar cuenta de diálogos en el aula que promueven el aprendizaje con pertinencia cultural (Figuroa, 2016; Poehner y Infante, 2015; Villalta et al., 2018). Se ha encontrado que la mirada de la profesora en el rostro de los niños aumenta en los diálogos o intercambios de tipo explicativo –aquellos donde el estudiante toma la iniciativa para iniciar el diálogo pedagógico– cuando estos contienen criterios de mediación de la teoría EAM (Villalta et al., 2019). El estudio de la mirada del profesorado en diálogos que promueven el aprendizaje autónomo del estudiantado en el aula es un campo por investigar. A continuación, se sustentan algunas hipótesis a explorar.

Los Intercambios son unidades de diálogo compuestas de intervenciones interdependientes, de interlocutores diferentes, que desarrollan el acuerdo sobre un tema (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Algunos intercambios tienen estructura breve, culturalmente definida -por ejemplo, el diálogo de saludo- y en consecuencia son de baja demanda cognitiva; y otros, considerados de alta demanda cognitiva -por ejemplo, el diálogo para solucionar un problema-, tienen una estructura compleja de varias intervenciones por parte de los interlocutores para lograr aprendizajes de mayor

participación y comunicación interpersonal, como es el caso de los diálogos colaborativos (Jurado et al., 2020; Rojas-Drummond et al., 2020; Vasalampi et al., 2021). En tal sentido, es posible que el tiempo de mirada cara a cara entre interlocutores profesora-alumnos sería mayor en los intercambios de mayor demanda cognitiva

Las aulas de educación básica de las escuelas rurales chilenas son multigrado, es decir, están compuesta por estudiantes de diferentes edades y niveles educativos; corresponden a grupos entre 6 a 12 estudiantes en cada sala, presentan un alto componente étnico mapuche, y están geográficamente aisladas (Núñez-Muñoz et al., 2020; Núñez et al., 2022). Profesoras y alumnos interactúan durante todo el día. Las aulas urbanas tienen entre 25 a 40 alumnos en sus salas, están insertas en la dinámica de la ciudad. Profesoras y alumnos tienen otras personas y redes de interacción durante el día. Esta diferencia de realidades hace suponer que en las escuelas de zona rural el comportamiento de la mirada de la profesora hacia el rostro de sus alumnos –elemento que caracteriza la relación cara a cara–, es mayor comparada con escuelas de zona urbana.

Los criterios universales y diferenciadores de la teoría EAM se evidencian en las intervenciones de la profesora insertas en un intercambio (Villalta et al., 2018). Está orientado a promover en el estudiante la autonomía para aprender. Es de suponer entonces que el comportamiento de la mirada de la profesora hacia sus alumnos o sus actividades sea de mayor tiempo en los intercambios que tienen presencia de algún criterio de mediación de la teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM), comparados con aquellos intercambios sin presencia de criterio de mediación EAM.

Las diferencias entre las realidades socioculturales de las escuelas de sector urbano y rural inciden en la función de los criterios de la teoría EAM Universales y Diferenciadores en el intercambio en sala de clase (Villalta et al., 2019; Villalta et al., 2021); en tal sentido es esperable que el comportamiento de la mirada de la profesora dedique más tiempo a la relación cara a cara con los alumnos en los intercambios con presencia de criterio de mediación en las aulas de sectores rurales comparado con las aulas de sectores urbanos.

Las preguntas por resolver son:(a) ¿existen diferencias del comportamiento de la mirada de la profesora según los tipos de intercambios que construye en la sala de clase?; (b) ¿El comportamiento de la mirada de la profesora en los intercambios en aula es diferente según el contexto urbano o rural de las aulas?; (c) ¿Los intercambios con presencia de criterios de Mediación EAM, tienen alguna relación con el comportamiento de la mirada de la profesora? El objetivo del estudio es analizar la relación entre estructuras conversacionales, criterios de mediación y comportamiento ocular de profesoras en las salas de clases de diferentes contextos socioeducativos de Educación Básica chilena. |

II. Método

Es un estudio de tipo descriptivo, con uso de metodología mixta con enfoque cuantitativo (Moscoso, 2017; Pérez, 2011; Pluye, 2020).

2.1 Participantes

La muestra fue construida de modo intencional orientada por el objetivo de investigación, en la búsqueda y selección de participantes con los siguientes criterios de inclusión: (a) zona de la escuela: urbana y rural; (b) nivel educativo de enseñanza del profesorado: educación Básica. Participaron 40 profesoras de 24 escuelas chilenas de educación primaria; 11 profesoras de escuelas urbanas –Región Metropolitana– y 13 profesoras de escuelas rurales –Región de la Araucanía–. Las escuelas seleccionadas se caracterizan por trabajar con estudiantes que viven en sectores de alta y media vulnerabilidad educativa, reportado por el índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del ministerio de educación chileno, esto es, familias con necesidades socioeconómicas, sin acceso a todos los servicios salud, recreación y accesibilidad. Todas las escuelas rurales del presente estudio trabajan en sectores de alta vulnerabilidad educativa. Las escuelas seleccionadas reportan logros educativos similares o superiores a sus pares regionales.

