



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

TESIS DOCTORAL

**HABILIDADES METADISCURSIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL
DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN ORAL.**

**Aportes didácticos sobre el uso reflexivo de la lengua en el sistema
educacional chileno**

Javiera Hebe Peña Mella

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Línea de investigación: Didáctica de las lenguas y sus literaturas

Directora: Dra. Cristina del Moral Barrigüete

(Granada, 2024)

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Javiera Hebe Peña Mella
ISBN: 978-84-1195-384-9
URI: <https://hdl.handle.net/10481/93068>

Agradecimientos

Vivir un proceso de investigación doctoral es, sin duda, un constante desafío intelectual y personal que se convierte rápidamente en un evento transformador y reflexivo que atraviesa las diferentes esferas de la vida. Por ello, quiero agradecer a todos aquellos que me ayudaron y acompañaron en este proceso.

Comienzo agradeciendo a mi directora de tesis, la Dra. Cristina del Moral Barrigüete, por ser una fuente constante de guía, acompañamiento y comprensión en estos años. Gracias por confiar en las ideas vertidas en estas páginas y por orientarme con rigurosidad y detalle. Agradezco su nivel de preocupación y de involucramiento en todo el proceso, lo que sin duda, ha sido crucial para alcanzar mis objetivos.

Quiero extender mis agradecimientos a la Dra. Pilar Núñez por su colaboración en esta Tesis Doctoral y por compartir espacios de conversación reflexivos sobre el panorama de la investigación. De igual forma, me gustaría agradecerle a la Dra. Mirta Yolima Gutiérrez por sus valiosas iniciativas para impulsar la investigación de la oralidad desde Latinoamérica, que convocan a compartir y validar las experiencias y los saberes desde una mirada territorial y a la Dra. Montserrat Vilà por haberme ayudado en el cambio de mi visión sobre la investigación en comunicación oral al inicio de este camino. Por otro lado, agradezco a la Universidad de La Frontera por confiar y apoyar el desarrollo de mi proyecto académico, así como a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de la Subdirección de Capital Humano (ANID) Chile.

Quiero agradecer especialmente a todas las profesoras y profesores que participaron en la fase de pilotaje y de estudio definitivo, porque a pesar de las dificultades y el cansancio, me permitieron compartir un momento de reflexión y sinceridad. Gracias, además, por hacerlo con tanta preocupación y cariño por sus estudiantes. También agradezco al estudiantado que participó en ambas fases de este estudio, por darse el tiempo para hablar sobre hablar. Sin duda, todos ustedes son el corazón de esta Tesis Doctoral.

No puedo dejar de mencionar a mis queridas colegas, las profesoras Cristina Mena, Javiera Riquelme, Génesis Orellana, Francesca Meckes, Carolina Castro y Paulina Fuentes

por ayudarme en la distancia, por ser mis ojos y oídos, por ser tan responsables y comprometidas y por hacer que una parte de este proceso haya sido posible.

Gracias a todos mis seres amados en el sur; mis queridos padre y madre, a los cacos, mis hermanas y hermano, a mis cuñados, a mis adoradas sobrinas y mis entrañables sobrinos, a mis grandes amigas y amigos, que desde muy lejos y a través de sus diferentes formas de expresar su amor, me acurrucaron y alentaron a vivir esta experiencia. También doy gracias a los nuevos amigos que desde más cerca me cobijaron en la hermosa Granada.

Pero, sobre todo, le doy las gracias a mi familia que es el motor y las alas de todos mis proyectos. Gracias a Diego por creer y confiar siempre en un porvenir soleado y expresarlo en todas las maneras posibles. Gracias por todos los gestos de amor que han hecho posible la escritura de esta tesis y la materialización de esta aventura. Y con especial atención agradezco a mi amada hija Emilia, quien, con su amor infinito me acompañó en este viaje lleno de cambios y colmó de alegría y colores hasta los días más agotadores. Gracias por ser mi inagotable fuente de inspiración. A ustedes dedico este trabajo.

Notas aclaratorias

Considerando que esta Tesis Doctoral gira en torno al valor de la lengua, se procurará emplear un lenguaje inclusivo no sexista. En este sentido, se ha optado por seguir los lineamientos de la «Guía de lenguaje no sexista» de la Universidad de Granada por lo cual se emplearán términos genéricos, en la medida de lo posible y se hará diferencia entre hombres y mujeres cuando sea necesario sin que esto afecte el proceso de lectura (ej. Profesores y profesoras, investigadores e investigadoras) para favorecer la visibilización de las personas participantes de este estudio y en las investigaciones consultadas y no caer en la utilización de lo masculino como falso genérico. También, y considerando el contexto donde se llevó a cabo esta investigación, se complementará con las indicaciones de las «Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo» del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile siguiendo con el uso tradicional del término de niñas, niños y jóvenes (o adolescente), empleado en todos los documentos ministeriales.

Con respecto a la corrección del lenguaje en las transcripciones y considerando que las personas participantes emplean expresiones culturales, se han presentado explicaciones sencillas y concretas en las transcripciones usadas de ejemplo en el análisis de los resultados de esta Tesis Doctoral para favorecer su comprensión, mejorando solo la ortografía de los estudiantes en el caso de las respuestas al cuestionario, pero sin modificar el uso del lenguaje original para mantener y respetar el significado de las experiencias presentadas.

Resumen

La comunicación oral es una herramienta de expresión, una fuente de transmisión de la cultura y de posicionamiento de nuevas ideas, permite generar aprendizajes, entre otros. Además, el impacto del desarrollo de la lengua materna en el estudiantado es transversal a las diferentes esferas de su vida. A pesar de este escenario, es una de las habilidades menos trabajadas en la asignatura de Lengua y Literatura en Chile. Esta investigación pretende comprender la influencia del conocimiento didáctico de la lengua en la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la comunicación oral y relacionar la reflexión sobre el uso de la lengua, el desarrollo de habilidades metadiscursivas y de metacognición con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en Chile. Se utilizó una metodología mixta con un diseño anidado concurrente de un modelo cualitativo dominante. Se realizaron tres entrevistas semiestructuradas a seis profesores de Lengua y Literatura de enseñanza media chilena, dos entrevistas semiestructuradas 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. En cuanto a los resultados se destaca que la comunicación oral aún es la habilidad menos desarrollada dentro de la asignatura, el profesorado presenta una mixtura de los enfoques tradicionales y comunicativos con contradicciones a nivel didáctico. También, se hallaron instancias espontáneas de reflexión sobre el uso de la lengua, mientras que se pudo observar que los estudiantes emplean mecanismos de reflexión, metacognición y metadiscurso especialmente sobre lenguaje no verbal. Se concluye que es necesario el desarrollo de conocimientos didácticos de comunicación oral en el profesorado para la implementación de enfoques socio-comunicativos y que existen condiciones favorables por parte del estudiantado para implementar el metadiscurso y la metacognición como estrategias para el desarrollo reflexivo de la lengua oral.

Palabras claves: comunicación oral, Conocimiento Didáctico del Contenido, enfoque comunicativo, metacognición, metadiscurso

Abstract

Oral communication is a tool of expression, a source of transmission of culture and positioning of new ideas, allowing the generation of learning, among others. Therefore, the impact of the development of the mother tongue on students is transversal to the different spheres of their lives. Despite this scenario, it is one of the least worked skills in the subject of Language and Literature in Chile. This is why this research aims to understand the influence of didactic knowledge of the language in the implementation of the communicative approach in the teaching of oral communication and relate reflection on the use of the language, the development of metadiscursive and metacognition skills with the oral language teaching and learning process in Chile. A mixed methodology with a concurrent nested design of a dominant qualitative model was used. Three semi-structured interviews were carried out with six Language and Literature teachers in the secondary school, two semi-structured interviews with ten 3rd and 4th grade students, the application of a questionnaire to 58 students, and a classroom observation with each teacher. Among the results, it was found that oral communication is still the least developed skill in the subject; the teachers present a mixture of the characteristics of traditional and sociocultural communicative approaches to oral language teaching with some tensions and contradictions in didactic and methodological levels. Also, spontaneous instances of reflection on the use of the language in the classroom and the use of metacognition and metadiscourse reflection mechanisms in students were found, especially on non-verbal language. It is concluded that the development of didactic knowledge of oral communication in teachers is necessary for the implementation of socio-communicative approaches and that students are in a favorable position to use metadiscourse and metacognition as strategies for the reflective development of oral language.

Keywords: oral communication, Didactic Content Knowledge, communicative approach, metacognition, metadiscourse

ÍNDICE TEMÁTICO

INTRODUCCIÓN.....	21
A. Presentación de la investigación	21
B. Orientaciones sobre la estructura de la Tesis Doctoral	28
PARTE I. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	32
CAPÍTULO 1. DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL.....	32
1.1. Introducción	32
1.2. Teorías de desarrollo de la lengua oral	33
1.2.1. Enfoques conductistas o Modelos empiristas	39
1.2.2. Enfoques lingüísticos o Modelos innatistas.....	40
1.2.3. Enfoque y Modelos cognitivos.....	42
1.2.4. Enfoque de procesamiento de la información	43
1.2.5. Enfoque de interacción social.....	44
1.3. Procesamiento cognitivo y modelos de la producción oral.....	45
1.4. Dificultades de la lengua oral.....	47
CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL.....	53
2.1. Introducción.....	53
2.2. Competencia comunicativa	53
2.2.1. Modelos de componentes de la competencia comunicativa.....	58
2.3. Texto y discurso	66
2.4. Metadiscursividad.....	71
2.4.1. Metadiscurso y comunicación oral.....	76
2.4.2. Definición de metacomunicación	79
2.4.3. Diferencias entre metadiscurso y metacomunicación	83
2.4.4. Clasificación de metadiscurso.....	84
2.5. Metacognición.....	90
2.5.1. Modelos clásicos de metacognición	94
2.5.2. Modelos descriptivos de la metacognición	98

2.5.3. Modelos procedimentales de la metacognición	101
PARTE II. MARCO EPISTEMOLÓGICO Y CONTEXTUAL	102
CAPÍTULO 3. CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DE LA COMUNICACIÓN ORAL	103
3.1. Introducción.....	103
3.2. Conocimiento Didáctico del Contenido	104
3.2.1. Tipos de conocimientos pedagógicos	105
3.2.2. Conocimiento Pedagógico o Didáctico del Contenido	108
3.2.3. Caracterización y modelos del Conocimiento Didáctico del Contenido ...	113
3.2.4. Conocimiento Didáctico de la Lengua oral.....	129
3.3. Enfoques didácticos de la enseñanza de la lengua oral	143
3.3.1. Enfoque tradicional de la enseñanza de la lengua oral.....	144
3.3.2. Enfoque comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua oral	149
3.3.3. Enfoque metacognitivo	154
3.4. Estrategias discursivas orales	160
3.4.1. Enseñanza de la comunicación oral	160
3.4.2. Secuencias didácticas para la enseñanza de la comunicación oral.....	162
3.4.2. Estrategias de enseñanza de la comunicación oral	169
<i>Debate</i>	<i>171</i>
<i>Mesa redonda</i>	<i>173</i>
<i>Panel de expertos</i>	<i>174</i>
<i>Entrevista informativa.....</i>	<i>175</i>
<i>Exposiciones o disertaciones</i>	<i>176</i>
<i>Conversación en el aula.....</i>	<i>177</i>
<i>Narraciones y relatos</i>	<i>180</i>
<i>Dramatizaciones y juegos teatrales</i>	<i>181</i>

3.4.3. Evaluación de comunicación oral	182
3.5. Habilidades metadiscursivas.....	188
3.5.1. Habilidades metadiscursivas en la enseñanza de lengua y literatura	188
3.5.2. Habilidades metadiscursivas para el desarrollo de la comunicación oral	191
CAPÍTULO 4. MARCO CONTEXTUAL.....	196
4.1. Introducción.....	196
4.2. Marco curricular chileno	197
4.2.1. Organización de la asignatura de Lengua y Literatura en Bases Curriculares	202
4.2.2. Plan de estudio Asignatura de Lengua y Literatura 3.º y 4.º medio	207
4.2.3. Programa de Integración Escolar	209
4.3. Conocimiento Didáctico de la comunicación oral en Chile	213
PARTE III. ESTUDIO EMPÍRICO.....	220
CAPÍTULO 5. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	221
5.1. Definición conceptual de la metodología de la investigación.....	221
5.1.1. Métodos mixtos	223
5.1.2. Técnicas e instrumentos	229
<i>Entrevistas</i>	<i>229</i>
<i>Observación</i>	<i>232</i>
<i>Cuestionario.....</i>	<i>234</i>
5.2. Planteamiento del problema	236
5.2.1. Problema y preguntas de la investigación.....	237
5.2.2. Supuestos de investigación	238
5.2.3. Objetivos de investigación	239
5.2.4. Diseño de la investigación.....	240
5.3. Metodología de investigación	241

5.3.1 Fase 1: creación, validación y pilotaje	242
5.3.1.1. Muestra	243
5.3.1.2. Instrumentos	246
5.3.1.3. Procedimiento de recogida de datos en la fase 1: pilotaje	251
5.3.1.4. Calidad de la investigación	253
5.3.1.5. Validación y confiabilidad.....	261
5.3.1.6. Pilotaje	269
5.3.1.7. Análisis de datos.....	274
5.3.2. Fase 2: estudio definitivo	274
5.3.2.1. Muestra	274
5.3.2.2. Instrumentos.....	278
5.3.2.3. Procedimiento de recogida de datos.....	287
5.3.2.4. Análisis de datos cualitativo y cuantitativo	289
CAPÍTULO 6. RESULTADOS DEL ESTUDIO DEFINITIVO.....	294
6.1. Resultados cualitativos y cuantitativos OG1	294
6.1.1. Dimensión «expresión de los jóvenes en la sociedad»	294
6.1.1.1. Visión del profesor	294
6.1.1.2. Visión del estudiante	303
6.1.2. Dimensión «Método de enseñanza»	308
6.1.2.1. Visión del profesor.....	308
6.1.2.2. Visión del estudiante	317
6.1.2.3. Observación de aula	335
6.1.3. Dimensión «Conocimiento Didáctico del Contenido»	338
6.1.3.1. Análisis de la dimensión CDC personal.....	338

Profesor P1.....	339
Profesor P2	352
Profesora P3	365
Profesora P4	379
Profesora P5	390
Profesora P6	404
6.1.3.2. Análisis del CDC canónico.....	418
6.2. Resultados de datos cualitativos y cuantitativos OG2	433
6.2.1. Dimensión «Reflexión en el aula»	433
6.2.1.1. <i>Visión del profesor</i>	433
6.2.1.2. <i>Observación de aula</i>	456
6.2.2. Dimensión «metacognición»	458
6.2.2.1. <i>Visión del profesor</i>	458
6.2.2.2. <i>Visión del estudiante</i>	461
6.2.3. Dimensión metadiscurso	505
6.2.3.1. <i>Visión del estudiante</i>	505
6.3. Discusión de resultados	517
PARTE IV. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	
.....	530
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....	531
7.1. Limitaciones del estudio	542
7.2. Prospectiva de investigación	544
CAPÍTULO 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	550
ANEXOS.....	579
Anexo 1. Instrumentos pilotaje	579

Anexo 1.1. Entrevista piloto para profesores: «Enfoque de la enseñanza de la comunicación oral»	579
Anexo 1.2. Preguntas entrevista piloto para estudiantes: «Enfoque de la enseñanza de la comunicación oral».....	580
Anexo 1.3. Listado de preguntas medición conocimiento didáctico del contenido	581
Anexo 1.4. Entrevista 3 profesor piloto «Conocimiento Didáctico del Contenido»	582
Anexo 1.5. Entrevista piloto para profesores: «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»	583
Anexo 1.6. Entrevista piloto para estudiantes «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»	584
Anexo 1.7. Cuestionario piloto estudiantes.....	585
Anexo 2. Resultados pilotaje	587

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Competencia lingüística y la competencia comunicativa	55
Tabla 2. Componentes de la competencia comunicativa	65
Tabla 3. Funciones metadiscursivos en textos académicos	88
Tabla 4. Modelo interpersonal del metadiscurso	89
Tabla 5. Procesos de monitoreo y control en la metacognición	100
Tabla 6. Descripción del Modelo integrado y del Modelo transformativo	122
Tabla 7. Temáticas relevantes de investigación en DLL.....	131
Tabla 8. Clasificación de las unidades de registro del modelo Park y Oliver.....	142
Tabla 9. Objetivos de Aprendizaje 3.º medio asignatura Lengua y Literatura.....	204
Tabla 10. Objetivos de Aprendizaje 4.º medio asignatura Lengua y Literatura.....	206
Tabla 11. Visión global del año Tercero Medio	207
Tabla 12. Visión global del año Cuarto Medio	208
Tabla 13. Desafíos de la enseñanza de la comunicación oral en Chile.....	217
Tabla 14. Presencia de macrohabilidades en el texto del estudiante en Chile.....	218
Tabla 15. Participantes totales entrevistas profesores pilotaje	243
Tabla 16. Participantes pilotaje «Enfoque de la enseñanza de la comunicación oral»	244
Tabla 17. Participantes pilotaje cuestionario «Reflexión sobre el uso de la lengua oral».....	244
Tabla 18. Secuencia de formulación de dimensiones instrumentos.....	246
Tabla 19. Distribución de instrumentos según dimensiones	247
Tabla 20. Instrumentos y participantes	248
Tabla 21. Niveles de integración en métodos mixtos	254
Tabla 22. Criterios de calidad en métodos mixtos	257
Tabla 23. Criterios de calidad componentes sólidos de los métodos.....	259

