

Estrategias didácticas de participación comunicativa en el aula de secundaria en Chile

JAVIERA PEÑA MELLA

CRISTINA DEL MORAL BARRIGÜETE

Universidad de Granada

Received: 2023-12-11 / Accepted: 2024-02-23

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi42.29714>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Es reconocida la importancia de desarrollar la comunicación oral en los jóvenes para su participación en la sociedad a través de espacios de interacción social orientados con el uso de estrategias didácticas. El objetivo de esta investigación es caracterizar las estrategias didácticas empleadas por los profesores de enseñanza media chilena para el desarrollo de la comunicación oral dialógica. Se utilizó una metodología mixta con un diseño anidado concurrente de un modelo cualitativo dominante. Se realizó una entrevista semiestructurada a seis profesores de enseñanza media chilena, una entrevista semiestructurada a diez estudiantes de 3.º y 4.º medio, la aplicación de un cuestionario a 58 estudiantes y una observación de aula a cada docente. Dentro de los resultados se destaca que la estrategia didáctica más utilizada para el desarrollo de la comunicación oral es la conversación espontánea. Además, los estudiantes sienten la validación de su participación según la actitud del docente, de sus compañeros y su dominio del tema. Se concluye que es necesario el desarrollo de conocimientos didácticos de comunicación oral por parte de los docentes y la implementación de enfoques socio-comunicativos en el contexto estudiado.

Palabras clave: expresión oral, conversación, diálogo, participación, prácticas docentes, estrategias didácticas

Didactic strategies for communicative participation in the compulsory secondary school in Chile

ABSTRACT: It is well known the importance of developing oral communication in young people for their participation in society through spaces for social interaction oriented with the use of didactic strategies. The main of this research is to characterize the didactic strategies used by Chilean secondary school teachers for the development of dialogic oral communication. A mixed methodology was used with a concurrent nested design of a dominant qualitative model. A semi-structured interview was carried out with six Chilean compulsory secondary school teachers, a semi-structured interview for ten students from 3rd and 4th grade, the application of an instrument to 58 students, and a classroom observation of each teacher. Among the results, we found that spontaneous conversation is the most used didactic strategy for the development of oral communication. In addition, students feel the validation of their participation according to the attitude of the teacher, their classmates, and their mastery of the topic. It is concluded that the development of didactic knowledge of oral communication by teachers and the implementation of socio-communicative approaches in the studied context are necessary.

Keywords: oral communication, conversation, participation, dialogue, teacher practices, didactics strategies

1. INTRODUCCIÓN

La oralidad permite la expresión de ideas, opiniones y emociones beneficiando las relaciones personales e interpersonales. Por ende, el impacto del desarrollo de la lengua oral en la vida personal de un estudiante es profundo y transversal y desencadena importantes procesos en la construcción de la sociedad.

Debido a la importancia de la comunicación su desarrollo se resguarda en el currículum escolar de diversos países, como es el caso de Chile, que, en sus nuevas Bases Curriculares establece la comunicación oral como un eje obligatorio que se ha de trabajar desde el enfoque comunicativo y cultural. En el caso de los niveles de 3.º y 4.º medio del Plan de Formación General, se enfatiza en el diálogo argumentativo para potenciar el pensamiento y generación de ideas argumentativas rigurosas.

A pesar de este escenario favorable, se considera que la oralidad es uno de los ejes menos desarrollados en el aula de secundaria en Chile (Guzmán-Munita, 2014; Casanova y Roldán, 2016; Cisternas et al., 2017; Benoit, 2021). Algunos estudios indican que se debe principalmente a las aulas saturadas, subutilización de recursos tecnológicos o su escasa evaluación (Guzmán-Munita, 2014), que los esfuerzos metodológicos se centran más en el desarrollo de la escritura (Cisternas et al., 2017) o la falta de sistematización y estrategias didácticas en su enseñanza (Benoit, 2021). Esto se relaciona con estudios de otros países, como España (Nikleva y López-García, 2019; Vilà y Castellà, 2015; Núñez-Delgado, 2011, entre otros) o Colombia (Hernández-Capera y Gómez-Lasso, 2020, Gutiérrez, 2011, entre otros).

En este contexto, Rosas et al. (2021) indican que en Chile se aprecia una desconexión entre las Bases Curriculares y los planes de estudio, lo que dificulta su aplicación en el aula e impide: “cambiar el infructuoso escenario exhibido hasta el momento en materia de enseñanza de la expresión oral” (p. 252). Estudios de análisis curriculares señalan la ausencia de una estructura organizada entre lo teórico y lo metodológico (Cisternas et al., 2017) y una tensión entre los decretos educacionales, la formación inicial docente y la falta de estrategias de enseñanza de la comunicación oral (Casanova y Roldán, 2016). Esto muestra que las propuestas curriculares han avanzado en su enfoque didáctico, pero aún presentan dificultades estructurales y de aplicación en el aula.

En la actualidad, se cuenta con escasa evidencia que indique qué estrategias didácticas están empleando los profesores de enseñanza media en Chile para el desarrollo de la comunicación oral en estudiantes de esta etapa, especialmente aquellas orientadas a la participación dialógica para el fomento de lo establecido en las Bases Curriculares. Si bien se cuenta con investigaciones nacionales sobre interacciones y conversaciones dentro del aula (Villalta et al., 2018), no se especifica su uso como estrategia didáctica para el desarrollo de la comunicación oral.