Sobre las características del profesorado, son 39 mujeres y 1 hombre; todos profesores en ejercicio; con un rango de experiencia de 1 a 37 años de ejercicio profesional en aulas de primer grado, nivel educativo que atiende estudiantes de entre 5 y 7 años. Las salas rurales son multigrado, esto es, atienden estudiantes de primer y segundo grado en una misma sala, y son entre 5 y 12 participantes por sala. Las salas de escuelas urbanas atienden solamente a estudiantes de primer grado en sus salas, y son entre 25 y 40 estudiantes por sala.

2.2 Instrumentos

Lentes de seguimiento ocular –eye-tracking– Tobii Pro Glasses 2 móvil para registro de la mirada de la profesora. El lente eye tracking tiene una cámara frontal de 1920×1080 pixeles de resolución, cuatro sensores infrarrojos para la detección y seguimiento pupilar, y un micrófono integrado para registro del audio, con un rango de muestreo de 100 Hz. Los lentes van conectadas a una unidad de grabación que se instaló en el bolsillo del participante. Las profesoras se colocaron los lentes eye tracking al inicio de las clases. Estos eran retirados al finalizar la clase.

Filmadora SONY HDR-CX440 en posición fija para registro complementario de los eventos de interacción en el aula. La cámara fija fue colocada al fondo de la sala frente a la pizarra y detrás de los estudiantes.

2.3 Procedimiento

El proceso de investigación se ajustó a protocolos éticos aprobados por un comité de ética de la investigación acreditado en Chile. Se tomo contacto e informo de objetivos y procedimientos del estudio a equipos directivos, profesoras y apoderados. Se firmaron cartas de consentimiento y asentimiento informado para recoger registros de filmación de las clases.

La recolección del dato fue de registros de filmación de clases reales realizadas entre los años 2015 y 2018. Las clases duraron entre 50 y 90 minutos. Para el análisis se seleccionaron 10 minutos de la clase, dividido en dos periodos de tiempo diferenciados por el objetivo pedagógico de las actividades de la clase (1) los primeros cinco minutos, correspondientes a la fase de Inicio – se selecciona esta fase porque refiere a las actividades preparatorias de presentación de objetivos y previas desarrollo de los contenidos, donde profesorado y grupo construyen el espacio y tiempo comunicativo para la clase– y; (2) los últimos cinco minutos de la clase, correspondiente a la fase de desarrollo y/o cierre pedagógico – se selecciona esta fase porque refiere a las actividades de síntesis de contenidos o evaluación de contenidos abordados en la clase–. Se observaron 30 clases de Lenguaje, 2 de Ciencias Naturales y 8 de Matemáticas.

En los periodos seleccionados se codificaron las estructuras de conversación o intercambio profesora-alumnado. Los intercambios son unidades dialogales compuesto de intervenciones de profesora y estudiante, que son de Inicio, de Respuesta y de Cierre (I-R-C), para desarrollar un fin comunicativo específico. La duración y extensión del intercambio depende del acuerdo entre los interlocutores. En las clases observadas algunos intercambios fueron simples o de rápido acuerdo, por ejemplo, la ejecución del estudiante de una instrucción que le da la profesora–; o complejos, aquellos donde el acuerdo interaccional requirió de más de tres intervenciones –por ejemplo, la recolección de información sobre un tema de contenido a trabajar en la clase–. En el presente estudio observan y codifican seis tipos de intercambio.

Tabla 1: Tipos de intercambios

Intercambio
1. <i>Expositivo</i> . El eje temático es la transmisión del contenido curricular.
2. <i>Co-formado</i> . El eje temático es la evaluación de un contenido o procedimiento.
3. <i>Regulativo</i> . El eje temático es la regulación del orden de participación de los estudiantes en la clase.
4. <i>Explicativo</i> . El eje temático es la comprensión de un contenido curricular. Lo inicia el estudiante quien solicita al profesor información sobre el contenido curricular de la clase.
5. <i>Cooperativo</i> . El eje temático es la generación de nueva información por parte del estudiante para completar una tarea previamente planteada
6. <i>Colaborativo</i> . El eje es la reflexión o análisis que hace el estudiante de su propio actuar o intervención para resolver o abordar un tema o problema que no tiene procesos ni respuestas predefinidas.

Fuente: Villalta-Paucar et al., (2022, p. 101)

En los intercambios se analizó la presencia o ausencia de los criterios EAM en las intervenciones de las profesoras. Los criterios EAM pueden ser Universales, necesarios en toda relación educativa, y Diferenciadores, aquellos criterios específicos a las necesidades del interlocutor estudiante. Se presentan los criterios observados en las clases.

Tabla 2: Criterios EAM de teoría de Feuerstein (los observados en la clase)