Tabla 24. Valores de V de Aiken por pregunta de la entrevista piloto para profesores «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral»	261
Tabla 25. Valores de V de Aiken generales de la entrevista pilotaje para profesores «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral»	262
Tabla 26. Valores de V de Aiken por pregunta de la entrevista 2 estudiantes «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral»	263
Tabla 27. Valores de V de Aiken generales de la entrevista piloto para estudiantes «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral»	263
Tabla 28. Valores de V de Aiken por pregunta de la entrevista piloto para profesores «Conocimiento Didáctico del Contenido».....	264
Tabla 29. Valores de V de Aiken general de la entrevista piloto para profesores «Conocimiento Didáctico del Contenido».....	264
Tabla 30. Valores de V de Aiken por pregunta de la entrevista piloto para profesores «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»	265
Tabla 31. Valores de V de Aiken general de la entrevista piloto para profesores «Reflexión del uso de la lengua oral»	265
Tabla 32. Valores de V de Aiken por pregunta de la entrevista piloto estudiantes «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»	266
Tabla 33. Valores de V de Aiken general de la entrevista 5 estudiante «Reflexión del uso de la lengua oral»	267
Tabla 34. Resultados de validación por juicio de expertos por ítem de cuestionario estudiantes	268
Tabla 35. Valoración general por juicio de expertos cuestionario estudiantes	269
Tabla 36. Modificación preguntas entrevista 1 profesor pilotaje «Enfoque de la enseñanza de la lengua oral»	270
Tabla 37. Modificación preguntas entrevista piloto profesores «Conocimiento Didáctico del Contenido».....	272
Tabla 38. Participantes totales entrevistas profesorado	275

Tabla 39. Participantes «Enfoque de la enseñanza de la comunicación oral»	275
Tabla 40. Participantes «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»	276
Tabla 41. Participantes cuestionario «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»	277
Tabla 42. Entrevista profesores «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral»	278
Tabla 43. Entrevista a estudiantes «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral»	279
Tabla 44. Entrevista a profesores «Conocimiento Didáctico del Contenido».....	279
Tabla 45. Entrevista a profesores «Reflexión sobre el uso de la lengua oral».....	280
Tabla 46. Entrevista grupal a estudiantes «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»	281
Tabla 47. Cuestionario para estudiantes	283

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Subcompetencias de la competencia de la lengua.....	62
Figura 2. Posibles expresiones no verbales del metadiscurso	77
Figura 3. Modelo de monitoreo metacognitivo de Flavell	95
Figura 4. Modelo de conocimiento y regulación de la cognición de Brown	95
Figura 5. Modelo jerárquico de Nelson y Narens.....	96
Figura 6. Sistema general de procesamiento de tareas.....	97
Figura 7. Descripción neuronal del modelo de Nelson y Narens	98
Figura 8. Esquema de los tres niveles de instrucción	99
Figura 9. Bases de conocimientos para la enseñanza	107
Figura 10. Modelo integrador de Gess-Newsome.....	119
Figura 11. Modelo transformador de Gess-Newsome	121
Figura 12. El modelo de consenso de Gess-Newsome	123
Figura 13. Modelo de amalgama de Kind y Chan.....	125
Figura 14. Modelo hexagonal de Park y Oliver	127
Figura 15. Experiencias pedagógicas y de investigación RIEO.....	132
Figura 16. Análisis categorías Modelo hexagonal	135
Figura 17. Estructura base de una secuencia didáctica	164
Figura 18. Estructura de metadiscurso en la enseñanza de la lengua oral.....	195
Figura 19. Pasos en la elaboración del PIE.....	210
Figura 20. Diseño de la investigación	240
Figura 21. Proceso metodológico.....	242
Figura 22. Etapas de fase de pilotaje.....	242
Figura 23. Secuencia para la formulación de preguntas.....	246
Figura 24. Análisis de datos	290
Figura 25. Frecuencia de palabras expresión de los jóvenes en la sociedad	300

Figura 26. Frecuencia de palabras finalidad de la enseñanza y expresión en el aula	302
Figura 27. Relaciones entre categorías dimensión «Jóvenes en la construcción de la sociedad»	303
Figura 28. Relaciones de categorías dimensión «expresión de los jóvenes en la sociedad»	308
Figura 29. Relaciones entre categorías dimensión «Método de enseñanza»	317
Figura 30. Frecuencia de palabras experiencias negativas	328
Figura 31. Frecuencia de palabras experiencias positivas	329
Figura 32. Relación de categorías de la dimensión «método de enseñanza»	329
Figura 33. Relaciones de dimensiones «expresión de los jóvenes en sociedad» y «método de enseñanza»	330
Figura 34. Matriz de relaciones de códigos P1	351
Figura 35. Elementos de CDC personal declarativo P1	351
Figura 36. Matriz de relaciones de códigos P2	362
Figura 37. Elementos de CDC personal declarativo P2	363
Figura 38. Matriz de relaciones de códigos P3	377
Figura 39. Elementos de CDC personal declarativo P3	377
Figura 40. Matriz de relaciones de códigos P4	388
Figura 41. Elementos de CDC personal declarativo P4	388
Figura 42. Matriz de relaciones de códigos P5	402
Figura 43. Elementos de CDC personal declarativo P5	403
Figura 44. Matriz de relaciones de códigos P6	416
Figura 45. Elementos de CDC personal declarativo P6	416
Figura 46. Importancia e ideas principales de la enseñanza de la comunicación oral	429
Figura 47. Triada de dificultades de la enseñanza	430

Figura 48. Relaciones categorías de la dimensión «Conocimiento Didáctico del Contenido»	431
Figura 49. Relación entre dimensiones de «enfoque de enseñanza de la lengua».	432
Figura 50. Mapa de relaciones de códigos dimensión «reflexión en el aula»	454
Figura 51. Frecuencia de palabras «metacognición» entrevista a estudiantes	462
Figura 52. Mapa de relación de códigos «planificación»	467
Figura 53. Mapa de relación de códigos «monitoreo»	474
Figura 54. Mapa de relación de códigos «control»	483
Figura 55. Mapa de relación de códigos «evaluación»	491
Figura 56. Mapa de relación de códigos «planificación», «monitoreo», «control» y «evaluación»	492
Figura 57. Matriz de relaciones de códigos de las categorías «control» y «monitoreo»	492
Figura 58. Palabras más frecuentes en los segmentos del código «inicio de actividad»	497
Figura 59. Palabras más frecuentes en los segmentos del código «cierre de actividad»	499
Figura 60. Mapa de relación de códigos «planificación», «monitoreo», «control» y «evaluación» y «experiencias metacognitivas»	502
Figura 61. Matriz de relaciones de códigos de las categorías «estrategia», «persona» y «monitoreo»	503
Figura 62. Mapa de relación de códigos y subcódigos de la dimensión «metacognición»	504
Figura 63. Mapa de relación de códigos de la dimensión «metacognición»	505
Figura 64. Mapa de relación de códigos dimensión «metacognición» y «metadiscurso»	517

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Formas de expresiones representativas.....	331
Gráfico 2. Asignatura de preferencia para participar oralmente	332
Gráfico 3. Participación en la asignatura de preferencia	332
Gráfico 4. Actividades para el desarrollo de la oralidad	333
Gráfico 5. Frecuencia de las actividades	333
Gráfico 6. Actividades útiles para el desarrollo de la comunicación oral.....	334
Gráfico 7. Sistema de códigos Conocimiento Didáctico P1.....	339
Gráfico 8. Sistema de códigos Conocimiento Didáctico Profesor P2	352
Gráfico 9. Sistema de códigos Conocimiento Didáctico profesora P3.....	366
Gráfico 10. Sistema de códigos Conocimiento Didáctico profesora P4.....	379
Gráfico 11. Sistema de códigos Conocimiento Didáctico profesora P5	390
Gráfico 12. Sistema de códigos Conocimiento Didáctico profesora P6.....	405
Gráfico 13. Frecuencia de segmentos de sistema de códigos dimensión «reflexión en el aula»	434
Gráfico 14. Frecuencia de segmentos de sistema de códigos en la categoría «propósitos de la reflexión».....	434
Gráfico 15. Tendencia de código «lenguaje inapropiado en el aula»	448
Gráfico 16. Tendencia del código «utilidad de la metacognición» en profesores..	460
Gráfico 17. Sistema de códigos de la dimensión «metacognición» desde la visión de los estudiantes.....	462
Gráfico 18. Sistema de códigos de la categoría «planificación»	463
Gráfico 19. Frecuencia de código de la categoría «monitoreo».....	467
Gráfico 20. Frecuencia de código de la categoría «control»	475
Gráfico 21. Frecuencia de código de la categoría «evaluación»	484
Gráfico 22. Frecuencia de código de la categoría «persona»	493
Gráfico 23. Emociones al hablar en el aula de lengua y literatura	500

Gráfico 24. Sensación general en la participación oral	501
Gráfico 25. Estrategias para mejorar la oralidad.....	505
Gráfico 26. Claridad en las ideas.....	506
Gráfico 27. Estrategias de comprensión de ideas de otros.....	506
Gráfico 28. Búsqueda de la comprensión de sus ideas.....	507
Gráfico 29. Estrategia de expresión	507
Gráfico 30. Preocupación por la interpretación del mensaje oral.....	508
Gráfico 31. Reflexión posterior sobre la forma	509
Gráfico 32. Reflexión posterior sobre lo dicho	511
Gráfico 33. Utilidad de la reflexión.....	512
Gráfico 34. Escritura y oralidad	513
Gráfico 35. Sistema de códigos de la dimensión «metadiscurso» desde la visión cualitativa de los estudiantes	515

INTRODUCCIÓN

*Me gustan los estudiantes
porque son la levadura
del pan que saldrá del horno
con toda su sabrosura
para la boca del pobre
que come con amargura
Caramba y zamba la cosa
¡Viva la literatura!*

-

*Me gustan los estudiantes
que con muy clara elocuencia
a la bolsa negra sacra
le bajó las indulgencias
Porque, ¿hasta cuándo nos dura,
Señores, la penitencia?
Caramba y zamba la cosa
¡Qué viva toda la ciencia!*

Me gustan los estudiantes - Violeta Parra (1962)

A. Presentación de la investigación

La experiencia obtenida mediante la realización de clases y la participación en investigaciones anteriores me han permitido observar y compartir espacios comunicativos en diferentes centros educativos de enseñanza media del sur de Chile, conocer experiencias de distintas profesoras con sus estilos y estrategias, profesores, con sus historias, desafíos, todo un profesorado lleno de trayectorias, experiencias y una historia que contar. Pero, sobre todo, me han dado la oportunidad de ver a las niñas, niños y jóvenes desenvolverse en diferentes aulas de Lengua y Literatura, hablando de poesía latinoamericana, analizando noticias, disertando sobre la amistad, conversando con sus compañeros y compañeras sobre lo que significa para ellos ser un héroe o heroína o contando historias paranormales que han vivido, etc. Y jamás dejó de sorprenderme el ímpetu de sus respuestas, su forma de ver el mundo y la fuerza de sus ideas cuando éstas son mediadas en un ambiente comprometido por su desarrollo. Tampoco ha dejado nunca de sensibilizarme ver cómo pierden su intencionalidad y vigor cuando conviven en espacios comunicativos estériles y silenciosos, cuando sienten que hablar es una molestia, cuando comparten ideas maravillosas que van directas al abismo de la recolección de respuestas automatizadas de una clase llena de presiones externas.

Estas experiencias me llevaron a reflexionar sobre el rol de las personas adultas y del profesorado en la liberación de los espacios de la palabra para las niñas, niños y jóvenes con los que convivimos, las relaciones de poder, cómo entendemos los procesos de comunicación formales e informales dentro del aula y las repercusiones en la vida del estudiantado. Así mismo, he podido agudizar en cuánto peso e importancia le damos a los discursos de la infancia y la juventud o qué espacios reales disponen para expresarse, entre otras cuestiones.

Si entendemos la comunicación oral como una herramienta vital del ser humano podremos observar que ésta no solo permite la expresión de ideas, opiniones, conocimientos, emociones, historias, sino que funciona a niveles más profundos, facilitando el autoconocimiento y la vinculación con otros en la sociedad, beneficiando las relaciones personales e interpersonales (Tapia-Ladino y Ariz, 2018). La oralidad permite la transmisión de la cultura y tradición al mismo tiempo que presenta y moviliza nuevas ideas favoreciendo los procesos dialógicos en la sociedad. El impacto del aprendizaje y desarrollo de la lengua materna en la vida personal de un estudiante es profundo y transversal en las diferentes esferas de su vida y desencadena importantes procesos en la construcción de la sociedad.

En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (1990) declaró que la expresión oral debe ser resguardada como una necesidad básica en una educación para todos, especialmente en espacios donde la tradición oral es tan importante como lo es en Latinoamérica. Es por ello que es fundamental que los profesores de lengua reflexionemos sobre nuestro rol en el desarrollo de la expresión oral de nuestros estudiantes, trascendiendo su sentido utilitario e instrumental (escolar, académico, laboral), para tomarla como aquella herramienta que le permitirá generar aprendizajes y acceder a nuevos conocimientos, desenvolverse e interactuar en su comunidad y transformar la sociedad en la que vivimos; además, dará accesos más profundos a su propio ser y ayudará a mirar con ojos empáticos las experiencias vitales de otros. La enseñanza de la comunicación oral es una gran responsabilidad para el profesorado de lenguas (en general) y maternas (en particular) y debe ser afrontada con respeto y profesionalismo, con cariño y cuidado.

En este sentido, gracias al posicionamiento de la comunicación oral como una competencia importante a desarrollar en el estudiantado, junto con otros factores, se generaron cambios políticos y curriculares en diferentes partes del mundo. En el caso de Chile y a partir de la Ley General de Educación promulgada el año 2009 el Ministerio de Educación actualizó sus documentos curriculares educativos. En la actualidad, y con respecto a la enseñanza media, las Bases Curriculares de 7.º a 2.º medio (2015) y de 3.º y 4.º medio (2019) establecen la comunicación oral como uno de sus ejes centrales y una de las *Habilidades del Siglo XIX* imprescindibles en el currículum.

El objetivo final de la formación oral de la enseñanza media será formar futuros ciudadanos pensantes, críticos y con capacidad de diálogo y expresión. Para conseguirlo, se plantea el uso del enfoque sociocultural y comunicativo en contraposición a la enseñanza tradicional en la asignatura de Lengua y Literatura. En este sentido, se comprende que ambos enfoques son un aporte en la formación de una ciudadanía consciente que interactúa en una cultura dinámica, siendo el estudiantado un agente de cambios sociales (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015). Para conseguir este cometido en el área de comunicación oral, las Bases Curriculares indican que:

(...) se requiere una enseñanza planificada y orientada a que dominen la lengua oral en diversas situaciones, tengan conciencia de los recursos que generalmente se emplean para convencer o persuadir a quien escucha y posean un repertorio amplio que puedan utilizar flexiblemente para llevar a cabo diversos propósitos a través de la interacción. (MINEDUC, 2015, p. 41)

Uno de los cambios más importantes respecto a las bases curriculares anteriores, junto con el cambio de enfoque didáctico, es que se promueve la reflexión sobre el uso de la lengua mediante el análisis de recursos lingüísticos y no lingüísticos en la comprensión y producción de textos (orales y escritos), con la finalidad de que: «los estudiantes desarrollen la conciencia respecto de cómo puede usarse el lenguaje para persuadir, promover sus puntos de vista, entre otros propósitos y también para establecer relaciones con otros» (MINEDUC, 2019, p. 89).

A pesar de este aparente favorable escenario, se considera que la comunicación oral es uno de los ejes menos desarrollados en el aula de Lengua y Literatura en Chile (Guzmán-Munita, 2014; Casanova y Roldán, 2016; Cisternas et al., 2017; Benoit, 2021), lo que es una debilidad reconocida incluso desde el currículum:

(...) lo cierto es que es una de las áreas que presenta mayores debilidades en su enseñanza. En la sala de clases, el lenguaje oral es principalmente una manera en que el o la docente transmite conocimientos unilateralmente, verifica lo que saben las alumnas y los alumnos o comprueba si comprendieron el contenido nuevo. (MINEDUC, 2015, p. 40)

Esta problemática está en relación con la realidad de otros países como España (Núñez-Delgado, 2011; Vilà y Castellà, 2015; Níkleva y López-García, 2019; Martín, 2021, entre otros) o Colombia (Gutiérrez, 2011; Gutiérrez, 2013; Hernández-Capera y Gómez-Lasso, 2020, entre otros). En donde se presenta un enfoque tradicional de la enseñanza centrado en el profesorado, con falta de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, poca diversidad de estrategias didácticas, ausencia de interacciones funcionales, entre otros.

En el caso de Chile, algunos estudios indican que se debe principalmente a las aulas saturadas, la subutilización de recursos tecnológicos o la escasa evaluación de la oralidad (Guzmán-Munita, 2014). Por otro lado, se concluye que los esfuerzos metodológicos se centran más en el desarrollo de la escritura como fomento de lo oral (Cisternas et al., 2017) o que existe una falta de estrategias didácticas de comunicación oral que desencadena en una falta de sistematización en la organización de la enseñanza (Benoit, 2021).

En este contexto, Rosas et al. (2021) indican que en Chile se aprecia una desconexión entre lo que plantean las Bases Curriculares y lo que se propone en 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) e indican la tensión presente entre los decretos educacionales, la formación inicial docente y la ausencia de la enseñanza de la comunicación

oral (Casanova y Roldán, 2016). Esto muestra que, si bien las propuestas curriculares han avanzado en su enfoque didáctico, aún presentan dificultades estructurales y de aplicación en el aula.