Por otro lado, se plantea que en enseñanza media, el diálogo generalmente se da en forma de conversaciones dentro del aula (Aziz et al., 2018; Nussbaum, 2005). Sin embargo, caer en conversaciones rutinarias no se traduce en mejoras comunicativas (Sánchez, 2005), así como hablar en el aula no es un ejercicio de validación por sí misma. En este sentido, la conversación cotidiana tendrá propósitos formativos diferentes al del desarrollo de la oralidad.

En este contexto, es importante profundizar en la investigación actualizada de las prácticas didácticas de los profesores de lenguas que permita observar el panorama educativo

de la comunicación oral dialógica actual, complejizando su mirada desde diversos puntos de vista. Por ello, el objetivo general de esta investigación es caracterizar las estrategias didácticas empleadas por los profesores de lenguas de enseñanza media chilena para el desarrollo de la comunicación dialógica oral. Para alcanzar este objetivo, se plantean como objetivos específicos describir los espacios de interacción real que ocurren en este contexto en Chile y establecer los criterios de validación de la participación comunicativa por parte de los estudiantes, que influyen o no en las decisiones metodológicas de sus profesores.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Estrategias didácticas de comunicación oral

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral requiere de un espacio educativo de interacción social que favorezca su desarrollo (Rincón et al., 2005) mediante el uso de estrategias didácticas específicas. El concepto de estrategia didáctica actual tiene sus orígenes en paradigmas socioculturales y que buscan superar la concepción dominante del enfoque tradicional de la enseñanza (Eloúsa y García, 1993) mediante la utilización de métodos, técnicas, actividades o recursos para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos (Sánchez et al., 2020).

La estructuración de las estrategias didácticas de comunicación oral es compleja debido a la diversidad discursiva y sus diferentes formas de abordarlas. Núñez (2008) señala que su clasificación didáctica debería considerar al menos: a) el número de interlocutores, b) el modo de discurso utilizado y c) el grado de formalidad y dificultad de los textos. En relación con los enfoques socioculturales y comunicativos, las actividades de desarrollo de la comunicación oral deben asemejarse lo más posible a las actividades discursivas orales del entorno del estudiante (Núñez, 2003).

Por ende, un punto de partida de toda estrategia debe ser concebir la lengua desde su uso funcional y comunicativo, que como señala Santamarina (2018): “deslegitimen la autoridad y uniformidad que impone la cultura dominante a través de su código y norma lingüística” (p. 113). Ya sea en el desarrollo de la lengua oral monologada o conversacional, desde las áreas de producción y comprensión, las estrategias empleadas en el aula deben generar espacios validados de participación comunicativa de diversas características, que le permitan al estudiante compartir con los diferentes actores del sistema educativo.

2.2. El diálogo como estrategia didáctica: importancia y funcionamiento

El diálogo o la conversación escolar, como indica Sánchez (2005):

[...] tiene unas características específicas que la distinguen de la conversación espontánea, en cuanto a la naturaleza de la actividad, ya que se trata de una conversación organizada, y en cuanto a los objetivos, ya que se propone la mejora de las competencias pragmáticas de la lengua oral. Por otro lado, la relación educativa entre los alumnos y el docente es asimétrica, con todo lo que esto implica en cuanto a la regulación de la actividad, el mantenimiento del tema, la distribución de turnos de palabra, etc. (Sánchez, 2005, p. 82)

Se comprende que presenta una estructura interna caracterizada por tres elementos interdependientes: el contenido que dinamice la actividad, la gestión de la participación para generar fluidez y el contexto que considera los elementos sociales y físicos de la conversación. El profesor actúa de mediador, regulando la temática, gestionando turnos de palabra, entre otros (Sánchez, 2005; Aziz et al., 2018). Además, no solo se requiere de las habilidades de gestión, sino que, debido a que el diálogo es una constante negociación, tanto el profesorado y sus estudiantes tendrán un rol de oyentes activos (Cova, 2020).

Para conseguir interacciones dialógicas significativas, se deben crear instancias de conversación donde los estudiantes tengan oportunidades mediadas de contacto con la lengua oral que favorezcan la interacción (Ochoa et al., 2021), ya que, se genera una menor participación por parte del estudiantado cuanto más vertical sea la relación entre éste y el profesorado (Petour, 2011). En este sentido, la participación comunicativa de los jóvenes será condicionada casi en su totalidad por el rol del profesor, del cual dependerá la naturaleza de las oportunidades que brinde y la validación de la participación de estos (Aziz et al., 2018).

Generalmente, y desde un enfoque tradicionalista, dentro del aula: “se crea una dinámica en la que el maestro pregunta y el niño responde a veces con una sola palabra, la que el docente espera; el hilo del discurso lo lleva el docente, no se traslada esa responsabilidad al educando” (Pérez, 2014, p. 9), es por esto que es fundamental que el profesor comprenda que las ideas de sus estudiantes son valiosas para el desarrollo de su lengua oral, puesto que, como indican Hernández-Capera y Gómez-Lasso (2020): “el aprendizaje dialógico se da en la intersubjetividad, es decir, en la participación colectiva y democrática, al descubrir y redescubrir los conocimientos necesarios para interactuar en la sociedad actual” (p. 8).

Por ello, el profesor requiere de una comprensión abierta y más libre de sus propios estudiantes, quienes pueden y deben argumentar y contraargumentar ideas y opiniones de otros en un ambiente de respeto y de disposición a la comprensión mutua, que le permita ser un movilizador de las ideas de sus estudiantes, estimular cognitivamente la producción oral y fortalecer la comprensión de los discursos que se van gestando como producto de la interacción social mediada. Para generar un espacio de participación, el profesorado debe despertar el interés, la curiosidad y las ganas de hablar en el estudiantado. Esta estimulación de ideas por parte del docente requiere de su preparación mediante la planificación gradual de actividades, teniendo en cuenta las limitaciones temporales dentro del currículum que puedan surgir.