1. Intencionalidad y reciprocidad. Criterio Universal. El profesor implica al sujeto en la experiencia de aprendizaje explicitando objetivos y adaptando estímulos (por ejemplo: cambios en tonos de voz, desplazamientos en sala, uso y transformación de recursos gráficos) necesarios para que su intención educativa logre llegar a los alumnos/as.
2. Significado. Criterio Universal. El profesor explicita su propio significado acerca de la importancia del tema a tratar impulsando a que los/as estudiantes le den una valoración personal (foco en el por qué y para qué) al mismo.
3. Trascendencia. Criterio Universal. El profesor va más allá de la situación específica que se está llevando a cabo, estableciendo relaciones, generando transferencia y/o ampliando a situaciones curriculares o extracurriculares.
4. Desafío. Criterio Diferenciador. El profesor fomenta que los/as alumnos/as enfrenten situaciones nuevas y más complejas. Para ello, los hace reconocer lo novedoso, anticipa las posibles dificultades y orienta para el abordaje de éstas.
5. Competencia. Criterio Diferenciador El profesor ayuda a desarrollar una imagen positiva y el sentimiento de capacidad en sus alumnos/as a través del reconocimiento explícito del logro. Aprovecha el error como oportunidad de aprendizaje, identificando la causa de éste y motivándolo a corregir.
6. Compartir. Criterio Diferenciador El profesor desarrolla un sentimiento de "nosotros". Para ello, incentiva la participación de todos los estudiantes y fomenta estrategias de trabajo colaborativo (compartir experiencias, ayudarse entre ellos/as, ponerse en el lugar del otro/a).
7. Individualización y diferenciación psicológica. Criterio Diferenciador El profesor focaliza en las diferencias y necesidades particulares de cada alumno/a. Para ello, utiliza diferentes formas de explicación, da la posibilidad de diferentes ritmos, anima a la diversidad de opiniones.
8. Regulación y autocontrol. Criterio Diferenciador El profesor fomenta la autorregulación de sus alumnos/as. En caso de impulsividad, la controla a través de estrategias de planificación. En caso de inhibición, los ayuda a salir de la pasividad generando sentimiento de competencia y/o estrategias de acercamiento a la tarea.
9. Planificación. Criterio Diferenciador El profesor explicita y/o estimula que los alumnos/as tengan claro los objetivos a alcanzar y los procedimientos necesarios para ello. Para esto, entrega y/o genera junto con los alumnos/as los pasos de planificación, considerando tiempos y estrategias necesarias para lograrlos.

Fuente: Adaptado de Villalta et al., (2018, p. 119)

Nota: Solo se presentan los criterios Universales y Diferenciadores observados en las clases.

En los intercambios se codificó el comportamiento ocular organizado, definido como fijaciones de la mirada en área de interés previamente definido. En el presente estudio se definieron 4 áreas de interés.

Tabla 3: Áreas de interés (AI) de la fijación de la mirada de la profesora

Área de interés
1. Material Estudiante. La fijación es al cuaderno, lápiz o material que utiliza el estudiante (niño o niña).
2. Material Profesora. La fijación de mirada es a la pizarra, cuaderno o libro que la profesora usa en la clase.
3. Mira al rostro del estudiante. La fijación de mirada es al rostro, cabeza, manos, del estudiante.
4. No instruccional. La fijación de mirada no cubre las categorías anteriores (mira al techo, a la pared, ventana, suelo, puerta, etc.,).

Fuente: Adaptado de McIntyre et al. (2019, p. 218)

2.4 Análisis de los datos

La codificación de los intercambios y criterios EAM fueron realizados con apoyo de programa Videograph, con codificadores entrenados cuyo coeficiente Kappa de concordancia fue entre 0,81 y 0,93, de alta concordancia.

Las fijaciones de mirada se codificaron con el software Tobii Glasses Analyzer versión 1.171. Las fijaciones están predeterminadas por un tiempo de 75 milisegundos, los cuales fueron registradas en un mapa de Área de interés estática (Tabla 3). El software reporta las fijaciones en las Área de interés estática en unidades de segundos.

Se codificaron en total de 957 intercambios cuya duración de fijaciones de mirada fue entre 1-98 segundos. En total 7,522 segundos. Al interior de estos intercambios se codificaron 392 intervenciones de las profesoras con presencia de uno o más criterios de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM), correspondiente con 3,479 segundos de fijaciones.

El análisis realizado fue análisis de la varianza multivariado, diseño factorial mixto con un registro de variables dependientes intra-sujeto de fijación de mirada donde las variables independientes y su interacción fueron: Escuela + Profesora + Intercambio + EAM + Zona + Intercambio * EAM + Intercambio * Zona + EAM * Zona + Intercambio * EAM * Zona. Asociadamente a la aplicación de la prueba F, se utilizó el contraste post hoc de Scheffé (para tamaños de muestra distintos), para evaluar las diferencias de fijación de mirada donde los grupos se configuraron a partir de: (1) Intercambio (6 tipos de intercambio), (2) uso de criterio EAM (si/no) y (3) zona de la escuela (urbano / rural) con un nivel de significancia al ,05 para el contraste de la hipótesis del diseño.

III. Resultados

La Tabla 4 muestra que, independiente de la zona, urbana o rural, en los intercambios *Expositivos* la profesora tiende a mirar más tiempo su propio material de trabajo (MTP: pizarra, libro, materiales de demostración), y no emplear criterios de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) en sus intervenciones. Independiente de la zona, las profesoras tienden a mirar más el material de los estudiantes (MTE: cuadernos, material de trabajo) en los intercambios *Regulativos* sin intervenir con criterios EAM. En las profesoras urbanas el tiempo para mirar el material de los estudiantes aumenta en los intercambios *Co-formados* y *Explicativos* con uso de criterios EAM, y en las profesoras de aula rural esto es así solo en los intercambios *Co-formados*.

A su vez, las profesoras rurales tienden a mirar más su propio material de trabajo (MTP) en los intercambios *Cooperativos* y en estos no se observa uso de criterio EAM, en tanto que para dicho intercambio las profesoras urbanas se fijan más en el rostro de sus estudiantes (ME), y hay uso de criterios EAM. Se observa que las profesoras de aulas urbanas y rurales, aumentan el tiempo de mirar a los estudiantes (ME: sus rostros, establece relación cara a cara) en los intercambios *Colaborativos* especialmente en aquellos que tienen criterios de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM).