Por otro lado, y desde un punto de vista teórico-didáctico, se han realizado avances en las reconceptualizaciones de la enseñanza de la literatura (Núñez, 2009; Colomer, 2010; Petit, 2014, Munita, 2021, entre otros) y la escritura (Cassany 1987; Didactext, 2015; Rienda, 2015; Rienda y Galmés, 2018, entre otros). Mientras que en el área de la comunicación oral se destacan las ideas que fomentan el desarrollo autónomo del estudiantado con respecto a la valoración cultural de su lengua materna, donde se propone la utilización de la reflexión del uso de la lengua (Núñez, 2005; Avendaño, 2007; Gutiérrez, 2011; Vilà y Castellà, 2015), el desarrollo de habilidades metadiscursivas (Vilà, 2002; Vilà, 2004) y de metacognición (Ayquipa, 2015), aplicado en secuencias didácticas sistematizadas y graduadas (Núñez y Romero, 2009).

Como se mencionó anteriormente, este es un punto crucial en el currículum de enseñanza media, en donde el Ministerio de Educación (2019) justifica la reflexión el uso de la lengua ya que:

Quando se tiene conciencia de cómo se usan dichos recursos en los textos, es posible evaluarlos críticamente al momento de leer y también aumentar el control de su uso cuando se producen textos. No solo los recursos verbales son relevantes en la reflexión sobre sus funciones en los textos, también es importante conocer los recursos gestuales, sonoros y visuales involucrados en ellos. (p. 89)

Ahora bien, no se cuenta con investigaciones que presenten el panorama nacional respecto a la reflexión sobre el uso de la lengua, especialmente en cuanto al metadiscurso y la metacognición. En el caso del metadiscurso, las investigaciones en general giran en torno a la escritura académica (Hyland y Tse, 2004; Hyland 2019), panorama que se repite en el escenario chileno (Salas, 2015). En cuanto al uso de la metacognición en el desarrollo de la comunicación oral en el Chile, se destaca el trabajo realizado por Vargas y Aguilar (2021), mientras que las investigaciones en metacognición en el área se centran en las habilidades de

comprensión lectora (Soto et al., 2018; Bizama y Chávez-Castillo, 2023; Puente et al., 2023) o en el aprendizaje del inglés como segunda lengua (Ranjan et al., 2019) aunque la mayoría de estos trabajos son realizados con estudiantes universitarios.

Es importante destacar que la implementación de estrategias didácticas requiere de una formación pedagógica profunda y rigurosa en el área. En este sentido, la aplicación de los enfoques didácticos mediante estrategias actualizadas requiere de un conocimiento didáctico que le permita al profesorado tomar las decisiones pedagógicas más adecuadas para la enseñanza de la comunicación oral, considerando qué estrategia didáctica es más pertinente al contexto de enseñanza-aprendizaje y a la habilidad a enseñar (Gutiérrez, 2012; Peña y del Moral-Barrigüete, 2022). El conocimiento didáctico del profesorado, es uno de los puentes entre lo que se propone en los lineamientos curriculares, lo que ocurre en el aula y lo que aprenden los y las estudiantes.

Aunque en Chile ha aumentado la producción científica respecto a la enseñanza de la expresión oral en estos últimos años, se cuenta con poca evidencia de la implementación de los avances teóricos y prácticos de la didáctica de la comunicación oral aplicada al currículo nacional (Guzmán-Munita, 2014; Casanova y Roldán, 2016; Cisternas et al., 2017; Cárdenas, 2018), el conocimiento didáctico de la enseñanza de la comunicación oral y las prácticas reales que los docentes están implementando en las salas de clases (Benoit, 2021) y el uso de la metacognición y metadiscursividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje reflexivo de la lengua oral.

En este contexto, no se tiene evidencia actualizada sobre el enfoque de enseñanza que emplean los profesores de lengua y literatura y su conocimiento didáctico sobre el desarrollo de la comunicación oral y cómo lo implementan en el aula. Tampoco se cuenta con evidencia del uso de estrategias de reflexión sobre el uso de la lengua en la enseñanza de la comunicación oral en la enseñanza media chilena. Por ello, cabe preguntarse: ¿cuál es el enfoque de enseñanza de la comunicación oral en las aulas chilenas de Lengua y Literatura? y ¿cuáles son los conocimientos didácticos sobre la enseñanza de la comunicación oral? Por otro lado, y en línea con los avances en la didáctica de la comunicación oral, ¿cómo se da la

reflexión sobre el uso de la lengua oral en el desarrollo de la oralidad en la sala de clases? y ¿cuál es la relación que tiene la metadiscursividad y la metacognición en el desarrollo de la comunicación oral?

A partir de este contexto, se desprenden supuestos tales como que, en las aulas de Lengua y Literatura chilenas hay preponderancia de un enfoque tradicional de la comunicación oral y que esto se puede deber a que no se emplean estrategias didácticas específicas correspondientes a la enseñanza de la comunicación oral o que hemos de buscar la reflexión del estudiantado sobre la importancia del uso de la lengua, para que logren reflexionar sobre su producción discursiva y que monitoreen sus procesos cognitivos en la producción oral, lo cual sería un aporte o avance en la formación de estudiantes autónomos y autorregulados que se hacen responsables de su desarrollo comunicativo. Ante este escenario, se plantean dos objetivos generales de investigación, uno orientado al panorama de la enseñanza de la comunicación oral y otro centrado en el uso de la reflexión sobre la lengua:

Objetivos generales

OG1. Comprender la influencia del conocimiento didáctico de la lengua en la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la comunicación oral.

OG2. Relacionar la reflexión sobre el uso de la lengua, el desarrollo de habilidades metadiscursivas y de metacognición con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral.

Para alcanzar el primer objetivo general, se plantean los objetivos específicos uno y dos, mientras que para cumplir con el segundo objetivo general de la investigación se plantean los objetivos tres, cuatro y cinco, presentes a continuación:

Objetivos específicos

OE1. Describir el enfoque empleado en la enseñanza de la comunicación oral en la asignatura de Lengua y Literatura de enseñanza media chilena.

OE2. Indagar en el Conocimiento Didáctico de la comunicación oral en profesores de Lengua y Literatura de enseñanza media chilena.

OE3. Caracterizar el vínculo entre el proceso metacognitivo y el desarrollo de la comunicación oral en estudiantes de enseñanza media chilena.

OE4. Describir las habilidades metadiscursivas implicadas en el desarrollo de la comunicación oral en estudiantes de enseñanza media chilena.

OE5. Comprender la importancia de la reflexión en el proceso de desarrollo autónomo de la comunicación oral en estudiantes de enseñanza media chilena.

B. Orientaciones sobre la estructura de la Tesis Doctoral

Debido a que esta tesis tiene una motivación experiencial y una teórica, uniando el conocimiento didáctico de la comunicación oral, por un lado, y el uso de reflexión sobre la lengua oral, por otra. Se plantea una estructura de cuatro partes que pretenden profundizar en el objeto de estudio desde un punto de vista teórico-conceptual y epistemológico y contextual abarcando ambos temas y desarrollando sus conceptos, características, modelos e investigaciones más actualizadas. Una vez sentadas las bases teóricas y contextuales se presenta el estudio empírico para finalizar con las conclusiones, limitaciones y prospectiva de la investigación.

En la **PARTE I. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL**, se presentan las principales definiciones teóricas de los conceptos fundamentales de esta investigación. A esta parte corresponde el **Capítulo 1. Desarrollo de la lengua oral**, en el que se describe las teorías de desarrollo más representativas y procesamiento de la lengua oral que han influenciado la mirada de la enseñanza de la comunicación oral. Se presenta la discusión teórica entre los conceptos de *adquisición*, *aprendizaje* y *desarrollo* de la lengua materna y se plantean dicotómicamente las características distintivas entre las teorías estructuralistas y funcionales de la lengua, considerando los conceptos de *competencia* y *actuación* e *innatismo* y *empirismo*. Una vez explicados los conceptos generales, se profundiza en las teorías de

desarrollo de la lengua mediante la descripción de los enfoques o modelos de desarrollo, iniciando con los enfoques conductistas hasta los de interacción social. Posteriormente, se plantean los principales modelos de procesamiento cognitivo de la producción oral con énfasis en los modelos que reflejen las interacciones entre los niveles de producción básicos (semántico, léxico y fonológico), en línea con los planteamientos de las teorías de interacción social y cultural. Finalmente, considerando que las trayectorias de desarrollo son variables en todos los hablantes, se plantea un apartado con dificultades en el desarrollo de la expresión oral, que si bien, no es parte del objeto de estudio, es importante no perder de vista los mecanismos que se incluyen en el desarrollo de la lengua oral.

En el **Capítulo 2. Marco conceptual**, se presentan las definiciones de los conceptos centrales de esta Tesis Doctoral, relacionados con las teorías expuestas en el Capítulo 1. Es por esto por lo que se presenta la definición, características y modelos de la *competencia comunicativa* y sus orígenes en contraposición con los modelos estructuralistas del lenguaje y con una mirada pedagógica. Luego, se da paso a la discusión teórica de la definición entre *texto* y *discurso*, mediante los referentes teóricos más destacados como Van Dijk (1980), Bernárdez (1982) y Calsamiglia y Tusón (2001). Estas diferencias, nos permitirán comprender las definiciones expuestas sobre *metadiscurso* y *metacognición*. El primer concepto, abarca una descripción exhaustiva sobre su definición orientada a la comunicación oral, su relación con el texto escrito y los términos de metalenguaje asociados tales como metacomunicación, para finalizar con una clasificación de metadiscurso propuesta por Vande Kopple (1985). Por último, este capítulo finaliza con la descripción del concepto de metacognición y una presentación de los modelos clásicos, descriptivos y procedimentales del funcionamiento metacognitivo.

Posteriormente, la **PARTE II. MARCO EPISTEMOLÓGICO Y CONTEXTUAL**, de acuerdo con las teorías y conceptos descritos en los capítulos anteriores, se presentan las teorías de corte ontológico que orientan esta Tesis Doctoral y el contexto situado de esta investigación. En este sentido, en el **Capítulo 3. Conocimiento Didáctico del Contenido**, se plantea la discusión sobre la profesionalización docente mediante los tipos de conocimiento pedagógico

de Shulman (1986) para destacar el rol del Conocimiento Didáctico del Contenido en las prácticas reflexivo-pedagógicas. Por ello, se caracterizan los modelos explicativos del funcionamiento de este tipo de conocimiento y se profundiza en el conocimiento didáctico de la comunicación oral. Luego se describen los enfoques y principios didácticos de la enseñanza de la lengua oral, presentando el enfoque tradicional, el enfoque comunicativo y el enfoque sociocultural, y el enfoque metacognitivo, en línea con lo planteado en el Capítulo 1. Por otro lado, se presentan los lineamientos didácticos para la enseñanza de la comunicación oral en el aula como la planificación, graduación y sistematización y se describen los tipos de estrategias más empleados. También, se presentan las características sugeridas para la evaluación de la comunicación oral y las técnicas más recomendadas. Posteriormente, se describen las habilidades metadiscursivas y de metacognición en la comunicación oral que son empleadas en el aula de Lengua y Literatura como parte del conocimiento conceptual de los profesores de Lengua.

Para finalizar este apartado, se presenta en el **Capítulo 4. Marco contextual**, las características del currículum chileno, describiendo sus *Bases Curriculares* y el *Plan de Estudio* sugerido para 3.º y 4.º medio por el Ministerio de Educación. Se dan a conocer los enfoques sugeridos y la progresión de los *Objetivos de Aprendizaje* de comunicación oral. También, se incluye la definición del *Programa de Integración Escolar*, debido a que éste es un apoyo en el desarrollo de la comunicación oral, especialmente en aquellos estudiantes que presentan dificultades. Esto permitirá, situar la investigación en un escenario curricular concreto, que, además, presenta tensiones y contradicciones como fue presentado en la *Introducción* de esta Tesis Doctoral; por ello, se presentan algunos hallazgos de investigaciones sobre el conocimiento didáctico de la comunicación oral en Chile.

Con este contexto teórico y curricular, se pasa a la **Parte III. Estudio empírico** de esta Tesis Doctoral, en donde se presenta el proceso de investigación llevado a cabo y sus bases teóricas metodológicas relacionadas con lo planteado en los apartados anteriores. El **Capítulo 5. Diseño y metodología de la investigación**, hace referencia a la definición conceptual de los *métodos mixtos de investigación*, haciendo hincapié en la descripción

teórica del diseño e instrumentos utilizados en este estudio. Luego se pasa al planteamiento del problema de la investigación, donde se encuentran el problema de estudio, los objetivos, preguntas, supuestos y diseño de investigación. Finalmente, se presenta la metodología de investigación dividida en dos partes: la *Fase 1*, que consiste en el proceso de creación, validación y pilotaje de los instrumentos utilizados en este estudio y la *Fase 2*, que presenta la muestra, instrumentos, procedimiento de recogida de datos, tanto del análisis cualitativo como cuantitativo del estudio definitivo. En consecuencia, el **Capítulo 6. Resultados del estudio definitivo** presenta los resultados del proceso de investigación doctoral, divididos según los objetivos generales de investigación y considerando el proceso de triangulación de datos establecidos en el diseño de este estudio. Este capítulo finaliza con la discusión de los resultados con diferentes teorías relacionadas con el conocimiento didáctico de la comunicación oral y la reflexión del uso de la lengua.

Por último, en la **PARTE IV. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA** se presenta un **Capítulo 7**, con las **Conclusiones** que emergieron del proceso de investigación, considerando los alcances y limitaciones de este estudio y la prospectiva a futuro en donde se espera proponer nuevas líneas de investigación para seguir ampliando el campo de la didáctica de la lengua oral. En el **Capítulo 8**, se recogen todas las **Referencias bibliográficas** y/o documentales que dan soporte a todos los apartados de este manuscrito. Finalmente, como **Anexos**, se encuentran los instrumentos utilizados en el proceso de pilotaje y sus respectivos resultados.

PARTE I. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1. DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL

1.1. Introducción

El desarrollo de la lengua oral es un fenómeno ampliamente estudiado por diferentes disciplinas y hasta el día de hoy se constituye como una fuente de interés con varios enigmas por resolver. En la gran misión de comprender la lengua humana se destacan las ramas de la Lingüística y la Psicología, que, gracias a los aportes de otras disciplinas como la Psicolingüística, la Sociolingüística, entre otras, han presentado grandes teorías que pretenden explicar y describir el proceso de desarrollo de la lengua. Si bien, hasta ahora no se cuenta con una teoría aceptada que considere todos los aspectos de su desarrollo, nos entrega luces del complejo proceso de la producción y comprensión de la lengua.

A pesar de que estas teorías no están orientadas hacia el desarrollo escolarizado de la lengua, influyen directamente en los enfoques de la enseñanza presente a través de los paradigmas tradicionales o socioculturales comunicativos descritos más adelante en esta

Tesis Doctoral (ver [apartado 3.3](#)). Según los avances de la ciencia, sus hallazgos son considerados en diferentes áreas de la educación, tales como políticas educativas, currículum, lineamientos para la formación inicial docente, enfoques y estrategias didácticas, programas de acompañamiento, entre otros, que derivan en prácticas en el aula que buscan el desarrollo de la lengua oral. En este sentido, el objetivo de este capítulo es presentar las diferentes teorías de desarrollo, procesamiento y producción de la lengua oral que han influido en los enfoques de enseñanza de la lengua oral en el aula.

Para ello, se presenta una revisión de las teorías de desarrollo de la lengua oral y sus principales características tales como el *estructuralismo* y *funcionalismo*, *competencia* y *actuación* e *innatismo* y *empirismo*, donde se plantean algunos de sus principales exponentes y se profundizan a través de las definiciones de los enfoques y modelos principales del desarrollo de la lengua. A continuación, se desarrollan las principales teorías de procesamiento cognitivo y modelos de producción, para finalizar con algunas de las dificultades en el desarrollo de la lengua oral.

1.2. Teorías de desarrollo de la lengua oral

El lenguaje humano es un tema tan cautivador que ha llamado la atención de investigadoras e investigadores de diversas disciplinas y es un centro de reflexión social en los seres humanos. Qué es, cómo se genera y de qué manera se produce la lengua humana son preguntas básicas en la comprensión de un fenómeno tan complejo y multifactorial como la lengua. Según Bronckart (1980):

En todas las comunidades humanas, los individuos hablan, escuchan, intercambian sus ideas o sentimientos por medio de secuencias sonoras producidas por el aparato bucofonatorio; todo hombre es un locutor, un receptor, pero también es capaz de retener mensajes sonoros, reproducirlos, traducirlos, etc. Este conjunto de actividades, que llamaremos conductas de lenguaje, forma parte de una familia más amplia, la de las conductas simbólicas (el dibujo, los gestos, la escritura, y otros códigos diferentes). Las conductas de lenguaje se consideran

generalmente como la expresión, la realización de una facultad inherente y específica de la especie humana, el lenguaje. (p. 10)

Dichas conductas de la lengua que llaman nuestra atención son las mismas que nos permiten reflexionar en torno a ellas. Nuestra cognición, específicamente nuestra capacidad metalingüística nos permite reflexionar sobre la lengua mediante el uso de la lengua, ya que «las actividades del lenguaje constituyen a la vez un objeto y un medio de conocimiento» (Bronckart, 1980, p. 11) y por ende, investigarla. En este sentido, dentro de las líneas de investigación del lenguaje, se encuentra la adquisición o desarrollo, los mecanismos internos o externos de producción y sus relaciones, entre otros.