3. MÉTODO

3.1. Diseño

Este estudio adoptó una metodología mixta (Greene, 2006; Creswell y Plano-Clark, 2007) como un proceso riguroso y sistemático adecuado, con un diseño anidado concurrente de un modelo cualitativo dominante (Hernández et al., 2014). Para resguardar la validez de los resultados, se utilizó una triangulación metodológica de los instrumentos utilizados con componentes cualitativos (entrevistas semiestructuradas y observación de aula) y componentes cuantitativos (aplicación de un cuestionario), tanto desde el punto de vista interno del profesor y sus estudiantes, como externo, con un observador (Cohen et al., 2007), con el objeto

de comprender la realidad del contexto estudiado, sometiendo los datos a una contrastación continua para su confiabilidad.

3.2. Participantes

En este estudio participaron seis profesores de enseñanza media, cuatro fueron mujeres y dos hombres. El promedio de años de experiencia laboral fue de 15,8 años ($DE=10,7$). Tres profesores participaron con un 3.º medio y tres con un 4.º medio. Dos corresponden a liceos técnicos profesionales y cuatro a científicos-humanistas. Se llevó a cabo un muestreo por conveniencia (Hernández et al., 2014). Los criterios de inclusión fueron ser profesor de lenguas e impartir clases en 3.º y 4.º medio.

Por otro lado, participaron dos grupos de estudiantes pertenecientes a los cursos de los profesores seleccionados. El primer grupo estuvo compuesto por diez estudiantes con un promedio de edad de 16, 6 años ($DE=0,5$). Los criterios de selección fueron responsabilidad y disposición a participar. En el segundo grupo se contó con un total de 58 estudiantes y su edad promedio fue de 16,7 años ($DE= 0,78$). Participaron treinta y seis mujeres y veintidós hombres.

3.3. Instrumentos

Para el proceso de elaboración de los instrumentos se empleó la secuencia de formulación de preguntas sugeridas por Hernández et al. (2014) orientadas a la observación del objetivo de investigación. Se cuenta con las categorías de “método de enseñanza” y “participación en el aula”. De este proceso emergieron dos entrevistas semiestructuradas (Bell y Waters, 2014): una compuesta por ocho preguntas orientadas a profesores y una segunda elaborada con diez preguntas dirigidas a estudiantes que buscaban representar la complejidad del uso de estrategias didácticas en comunicación oral, desde el punto de vista declarativo del profesor y desde la experiencia del estudiante. Además, este último cumplimentó un cuestionario cuantitativo de cuatro preguntas de respuesta opción múltiple (con una o varias respuestas) con su visión particular como agente implicado. Finalmente, como punto objetivo externo e imparcial se contó con un registro de observación directa no participante para la observación de clases de los profesores (Cohen et al., 2007), que permitió contrastar los datos obtenidos en los otros instrumentos para su confiabilidad.

Las entrevistas y el cuestionario fueron validados mediante juicio de expertos con la participación de cinco académicos de diferentes universidades de España y Chile. Se aplicó la prueba V de Aiken (Aiken, 1985) para analizar los niveles de acuerdo en las valoraciones. La entrevista a profesores obtuvo una V de 0,8 de acuerdo general, en la entrevista a estudiantes se obtuvo una V de 0,82 de acuerdo general y el cuestionario presentó una V de 0,88, de acuerdo general de los jueces. Este análisis permitió modificar los instrumentos según el nivel de acuerdo de los jueces en cada pregunta. Posteriormente, todos los instrumentos fueron sometidos a una fase de pilotaje en la que participaron ocho profesores y veintisiete estudiantes de la zona sur de Chile. Se analizaron los resultados del pilotaje y se implementaron las mejoras en los instrumentos para ser aplicados en este estudio.

3.4. Procedimiento

Se realizó un contacto con quince centros educativos de la ciudad de Temuco (Chile) para invitarlos a participar de esta investigación. Finalmente, se seleccionaron seis de estos centros que se adaptaban mejor a los criterios de inclusión establecidos.

La entrevista a los profesores se fijó por videoconferencia con la plataforma *Google Meet*, la cual permitía su grabación y facilitaba su posterior transcripción. La entrevista con los estudiantes se llevó a cabo presencialmente en horario escolar fijado por el profesor y fueron grabadas mediante audio para su transcripción. Por su parte, la aplicación del cuestionario fue contestado en horario de clase con las ayudantes de investigación, quienes fueron capacitadas para asegurar una óptima aplicación. Una vez recogidos todos los cuestionarios, se subieron a un formulario de Google para su respaldo. En cuanto a la observación de aula fue realizada en una de las clases seleccionada por el propio docente. Se tomaron notas de campo en el proceso de observación.

Esta investigación cumple con los criterios del Comité de Ética y el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la universidad de origen. Se entregaron consentimientos informados a los profesores y apoderados y asentimientos informados a los estudiantes. Además, para el análisis de datos e informe de resultados, se cumplió con los criterios de confidencialidad y anonimato de los participantes (Bell y Waters, 2014).

3.5. Análisis de datos

Para el análisis de datos cualitativos de las entrevistas se utilizó el *Software Nvivo 12*. Se siguieron los lineamientos de Cohen et al. (2007) para realizar un análisis por objetivo de investigación. En este sentido, se realizó una triangulación metodológica mediante la codificación e interpretación de los datos encontrados en las entrevistas, la observación de aula y el cuestionario, lo que permitió observar congruencias e incongruencias en el análisis de los diferentes informantes (profesores, estudiantes y observadores). Se consideró un análisis categorial por temática; para ello, se clasificaron, interpretaron y revisaron sistemáticamente los datos para identificar los puntos más relevantes de las dimensiones de “método de enseñanza” y “participación en el aula”.