Tabla 4: Estadísticos descriptivos de Tipos de Intercambios con y sin criterios de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) en profesoras de zona urbana y rural por área de fijación de la mirada.

INT	EAM	ZN	MTE			MTP			ME			NI		
			M	DS	N	M	DS	N	M	DS	N	M	DS	N
EX	NM	U	1.64	2.77	37	2.68	4.84	37	1.23	1.99	37	1.78	2.35	37
		R	2.24	3.00	42	5,52	8.59	42	2.25	2.72	42	1.74	1.87	42
	CM	U	1.99	2.59	34	1.90	3.52	34	1.75	2.11	34	1.46	2.03	34
		R	5.14	10.35	24	1.86	2.65	24	3.72	2.99	24	1.44	1.32	24
R	NM	U	2.04	2.64	63	0.36	0.84	63	1.15	1.71	63	1.78	2.74	63
		R	4.42	5.30	39	2.31	7.73	39	2.68	3.28	39	1.57	1.52	39
	CM	U	2.04	2.86	59	0.49	1.32	59	0.83	0.92	59	1.20	1.28	59
		R	3.49	3.46	29	0.62	1.19	29	2.88	3.69	29	1.51	1.50	29
CF	NM	U	2.54	6.20	50	1.33	3.92	50	2.05	2.28	50	1.17	1.40	50
		R	4.13	5.59	30	3.25	3.82	30	6.26	6.77	30	2.12	2.35	30
	CM	U	6.27	7.17	38	0.69	1.88	38	4.87	6.27	38	2.19	3.80	38
		R	10.12	16.13	22	2.83	4.39	22	6.57	9.32	22	2.12	3.30	22
EXP	NM	U	7.84	4.41	2	0.00	0.00	2	1.40	1.67	2	1.19	1.68	2
		R	14.88	19.65	5	3.07	5.96	5	3.79	5.99	5	1.12	1.01	5
	CM	U	9.96	8.30	5	0.00	0.00	5	1.41	1.35	5	0.35	0.32	5
		R	9.92	12.77	8	1.32	3.31	8	2.56	2.30	8	0.69	0.49	8
COP	NM	U	1.56	3.76	28	0.47	0.88	28	1.88	1.97	28	1.39	1.59	28
		R	4.65	6.41	20	7.17	10.89	20	4.19	2.56	20	2.38	3.06	20
	CM	U	2.57	2.71	20	2.39	3.78	20	2.80	2.57	20	2.41	2.73	20
		R	3.47	4.80	15	4.21	6.47	15	6.36	5.76	15	3.07	2.25	15
CL	NM	U	3.31	2.93	6	0.33	0.52	6	4.22	5.04	6	2.64	2.65	6
		R	9.66	8.60	11	0.31	0.50	11	8.73	5.08	11	4.06	2.36	11
	CM	U	3.41	3.45	11	0.97	1.79	11	5.59	4.42	11	2.28	1.63	11
		R	1.46	1.51	3	1.29	2.24	3	22.09	25.28	3	5.58	4.85	3

Nota: Tipos de Intercambio (INT): Expositivo (EX); Regulatorio (R); Co-Formado (CF); Explicativo (EXP); Cooperativo (COP); Colaborativo (CL); Criterio de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM): intercambio No Mediado (NM); Intercambio con Mediación (CM); Zona (ZN): Urbana (U); Rural (R). Área de fijación de la mirada: Material Estudiante (MTE); Material Profesora (MTP); Mira al rostro del estudiante (ME); No Instruccional (NI). Estadísticos descriptivos: Media (M); Desviación estándar (DS); Número de intercambios (N)

Por otro lado, la Tabla 5 reporta que existiría evidencia suficiente para señalar que la variable *Intercambio* es la que produce más cambios en las condiciones de fijación de la mirada de las profesoras en las áreas *Material de Estudiante*, *Material de la Profesora*, *Mira al rostro del estudiante* y *No instruccional*. Se han detectado con alta precisión los cambios en las áreas de interés: *Material de Estudiante*, *Material de la Profesora*, *Mira al rostro del estudiante* y *No instruccional*, y bajo impacto de la variable independiente *Intercambio* sobre ellas.

Igualmente, las evidencias registradas en las variables Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) y Zona (ZN) muestran, para el caso de la variable EAM, que la diferencia es alta y significativa en la fijación de la mirada de la profesora en el área *Mira al rostro del estudiante*, cuando en los intercambios hay presencia de criterio EAM comparado con los intercambios donde no se observa uso de criterios EAM. En tanto que la variable Zona produce cambios significativos en la fijación de la mirada de la profesora en las áreas *Material de la profesora*, *Mira al rostro del estudiante* y *No Instruccional*, siendo más alta en las profesoras rurales comparadas con las profesoras de aulas urbanas.

Tabla 5: Estadígrafos de contraste de hipótesis del diseño para los efectos inter sujetos de las áreas de tiempo fijaciones de mirada de la profesora a las áreas de interés en función del Intercambio, criterios de Experiencia de Aprendizaje Mediado y Zona (urbano / rural) de la Escuela.