En las últimas décadas, el estudio del desarrollo de la lengua ha intentado dilucidar los procesos, mecanismos o factores que influyen en el aprendizaje de la lengua materna o natural, lamentablemente, sin llegar a una teoría que comprenda y explique el proceso incluyendo todos sus elementos (Bohannon y Bonvillian, 2010) o que sea aceptada en su totalidad (Luceño, 1988). Tal como señala Cabrejo (2020): «Los lingüistas sufrimos frente a la complejidad de la lengua, y cada vez que tratamos de integrarla en un modelo explicativo, ella pone a nuestra disposición una gran cantidad de informaciones que hacen insuficientes los paradigmas utilizados» (p. 24).

Esto ha generado una tendencia a la simplificación de los procesos lingüísticos en lo que implica la comprensión de la propia lengua (Fernández, 1996). Por tanto, se espera que: «Una teoría de la adquisición del lenguaje debe explicar no solo porqué los niños dicen lo que dicen, sino también porqué terminan hablando como los adultos» (Bohannon y Bonvillian, 2010, p. 240). En este contexto, se plantea, incluso, desde la definición conceptual actual, las diferencias entre los grandes enfoques que han marcado el entendimiento de los inicios del lenguaje en la niñez:

Existen tres expresiones, *aprendizaje*, *adquisición*, y *desarrollo* del lenguaje, que se utilizan para referirse al proceso que comienza tres meses antes del nacimiento (Elman, *et al.* 1996; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001) y que lleva gradualmente al niño al dominio de su lengua

nativa, hacia la adolescencia. Aunque las tres expresiones pueden ser utilizadas como sinónimas, sus significados conllevan matices teóricos interesantes. (López-Ornat, 2011, p. 1)

A finales de siglo XVIII los estudiosos comparatistas europeos como Bopp (1816) quien estudió comparativamente el persa, griego y latín, Kask (1818) por su parte las lenguas escandinavas y Diez (1838) creador de la lingüística románica, analizaron las similitudes, y diferencias entre las lenguas y los orígenes y parentesco entre las lenguas indoeuropeas (Oesterreicher, 2007). Posteriormente, hacia el 1875 nace la corriente neogramática en contraposición a las teorías comparatistas. Los neogramáticos como Osthoff y Brugmann (1878) con un carácter empírico, posicionan la fonética como el único fenómeno observable y, por tanto, objetivo y descriptivo. Estos comprenden la lengua como un organismo vivo que se transforma con el tiempo y que solo es posible de estudiar gracias a la fonética. Sin embargo, la intransigencia en la comprensión del lenguaje más allá de lo mecanicista generaría una reacción en las nuevas generaciones de estudiosos de la lengua (Esquer, 1971).

Las dificultades para expresar y comprender la complejidad del lenguaje de las teorías de la gramática histórica y comparada y de la neogramática (Lomas et al., 1997) generaron conflictos y reacciones frente a la eficacia de los métodos empleados para la comprensión de lo que Oesterreicher (2007) denomina como “zonas de conflicto” dentro de las cuales considera:

la investigación de los dialectos hablados, la cuestión de las fronteras dialectales, los problemas de la variación y del cambio lingüísticos, el papel de la semántica en la explicación lingüística, la significación de la expresividad con respecto a la innovación, así como fenómenos relacionados con el contacto de los pueblos, la migración y la mezcla de lenguas. (p. 278)

La imposibilidad de que métodos mecánicos y poco orgánicos explicaran la naturaleza del lenguaje permitió la creación de nuevos conocimientos a partir de las nuevas teorías lingüísticas. Este fenómeno fue iniciado por Saussure (1916) quien, a través de su teoría de estructuralismo analítico, realizó grandes aportes tales como plantear la lengua como un sistema de signos, hacer la diferencia entre lenguaje, lengua y habla, la comprensión de la

arbitrariedad de la lengua y de los cambios lingüísticos a través de los estudios sincrónicos y diacrónicos, entre otros (Bronckart, 1980; Esquer, 1971).

Posterior a esto, comienza una nueva visión de la lingüística, que, de acuerdo con Bohannon y Bonvillian (2010) se puede categorizar, según sus características distintivas en: *estructuralismo* y *funcionalismo*, *competencia* y *actuación* e *innatismo* y *empirismo*.

El *estructuralismo lingüístico*, tomando los postulados de Saussure (1916), tales como considerar la lengua como sistema y sus estudios sincrónicos (Esquer, 1971), busca descubrir los mecanismos estructurales invariables del comportamiento de la lengua, con énfasis en sus características comunes y sus reglas gramaticales universales (Bohannon y Bonvillian, 2010). En este sentido, se considera la lengua como un sistema lingüístico estructurado en niveles con unidades de análisis y criterios formales y funcionales (Lomas et al., 1997). Por ello y en palabras de Manoliu (1977):

El estructuralismo lingüístico se afilia a la concepción holística o totalizadora, al postular el carácter de conjunto uniforme y sistemáticamente organizado de la lengua, considerada como una totalidad de leyes específicas que rigen la combinación y el comportamiento de sus componentes. (p. 20)

Dentro de los estructuralistas se destaca Sapir (1921) con el descriptivismo lingüístico, quien buscó las características universales del lenguaje, a través de la clasificación de los procedimientos gramaticales utilizados en las lenguas y fue el precursor de la idea de que el pensamiento está determinado por las estructuras de la lengua materna (Bronckart, 1980). No obstante, el que más se destaca es Chomsky (1957), reconocido como el fundador de la lingüística moderna, quien a través de su propuesta de la gramática generativa transformacional centra el estudio de la Lingüística en la *competencia lingüística* sin considerar los planos de la actuación del habla y los diferentes resultados que emergen de las interacciones reales del uso de la lengua (Manoliu, 1977).

Por otro lado, el *funcionalismo lingüístico* busca establecer relaciones predictivas del comportamiento según variables ambientales y el lenguaje (Bohannon y Bonvillian, 2010; López-Ornat, 2011), se centra en las funciones comunicativas básicas comunes en todas las

lenguas y su relación con el contexto (Calzado, 2002). Sus principales exponentes son Foley y van Valin (1984) con la gramática del papel y la referencia centrada en las funciones del lenguaje y Halliday (1994) quien plantea que la estructura del lenguaje se debe relacionar con la finalidad de la comunicación, lo que describe en su teoría de la gramática funcional sistémica (Calzado, 2002).

Desde el estructuralismo, se emplea el concepto de *competencia*, entendida como el conocimiento lingüístico abstracto que posee el individuo sobre el lenguaje (Bohannon y Bonvillian, 2010). Desde la teoría de Chomsky (1957), se plantea la *competencia lingüística*, que en palabras de Bronckart (2010) indica que: «Este conocimiento adquiere la forma de una gramática, de un sistema de reglas, y es este sistema el que describe el modelo estándar» (p. 189). Debido a la importancia de la competencia, se considerará el objeto de estudio de la Lingüística, mientras que su puesta en práctica o *realización* será trabajo de la Psicolingüística.

La *competencia lingüística* se relaciona con la creatividad y la capacidad de producir enunciados gramaticales correctos, de lo cual se desprende la idea de un hablante oyente ideal que será competente en una comunidad homogénea de hablantes, por ende:

Los estudios generativos no se ocuparán, por tanto, de la actuación, de la producción concreta de enunciados que realizan hablantes concretos, sino del conjunto de reglas que posee ese hablante oyente ideal y que le permite producir y comprender, de forma creativa, cualquier oración gramaticalmente posible. (Lomas et al., 1997, p. 26).

Mientras que el *funcionalismo* se centra en la *actuación*, es decir, el uso real de la lengua en un contexto determinado; el uso de la competencia (Bohannon y Bonvillian, 2010; López-Ornat, 2011) que será entendida en este paradigma como: «la capacidad de comunicarse en sociedad por medio del lenguaje» (Calzado, 2002, p. 465). Esta capacidad comunicativa, se verá influenciada por factores psicológicos, ambientales o fisiológicos, generando fluctuaciones gramaticales de diferentes índoles en la producción del discurso oral, lo que es parte del uso real de la lengua (Pilleux, 2001). En ese sentido, el funcionalismo

cambia su mirada hacia el uso social de la lengua y la importancia de la cultura en las producciones discursivas, más allá de los elementos formales (Maqueo, 2006).

Finalmente, entre estas corrientes teóricas se debate dónde enfatizar el proceso de *adquisición, aprendizaje o desarrollo* de la lengua, ya sea en el sujeto o en el ambiente. El término *adquisición* presenta características de las corrientes innatistas: se requiere adquirir la gramática de la lengua materna, debido a su carga genética. Por un lado, y debido a la complejidad y rapidez para adquirirlo en edades tempranas (Bohannon y Bonvillian, 2010; López-Ornat, 2011) desde el estructuralismo lingüístico se considera que la adquisición del lenguaje es innata, como indican Lomas et al. (1997):

El lenguaje es considerado como una capacidad innata de la especie humana que se actualiza en el proceso de adquisición de una lengua determinada, y ese proceso de adquisición no se ve ya como algo mecánico sino como la apropiación, por parte del individuo del sistema de reglas de una lengua, entendida como un aparato formal. (p. 25)

Desde el *empirismo* se emplea el concepto *aprendizaje de* la lengua, relacionado con la idea del conductismo y el resultado de los estímulos externos en el aprendizaje lingüístico en la infancia. Por último, se emplea el término *desarrollo* en teorías constructivistas y emergistas, donde se plantea como un proceso gradual y complejo, modelado por la interacción social-comunicativa del infante (López-Ornat, 2011), ya que se considera que el ambiente es el mayor responsable del desarrollo del lenguaje, el cual se aprenderá al igual que otras conductas humanas (Bohannon y Bonvillian, 2010; López-Ornat, 2011).

Los importantes hallazgos y posturas, el trabajo multidisciplinario y sus grandes repercusiones en diferentes campos, como el social o educativo, han generado diferentes enfoques de las teorías de adquisición del lenguaje, como señala Fernández (1996): «No es de extrañar, por tanto, la coexistencia de distintos marcos o trasfondos teóricos, no solo sobre la naturaleza del lenguaje, sino también sobre la naturaleza del pensamiento y sobre el concepto de desarrollo en general» (p. 106). Por ello, a continuación, se presentan algunos de los enfoques más representativos.

1.2.1. Enfoques conductistas o Modelos empiristas

La mayoría de los estudios empiristas han desarrollado modelos teóricos empleando los grandes principios del condicionamiento de la teoría conductista (Fernández, 1996). El *conductismo*, según Jiménez (2010) «es una corriente de pensamiento psicológico que tiene gran repercusión teórica y práctica en la explicación del aprendizaje y el desarrollo del lenguaje» (p. 104) y centra sus fundamentos en condiciones ambientales observables que predicen conductas verbales específicas, por lo que estudian la *actuación* de la lengua. En este sentido, los conductistas también se centran en el *aprendizaje* porque consideran que el lenguaje es una habilidad que no se diferencia esencialmente de ninguna otra conducta. Por ejemplo, Watson (1924) afirmó que «el lenguaje, según lo concebimos normalmente, y a pesar de todas sus complejidades, es en su comienzo un tipo de conducta muy sencilla. Se trata de un hábito manipulativo» (citado en Bohannon y Bonvillian, 2010, p. 244).

La producción y la comprensión del discurso se genera por el modelamiento, que centra al niño como un sujeto pasivo que se deja moldear por su entorno, gracias a la influencia de los estímulos del medio tales como la imitación, refuerzo y el acercamiento a la actuación madura; un niño aprende a hablar al igual que un ratón aprende a salir de un laberinto. No se consideran los procesos de maduración de los infantes, sino que se releva la importancia del conocimiento de técnicas de adiestramiento de sus padres y la importancia del refuerzo. En la niñez no presentan intenciones ni capacidad de abstraer las propiedades del lenguaje, sino que logran comprender los estímulos del ambiente y responder a éstos con mayor eficacia. Esto ha sido desarrollado mediante el condicionamiento clásico, el cual busca dar respuesta a los cambios de conductas verbales, postulando que el aprendizaje se genera mediante sencillos mecanismos (Bohannon y Bonvillian, 2010).

Dentro de este modelo, en el condicionamiento clásico se consideran relevantes los aportes de Watson (1925) quien planteó inicialmente la diferencia entre el lenguaje y el pensamiento señalando que «el lenguaje se define, pues, como la suma de los hábitos verbales de un individuo, y el pensamiento como un lenguaje subvocal» (citado en Bronckart,

1980, p. 23) y la importancia del desencadenamiento del lenguaje en otras conductas (Osgood, 1953 y 1957), que de acuerdo con los postulados de Watson (1925) señaló el rol del significado de las cosas en las conductas verbales y el rol de la mediación en el condicionamiento de una fracción de respuesta que finaliza en una conducta verbal; y Luria (1961) y Staats (1963) quienes realizaron aportes en el papel del lenguaje como segundo sistema de señalización en la organización cognitiva (cit. en Fernández, 1996).

Dentro del condicionamiento operante, Skinner (1957) fue uno de los autores más representativos en estudiar el lenguaje desde un punto de vista funcional, más que normativo. Así, el lenguaje es igual a cualquier otro comportamiento, siempre será una respuesta que entra en juego con un estímulo y el refuerzo (Bronckart, 1980; Fernández, 1996), ya que «únicamente <existe> realmente el comportamiento verbal y su funcionamiento» (Bronckart, 1980, p. 26).

1.2.2. Enfoques lingüísticos o Modelos innatistas

El *enfoque lingüístico* presenta el lenguaje adquirido de manera innata, siendo uno de los grandes precursores de esta idea Chomsky (1957) y que tal como señala Fernández (1996):

La rapidez con que el niño adquiere esa capacidad compleja que es el lenguaje llevó a Chomsky a la conclusión de que el mecanismo en juego de dicha adquisición no puede ser el aprendizaje (tal como lo describen los psicólogos), sino que se trata de una verdadera <emergencia> de estructuras preprogramadas, inscritas en el potencial genético de la especie humana. (p. 110)

En este sentido, Chomsky (1957) elaboró una teoría fundamental del lenguaje, un modelo gramatical que intentará explicar la gramática como una estructura (Fernández, 1996), un sistema compuesto por un conjunto finito de reglas compartidas por una comunidad de habla, lo que permite generar oraciones correctas en determinadas lenguas y comprensibles por sus integrantes. Como indican Bohannon y Bonvillian (2010): «Chomsky (1957) afirmó que una auténtica gramática debería describir el conocimiento que tiene el hablante de todas las expresiones permisibles (competencia) y no solo las expresiones realmente producidas (actuación)» (p. 250).

Desde el punto de vista de Chomsky (1957), existe una *gramática universal*, basada en la premisa de que el ser humano tiene genéticamente la facultad de lenguaje, la que contiene un sistema de reglas gramaticales comunes para todas las lenguas y dependiendo de su configuración y la experiencia del sujeto, desarrollará una u otra lengua (español, francés, inglés, etc.) (Fernández, 1996; Bohannon y Bonvillian, 2010; López-Ornat, 2011). Esto contribuyó en la búsqueda de mecanismos comunes en el desarrollo del lenguaje en la niñez, sobre todo en las particularidades de algunos de ellos, como el planteamiento de Slobin (1985) quien señaló la *Gramática Infantil Básica* como un conjunto de reglas y principios lingüísticos y no lingüísticos presentes en la niñez (Vila, 1991) o Fernández (1996) que postuló que:

Tienen que existir unos tipos de limitaciones o determinantes que hagan que el niño conozca las categorías gramaticales básicas, porque, si no, dado lo confuso y heterogéneo de los inputs lingüísticos que recibe, no podría organizar ni sistematizar las estructuras lingüísticas, ni inferir regla alguna. (p. 110)

Esta facultad de la lengua se compone de un sistema cognitivo que almacena la información y sistemas de actuación que la utilizan de diferentes maneras (Bohannon y Bonvillian, 2010). Se desarrolla mediante el mecanismo o *Dispositivo de Adquisición de Lenguaje*, DAL o LAD, según su acrónimo en inglés, compuesto por principios lingüísticos universales innatos que se activan con un estímulo lingüístico externo, es decir, las personas están programadas desde su nacimiento para realizar análisis lingüísticos (Owens, 2003), ya que el *DAL* es un procesador especializado para el lenguaje ubicado en el cerebro que madura gracias el entorno (cit. en Bohannon y Bonvillian, 2010; Jiménez 2010).

En este modelo, también son reconocidos los aportes de Miller (1962), quien es un gran exponente de la psicolingüística generativa o Erreicht y Valiant (1980) con su teoría de los dispositivos de prueba de hipótesis innatos (citado en Fernández, 1996).