En el caso de la dimensión “método de enseñanza” se encontró la categoría de: “estrategias de enseñanza”. Mientras que para la dimensión de “participación en el aula” emergieron las categorías de “desarrollo de la comunicación oral”, “espacio de comunicación”, “disposición a participar”, “fomento de la participación” y “temática”. En cuanto al análisis cuantitativo se empleó el mismo *Software Nvivo 12* para identificar la frecuencia y preferencias en las respuestas por pregunta.

4. RESULTADOS

4.1. Dimensión “método de enseñanza”

Respecto a la dimensión de “método de enseñanza” en la categoría de “estrategias de enseñanza”, es importante destacar que todos los profesores declararon que trabajan muy

poco la comunicación oral y que utilizan estrategias genéricas y de manera asistemática, como explica la Profesora A: “para ser absoluta, absolutamente sincera, la realidad, se trabaja poco, muy, muy poco”. Esto se corroboró al gestionar las observaciones, ya que la mayoría de los profesores no tenía contemplada la realización de una clase de oralidad en todo el primer semestre. Se puede apreciar que es un tema que afrontan con sinceridad y que son conscientes de sus decisiones pedagógicas.

A pesar de que todos los profesores presentan una disposición al cambio al indicar que les gustaría trabajar la comunicación oral con mejores estrategias, apelan a la falta de conocimiento, presiones curriculares, la importancia de las pruebas estandarizadas en la planificación e incluso la disposición de los estudiantes frente a la innovación docente. Si bien, las razones pueden variar entre las experiencias de los profesores, esto indica que el contexto es un elemento que limita sus intenciones pedagógicas.

Dentro de las estrategias didácticas mencionadas por los profesores para el desarrollo de la comunicación oral se encuentra la conversación, la clase magistral, el debate, exposiciones orales individuales o grupales y la dramatización (estas últimas como actividades esporádicas durante el año). En algunos casos, los docentes no alcanzan a realizar ningún tipo de actividad de comunicación oral más allá de la conversación y en otros intentan tener una o dos de estas actividades al año, si es que la cobertura curricular y los tiempos lo permiten. Estas estrategias se evidenciaron en las observaciones de aula, mediante un debate, una clase práctica de creación de poemas y tres clases magistrales. Estas últimas apoyadas por una presentación de *PowerPoint* centrada en contenidos curriculares.

Con respecto al uso de las estrategias didácticas que generan espacios de participación, los profesores reportaron la conversación y el debate, lo cual está en línea con las observaciones de aula. Ahora bien, al profundizar en el conocimiento de estrategias didácticas y su aplicación en el aula, se destaca inmediatamente la conversación como principal estrategia de desarrollo de comunicación oral dialógica, la cual es empleada de manera improvisada en todas las clases, sin estructura y asistemáticamente. Se pudo apreciar en las observaciones de clases que estas preguntas son producto de un proceso de interacción unilateral, donde el estudiante se limita a responder o presentarles dudas a las docentes. También se pudo observar que algunos profesores tienen esta dinámica con el curso completo o en grupos pequeños, lo que dependerá del comportamiento de los estudiantes.

En cuanto al uso de la conversación como estrategia, se observan dos tipos: la conversación temática y la conversación reflexiva. La primera, se realiza en todas las clases y se generan naturalmente mediante preguntas y respuestas sobre un contenido, una temática o una actividad, como presenta la Profesora C: “pero nosotros lo hacemos diariamente, o sea, cada vez que nos toca con los cursos, nosotros estamos aplicando un poco, a través de preguntas-respuestas”. Esta situación fue corroborada en la observación de clases, en la cual, se pudo apreciar que, en todas las clases, independiente del tipo de actividad realizada, los profesores conversaron con sus estudiantes mediante preguntas dirigidas o abiertas, dentro de las cuales podemos encontrar preguntas de activación de conocimientos previos: “¿Recuerdas qué son los modalizadores discursivos?” (Profesora C) o “¿Qué vimos hoy?” (Profesora D).

Mientras que la conversación reflexiva emerge de situaciones de comunicación oral, tales como las retroalimentaciones y reflexiones sobre las intervenciones de sus compañeros o las propias y consisten en reflexionar sobre las formas de hablar (dentro y fuera del

aula), como en el caso de la Profesora A que en su observación de clase para fomentar el diálogo preguntó: “¿Podríamos vivir sin comunicarnos?” (Profesora A). Es interesante observar que ambos tipos de conversación son dirigidas por los profesores y las temáticas son propuestas por ellos.

Siguiendo con el uso de estrategias dialógicas, en cuanto al debate, son muy pocos los profesores que lo mencionaron y menos aún, los que realmente lo utilizan. En este sentido, se destaca la labor de una de las profesoras, quien incluso participa en competencias de debates a nivel nacional. Se pudo observar una clase de debate, no obstante, se presenciaron problemas de gestión docente, tales como la organización de los grupos, gestión del tiempo, disponibilidad de materiales, cumplimiento de roles y gestión emocional, además el debate finalizó con un problema entre los grupos que no se resolvió dentro de la clase.