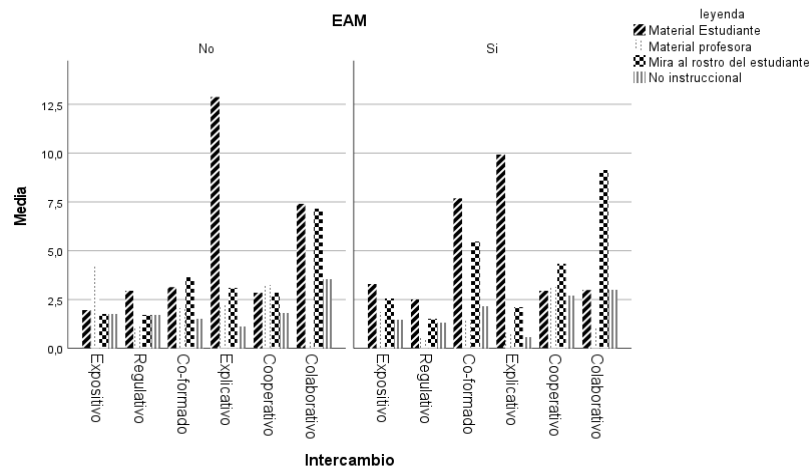
VI	AI	F	ν	p	η^2	1- β	Condiciones
INT	MTE	5.23	5;601	0.00	0.05	0.99	EX<CF; EX<EXP; R<CF; R<EXP; CF<EXP; EX>CP;
	MTP	4.50	5;601	0.00	0.04	0.97	EX>R; R<CP;
	ME	22.95	5;601	0.00	0.18	1.00	EX<CF; EX<CL; R<CF; R<CP; R<CL; CF<CL; CP<CL
	NI	5.12	5;601	0.00	0.05	0.99	EX<CL; R<CL; CF<CL; EX<CL
EAM	MTE	0.27	1;601	0.87	0.00	0.05	NM<CM
	MTP	1.71	1;601	0.19	0.00	0.26	
	ME	8.49	1;601	0.00	0.02	0.83	
	NI	0.16	1;601	0.69	0.00	0.07	
ZN	MTE	1.40	1;601	0.24	0.00	0.22	R>U
	MTP	6.35	1;601	0.01	0.01	0.71	
	ME	39.13	1;601	0.01	0.07	1.00	
	NI	2.31	1;601	0.07	0.04	0.33	

Nota: Variable Independiente (VI); Área de Interés (AI); Intercambio (INT); Expositivo (EX); Regulatorio (R); Co-Formado (CF); Explicativo (EXP); Cooperativo (COP); Colaborativo (CL); Intercambio (INT); Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM); Ausencia de Mediación (NM); Presencia de Mediación (CM) Zona (ZN); Material Estudiante (MTE); Material Profesora (MTP); Mira al rostro del estudiante (ME); No Instruccional (NI); Rural (R); Urbano (U); Prueba Análisis de la Varianza para comparación de medias de tres o más grupos (F); Grados de libertad (ν); Probabilidad Exacta del Contraste de Hipótesis Estadísticas (p); Error Raíz Cuadrado Medio (EE). Intervalos de Confianza (IC); Tamaño del Efecto (η^2); Potencia Estadística del Contraste de Hipótesis (1- β).

Asociado a lo anteriormente expuesto, para contrastar la significación de los cambios en los tiempos de fijación de mirada, las pruebas multivariadas muestran diferencias estadísticamente significativas en relación con los intercambios que tienen criterio EAM por zona urbana y rural ($F=2.32$; $p=0.00$). A su vez, la prueba intra-sujeto revela que hay diferencias estadísticamente significativas de tiempo de fijación de la mirada entre los intercambios con criterio EAM de zona urbana y rural de la escuela [$F(5) = 3.49$; $p=0.00$].

Por otro lado, la Figura 1 muestra que la distribución de las áreas de fijación de la mirada tiende a ser similar entre los seis tipos de intercambio con y sin criterio EAM. *Mirar el material del estudiante* es mayor en el intercambio *Explicativo*, independiente de que haya o no presencia de criterio EAM. En tanto que el tiempo para mirar al rostro de los estudiantes es mayor en los intercambios *Colaborativos*, especialmente en aquellos que tienen presencia de criterio EAM. El tiempo de fijación de la mirada en el material de la profesora es mayor en los intercambios *Expositivos* sin presencia de criterio EAM.

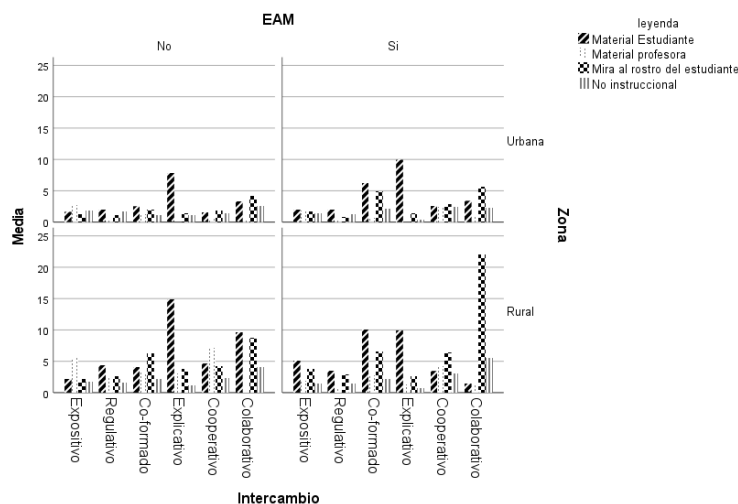
Figura 1. Intercambios y presencia/ausencia (si/no) de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) por media de tiempo fijaciones de mirada en áreas de interés



Nota: Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM); Sin presencia de criterio EAM (No); Con presencia de criterio EAM (Si).