1.2.3. *Enfoque y Modelos cognitivos*

Relacionado con la comprensión lingüística tradicional de la adquisición de la lengua, el *enfoque cognitivo* resalta la estructura interna del lenguaje, buscando representar situaciones generales para todas las lenguas (Bohannon y Bonvillian, 2010; Jiménez, 2010; Vila, 1991). Sin embargo, se sostiene que «el lenguaje no es en sí mismo una característica innata independiente, sino tan solo una de las diversas habilidades que derivan de la maduración cognitiva» (Bohannon y Bonvillian, 2010, pp. 261-262); por lo tanto, hay directa relación entre el nivel de desarrollo y funcionamiento cognitivo y el desarrollo del lenguaje mediante el entorno lingüístico y no lingüístico, lo que lo distancia significativamente del innatismo o empirismo. Por otro lado, estos mismos autores destacan la importancia de las diferencias de desarrollo y comprensión del mundo entre la niñez y la adultez:

(...) la forma distinta en que el niño razona sobre el mundo afecta a la forma en que afronta la tarea de adquisición del lenguaje. La actuación lingüística de los niños, incluyendo sus errores, podría revelar no solo su conocimiento de la estructura del lenguaje, sino también la estructura de su conocimiento. (Bohannon y Bonvillian, 2010, p. 262)

En este sentido, se señala que, en su primera etapa de desarrollo sensoriomotor, el infante genera conocimientos pre-lingüísticos, ya que no tiene necesidad de emplear un sistema de símbolos que le permita representar objetos que no estén presentes; al no desarrollar la permanencia del objeto, estos no existen. Los primeros indicios del desarrollo del lenguaje tienen una relación semántica entre las personas y los objetos y constituirá la base de una gramática inicial compuesta por actores animados (sujetos), que realizan acciones (verbo), en objetos inanimados (objeto) (Bohannon y Bonvillian, 2010). Por lo tanto, cada niña y niño deberá desarrollarse cognitivamente según las diferentes etapas del crecimiento, lo cual generará de por sí el lenguaje: la asimilación y la acomodación le permitirá al niño profundizar en su aprendizaje de la lengua (Jiménez, 2010).

El modelo cognitivo, considera principalmente los aportes de Piaget, y aunque éste no se dedicó a investigar la adquisición de la lengua en sí misma, su concepción sobre la lengua ha generado espacios para indagar en sus orígenes en la infancia (Fernández, 1996).

1.2.4. Enfoque de procesamiento de la información

Debido a los grandes avances en la psicología cognitiva en el conocimiento de los procesos de desarrollo del ser humano, se han evidenciado los procesos cognitivos y su importancia en la adquisición del lenguaje. Desde la base de que los sujetos están en constante procesamiento de la información externa y su correspondiente interpretación y almacenamiento, recuperados gracias al desarrollo de la memoria, se va generando el lenguaje. Según Berko (2010) o también Bohannon y Bonvillian (2010): «los niños son procesadores de la información en proceso de transición de novatos a expertos» (p. 267). Estos autores citan, por ejemplo, el *Modelo de la Competición* (Bates y MacWhinney, 1989; MacWhinney, 1989 y 1999) en el que se plantea que la función del aprendizaje de la lengua son las funciones comunicativas de las cuales emergen las estructuras necesarias para la expresión.

El *enfoque de procesamiento de la información* concibe el aprendizaje del lenguaje gracias a las conexiones de las redes conocidas como procesadores distribuidos en paralelo, con múltiples capas que permiten interpretar los estímulos lingüísticos y finalmente el acto o la competencia o habilidad de hablar. Cada procesador distribuido en paralelo está compuesto por nodos de activación con una función interaccionista, al igual que las neuronas, que se conectan con otros nodos de activación con la finalidad de tomar decisiones de activar o inhibir una respuesta (Bohannon y Bonvillian, 2010). Los modelos de producción del lenguaje oral que sostienen este enfoque son conocidos como *modelos conexionistas o interactivos* (véase también en el [capítulo 1.3](#)).

1.2.5. Enfoque de interacción social

Comprender al ser humano en sociedad y el rol importante que la lengua tiene en su desarrollo, permite entender las funciones de ésta como uno de los pilares del desarrollo socio comunicativo. Además, tal como señala Mayor (1983, citado en Fernández, 1996):

Hoy en psicolingüística no puede uno reducirse al análisis de la conducta verbal como mera respuesta, ni como actuación basada en una competencia estrictamente lingüística, ni como resultado de un procesamiento que pone en juego todas las estructuras cognitivas del sujeto. La conducta lingüística es todo eso, pero también es comunicación, enunciación y discurso. (p. 112)

De estos postulados se plantean las teorías del *interaccionismo* de Bruner (1984) y el *modelo sociocultural o sociohistórico* de Vygotski (1979). En todas ellas, «la interacción social es fundamental a la hora de adquirir y desarrollar el lenguaje» (Jiménez, 2010, p. 108). El *enfoque de interacción social* reconoce la existencia de una estructura gramatical que desde la competencia estará directamente relacionada con la actuación, es decir, lo que el niño sabe y lo que expresa en un entorno social comunicativo. Para Bruner (1984) en la infancia se debe aprender la gramática, los significados y la función comunicativa siendo activos en el proceso y guiados por personas más expertas cuando lo necesiten (Fernández, 1996; Jiménez, 2010).

En este sentido, el contexto social genera un *andamiaje* o estructuras de apoyo comunicativo que le permitirá expresar incluso más de lo que aún puede expresar mediante la lengua, lo cual lo mantendrá presente en un ambiente comunicativo y será integrado en la sociedad. Esto ha sido explicado con el concepto de la *Zona de Desarrollo Próximo*, que se entiende como parte de un conocimiento que un niño no puede desarrollar por sí solo por lo que requiere de la guía y colaboración de otros con mayores conocimientos (Jiménez, 2010). Según Vygotski (1962, citado en Bohannon y Bonvillian, 2010):

(...) para el niño pequeño, el lenguaje es inicialmente tan solo una herramienta para mantener una interacción social. Paulatinamente, el niño empieza a utilizar el lenguaje en sus propias

interacciones privadas con el entorno, hablando en voz alta mientras juega o verbalizando lo que va a hacer. (p. 275)

Desde este punto de vista, se considera que la lengua no es innata, sino que se va desarrollando gracias a un conjunto de procesos cognitivos y sociales más generales, incluyendo elementos no lingüísticos, tales como los turnos de habla, expresiones sociales, comunicación no verbal, entre otros (Bohannon y Bonvillian, 2010).

Las primeras interacciones lingüísticas en la infancia serán con sus cuidadores y sentarán las bases del camino de maduración en el desarrollo de la lengua; el habla dirigida, la interpretación de sus balbuceos, los gestos al hablar, entre otros elementos de su entorno comunicativo (Berko, 2010). Según Vila (1991): «de esta forma, el lenguaje surgiría tras ser reconocido por parte del niño como el instrumento más eficaz y económico para cumplir sus intenciones comunicativas, tras reconocer en la comunicación el instrumento por excelencia para mantener sus contactos sociales» (p. 116). En la actualidad, como señala Ruiz (2005):

Más allá de la discusión de la existencia y el alcance de los mecanismos innatos, la explicación actual de la adquisición del lenguaje combina factores innatos y culturales. En la actualidad, nadie pone en duda que el medio social configura en gran medida el desarrollo lingüístico e intelectual de las criaturas. (p. 16)

En la actualidad, estos enfoques aún coexisten y son las bases que se han utilizado para explicar el procesamiento cognitivo y los modelos de la producción oral descritos a continuación.

1.3. Procesamiento cognitivo y modelos de la producción oral

En el proceso de producción oral convergen procesos cognitivos y cerebrales que intervienen en la expresión de ideas o cualquier tipo de mensaje. Para sobrellevar la complejidad en la producción discursiva, contamos con un sistema complejo, sofisticado y altamente entrenado, que permite que el ser humano tenga la habilidad de expresarse

fluidamente, produciendo alrededor de 150 palabras por minuto (Rodríguez-Ferreiro y Cuetos, 2012).

Según Rodríguez-Ferreiro y Cuetos (2012), desde un punto de vista cognitivo, la producción oral «consiste en la conversión de un mensaje abstracto o significado en una secuencia de sonidos» (p. 32). Si bien, hay diversas teorías que explican los procesos que constituyen este acto y siguiendo con los mismos autores hay consensos importantes sobre, al menos, tres estadios fundamentales:

1. Nivel semántico: selección del concepto. Gracias a los estudios de denominación, se ha reconocido que la imaginabilidad, es decir la facilidad que presenta una palabra de evocar una imagen visual, y la familiaridad, entendida como las palabras que más se relacionan con nuestras experiencias, tiene un alto impacto a nivel de producción discursiva de nivel semántico.
2. Nivel léxico: selección de la palabra. Se señala que uno de los elementos más determinantes a nivel léxico es la frecuencia léxica o frecuencia del uso de la palabra, es decir, que mientras más utilicemos una palabra, la produciremos más rápidamente. Otro de los factores que influye en la producción oral, es la edad de adquisición léxica, lo que permitirá tener un vocabulario cada vez más abundante.
3. Nivel fonológico: activación de los fonemas. Los factores que más influyen en este nivel son la longitud total de la palabra, la complejidad y frecuencia silábica.

Existen diferentes teorías que explican la relación entre los tres niveles involucrados en la producción oral, basados en los resultados de estudios de psicología cognitiva experimental y psicolingüística, principalmente considerando los de tiempos de reacción de las personas participantes en las investigaciones. Por un lado, se encuentran los *Modelos Modulares*, representados por Levelt et al. (1999), quienes proponen que la producción ocurre debido a la activación de estadios secuencialmente sin retroalimentación. Cada estadio produce diferentes tipos de representación, agrupados en el *Estrato conceptual*, *Estrato del Lemma* y el *Estrato Formal*, que incluyen una serie de subprocesos que van desde la preparación conceptual a la producción de sonidos.

Por otro lado, se definen los *Modelos interactivos o conexionistas*, destacándose entre ellos el *Modelo de pasos* de Dell et al. (1999), quienes postulan que la producción oral se desarrolla mediante la activación simultánea y bidireccional de diferentes núcleos, que comienzan a nivel conceptual con la activación de rasgos semánticos, de donde se extiende la activación a los nodos léxicos según el mensaje que se quiera expresar, para concluir en la activación de los nodos fonológicos.

Finalmente, se encuentran los *Modelos de cascada* que incorporan elementos funcionales de los modelos anteriores. Al igual que los *Modelos interactivos*, se señala que los procesos pueden ocurrir en paralelo, sin necesitar que una activación finalice para que comience otra, y al igual que en los *Modelos modulares*, la activación es secuencial en una sola dirección, como lo presentan algunos de sus principales exponentes Rapp y Goldrick (1998).

Gracias a los avances de las técnicas de neuroimagen, hoy se pueden identificar las redes neuronales que intervienen en la producción oral (Rodríguez-Ferreiro, Cuetos, 2012):

(...) las redes responsables de la activación semántica parecen extenderse por la región posterior del lóbulo temporal y la circunvolución fusiforme; la selección léxica parece depender de la circunvolución temporal media del hemisferio izquierdo; finalmente, los procesos de codificación fonológica dependen de la circunvolución frontal inferior, también conocida como área de Broca. (p. 44)

Por otro lado, todas estas teorías consideran el desarrollo y producción de la lengua oral en las condiciones esperadas de desarrollo, es decir, que incluyen aquellas trayectorias deseadas según la edad y el contacto o estimulación social que tenga el niño. No obstante, es importante considerar que hay algunas trayectorias de desarrollo que presentan, junto con las esperadas, otras dificultades en el desarrollo de la lengua materna.

1.4. Dificultades de la lengua oral

Dentro del proceso de desarrollo de la lengua, un hito importante es ingresar al sistema escolar, debido a que el niño, tendrá contacto con pares de su edad, pero que, a pesar

de compartir muchas características, observarán y experimentarán diferencias en el uso del lenguaje, escuchará otros tipos de interacciones, tendrá la influencia de sus profesores, vivirá situaciones que, en su contexto, no ha vivido y tendrá que relacionarse con códigos distintos a los que usa con su familia o cuidadores. Este desarrollo, para cada sujeto es diferente, como indica Weck (1994): «si algunos niños continúan su desarrollo del lenguaje sin encontrar demasiados obstáculos, otros, al contrario, sólo lo consiguen con dificultades» (p. 55).

Estas nuevas situaciones comunicativas más generales o estandarizadas en las escuelas, que buscan el desarrollo homogéneo de la lengua, permiten observar diferencias en el desarrollo del estudiantado. Los profesores, especialmente de parvularia (infantil) o de enseñanza básica, tendrán un rol determinante en las primeras fases de desarrollo de la lengua en el contexto educativo, siempre (como en todas las etapas del desarrollo de la lengua), en contacto con la sociedad y la cultura que envuelve las niñas y niños, siguiendo un enfoque sociocultural del aprendizaje (Vygotski, 1988; Weck, 1994; Bruner, 1995, 2003; Cole, 1999; Weck, 1994; cit. en Moran et al., 2017). En este contexto, Weck (1994) menciona que los maestros de primaria:

(...) deben saber entonces que ciertas verbalizaciones “desviadas”¹ son inherentes al desarrollo, mientras que otras son la manifestación, más o menos grave, de un trastorno del desarrollo del lenguaje. (p. 55)

Las dificultades en la adquisición de la lengua pueden tener distintos orígenes, con diferentes alteraciones y en variados niveles de complejidad (Moran et al., 2017). Generalmente son conocidas como trastornos del lenguaje, trastornos específicos del lenguaje, trastornos del desarrollo del lenguaje, entre otros (Sánchez, 1971; Corredera, 1973; Molina, 2008; Mendoza, 2012; American Psychiatric Association [APA], 2013). Este concepto tiene como finalidad (Buil-Legaz y Aguilar-Mediavilla, 2019):

(...) enfocar las dificultades del lenguaje desde una visión más global que dé cabida a todos los niños y niñas que, independientemente de su perfil lingüístico inicial, muestren un retraso

¹ No compartimos el uso de este término debido a las connotaciones sociales de la palabra en la actualidad, pero lo entendemos sólo en el contexto de la época en la que se produjo.

persistente del lenguaje cuyas consecuencias pueden afectar a su comunicación y/o aprendizaje a lo largo de su vida, no resuelto a los cinco años y sin una condición médica que lo explique. (p. 5)

Los trastornos de la lengua interfieren en la comunicación y algunos de estos pueden desarrollarse en diferentes etapas de la vida o mantenerse durante la adultez. La mayoría de las investigaciones se centran en las primeras etapas del desarrollo, ya que en un periodo aproximado de seis años (cfr. en detalle en Sala, 2020), un niño pasa de no manejar el lenguaje, a desarrollarlo casi completamente (Molina, 2008) y: «Por este motivo, es imprescindible reconocer las señales de alarma de las dificultades del lenguaje y poder evaluarlas y, en caso necesario, intervenir de forma precoz» (Buil-Legaz y Aguilar-Mediavilla, 2019, p. 59).

Este tipo de dificultades es uno de los trastornos que afecta aproximadamente entre el 7% y el 8% de los niños que van al preescolar (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders [NIH], 2019). De hecho, en el DSM-IV pertenece a uno de los grupos que se manifiestan en la infancia y adolescencia (Molina, 2008). Este último dato es significativo, ya que el trastorno de lenguaje es una categoría única en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5a Ed., DSM-V, APA, 2013)²:

El DMS-5 organiza las dificultades del lenguaje en cinco categorías: trastornos específicos del lenguaje, trastorno fonológico, trastorno de fluidez de inicio en la infancia (tartamudeo), trastorno de comunicación social (pragmático) y trastorno de la comunicación no especificado. En resumen podrían resumirse en cuatro tipos: habla, fonología, morfosintáctica-semántica y pragmática. (Marchesi, 2017, p. 177)

Algunos de los elementos observables sobre el desarrollo de posibles dificultades de la lengua en etapas tempranas, pueden ser: a) poca o nula interacción social; b) poco uso de sonidos, palabras o gestos; c) problemas para hablar con otros infantes (Salas 2020) o d)

² En relación con la anterior versión (DSM-IV-R), publicada en 1994, el DSM-5 incluye cambios asociados a la organización de los trastornos dentro del manual, basando su exposición en relación con su aparición en el ciclo vital, esto es, los trastornos del desarrollo primero y los neurocognitivos al final.

dificultad para aprender nuevas palabras; e) dificultad para conversar y seguir instrucciones, entre otras (NIH, 2019).

El concepto de trastorno del lenguaje es definido por Buil-Legaz y Aguilar-Mediavilla, (2019) como:

(...) un desorden en la producción y/o comprensión del lenguaje que afecta a su adquisición a pesar de que los factores que habitualmente suelen estar asociados a estas dificultades, como daño auditivo, neurológico o un bajo CI no verbal, no están presentes (...) Estas dificultades lingüísticas pueden estar presentes en uno, varios o todos los componentes del lenguaje”. (p. 4)

Y se caracteriza por no relacionarse con otro tipo de problemas o daños físicos, como indica el NIH (2019): «un trastorno de la comunicación que interfiere en el desarrollo de las habilidades del lenguaje en niños que no tienen pérdida de audición o discapacidad intelectual» (p. 1). Vilamèa (2014), indica que un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) se puede caracterizar con algunos de los siguientes atributos:

1. Específico: no hay evidencia de otros tipos de factores que explican el problema de desarrollo (déficit intelectual, trastorno emocional, lesión neurológica, déficit sensorial, entre otros).
2. Persistente: generalmente se inicia en etapas tempranas del desarrollo y puede durar hasta la adultez si es que no se realizan las terapias y acciones adecuadas.
3. Grave: implica un patrón de desarrollo diferente al habitual, lo que dificulta el tratamiento y duración.
4. Heterogéneo: afecta uno o algunos componentes de la lengua y su expresión y gravedad se puede dar diferente entre un niño y otro.
5. Dinámico: es variable con el tiempo, tanto en sus dificultades y progresos (pueden solucionar algunos problemas y que aparezcan otros) por lo que es necesario una evaluación y acompañamiento continuo.
6. Complejo: no solo afecta el lenguaje, sino que también en áreas sociales, emocionales, conductuales, de aprendizaje, entre otros.