Al preguntar a los docentes por el uso de otras estrategias para el desarrollo de la comunicación oral, la mitad declaró usar la clase magistral centrada en el contenido, como ejemplifica el Profesor F: “¿Como método consciente de: “esto me sirve para la comunicación oral”? La verdad no es tanto, ¿verdad? Porque uno al final se dedica un poco a pasar el, el contenido”. En este tipo de clases se cuenta con apoyo visual, los estudiantes se limitan a responder las preguntas de los docentes y en algunos casos, se complementan con actividades prácticas como análisis literarios, uso del texto del estudiante, lectura en voz alta, la dramatización de una situación comunicativa, entre otros. En general, el profesor es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el estudiante un espectador. En este contexto, se aprecia que las actividades prácticas están reservadas para otras habilidades, especialmente para la literatura.

También se encuentra una relación entre lo mencionado por los profesores en la entrevista, lo observado en sus clases y lo reportado por los estudiantes en la encuesta, que, desde un punto de vista cuantitativo, identificaron que las actividades de participación de comunicación oral realizadas por los profesores en el aula, como se aprecia en la Figura 1, son la *conversación en clases*, seguida por *diálogos en grupos de trabajo*, *exposiciones o disertaciones grupales* y *lectura en voz alta*.



Figura 1. Actividades de oralidad implementadas en el aula

Gracias a la triangulación de estos datos podemos corroborar que en el caso de estos profesores, la conversación en clases es la estrategia didáctica más trabajada y se relaciona con la frecuencia indicada por los estudiantes en donde un 50% de los participantes indicó que estas actividades se realizan *regularmente durante el año*, un 43% señaló que *más de tres veces cada una por año* y solo un 7% indicó que *muy pocas veces durante el año*.

4.2. Dimensión “participación en el aula”

Complementariamente, y en relación con la dimensión de “participación en el aula”, se desprende la categoría de “desarrollo de la comunicación oral”, “espacio de comunicación”, “disposición a participar”, “fomento de la participación” y “temática”. Dentro de la primera categoría, los estudiantes señalan que comprenden que el desarrollo de la oralidad es un proceso que requiere de una mediación externa. Esto es muy relevante, puesto que indica que los jóvenes no creen que las habilidades de comunicación sean innatas y son conscientes de que requieren de apoyo de otras personas. El desarrollo de la expresión oral es mediado principalmente en ambientes familiares y escolares y valoran la relación virtuosa que se da entre la familia y las clases de lengua.

En este sentido, los estudiantes revelan que un factor determinante es desarrollar la confianza y superar la inseguridad, la que puede ser una característica personal (como ser introvertido) o se va desarrollando con el tiempo debido a las limitaciones del entorno que hacen que los jóvenes pierdan su libertad de expresión, como detalla el Estudiante 8: “ya sea porque lloramos muy fuerte y nos callan o porque quizás hablamos mucho, hacemos muchas preguntas, puede ser por cualquier cosa, pero que nos callan, nos empieza a dar miedo el expresar nuestra, nuestra opinión por así decirlo”.

Como se presenta en la Figura 2, en el ámbito cuantitativo, los participantes indicaron que, según su experiencia, las actividades pedagógicas más útiles para el desarrollo de su comunicación oral son las *conversaciones en clases*, el *debate*, los *diálogos en grupos pequeños* y las *exposiciones o disertaciones individuales y grupales*. Las actividades menos mencionadas fueron la *recitación de poemas* y las *entrevistas*.



Figura 2. Actividades útiles para el desarrollo de la comunicación oral

Cabe destacar que estas actividades se relacionan con las que implementan los profesores en sus clases (como se presentó en la Figura 1) y las que ellos consideran útiles para el desarrollo de su comunicación oral.

Otro elemento es la ayuda de otros o la que ellos mismos pueden brindar a los compañeros o amigos que necesiten ayuda y acompañamiento. Este apoyo, será vital para muchos estudiantes, como comenta la Estudiante 7:

Pero hay veces que unos son tímidos, entonces no son capaces, pero sí siempre hay que, siempre hay que apoyar a estas personas, si ellos no pueden, tiene que haber alguien en sí que, que le importe (...) tú mismo acompañarlo o decirle: "mira, intenta" o escribirle en algún papel, escribirle: "mira, hace esto, tanto, tanto y te va a salir bien". (Estudiante 7)

En cuanto a la categoría de "espacio de comunicación", es importante destacar que aquellos estudiantes que consideran que las clases de sus profesores son muy estructuradas indican que el aula es un espacio menos participativo porque el protagonismo está centrado en el profesor, como presenta el Estudiante 8: "en mi opinión no, la verdad (no considera que el aula es un espacio de escucha). Por, bueno, en experiencias personales, siempre las clases de lenguaje (...) habla la profesora, escuchamos y hasta ahí". No obstante, otro grupo de estudiantes sí aprecia que se dan espacios comunicación que le permiten expresarse.

Esta categoría se relaciona con la subcategoría de "fomento de la participación". La conversación es el mecanismo reconocido por los estudiantes para participar en el aula. Para ellos es importante que el profesor le dé importancia a su opinión y genere un ambiente seguro. Esta categoría influye en la subcategoría de "disposición a participar", ya que, si se despierta su motivación, el estudiante se involucra en la clase, superando situaciones personales que complejicen su participación. También, se puede generar a partir de actitudes de sus compañeros o las interacciones entre estos.