Asociadamente, la Figura 2 reporta que las profesoras de aulas rurales dedican más tiempo de fijaciones de mirada en el material y rostro del estudiante comparadas con las profesoras de aulas urbanas. Mirar al rostro del estudiante es mayoritario entre los intercambios *Colaborativos* con presencia de criterio EAM en las profesoras rurales comparado con la distribución de las fijaciones de mirada en los intercambios sin criterio EAM y con las profesoras urbanas. Por su parte, en el caso de las profesoras urbanas, fijar la mirada en el material del estudiante tiene una media de tiempo más alta en los intercambios explicativos con presencia de criterio EAM comparado con las fijaciones de mirada en los intercambios sin presencia de criterio EAM.

Figura 2. Intercambios, presencia/ausencia (si/no) de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) y zona urbana/rural por media de tiempo fijaciones de mirada en áreas de interés



Nota: Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM); Sin presencia de criterio EAM (No); Con presencia de criterio EAM (Si).

IV. Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, a partir de los datos muestrales, existiría evidencia suficiente para señalar que el intercambio produce diferencias estadísticamente significativas en el comportamiento de la mirada de las profesoras en las áreas de interés estudiadas: Material del Estudiante, Material de la Profesora, Mira al rostro del estudiante, No Instruccional.

McIntyre et al. (2019) estudia la mirada del profesor en clases reales y su relación con la toma de decisiones en el aula, relación influida por el tiempo de experiencia de trabajo en aula y aspectos culturales de Reino Unido y Hong Kong que orientan las prioridades docentes. El presente estudio avanza en estudiar el papel de la mirada en relación con los fines pedagógicos en el micro nivel de las estructuras de conversación –intercambio– en las aulas latinoamericanas de contextos rural y urbano: *Expositivo, Co-formado, Regulativo, Explicativo, Cooperativo y Colaborativo*.

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir de los datos muestrales, existiría evidencia suficiente para señalar que el empleo o no de criterios de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) y, el contexto urbano o rural de las aulas, producen diferencias estadísticamente significativas en el comportamiento de la mirada de las profesoras.

Diversos estudios reportan la influencia del contexto sociocultural de las escuelas en la forma de interpretar la inclusión en las aulas (Assael, 2020; Ferreira et al., 2018; Sánchez et al., 2019) y del tipo de dialogo que el profesor establece en el aula para promover aprendizajes (Khan, 2021; Rojas-Drummond et al., 2020; Vasalampi et al., 2021). El presente estudio avanza en incorporar el tiempo de mirada de la profesora de educación básica como un recurso comunicativo que se incrementa cuando desarrolla intercambios que contienen criterios de la teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) especialmente en aquellos donde aumenta demanda cognitiva a los estudiantes dado que, requieren mayor participación activa de ambos interlocutores –profesora y alumnos–, en su estructuración, como lo son los intercambios *Colaborativos, Cooperativos, Explicativos y Co-formados*.

La comunicación cara a cara es favorable a la interacción social cooperativa de intercambios recíprocos (Schilbach, 2015); y en el contexto escolar es importante el componente no verbal en el diálogo educativo (McIntyre, Mainhard et al., 2017; Muhonen et al., 2020; Smidekova et al., 2018). El presente estudio avanza en señalar que en el contexto de clases reales la conversación cara a cara entre profesoras y estudiantes es más frecuente en las aulas rurales comparado por las conversaciones de las profesoras de contexto urbano. Esto posiblemente tiene relación con el número de participantes en la sala y no necesariamente que sean intercambios con criterios de la teoría de Experiencia

de Aprendizaje Mediado (Villalta et al., 2019). La relación cara a cara tiene más posibilidades en las aulas rurales comparada con las aulas urbanas.

Los criterios de la teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) de Feuerstein han sido considerados parte de una comunicación pedagógica de calidad centrada en el alumnado y su proceso de aprendizaje (Poehner e Infante, 2015; Sandoval-Obando et al., 2018; Shamir et al., 2006). Los criterios EAM pueden tener presencia en diversos tipos de diálogos o intercambios (Villalta et al., 2021). En tal sentido, el presente estudio avanza en señalar que la mirada al rostro de los estudiantes es un recurso comunicativo que se incrementa en los diálogos pedagógicos donde hay presencia de criterios de mediación, comparado con los diálogos donde estos criterios no están presentes.

Investigaciones recientes indican que la mirada de las profesoras en las interacciones con alumnos en sala de clase esta influida por la experiencia docente, la cultura y el tipo de diálogo (McIntyre et al., 2019; McIntyre, Mainhard et al., 2017; Muhonen et al., 2020; Villalta et al., 2019). En el presente estudio el rango de experiencia docente de los y las participantes es amplio (1 a 37 años), quedando para futuros estudios precisar la incidencia de esta variable en la mirada. En el presente estudio se confirma que la distribución de la mirada de la profesora en la clase es diferente en los intercambios con criterio EAM entre las aulas de zona urbana y rural. Las profesoras de aulas rurales tienen más tiempo la mirada en los materiales de los estudiantes y en sus rostros, comparadas con las profesoras de aulas urbanas, en los intercambios mediados *Co-formados*, y *Colaborativos*.