7. Invisible: las dificultades de habla no son evidentes, por lo que es necesario que sea reconocido y diagnosticado para su acompañamiento.
8. Frecuente: es un trastorno muy desconocido, a pesar de que tiene una prevalencia entre el 2% y el 7% de la población escolar.
9. De evolución lenta: requiere de tiempo y trabajo disciplinado, su evolución es favorable cuando hay una intervención terapéutica y compromiso de la familia, de esto depende el pronóstico en la edad adulta.
10. Genético: diversas investigaciones indican que puede tener un origen genético, por lo que hay antecedentes familiares de TEL.

Debido a la diversidad de dificultades del lenguaje, es que hay varios tipos de trastornos, y diferentes nomenclaturas para clasificarlos (cfr. en detalle en Cuzcano, 2016). Por ejemplo, la Asociación Psiquiátrica Americana APA (1995) en el DSM-IV los definió como *Trastornos de la Comunicación*, dentro del cual se encontraban: a) Trastorno del lenguaje expresivo; b) Trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo; c) Trastorno fonológico; d) Tartamudeo; e) Trastorno de la comunicación no especificado.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1995) los categorizó en: a) Trastorno específico de la pronunciación; b) Trastorno de la expresión del lenguaje; Trastorno de la comprensión del lenguaje; d) Afasia adquirida con epilepsia (síndrome de Landau-Kleffner); e) Otros trastornos del desarrollo del habla y del lenguaje; f) Trastorno del desarrollo del habla y del lenguaje sin especificación.

Sin embargo, es interesante para esta investigación que el DSM-5 sí prefiriera especificar el Trastorno de la comunicación social (pragmático) caracterizado:

(...) por una dificultad primaria para la pragmática o uso social de la comunicación para propósitos sociales, el deterioro de la capacidad para adaptarse al interlocutor o al contexto, las dificultades para seguir las normas de conversación y narración y problemas para comprender lo que no se dice explícitamente y necesita la utilización del contexto para su interpretación. (Marchesi, 2017, p.180).

En cualquier caso, este marco de referencia, ha permitido que dentro de los sistemas educativos se impulsen programas e iniciativas que permitan la integración escolar de estudiantes con este tipo de dificultades, lo que ha permitido avanzar hacia una mirada interdisciplinaria con el apoyo entre profesores, fonoaudiólogos, psicólogos, entre otros, para acercarse lo más posible a las necesidades de los estudiantes y acompañarlos en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la lengua, sin embargo, es necesario seguir avanzado (Moran, et al., 2017). Si bien, las dificultades del desarrollo del lenguaje no son un elemento considerado en esta investigación, es necesario contextualizar la importancia de que no todos los niños y niñas desarrollan la lengua de igual manera, y que aquellos que presenten dificultades, en la etapa escolar que sea, deben ser apoyados y guiados por sus profesores de Lengua y Literatura, en aras de impulsar una comunicación lo más eficaz posible.

CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. Introducción

Como se ha discutido ampliamente en el capítulo anterior, las teorías socioculturales han significado un gran avance en el entendimiento de la lengua, los diferentes procesos que la componen y procesos afines. En este contexto, es necesario profundizar en los términos que emergen de esta visión de la lengua y que serán utilizados en esta Tesis Doctoral. Es por esto por lo que el objetivo de este capítulo es definir teóricamente los conceptos centrales que favorecerán la comprensión de la problemática de estudio.

Por ello, este capítulo comienza con la revisión de las diferentes definiciones de competencia comunicativa y sus principales modelos explicativos, tales como el de Canale y Swain (1980), Celce-Murcia et al. (1995), Lomas (2001), entre otros. Posteriormente, se trabaja la definición de texto y discurso desde la dicotomía teórica que se ha planteado históricamente referente a la terminología, para pasar a explicación del concepto de metadiscurso, su relación con la comunicación oral, la diferencia entre metadiscurso y metacomunicación y la clasificación del metadiscurso. Este capítulo finaliza con la definición del concepto de metacognición y la presentación de los modelos clásicos, descriptivos y procedimentales. De esta forma, esperamos entregar un panorama conceptual general que facilite la lectura de este texto.

2.2. Competencia comunicativa

Ahora bien, ¿cómo se vincula el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el aula y los avances en las teorías lingüísticas? Álvarez (1987) comenta al respecto que:

(...) mientras que a la didáctica y a la lingüística les interesa directamente la lengua (enseñanza/aprendizaje para la una, estudio para la otra) cada una ha seguido rumbos distintos, paralelos en algunos casos, sin que los avances de la lingüística ayudaran siempre resolver el caos en el que se encuentra la enseñanza. (p.7)

Desde los postulados de Chomsky (1965) quien presenta el concepto de *competencia lingüística* entendida como las «capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación» (citado en Bermúdez y González, 2011, p. 98) señala en un marco general que:

La teoría lingüística tiene que ver esencialmente con un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística completamente homogénea, que conoce su lengua perfectamente y que no es afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes tales como limitaciones de la memoria, distracciones, cambios de atención e interés, y errores (fortuitos o característicos) al hacer su aplicación del conocimiento del lenguaje en la actuación real. (Hymes, 1972, p. 14)

Nos podemos preguntar si es que existen los hablantes/oyentes ideales, cuáles serían sus características y si será suficiente el manejo estrictamente lingüístico para “hablar bien”, sin embargo, Hymes (1972) observó que una afirmación como la realizada por Chomsky (1965) no da cabida para las dificultades que se enfrenta en la infancia y la adultez en la producción de la lengua. Por consiguiente, resaltó que no basta con el conocimiento lingüístico, sino que es necesario observar el impacto de la interacción social y de los elementos culturales, ya que:

El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con el otro código de conducta comunicativa. (Hymes, 1972, p. 22)

Por ende, se plantea una confrontación entre lo ideal y lo real, entre la competencia y la actuación, siendo esto último, una limitación en la aplicación práctica de la competencia lingüística en especial en las prácticas comunicativas reales de las infancias en las escuelas (Hymes, 1972). En este sentido, el concepto de competencia lingüística no logra abarcar la complejidad del desarrollo de la lengua oral ni refleja las formas de habla reales de los niños, niñas y jóvenes que pasan por las aulas. Esto generó la necesidad de afrontar este fenómeno

desde otro punto de vista y es ahí donde emerge el concepto de *competencia comunicativa*, que tal como señala Fajardo (2011):

La categoría competencia comunicativa proviene de un proceso de crítica que dio lugar al desarrollo de dos líneas de investigación: la propia de la lingüística generativista, y otra que se interesó en los procesos y ámbitos reales de actuación lingüística de los hablantes, en lugar de los ámbitos descontextualizados y artificiales de un laboratorio lingüístico. (p. 145)

Por otro lado, autores como Widdowson (1995) indican que ambos términos no son comparables, ya que, provienen de intereses diferentes por descifrar fenómenos distintos de la lengua. Chomsky (1965) desde la lingüística estructuralista se ocupa de comprender el sistema gramatical abstracto de la lengua como un estado mental, mientras que Hymes (1972) desde la etnografía de la comunicación, se preocupa del uso de la lengua más que de la formalidad en las posibles estructuras mentales (Maqueo, 2006).

En este sentido, la competencia comunicativa, va más allá que la competencia lingüística (Lomas et al., 1997; Cassany, 1999; Maqueo, 2006), es decir, tiene de base una comprensión diferente del desarrollo de la lengua, por ende, ambos conceptos tienen diferencias prácticamente dicotómicas. Cenoz (1996), como se presenta en la Tabla 1, sistematiza las características de la competencia lingüística como un tipo de conocimiento absoluto, individual y estático, centrado en el producto y en la gramática. Mientras que la competencia comunicativa es una habilidad dinámica y social centrada en el proceso y en el habla, por lo cual, es relativa. Por lo cual, y siguiendo los postulados de Hymes (1971) se emplea el concepto de *competencia* comprendido como las capacidades de una persona que dependen del conocimiento y de su uso.

Tabla 1. *Competencia lingüística y la competencia comunicativa*

Competencia lingüística	Competencia comunicativa
Conocimiento	Habilidad
Estática	Dinámica

Producto	Proceso
Individual	Social
Relativa	Absoluta
Gramática	Habla

Nota. Adaptado de Cenoz (1996, p. 100).

La competencia comunicativa es entendida «como la capacidad cultural de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas» (Lomas, 1994, p. 10) y si bien sus orígenes provienen de la antropología lingüística y la etnografía de la comunicación, se convierte en un eje pedagógico para la educación lingüística en la enseñanza primaria y secundaria (Lomas, 2001).

González y Martínez (1998) postularon la importancia en la conceptualización de la competencia comunicativa, alejándose de los entendimientos estructuralistas de la competencia lingüística y el peso de lo gramatical en la expresión oral y acercándose a los enfoques de interacción social aplicados a la educación. Lo que demuestra un cambio de paradigma en el uso de las teorías de la lengua (Cenoz, 1996; Cenoz, 2004). En este sentido, y en palabras de Lomas et al. (1997):

(...) supone concebirla como parte de la competencia cultural, es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intervenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos. (p. 15)

En la actualidad, y gracias a las aportaciones de autores como Cassany et al. (1994) y Romèu (1999) se ha avanzado en una definición más concreta que podríamos entender como la capacidad de usar el lenguaje escrito y oral de manera apropiada en diferentes situaciones sociales, con el propósito de darse a entender en un contexto histórico concreto que además se configura con base en componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y

cualidades que permiten generar autorregulación en el desempeño real del estudiantado (Pompa y Pérez, 2015).

Por otro lado, y desde el conocimiento que se integra en la competencia, Ricci y Zani (1990) consideran que la compleja labor de definir la competencia comunicativa se relaciona con la amplitud del concepto y su cualidad integradora o de conjunto, señalando que los avances hacia una teoría de la competencia comunicativa van orientados hacia los conocimientos comunes y supuestos implícitos que permiten significar las experiencias comunicativas. Para esto, toma en cuenta los cuatro tipos de conocimientos de la lengua planteados por Kjolseth (1972) que son: a) conocimiento previo general, que considera los conocimientos universales que una comunidad comparte en una situación general (como una conversación); b) conocimiento previo específico³, que se relaciona con el conocimiento de las reglas de un tipo de interacción o situación en particular que no se aplican en otra situación (sus representaciones se dan en caso de la trasgresión, por ejemplo, la informalidad en una situación formal); c) conocimiento emergente es aquel conocimiento sobre la situación comunicativa en particular que se tiene en un momento determinado (por ejemplo, cada vez que conversamos es una situación nueva) y d) conocimiento trascendente, es un rasgo ontológico del conocimiento potencial de una situación comunicativa particular en un momento determinado (donde estaría alojada la competencia comunicativa). Según la autora:

Debido a que el conocimiento trascendente, al igual que el conocimiento emergente, se redistribuye y reorganiza situacional o episódicamente, es igualmente variable. El único rasgo distintivo del conocimiento trascendente es ontológico. Mientras que el conocimiento emergente es real y objetivo, el conocimiento trascendente aún no se ha realizado y es potencial. (Kjolseth, 1972, p. 67)

³ Se utiliza esta transcripción considerando que se emplean los términos de *background knowledge* y *foreground knowledge* que en su traducción literal al español hacen referencia al concepto de conocimientos previos, pero en sus definiciones se plantea la diferencia.

Ricci y Zani (1990) agregan el e) conocimiento sociosituacional de Orletti (1973) que describe el conocimiento sobre la cultura situacional (incluye el interlocutor, el lugar, objetos, entre otros).

En este sentido, la competencia comunicativa tiene una visión integradora de conocimientos y habilidades (Cassany, 1999), lo que señalan Bermúdez y González (2011) como un «compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participa en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales» (p. 96) por lo que debemos desarrollar «un conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales» (Pérez y Zayas, 2007, p. 91 citado en Ribas, 2011). Por lo tanto, se puede comprender como la capacidad de utilizar correctamente la lengua en diversas situaciones comunicativas, lo que requiere del conocimiento del conjunto de reglas sociales y gramaticales (Berko, 2010), es decir, tiene un alto componente estratégico (Bermúdez y González, 2011).

Más allá de conocimiento estratégico del uso de la lengua, Lomas (2001) define la competencia comunicativa como un: «Conjunto de conocimientos y habilidades que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela) y, por tanto, está socioculturalmente determinada» (p. 33). Es decir, el peso está en el hablante y su relación con el contexto, es decir, y en términos de Maqueo (2006) a la «conducta comunicativa» y «la vida social». La importancia de ésta última en el desarrollo de la lengua oral será determinante en la comprensión del desarrollo de la lengua como un proceso, no como un producto. Y, como todo proceso, estará compuesto de elementos relacionados entre sí.

2.2.1. Modelos de componentes de la competencia comunicativa

Se cuenta con diferentes modelos explicativos de los componentes de la competencia comunicativa (Cenoz, 2004; Xin, 2007; Garcés, 2019). El primero es el que Hymes (1971) propone mediante cuatro criterios que pueden explicar el uso de la lengua y el habla: a) si es

formalmente posible; b) si es factible según el medio de implementación; c) si es adecuado según el contexto donde se usa; d) si es realizado en el plano de la ejecución y sus implicancias.

Posterior a los planteamientos de Hymes (1971) diversas autoras y autores expertos en enseñanzas de segundas lenguas profundizaron en los componentes de la competencia comunicativa, añadiendo otras subcompetencias que demuestran su complejidad (Núñez, 2003b). Por un lado, desde la Sociolingüística, Berruto (1979) menciona que la finalidad de esta área de estudio será la construcción de una *gramática de la competencia comunicativa*. Para ello, comprende el acto comunicativo como la puesta en funcionamiento de la lengua en una situación sociocultural a través de una serie de subcompetencias que componen la competencia comunicativa. En palabras del autor, los componentes de la competencia comunicativa son:

a) Competencia lingüística: «capacidad de producir y de interpretar signos verbales, o sea, de asociar –tanto en emisión como en recepción– significantes fono-acústicos con significados psíquicos» (p. 69). Está dividida en la competencia fonológica, competencia semántica, competencia sintáctica y competencia textual.

b) Competencia paralingüística: «capacidad para cambiar las características prosódicas del significante, esto es, de cambiar el tono de voz, el énfasis, la cadencia, etc. con que se pronuncian las frases y de intercalar interjecciones, risas, etc.» (p. 70). Estas características permitirán el juego con el lenguaje estilístico y emocional.

c) Competencia kinésica: «capacidad de comunicar -junto con o como alternativa de los signos verbales- mediante signos gestuales: señas, mímicas, actitudes de la cara o el cuerpo, movimientos varios del cuerpo, etc.» (p. 70). El cuerpo, a través de los gestos, transmite significados.

d) Competencia proxémica: «capacidad de variar las actitudes espaciales y las distancias interpersonales del acto comunicativo» (p. 70). Esto incluye la posibilidad de tener contacto físico con los interlocutores y su significación variará según la cultura.

e) Competencia performativa: «capacidad de acción social; es decir, la capacidad de utilizar el acto lingüístico con las funciones y para los fines deseados» (pp. 70-71). En otras palabras, también la define como actuar lingüísticamente.

f) Competencia pragmática: «capacidad de manejar los signos lingüísticos y signos de otros códigos no lingüísticos de modo adecuado a la situación y a la propia intención» (p. 71).

g) Competencia sociocultural: «capacidad de reconocimiento de las situaciones sociales y de las relaciones de los roles, vinculada a la capacidad de concebir significados propios de una cultura determinada y conocer los “rasgos” que caracterizan a cada elemento de esa cultura» (p. 71).

h) Otras competencias.

Berruto (1979) indica que elaborar un modelo explicativo y dialógico sobre la relación de las competencias que componen la competencia comunicativa sería una compleja y utópica tarea que requeriría de un avance significativo en la etnometodología que se emplea en la Sociolingüística.

Un par de años más tarde, con los trabajos de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) emerge un marco teórico referencial, que presentará una visión modular de los componentes de la competencia comunicativa, indicando que se relacionan entre sí, pero sin explicar la naturaleza y operatividad de dichas relaciones. En este sentido, Canale y Swain (1980) presentan tres componentes: la *competencia gramatical*, la *competencia sociolingüística* y la *competencia estratégica*. Posteriormente, Canale (1983) agrega la *competencia discursiva* al separarla de la competencia sociolingüística (Cenoz, 1996).

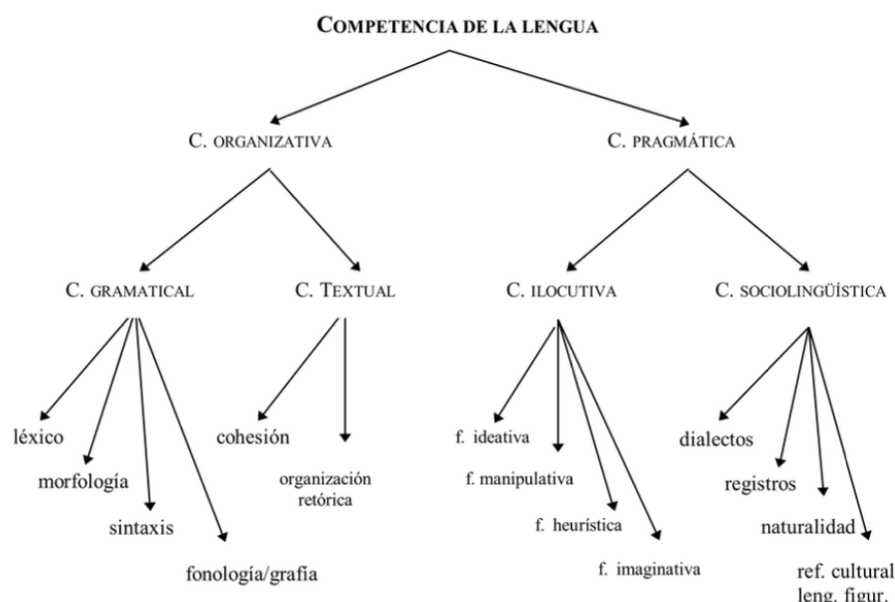
Según Canale (1983) la competencia gramatical es comprendida como el conocimiento y habilidad para comprender y expresarse según los códigos verbales y no verbales de la lengua, siguiendo las reglas gramaticales de la morfología, elementos léxicos y fonéticos, entre otros.