Finalmente, una de las subcategorías más mencionada en relación con la disposición a participar es la "temática". El tema debe ser interesante y dominado por los estudiantes, esto, le da seguridad y confianza para participar, como argumenta el Estudiante 9: "(...) si yo sé del tema quiero expresar que yo sé del tema, si no sé del tema, me quedo callado, por miedo a equivocarme". Los estudiantes valoran la fluidez de la conversación y la mediación temática del docente, agradecen cuando el profesor deja un espacio para que nazcan nuevas conversaciones, como explica el Estudiante 3:

[...] siempre es entretenido participar porque (...) como que se van conectando los temas a lo largo de la clase y eso da paso a nuevas conversaciones (...) Lo único malo sí que encuentro (...) es que, como que, (el profesor) es muy ri, es muy rígido en sus decisiones y como que habla del tema y luego lo dice: "ya volvamos al principal y volvamos a esto, concentremos". (Estudiante 3)

La subcategoría de "temática" se relaciona con las subcategorías de "espacio de comunicación", "disposición a participar" y "fomento de la participación", es decir, en cada una de estas subcategorías es imprescindible que la temática sea estimulante, de interés y manejada por los estudiantes para que su participación sea genuina y movilice las ideas de todo el curso. Esto está en relación con los resultados cuantitativos, en donde los estudiantes

reportaron como segunda opción, que la forma de expresión que más los representa es la *expresión oral*, con un 44%.

Respecto a la categoría de “escucha en el aula”, se divide en “ambiente en el aula” y “agentes de escucha”. Con respecto al “ambiente en el aula”, los estudiantes disponen de momentos específicos para ser escuchados, los cuales son las preguntas y respuestas de los profesores, la conversación sobre alguna temática o trabajos en grupos, como comenta la Estudiante 10: “por ejemplo, pasando la clase (teórica), siempre intenta que nosotros no expresemos con respecto, puede ser más que opinión o puede ser simplemente por experiencias previas (...)”.

Este ambiente de aula debe ser un espacio seguro y de confianza, especialmente, cuando están en un entorno de evaluación o han sido objeto de burla, como se produjo en la observación de aula de la clase de la Profesora E, un grupo de estudiantes se burló de quienes estaban presentando y no prestaban atención a sus compañeros; además, muchos de ellos no respetaron las reglas de convivencia de la clase.

Mientras que, en la observación de los otros profesores, se observa que un gran grupo de estudiantes estaban distraídos con sus teléfonos móviles, conversando entre sí o sin prestar atención a los profesores, quienes piden silencio y atención en diferentes ocasiones. Se evidenciaron situaciones problemáticas de participación y en un caso en particular, niveles de agresividad dentro del aula. Esto generó instancias de participación forzadas en el aula, como es el caso de la Profesora D quien indujo las respuestas de sus estudiantes mediante ejercicios de completar oraciones, como se ejemplifica a continuación: “vimos la foo (señala la profesora) ... calización (responden los estudiantes)”. Sin embargo, un grupo reducido se mantiene atento al progreso de la clase, es respetuoso con el profesor y sus compañeros y realiza y responde preguntas empáticamente.

5. DISCUSIÓN

De acuerdo con el objetivo general que corresponde a caracterizar las estrategias didácticas empleadas por los profesores de enseñanza media chilena para el desarrollo de la comunicación oral dialógica, se encontró que los profesores emplean la conversación como principal estrategia didáctica. Esta estrategia se caracteriza por ser improvisada y asistemática, nace de manera natural a través de preguntas y respuestas dirigidas por el profesor y se implementa en todas las clases. Las temáticas giran en torno a los contenidos curriculares y no son espacios funcionales de comunicación.

En este sentido, Sanjuán et al. (2017) proponen incluir la reflexión en la formación docente sobre las modalidades de enseñanza-aprendizaje y el papel que puede ocupar, por ejemplo, la clase magistral en un contexto educativo en el que adquieren cada vez más protagonismo las metodologías activas y colaborativas. Estas estrategias serían claves del conocimiento docente para una buena comunicación en el aula y mejorar así las habilidades comunicativas de los profesores de enseñanza media.

Según la categorización de Liu (2001) sobre las participaciones en el aula, entendidas éstas como integración total, participación según las circunstancias, interacción marginal y observación silenciosa, se apreció que hay una preponderancia de espacios de interacción marginales y observación silenciosa. Por su parte, Aziz et al. (2018) proponen la participación

forzada, donde el profesor obliga a un estudiante en particular a responder una pregunta de manera sorpresiva. Estas preguntas se apreciaron mayoritariamente en la observación de aula y no fomentan el compromiso con la participación. Tampoco se observa un énfasis en la enseñanza del diálogo como se estipula en las Bases Curriculares, sino más bien una conversación transaccional general.

Con respecto a la descripción de las estrategias dialógicas se encontraron dos tipos de conversaciones. Por un lado, la *conversación temática*, que se centra en temas generales o contenidos de la clase. Ésta se utiliza con propósitos académicos y se caracteriza por estar bajo la estructura de IRE (Iniciativa del profesor-Respuesta del alumno-Evaluación, *feedback* o comentario del profesor), en línea con lo profundizado por Nussbaum (2005). En este contexto, se sugiere el uso de la discusión productiva como estrategia para trabajar el diálogo centrado en el estudiante (O'Connor y White, 2010).

Por otro lado, se halló la *conversación reflexiva*, que se caracteriza por profundizar analíticamente en el uso de la lengua oral, permite que los estudiantes reflexionen sobre la situación comunicativa y sus elementos como los turnos de palabra, el lenguaje formal, entre otros. Esto se encuentra en línea con lo planteado por diferentes autores que proponen la reflexión sobre el uso de la lengua como estrategia para el desarrollo de la comunicación oral (Vilà y Castellà, 2015; Gutiérrez, 2011; Vilà, 2002). Se espera que estas reflexiones sean estructuradas y ritualizadas producto de un espacio planificado de actividades de oralidad (Vilà y Vila, 1994).