El presente estudio aborda, desde el micro nivel de la comunicación de sala de clase, la relación entre mirada, diálogo, mediación y contexto en el aula. El tipo de diálogo en el aula tiene efectos sobre la mirada de la profesora a los estudiantes y su material de trabajo. El empleo de criterios de la teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) para promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes, es coherente con el aumento de la fijación de la mirada al rostro y sostener una relación cara a cara, especialmente en los intercambios *Colaborativos*.

La mirada de la profesora cumple un rol comunicativo en todos los intercambios pedagógicos, y el tiempo de fijaciones al estudiante o a su material aumenta cuando el estudiante toma la iniciativa en las intervenciones –como es el caso de los intercambios Explicativos–, o cuando participa de un diálogo que moviliza su experiencia –como es el caso de los intercambios *Colaborativos*.

Se encuentra que, cuanto más reducido es el grupo de la clase, como es el caso de las aulas rurales, las profesoras pueden dedicar más tiempo a cada estudiante comparado con las profesoras en aulas urbanas. No obstante, es posible considerar que la cantidad de participantes no sea condición suficiente para tener diálogos educativos centrados en

el estudiante y su proceso. Hay creencias y representaciones culturales indexadas a los contextos de trabajo pedagógico que es necesario seguir indagando, tales como, por ejemplo, el papel de la enseñanza en la promoción del aprendizaje, manifiesto en el presente estudio en estructuras expositivas la profesora tiende a mirar más tiempo su propio material de trabajo.

El presente reporte tiene entre sus limitaciones el no considerar el papel de la asignatura en las relaciones estudiadas. La mayoría de clases observadas eran de Lenguaje, pero se incluyeron las clases de otras asignaturas. Es muy probable que el contenido de asignatura influya en las estructuras conversacionales posibles y la mirada en las mismas. Otra limitación es la ausencia del análisis más preciso del tiempo de experiencia de docencia en las variables de estudio. En futuros estudios es recomendable analizar la influencia de la asignatura en el micro nivel de la interacción pedagógica en el aula, así como la experiencia de docencia y la reflexión de la propia práctica que realizan las profesoras.

Contribución de los autores:

Marco Antonio Villalta: Concepción y diseño del artículo y metodología.

Pablo Livacic: Análisis estadístico de datos, Verificación

Jéssica Verónica Rebolledo: Recopilación de datos, Preparación

Lautaro Barriga: Redacción del borrador inicial

Angélica Guzmán: Revisión crítica y preparación

Declaración de no conflicto de interés:

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento:

Proyecto FONDECYT 1200106 y 1150237

Referencias

- Assael, C. (2020). Tensiones entre la igualdad y la diferencia: la construcción del otro desde los discursos de los docentes [monografía]. *Revista Q, Edición especial*, 11(22), 10-22. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/8102>
- Burch, M., Haymoz, R. y Lindau, S. (2022). *The Benefits and Drawbacks of Eye Tracking for Improving Educational Systems 2022 Symposium on Eye Tracking Research and Applications*.
- Emanuelsson, J. y Sahlström, F. (2008). The Price of Participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 205-223. <https://doi.org/10.1080/00313830801915853>
- Ferrada, D. (2017). Formación docente para la diversidad. Propuestas desde la región del Biobío, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 783-811.

- Ferreira, J. M., Karila, K., Muniz, L., Amaral, P. F. y Kupiainen, R. (2018). Children's Perspectives on Their Learning in School Spaces: What Can We Learn from Children in Brazil and Finland? *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 259-277. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0228-6>
- Feuerstein, R., Falik, L. y Feuerstein, R. (2015). *Changing Minds and Brains - The Legacy of Reuven Feuerstein. Higher Thinking and Cognition Through Mediated Learning*. Teachers College Press.
- Figuroa, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en educación parvularia: Procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 33-44. <https://doi:10.18774/summa-vol13.num1-287>
- Gardner, R. (2014). Conversation Analysis in the Classroom. In J. Sidnell Y T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 593-611). Wiley Blackwell.
- Haataja, E., Garcia, E., Salonen, V., Laine, A., Toivanen, M. y Hannula, M. S. (2019). Teacher's visual attention when scaffolding collaborative mathematical problem solving. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102877. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102877>
- Haataja, E., Salonen, V., Laine, A., Toivanen, M. y Hannula, M. S. (2020). The Relation Between Teacher-Student Eye Contact and Teachers' Interpersonal Behavior During Group Work: a Multiple-Person Gaze-Tracking Case Study in Secondary Mathematics Education. *Educational Psychology Review*, 33(1), 51-67. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09538-w>
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrión, R., Torreblanca, O. y Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>
- Ishino, M. (2017). Subversive questions for classroom turn-taking traffic management. *Journal of Pragmatics*, 117, 41-57. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.05.011>
- Jackson, P. (2010). La vida en las aulas. In (Séptima edición ed., pp. 211). Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Jarodzka, H., Skuballa, I. y Gruber, H. (2020). Eye-Tracking in Educational Practice: Investigating Visual Perception Underlying Teaching and Learning in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 33(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09565-7>
- Jurado, M., Avello, R. y Bravo, G. (2020). Caracterización de la comunicación interpersonal en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 22(1). <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e09.2284>