Por otro lado, define a competencia sociolingüística como: «el grado en que los enunciados se producen y comprenden apropiadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas o convenciones de las interacciones» (Canale, 1983, p. 7). En este sentido, se incluyen las reglas socioculturales de la comunicación (Cenoz, 1996), lo que permitirá acceder a los significados sociales de ciertas expresiones que, desde la gramática, pueden incluso estar incorrectos (Canale, 1983).

La competencia discursiva es comprendida por Canale (1983) como la habilidad para crear diferentes tipologías textuales (escritas u orales) siguiendo las normas gramaticales y los significados de una lengua. Esta competencia incorpora los términos de coherencia y cohesión en la producción de diferentes tipos de discursos.

Finalmente, la competencia estratégica se comprende como el manejo de estrategias de comunicación verbal y no-verbal que se emplean para compensar fallas en el proceso de comunicación o mejorar su eficacia (Canale, 1983). El autor resalta la importancia del conocimiento de las estrategias de comunicación especialmente en el aprendizaje de una segunda lengua.

Por otro lado, Bachman (1990) presenta un modelo en donde los componentes interactúan entre sí resaltando la situación de uso del lenguaje, ya que, postula que el mismo proceso de interacción entre las competencias y el contexto del uso es lo que caracteriza el uso comunicativo del lenguaje. Como se observa en la Figura 1, propone el concepto de competencia en la lengua que se compone de dos categorías: la *competencia organizativa* y la *competencia pragmática*, más la competencia estratégica que jugará un rol importante en el uso comunicativo. El autor indica que las competencias organizativa y pragmática son: «igualmente importantes, en el uso del lenguaje comunicativo, son las relaciones entre estos signos y referentes, por un lado, y los usuarios del lenguaje y el contexto de comunicación, por el otro» (p. 89).

Figura 1. Subcompetencias de la competencia de la lengua

Nota. Adaptado de Cassany (1999, p. 6).

La primera categoría o competencia organizativa considera las competencias relacionadas con la producción y reconocimiento de frases gramaticalmente correctas según la estructura formal de la lengua (Cenoz, 1996). Ésta se divide en la *competencia gramatical* entendida como el uso de las reglas gramaticales de la lengua (vocabulario, morfología, sintaxis, entre otros) y la *competencia textual* definida como el conocimiento sobre las convenciones para formar textos (orales o escritos) mediante enunciados de acuerdo con reglas de cohesión y organización retórica (Bachman, 1990).

La segunda categoría o competencia pragmática considera la relación entre los usuarios de la lengua y el contexto de comunicación (Cenoz, 1996). Esta categoría se basa en los postulados sobre la pragmática de Van Dijk (1977), por lo que se divide en la *competencia ilocutiva* y la *competencia sociolingüística*. En la primera, se considera la relación entre los enunciados y los actos de los hablantes, mediante el análisis de las condiciones pragmáticas (Cenoz, 1996). En la segunda competencia, similar al concepto de competencia sociolingüística de Canale (1983), se hace referencia al conocimiento de las características del contexto que determinan lo apropiado de los enunciados.

Finalmente, Bachman (1990) considerando las definiciones de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) sobre la competencia estratégica, profundiza en su funcionamiento a través las etapas de valoración, planificación y ejecución. En este sentido, plantea que es fundamental conocer cuál es la meta o el objetivo que se caracterizará por tener elementos específicos tales como la modalidad, la función y el contenido. Este objetivo influirá en el proceso de planificación, el cual, por su parte, se nutrirá de las competencias que componen la competencia de la lengua. Del proceso de planificación emerge un plan que se espera permita alcanzar el objetivo deseado. Este plan será ejecutado gracias a los procesos fisiológicos y neurológicos del cuerpo y permitirá expresar los enunciados. Ahora bien, como esta teoría se relaciona con la evaluación de la lengua, Bachman (1990) incluye la situación de evaluación tanto en el proceso de planificación como en la enunciación.

Entre otros modelos podemos encontrar el de Celce-Murcia et al. (1995) quienes toman los componentes de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) manteniendo las competencias: estratégica, sociocultural, lingüística y discursiva y agregan la *competencia accional*, que se relaciona con la competencia ilocutiva y pragmática propuesta por Bachman (1990). Lo distintivo de este modelo es que, a diferencia de Bachman (1990) quien destaca el rol de la competencia estratégica, de Celce-Murcia et al. (1995) posicionan en el centro la competencia discursiva, ya que, el resto de las competencias mediante sus interacciones dan forma al discurso (Cenoz, 1996).

Por otro lado, Marín (1999) indica que la competencia comunicativa está compuesta por algunas competencias relacionadas con los modelos anteriormente mencionados, considerando la competencia lingüística como la capacidad de elaborar enunciados apropiados desde un punto de vista léxico y sintáctico. También, mantiene la competencia discursiva comprendida como la relación entre la selección del texto y la situación de enunciación y la competencia pragmática como la capacidad de lograr un efecto deseado a partir de un texto. Finalmente, agrega la competencia textual que define como la capacidad

para redactar un texto bien organizado según sus características textuales y, por último, la *competencia enciclopédica*, que en sus palabras es:

(...) el conocimiento del mundo y en el conjunto de saberes más particularizados que permiten un intercambio comunicativo eficaz, por parte de los interlocutores. Esta competencia excedería el ámbito de los aprendizajes en el área de la lengua que pueda proponerse la escuela, pero forma parte de una concepción integral del lenguaje y de la educación. (p. 14)

Posteriormente, Lomas (2001) con base en las propuestas de Canale y Swain (1980), Canale (1983) y Hymes (1984) sistematiza las subcompetencias de: a) competencia gramatical o lingüística, b) competencia sociolingüística, c) competencia discursiva o textual, d) competencia estratégica y agrega e) la *competencia literaria*, definida como las habilidades, hábitos y conocimientos relacionados a la lectura y disfrute de textos literarios y f) la *competencia semiológica* comprendido como el conjunto de conocimiento, habilidades y actitudes en el análisis y uso de medios de comunicación y publicidad. La innovación de este modelo, entrega una visión más amplia de la competencia comunicativa, agregando la función de la literatura y los medios de comunicación en el proceso de desarrollo de la lengua.

Por otro lado, Montenegro (2010) presenta una versión extendida de los componentes de la competencia comunicativa propuestas por Marín (1999) e indica que en ésta se relacionan:

(...) los conocimientos sobre el lenguaje en sí mismo y sobre los modos de usarlo, la habilidad para poner en práctica esos conocimientos en situaciones específicas de comunicación y el conocimiento del mundo que comparten hablante y oyente (p. 47).

Mantiene la competencia enciclopédica (o conocimiento del mundo), la competencia discursiva, la competencia pragmática, la competencia textual y la competencia lingüística-gramatical. Además, incluye la *competencia semántica* que se refiere al conocimiento léxico de la lengua y su diversidad de registros, la *competencia paralingüística* considerada como la potencialidad para comprender y utilizar los elementos paralingüísticos de la lengua, la

competencia quinésica definida como la capacidad de expresarse mediante los elementos quinésicos de la lengua, la *competencia proxémica*, considerada como la capacidad del uso del espacio en relación con los interlocutores y la *competencia semiótica* que incluye los conocimientos y habilidades icono-verbales.

Como se ha apreciado en este apartado y se presenta en la Tabla 2, los diferentes modelos proponen variados componentes de la competencia comunicativa. Las subcompetencias que más tienen representación en las distintas propuestas son la competencia discursiva, la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia lingüística.

Tabla 2. Componentes de la competencia comunicativa

	Canale Swain (1980) Canale (1983)	y y	Bachman (1990)	Celce- Murcia et al. (1995)	Marín (1999)	Lomas (2001)	Montenegro (2010)
Competencia gramatical	X		X			X	X
Competencia sociolingüística	X		X	X		X	
Competencia estratégica	X		X	X			
Competencia discursiva	X			X	X	X	X
Competencia organizadora			X				
Competencia pragmática			X		X		X
Competencia textual			X		X	X	X
Competencia ilocutiva			X				
Competencia lingüística				X	X	X	X
Competencia accional				X			
Competencia enciclopédica					X		X
Competencia literaria						X	
Competencia semiológica						X	
Competencia semántica							X
Competencia paralingüística							X

Competencia kinésica	X
Competencia proxémica	X
Competencia semiótica	X

En este contexto, el concepto de discurso ha tomado importancia en los últimos años tanto en su comprensión como fenómeno del habla y en la enseñanza de la lengua. Es por esto por lo que, se hace necesario profundizar en la definición de discurso, aunque, inevitablemente, es necesario entrar en la nunca inagotable dicotomía entre *texto* y *discurso*.

2.3. Texto y discurso

Van Dijk (1980) explica que hay confusiones entre el concepto de *texto* y *discurso*, principalmente debido a que, en muchas lenguas, como en el holandés o el alemán, no existe la palabra discurso, mientras que, en las lenguas romances en general, se presenta una ambigüedad entre ambos términos y dentro de los mismo. Por otro lado, Bernárdez (1982) señala que:

Hemos visto (...) las dificultades inherentes a una definición de texto. Queda por señalar la existencia de algunos términos bastante próximos y que en algunas escuelas se utilizan en lugar de aquél. Se trata, por un lado, del término discurso, prácticamente idéntico al de «texto» (p. 86).

Loureda (2003) señala respecto a la definición de texto que: «Quien eche un vistazo a la bibliografía relativa a este punto probablemente encuentre dos dificultades iniciales: la realidad última del lenguaje no siempre recibe el mismo nombre y sus definiciones habitualmente no ponen de relieve las mismas propiedades» (p. 20), lo que se relaciona con lo postulado por Bernárdez (1982), quien resalta la dificultad de definir el texto para concluir diciendo que: «Una definición de texto no puede ser sino el resultado de los estudios sobre él, no el punto de partida, sino el de llegada: la lingüística del texto puede considerarse como un intento de «definir el texto» (p. 76).

En esta línea, se han propuesto definiciones del concepto de texto y han realizado grandes aportes, especialmente desde la Lingüística Textual, por ejemplo: Hartmann (1971), Petöfi (1972) y Schmidt (1973), quienes presentan el concepto de texto con una orientación comunicativa: «Desde esta perspectiva, debemos partir siempre de la hipótesis de que una sola palabra, una única oración o la agrupación de una serie de oraciones ya constituyen un texto. Todo dependerá de la intención comunicativa del hablante» (Corbacho, 2007, p. 79). Por otro lado, Van Dijk (1980) define texto como un elemento abstracto:

(...) un constructo teórico de los varios componentes analizados en la gramática y en otros estudios discursivos. No sólo tiene estructura "gramatical", sino también estilística, retórica, esquemática (narrativa, por ejemplo) y otras clases de estructura que la lingüística actual no puede explicar. (p. 21)

Posteriormente, Bernárdez (1982) realizó una recopilación de once definiciones presentadas entre los años 1973 y 1979, incluyendo la definición de Isenberg (1976) quien postula que:

El texto es la forma primaria de organización en la que se manifiesta el lenguaje humano. Cuando se produce una comunicación entre seres humanos (hablada/escrita) es en forma de textos. Como la comunicación humana es siempre una acción social, el texto es al mismo tiempo la unidad por medio de la cual se realiza la actividad lingüística en tanto que actividad social-comunicativa. Un texto es, en consecuencia, una unidad comunicativa, o sea, una unidad en la que se organiza la comunicación lingüística. (citado en Bernárdez, 1982, p. 80)

Este enfoque sociocultural difiere un poco de la definición de Viehweger (1976) quien pone énfasis en los aspectos lingüísticos que caracterizan a un texto y señala que:

Entenderemos por texto un signo lingüístico, es decir, una ordenación de contenidos conceptuales, como reflejos de hechos y fenómenos de la realidad, y sucesiones de sonidos o grafemas, realizada de acuerdo con un determinado plan de actividad (reglas de composición del texto o reglas de desarrollo de un tema) y realizada mediante las reglas del sistema de la lengua. Todo texto es, en consecuencia, la nominación de un determinado suceso, proceso, hecho, estado o situación de la realidad, representa una sucesión de enunciados que refleja los

objetos y situaciones de la realidad y las relaciones realmente existentes, o potenciales, entre los mismos. Los textos son resultado de la actividad lingüística del ser humano. (cit. en Bernárdez, 1982, p. 80)

Bernárdez (1982), considerando las diferentes definiciones, concluye que: a) el criterio más frecuente es la función comunicativa y social que presenta el texto, b) es producto de la actividad verbal, c) es un signo lingüístico superior, d) tiene un carácter de unidad lingüística, e) está formado por un conjunto de oraciones y proposiciones, entre otros. Es por esto por lo que plantea 6 criterios (p. 82):

- 1) Texto como unidad comunicativa
- 2) Texto como (producto de) actividad
- 3) Texto como sucesión de oraciones
- 4) Texto como signo lingüístico
- 5) Otros criterios (cierre semántico, existencia de relaciones internas, etc.).

Esta sistematización le permitió presentar un conjunto de elementos que caracterizan la definición de texto, llegando a la siguiente conclusión:

“Texto” es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (Bernárdez, 1982, p. 85)

Esto sentó las bases para futuras investigaciones en el área de Lingüística del texto (Loureda, 2003), principalmente porque presenta tres dimensiones del texto (Bernárdez, 1982; Loureda, 2003):

- 1) Carácter comunicativo: actividad
- 2) Carácter pragmático: intención del hablante, situación
- 3) Carácter estructurado: existencia de reglas propias del nivel textual

Respecto al carácter comunicativo del texto, Loureda (2003) señala que el texto es comunicación, argumentando que hablar es una actividad de carácter social, por lo tanto, el texto es una actividad social, pero al mismo tiempo la origina y fomenta. Es por esto por lo que señala: «Entonces texto tiene en la lingüística un significado distinto del que se registra en el español corriente. Nombra cualquier acto de habla con las características dichas, ya esté dado oralmente o por escrito. Tampoco es relevante la extensión» (p. 23). Por otro lado, Calsamiglia y Tusón (2001) señalan que el texto debe ser entendido como un acontecimiento, un hecho comunicativo que se da en un momento específico, relacionando los elementos de estos acontecimientos con el modelo *SPEAKING* de Hymes (1972).

Corbacho (2006) recalca la importancia de los aportes de Beaugrande y Dressler (1997), que definen que un texto debe cumplir con siete normas de textualidad:

- 1) Cohesión: entendida como la estructuración de las diferentes partes del texto y sus funciones sintácticas en el marco de la comunicación.
- 2) Coherencia: es la configuración de conceptos y temáticas y su relación entre sí, teniendo sentido dentro del texto.
- 3) Intencionalidad: es comprendida como la actitud de quien produce el texto que busca alcanzar ciertos objetivos comunicativos.
- 4) Aceptabilidad: es referida a la actitud del receptor según la relevancia del texto
- 5) Informatividad: se refiere a que todo texto entrega información ya sea nueva o conocida.
- 6) Situacionalidad: se resalta la importancia del contexto que le da una función al texto.
- 7) Intertextualidad: es la relación del texto con otros antecesores y su relación con ellos.

Por otro lado, Bernárdez (1982) emplea el concepto de discurso como sinónimo de texto especificando que: «Es el término generalizado en algunas escuelas (preferentemente la francesa y las anglosajonas) en lugar de nuestro “texto”» (p. 86). De manera similar, Loureda (2003) emplea el concepto de discurso, acto de habla y enunciado para evitar repetir la

palabra texto en su libro, a pesar de que resalta algunas de sus posibles diferencias explicando que:

Discurso es un término especialmente próximo al texto. Según algunos autores, como Coseriu, ambas voces significan conceptos complementarios: discurso hace referencia al proceso de emitir palabras en una situación comunicativa, en tanto que texto se refiere al producto o resultado de esta actividad. (p. 23)

Por su parte, Van Dijk (1980) señala que el texto es más abstracto, mientras que el discurso es más concreto por su carácter observacional (Bernárdez, 1982; Loureda, 2003), por lo que indica que: «Así, un discurso es una unidad observacional, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión» (p. 20). No obstante, Bernárdez (1982) señaló que esta diferencia no era ampliamente utilizada. Aunque, volviendo a la idea original de Van Dijk (1980) corresponde a un tipo de discurso, el cual, puede ser diferenciado de un discurso emitido o emisión discursiva como una «ocurrencia» siendo un evento observable inmediato que se da en un contexto único. Un tipo de discurso se determinará según algunos criterios específicos como la continuidad de la emisión y la coherencia pragmática y semántica, por lo cual, es natural que se den errores gramaticales.