Respecto a los criterios de validación de la participación comunicativa de los estudiantes, encontramos los factores de la escucha, la estructura del profesor, el conocimiento de la temática y el ambiente seguro. La rigidez es algo subjetivo de los estudiantes, puesto que, estudiantes del mismo profesor reportaron diferentes grados de flexibilidad. Los estudiantes que consideran que las clases son rígidas, perciben que tienen menos oportunidades de participar, en línea con lo planteado por Petour (2011). Otro criterio fundamental es la temática de la conversación, que será una motivación para participar en clases, especialmente si el estudiante siente dominio del tema y el profesor maneja de manera eficiente la fluidez de la conversación. En este sentido, se recomienda el uso del panel de expertos como una estrategia participativa estructurada para el desarrollo de la oralidad (Casal y Granda, 2003).

Los resultados obtenidos reflejan el modo en el que se está afrontando la enseñanza de la comunicación oral en la actualidad en Chile y llama la atención que se observe el uso de estrategias didácticas tradicionales en línea con lo reportado en estudios anteriores (Guzmán-Munita, 2014; Casanova y Roldán, 2016; Cisternas et al., 2017; Benoit, 2021), a pesar de que los cambios curriculares generales fomentan el uso de estrategias socioculturales y comunicativas. Es más, también estas bases curriculares se presentan como una de las dificultades de la enseñanza de la oralidad en los distintos niveles de concreción curricular (Cisternas et al., 2017).

6. CONCLUSIONES

Este estudio se llevó a cabo para caracterizar las estrategias didácticas empleadas en la enseñanza de la comunicación oral dialógica en la enseñanza media chilena. Para ello, se describieron los espacios de interacción real y los elementos de validación de la par-

participación de los estudiantes implicados. La aplicación de los instrumentos cualitativos y cuantitativos reveló una congruencia entre lo reportado por los docentes, estudiantes y la observación de aula sobre la conversación como la estrategia didáctica más implementada por los profesores y considerada como la más útil por los estudiantes. También, permitió observar que los espacios de interacción real en el aula son muy limitados y protagonizados por los profesores, centrados mayoritariamente en temas curriculares, poco funcionales y sin mayor diversidad de estrategias didácticas. Finalmente, se aprecia que los profesores no reflexionan sobre los elementos de validación de la participación de los jóvenes en el aula al momento de estructurar la estrategia didáctica dialógica, replicando el modelo tradicional de la enseñanza. Lo que nos lleva a reflexionar sobre el estancamiento en la innovación en didáctica de la comunicación oral en Chile y, en concreto, con respecto a la participación comunicativa y el evidente déficit expresivo que se aprecia en las aulas de enseñanza media.

Sin embargo, se destaca como hallazgo innovador de este estudio la incorporación de las experiencias de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral. Es importante considerar que los jóvenes creen que la comunicación oral es una habilidad que se desarrolla mediante un proceso guiado y de manera conjunta con los demás agentes implicados (la familia, sus profesores, el rol de sus compañeros y amigos con más destrezas orales). Si bien se corrobora que a los jóvenes les gusta hablar de las temáticas de interés, se descubre que el requisito más importante es manejar el tema, por ende, se les debe apoyar en la investigación y preparación de una temática para fomentar la discusión productiva y segura dentro del aula. Por ello, se sugiere avanzar en la validación de la participación de los estudiantes, donde el docente realmente escuche y considere las expresiones de los niños y jóvenes.

En definitiva, estos hallazgos ofrecen como implicaciones didácticas promover el desarrollo de la comunicación oral y la innegable necesidad de avanzar en la implementación de estrategias didácticas participativas centradas en el estudiante desde un punto de vista crítico, argumentativo y dialogado, que le permita participar en la construcción de la sociedad chilena actual. Por otro lado, los resultados refuerzan la idea de la tensión que se genera entre el currículum y las estrategias didácticas utilizadas por los profesores, lo que invita a matizar mejor los énfasis curriculares en este nivel. Es por esto que, es necesario profundizar en experiencias de otras regiones de Chile para obtener resultados más generalizables. Además, sería interesante contar con mayor cantidad de observaciones por profesor para comprender mejor los tipos de espacios de interacción que se dan dentro del aula con la finalidad de desarrollar la lengua oral. Como línea de investigación futura, se sugiere investigar sobre la presencia de la didáctica de la comunicación oral en los planes formativos de estudios superiores en Chile y analizar cómo se está manejando este tema desde la formación de los futuros docentes (inicial y continua) del área.

7. INFORMACIÓN SOBRE FINANCIACIÓN

Este trabajo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de la Subdirección de Capital Humano (ANID) Chile/ DOCTORADO BECAS CHILE/2020 – 722210189.