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations. Tome I. Troisième Édition.* Armand Colin.
- Khan, S. (2021). The Process of Subject Content Transformation as Examined Through Psychological and Sociological Perspectives: A Study Conducted in Oxfordshire, England. *Cultural-Historical Psychology*, 17(2), 65-75.
<https://doi.org/10.17759/chp.2021170207>
- Kozulin, A. (2015). The Impact of Cognitive Education Training on Teachers' Cognitive Performance. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(2), 252-262.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1891/1945-8959.14.2.252>
- McIntyre, N. A., Jarodzka, H. y Klassen, R. M. (2019). Capturing teacher priorities: Using real-world eye-tracking to investigate expert teacher priorities across two cultures. *Learning and Instruction*, 60, 215-224.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.003>
- McIntyre, N. A., Mainhard, M. T. y Klassen, R. M. (2017). Are you looking to teach? Cultural, temporal and dynamic insights into expert teacher gaze. *Learning and Instruction*, 49, 41-53. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.005>
- Moscoso, J. N. (2017). Mixed methods in education research: Towards a reflexive use. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Rasku-Puttonen, H. y Lerkkanen, M.-K. (2020). Dialogue through the eyes: Exploring teachers' focus of attention during educational dialogue. *International Journal of Educational Research*, 102, 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101607>
- Núñez-Muñoz, C., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B. y Ascorra-Costa, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. *Revista colombiana de educación*, 1(79), 371-392. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/9725>
- Núñez, C. G., González-Niculcar, B., Peña, M. A. y Ascorra, P. E. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: Inclusión en un país segregado. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 22(2), e2654-e2654.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654>
- Orrú, S. E. (2003). Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. *Revista de Educación*, 332, 33-54.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pluye, P. (2020). Integración en métodos mixtos. Marco conceptual para la integración de fases, resultados y datos cualitativos y cuantitativos. In V. Ridde Y C. Dagenais (Eds.),

Evaluación de las intervenciones sanitarias en salud global. Métodos avanzados (pp. 195-220). IRD Éditions.

Poehner, M. E. y Infante, P. (2015). Mediated Development: Inter-psychological activity for L2 education. *Language and Sociocultural Theory*, 2(2), 161-183.

<https://doi.org/10.1558/lst.v2i2.26982>

Rekalde, I., Vizcarra, M. T. y Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos [observación; participación; investigación; escuela; deporte escolar]. *Educación XX1*, 17(1), 201-220. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711>

Rojas-Drummond, S., Barrera, M. J., Hernández, I. y Vélez, M. (2020). Dialogic interactions, co-regulation and the appropriation of text composition abilities in primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100354.

<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100354>

Sánchez, S., Rodríguez, H. y Sandoval, M. (2019). Descriptive analysis of School Inclusion through Index for Inclusion. *Psychology, Society, Y Education*, 11(1), 1-13.

<https://doi.org/10.21071/psyce.v11i1.13926>

Sandoval-Obando, E. E., Moreno, A., Walper, K., Leguizamón, D. y Salvador, M. (2018). Pedagogical Strategies to Promote Mediated Learning Experiences in Vulnerable Contexts. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-13.

<https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-5.pspm>

Schilbach, L. (2015). Eye to eye, face to face and brain to brain: novel approaches to study the behavioral dynamics and neural mechanisms of social interactions. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 130-135.

<https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.03.006>

Shamir, A., Tzuriel, D. y Rozen, M. (2006). Peer mediation - The effects of program intervention, maths level, and verbal ability on mediation style and improvement in maths problem solving. *School Psychology International*, 27(2), 209-231.

<https://doi.org/10.1177/0143034306064548>

Smidekova, Z., Janik, M., Minarikova, E. y Holmqvist, K. (2018). Teachers' gaze over space and time in a real-world classroom. *J Eye Mov Res*, 13(4), 1-20.

<https://doi.org/10.16910/jemr.13.4.1>

Vasalampi, K., Metsäpelto, R.-L., Salminen, J., Lerkkanen, M.-K., Mäensivu, M. y Poikkeus, A.-M. (2021). Promotion of school engagement through dialogic teaching practices in the context of a teacher professional development programme. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100538>

Villalta-Paucar, M. A., Martinic-Valencia, S. y Assael-Budnik, C. (2022). Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clase. *Revista colombiana de educación*(86), 95-118.

<https://doi.org/10.17227/rce.num86-12270>

- Villalta, M. A., Vera-Villarroel, P., Assael, C. y Segovia, A. (2019). Eye tracking and conversational structures in Chilean rural and urban elementary education classrooms. *Interciencia*, 44(5), 266-273.
- Villalta, M. A., Assael, C., Delgado-Vásquez, A. E., Torres-Acuña, W. y Lebeer, J. (2021). Effect of Mediated Learning in Teacher-Child Interactions in Urban and Rural Primary School Classrooms: An Exploratory Study. *Language and Sociocultural Theory*, 239-262. <https://doi.org/10.1558/lst.18173>
- Villalta, M. A., Assael, C. y Baeza, A. (2018). Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales. *Perfiles Educativos*, 40(160), 101-119. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58496>
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., van den Bogert, N. y Boshuizen, H. P. A. (2016). Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44(3), 243-265. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9367-z>