8. REFERENCIAS

- Aiken, L. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 133-142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Aziz, F., Quraishi, U., y Kazi, A. S. (2018). Factors behind classroom participation of secondary school students (A gender-based analysis). *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 211–217. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060201>
- Bell, J. & Waters, S. (2014). *Doing your research project. A guide for first-time researchers*. McGraw Hill Education.
- Benoit, C. (2021). Argumentar y consensuar: dos habilidades fundamentales para la toma de decisiones en el aula. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 9-20. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2069>
- Casal, I. & Granda, M. (2003). Una estrategia didáctica para la aplicación de los métodos participativos. *Tiempo de Educar* 4(7), 171-202. <https://redalyc.org/articulo.oa?id=31100707>
- Casanova, R. & Roldán, Y. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. *Estudios pedagógicos*, 42 (N. especial), 41-55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300005>
- Cisternas, I., Henríquez, M., & Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado. *Revista Española de Pedagogía*, LXXV (267), 323-336. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-9>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research method in education*. Routledge.
- Cova, Y. (2020). La escucha en situaciones de enseñanza: concepción, dificultades y estrategias. *Educare*, 24(3), 30–49. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1389>
- Creswell, J. & Plano-Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Eloúsa, M. & García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Ediciones Narcea.
- Green, J. (2006). Toward a methodology of mixed methods social inquiry. *Research in the Schools*, 13(1), 93-98. <https://doi.org/10.14483/22486798.3591>
- Gutiérrez, Y. (2011). La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral. *Enunciación*, 16 (1), 116-135. <https://doi.org/10.14483/22486798.3593>
- Guzmán-Munita, M. (2014). Los desafíos de la enseñanza de la comunicación oral en las aulas escolares chilenas. *VARONA*, 59, 36-40. http://revistas.ucpejv.edu.cu/compendioVar/private/No59/No59_TCont.html
- Hernández, R., Fernández, C. & Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández-Capera, S. & Gómez-Lasso, D.E. (2020). Perspectiva dialógica, una propuesta de oralidad en el aula. *Oralidad-es*, 6, 1-18. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/121/131>
- Liu, J. (2001). *Asian students classroom communication patterns in U.S. universities: an emic perspective*. Bloomsbury Publishing.
- Níkleva, D.G., y López-García, M.P. (2019). El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 9-32. <https://doi.org/10.6018/educatio.399141>
- Núñez Delgado, M.P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Grupo Editorial Universitario.

- Núñez Delgado, M.P. (2008). Capítulo II: Aspectos básicos de la didáctica de la lengua oral. In M.A. Jiménez Jiménez, M.J. Molina García, A. Rico Martín, A. Ramos García y J. Rienda Polo (Eds.), *Nociones didácticas sobre oralidad y escritura* (pp. 35-55). Grupo Editorial Universitario.
- Núñez Delgado, M.P. & Hernández Medina, A. (2011). La interacción oral en la enseñanza de idiomas: aportaciones de una investigación sobre interrupciones conversacionales. *Porta Linguarum*, 16, 123-136. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero16/M%20PILAR%20NUNEZ.pdf
- Nussbaum, L. (2005). La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. In C. Barragán, A. Camps, M. Claustre Cardona, J. Ferrer, E. Larreula, L. López del Castillo, M. Morera, L. Nussbaum, F. Peliquin, M. Rodeiro, U. Ruiz Bikandi, M. Sánchez Cano, M. Vilà i Santasusana, C. Vilardell (Eds.), *Hablar en clase Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 19-28). Graó.
- Ochoa, A. de la C., Diez-Martínez Day, E., & Garbus, P. (2021). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica*, 54, e1005. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-003)
- O'Connor, C., & White, C. (2010). *Documento de apoyo. Discusiones productivas*. Facultad de Educación Pontificie Universidad Católica de Chile.
- Pérez, L. (2014). Hablar en la escuela, necesario, pero no suficiente. Un desafío innovador y creativo. *Quehacer educativo*, Año XXIV (124), 8-13. <https://www.fumtep.edu.uy/editorial/item/1067-hablar-en-la-escuela-necesario-pero-no-suficiente-un-desafio-innovador-y-creativo>
- Petour, T. (2011). Lengua castellana y comunicación en el aula de educación secundaria. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 41(1-2), 61-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6009174>
- Rincón, G., Narváez, E., y Roldán, C. A. (2005). Interacción en el aula y lenguaje: ¿cómo enfrentar su investigación? *Anagramas*, 4(7), 17-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5181402>
- Rosas, C., Andrade, E., Cárdenas, A., y Sommerhoff, J. (2021). Premisas para la enseñanza de la expresión oral en Chile. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 251-265. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100251>
- Sánchez, M. (2005). La conversación en el aula. En C. Barragán, A. Camps, M. Claustre Cardona, J. Ferrer, E. Larreula, L. López del Castillo, M. Morera, L. Nussbaum, F. Peliquin, M. Rodeiro, U. Ruiz Bikandi, M. Sánchez Cano, M. Vilà i Santasusana, C. Vilardell (Eds.), *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 81-92). Graó.
- Sánchez, M., Aguilar, M., Martínez, J., & Sánchez, J. (2020). *Estrategias didácticas en entornos de aprendizaje enriquecidos con tecnologías (Antes del COVID-19)*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Sanjuán Álvarez, M., Senís Fernández, J., & del Moral Barrigüete, C. (2017). Diseño y evaluación de un proceso de formación en habilidades comunicativas para la docencia. *Porta Linguarum. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, Monográfico 2*, 57-71. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.54110>
- Santamarina, M. (2018). Trabajar la lengua a través de secuencias didácticas: acercamiento conceptual, rasgos definitorios y tipos de secuencias. In M.P. Núñez Delgado (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 113-126). Octaedro. Colección Universidad.

- Vilà, M. (2002). Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. In VV.AA. (Eds.), *Hablar en clase: Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 29-36). Graó.
- Vilà, M. y Castellà, J. (2015). La lengua oral formal: características lingüístico-discursivas y reflexiones sobre su enseñanza. In J. Mata Araya, M. Núñez Delgado & J. Rienda Polo (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 21-41). Pirámide.
- Vilà, M., y Vila, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 45-54. <https://doi.org/10.1174/021470394321466873>
- Villalta, M., Assael, C., y Baeza, A. (2018). Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales. *Perfiles Educativos*, XL(160), 101-119. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58496>