Posteriormente, Calsamiglia y Tusón (2001) desde un enfoque sociolingüístico, definen discurso como:

Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural). Nos referimos, pues, a cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo - real o imaginario-. (p. 15)

Complementariamente, el discurso es complejo debido a los diversos modos de organización, los distintos niveles que intervienen en su elaboración y a las diferentes

modalidades en las que se puede realizar (oral, escrita o icono verbal). También se hace referencia a que el discurso es heterogéneo, ya que a pesar de que la comunicación es un proceso complejo e interactivo, pueden emitir una serie de mensajes que son coherentes e interpretables, gracias a las normas, reglas y principios textuales y socioculturales compartidos por las comunidades hablantes (Calsamiglia y Tusón, 2001). En este sentido, el discurso tiene una importancia profunda en la construcción de la sociedad y una reciprocidad también:

El material lingüístico se pone pues al servicio de la construcción de la vida social, de forma variada y compleja, en combinación con otros factores como los gestos, en el discurso oral, o los elementos iconográficos en la escritura; los elementos cognitivos, sociales y lingüísticos se articulan en la formación del discurso. Las lenguas viven en el discurso y a través de él. Y el discursos-los discursos- nos convierten en seres sociales y nos caracterizan como tales. (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 17)

Por último, es claro que Van Dijk (1978, 1980, 1981, 1997, 2006, 2012, 2013, entre otros) se ha destacado por sus aportes en la comprensión del discurso, dedicado a comprender el texto desde un enfoque interdisciplinario, a estudiar las estructuras y funciones de los discursos, el discurso como interacción social y, por ende, su relación con el contexto. Como él mismo señala que, desde un punto de vista de la psicología, la pedagogía y la didáctica: «deben de interesarse por las distintas maneras de comprensión, retención o reelaboración de textos» (Van Dijk, 1978, p. 9).

2.4. Metadiscursividad

Como se mencionó en el primer capítulo de esta Tesis Doctoral, una de las características esenciales del lenguaje es que nos permite reflexionar sobre el propio lenguaje. En este sentido, la función metalingüística planteada inicialmente por Jakobson (1975) entendida como: «cuando el discurso se centra en el código» (p. 357) ha tenido diferentes especificaciones respecto a qué elementos de la lengua se centra para reflexionar. González de Requena (2018) indica que:

La importancia de la reflexividad metalingüística se extiende a los metalenguajes de las humanidades y las ciencias sociales, que se ven sistemáticamente enfrentadas a la difícil tarea de tomar conciencia de los recursos lingüísticos con que se describen los lenguajes y actividades comunicativas, así como al desafío de distinguir adecuadamente los marcos semióticos de los lenguajes teóricos y las prácticas semióticas de los actores sociales. (p. 18)

Dentro de los metalenguajes, se pueden encontrar diferentes términos específicos del foco en el elemento de la lengua en el que se está reflexionando, por ejemplo, además de la metalingüística se encuentra el metatexto, metasemántica, metapragmática, metacomunicación, entre otros. Mientras que, por otro lado, se asocian los metalenguajes como un proceso dentro de la metacognición, como detalla Gombert (1996):

Para los psicolingüistas cognitivos, las actividades metalingüísticas constituyen un subdominio de la metacognición que concierne al lenguaje y su uso. Incluye actividades de reflexión sobre el lenguaje así como actividades de control consciente y planificación intencional por parte del sujeto de sus propios procesos de procesamiento lingüístico (en comprensión o producción). (p. 1)

En este sentido, uno de estos conceptos es el *metadiscurso* que presenta la relación entre el texto y su productor. Esta visión relacional, resalta la visión sociocultural de la lengua ya que:

(...) reconoce decididamente que el empleo del lenguaje genera interacciones comunicativas y sociales, y se recogen algunas concepciones sociolingüísticas relativas a los planos de discurso, los marcos, la alineación discursiva y la metaconversación (en gran medida, como reacción ante el predominio tradicional de las visiones del lenguaje meramente denotativas). (González de Requena, 2018, p. 20)

El concepto de metadiscurso aún tiene muchas aristas de discusión y, en general, es señalado como un término difuso (Baeza y Sologuren, 2017; Hyland, 1997; Hyland, 2019; Ifantidou, 2005; Martínez, 2009), principalmente debido a que «no siempre se utiliza de manera coherente en todas las disciplinas e incluso dentro de ellas» (Martínez, 2009, p. 731). Por ejemplo, su uso indistinto con los términos metacomunicación, metalenguaje,

metapragmática, metatexto, entre otros (Vande Kopple, 1985; Crismore et al., 1993; Martínez, 2009; Lee y Subtirelu, 2015; Hyland, 2017).

Para comprender el concepto de metadiscurso, es necesario situar su origen en la disciplina de la Lingüística (Hyland, 2017; Şahin, 2017). Es un término introducido por el lingüista estructural Zelig Harris (1959) y retomado por Vande Kopple (1985), Crismore (1989) y Williams (1981) a mediados de los años 80' (Hyland, 2005, 2019). Se fundamenta en el modelo funcional del lenguaje, entendiendo la relación entre las estructuras lingüísticas con los significados sociales (Lim, 2009). También está conectado con la función metalingüística del lenguaje propuesta por Jakobson (1975) y con las metafunciones o macrofunciones del lenguaje de Halliday (1973), ya que juegan un rol fundamental en su comprensión (Hyland, 2017).

Las macrofunciones del lenguaje (Hempel y Degand, 2008; Reza et al., 2012) se clasifican como: a) la función ideacional, la cual es conocida como el significado referencial o proposicional y considera el contenido del lenguaje, la expresión de la experiencia, ya sea con el exterior o a nivel de conciencia; b) la función interpersonal, se relaciona con los sentimientos personales del escritor o hablante y su interacción con otros participantes de la situación comunicativa; finalmente, c) la función textual es el «componente que permite al hablante organizar lo que está diciendo de tal manera que tenga sentido en el contexto y cumpla su función como mensaje» (Halliday, 1973, p. 66 citado por Hempel y Degand, 2008).

Hyland (2019) resalta la idea propuesta por Halliday (1973) de que estas macrofunciones se presentan simultáneamente en la producción de un texto y que su significado se genera en la interrelación de cada función, por lo que invita a comprender los textos de manera holística e integrada, más que elementos lingüísticos estructurales por separado.

A pesar de estas propuestas, aún se mantiene una orientación excesiva hacia su comprensión lingüística (Reza et al., 2012), con énfasis en la investigación de los procesos de escritura (Ifantidou, 2005; Lim, 2009; Martínez, 2009), ya sea en composición, estructura

del texto y su lectura (Hyland, 1998) lo que ha llevado a «una preocupación casi exclusiva con los dispositivos lingüísticos explícitos como marcadores» (Hyland, 2017, p. 17).

Así, desde un punto de vista lingüístico textual, el metadiscurso es entendido como una función habilitadora del lenguaje que nos permite crear textos (Halliday, 1973; Hyland y Tse, 2004), también es considerado como el uso de recursos lingüísticos con la finalidad de organizar un texto (Hyland y Tse, 2004) y como «la manifestación lingüística y retórica del autor en el texto» (Hyland, 1998, p. 438). En este sentido, se argumenta que el metadiscurso posee dos grandes funciones: la organización de las ideas en el discurso y resaltar las actitudes del escritor sobre su propio texto con la finalidad mayor de ser comprendido por un lector específico (Hyland y Tse, 2004). Es tal la relevancia de este punto de vista que:

Los investigadores creen que deberíamos reservar el término metadiscurso para referirnos únicamente a las características de la organización textual. Describiendo esto como metatexto o reflexividad del texto (Mauranen, 1993), esto implica enfocarse solo en aquellos elementos del discurso que se refieren al texto en sí, señalando su dirección, propósito y estructura interna [...] Este punto de vista intenta aclarar y afinar el concepto simplificándolo a su esencia de materia de referencia textual. (Hyland, 2017, p. 19)

Baeza y Sologuren (2017) definen el metadiscurso como «aquellas estrategias o comentarios sobre el texto que reflejan de forma explícita el constante monitoreo que ejecuta el hablante sobre su propio discurso con el objeto de controlar múltiples aspectos de su intervención a través de diferentes expresiones» (p. 270), y resaltan su valor pragmático (Hyland, 2017) en un plano mayor de la metapragmática:

Así mismo, el metadiscurso se relaciona con la metapragmática o los juicios de los hablantes sobre el grado de adecuación de ciertos comportamientos comunicativos (Reyes, 2002), pero se diferencia, ya que con la noción de metadiscurso se apunta al cumplimiento de funciones interactivas y de monitoreo constante sobre el discurso que está siendo producido (Williams, 1981). (Baeza y Sologuren, 2017, p. 270)

El metadiscurso también se relaciona con el modo funcional del uso del lenguaje (Şahin, 2017) que se entiende como «la referencia a material lingüístico en textos, sea escrito

o hablado, que no agrega nada al contenido proposicional, pero que está destinado a ayudar al oyente o lector a organizar, interpretar y evaluar la información dada» (Crismore et al., 1993, p. 40). En este sentido, Hyland (2017) propone que lo que no es metadiscurso, es tratado como material proposicional, es decir, de lo que se habla; la idea, sus argumentos, entre otros.

El metadiscurso busca facilitar la comprensión del texto para sus futuros lectores y generar cercanía mediante la expresión de emociones o sensaciones respecto al propio texto, lo cual desde un punto de vista pragmático, incrementa la calidad del texto en su función comunicativa (Steffensen y Cheng, 1996; Latawiec, 2012) como señala Hyland (1998): «Sobre la base de una visión de la escritura como un medio social y comunicativo» (p. 437).

En este sentido, el destinatario del texto toma protagonismo en el proceso de escritura (Hempel y Degand, 2008), ya que como señala Hyland (2019), «el metadiscurso encarna la idea de que la comunicación es más que el simple intercambio de información, bienes o servicios, sino que también involucra las personalidades, actitudes y suposiciones de quienes se comunican» (p. 3). En línea con lo anterior, Maingueneau (2003, p. 382), señala que:

El locutor puede en todo momento comentar su propia enunciación dentro de la misma enunciación. El metadiscurso no está reservado a las interacciones espontáneas. No está ausente de los discursos minuciosamente controlados, sean orales o gráficos. En efecto, el locutor tiene a menudo interés en brindar en espectáculo el ethos de un hombre atento a su propio discurso o al de los otros. (citado en Baeza y Sologuren, 2017, p. 272)

Por otro lado, el metadiscurso no solo resalta la presencia del autor en el texto, sino que también la existencia de un destinatario, como señala Hyland (2017) es un «filtro de diseño de destinatario» (p. 17), o la demostración de la conciencia del escritor sobre la existencia del lector (Hyland, 2019), por lo que el mismo autor se refiere al concepto de metadiscurso: «a cómo usamos el lenguaje por consideración a nuestros lectores u oyentes, basado en nuestra estimación de cómo podemos ayudarlos mejor a procesar y comprender lo que estamos diciendo» (Hyland, 2019, p. 11).

Esta relación de consideración y conciencia entre escritor y lector o hablante y oyente resalta la idea de una visión interactiva y dinámica del lenguaje. Nos posicionamos con otros para interactuar, intercambiar ideas, negociar significados, tomar decisiones, entre otros. Por lo tanto, el metadiscurso revela nuestro compromiso social, nuestra relación con otros mediante el uso del lenguaje, la empatía en los procesos de comunicación, como señala Hyland (2019):

Con la juiciosa adición del metadiscurso, un escritor es capaz no solo de transformar lo que de otro modo podría ser un texto árido o difícil en una prosa coherente y fácil de leer, sino también de relacionarlo con un contexto dado y transmitir su personalidad, credibilidad, sensibilidad de la audiencia y relación con el mensaje (Hyland, 2000). (p. 4)

2.4.1. Metadiscurso y comunicación oral

Es bien conocida la diferencia teórica y empírica en las diferentes cualidades que presenta el lenguaje oral y escrito (Latawiec, 2012). Por lo tanto, el metadiscurso oral necesita diferentes taxonomías y una forma específica de entenderlo en comparación con el metadiscurso escrito como señala Gombert (1996): «Entre el procesamiento del lenguaje oral y el del lenguaje escrito existen diferencias que se deben no sólo a los medios mismos sino también a las tareas lingüísticas que normalmente se encuentran en cada uno de estos medios» (p. 8) e incluso, dentro de la oralidad, habrá una diferencia en las funciones del metadiscurso dependiendo del tipo de género discursivo Lim (2009).

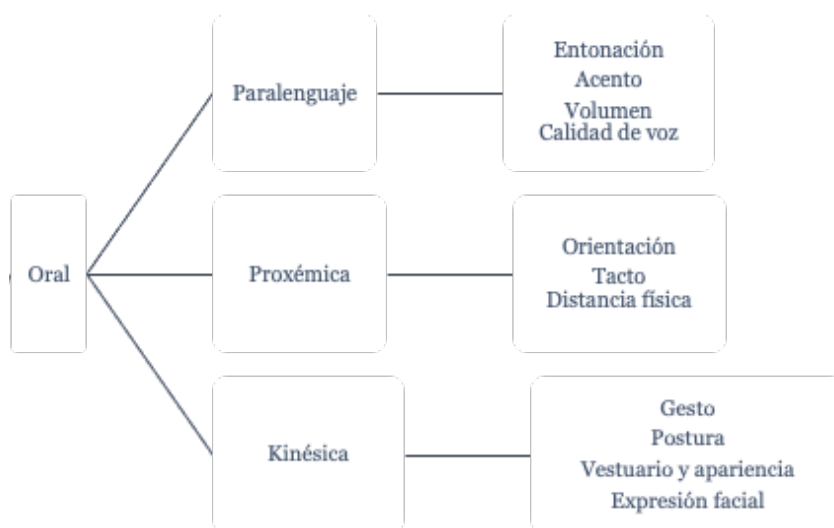
No obstante, a pesar de reconocer la importancia del fenómeno del metadiscurso en la comunicación oral, parece haber sido ignorado en el plano de la investigación (Reza et al., 2012; Lee y Subtirelu, 2015), incluso reconociendo que «los fenómenos metadiscursivos son una parte indispensable del habla» (Şahin, 2017, p. 122).

Para abrir su comprensión hacia el campo de la expresión oral, diferentes investigadores e investigadoras indican que la observación del metadiscurso no sólo debe considerar la lingüística o la pragmática exclusivamente, sino que también tomar en cuenta aquellos aspectos reflexivos internos:

La noción de metadiscurso suele estar asociada, no solo con el texto escrito como unidad de análisis, sino también con una comprensión pragmática del discurso como 'lenguaje en uso'. Esto conduce a una limitación de los diferentes análisis a las manifestaciones explícitas y visibles de la reflexividad del discurso que se basan en el discurso en curso. (Martínez, 2009, p. 732).

Al mismo tiempo, como se presenta en la Figura 2, se plantea que hay elementos observables, tales como elementos no verbales considerando los recursos paralingüísticos, la entonación, volumen, expresión facial, gestos, entre otros, presentados por Hyland (2019) como posibles expresiones no verbales del metadiscurso tanto en textos escritos como orales.

Figura 2. Posibles expresiones no verbales del metadiscurso



Nota. Adaptado de Hyland (2019, p. 33).

En general, se entiende el metadiscurso como una capacidad humana de reflexión sobre el propio lenguaje (Martínez, 2009). Su definición más tradicional, general y muchas veces erróneamente caracterizada (Hyland y Tse, 2004) es el «discurso sobre el discurso o la comunicación sobre la comunicación» (Vande Kopple, 1985, p. 83). Complementariamente, se entiende como la utilización de nuestro lenguaje para facilitar la comprensión de nuestras ideas por nuestros lectores u oyentes (Hyland, 2017). Al realizar matices más profundos nos encontramos con que:

El metadiscurso se extiende a lo largo de un continuo desde los movimientos de encuadre verbal relativamente flagrantes [. . .] a señales relativamente inconscientes (como una elección de palabras ligeramente perceptible, un énfasis vocal o una expresión facial) en las que el metadiscurso apenas se distingue del discurso de primer nivel. (Craig, 2008a, citado por Martínez, 2009, p. 730).

En la dimensión oral de la metadiscursividad, se ha propuesto la categorización del lenguaje metadiscursivo en los subtipos interactivos, monológicos y dialógicos del discurso hablado (Şahin, 2017).

La distinción entre el discurso y el metadiscurso, como señala Lim (2009) suele ser meramente conceptual. Como punto de encuentro: a) ambos están ligados al plano social de la comunicación, desde el discurso se incluye «lo que se dice como su relación con un contexto, junto con un conocimiento social y cultural no explícito que ayuda a darle sentido» (Martínez, 2009, p. 733), mientras que desde el metadiscurso entendemos la capacidad de reflexionar sobre cualquiera de estos elementos (Martínez, 2009); b) tanto el discurso como el metadiscurso cumplen una función de «actitudes e ideologías, normas, creencias, valores y otras formas de “cognición social” socialmente compartidas» (Guillem, 2009, citado en Latawiec, 2012, p. 35), por lo que ambos no se consideran productos, sino que procesos para crear significados compartidos (Latawiec, 2012).

En este sentido, el metadiscurso participa en los procesos sociales sobre la negociación de las normas y significados implicados en la comunicación (Martínez, 2009), por lo que, como afirma Hyland (1998): «El metadiscurso es un aspecto omnipresente de nuestro lenguaje cotidiano» (p. 438).

Para poder observar la metadiscursividad, se señalan 3 grandes características y su función en las unidades del lenguaje (Şahin, 2017, pp. 123-124):

- El criterio de explicitud que se refiere al comentario explícito e intencionado del escritor/hablante sobre su discurso en curso. Se refiere a la autoconciencia del escritor/hablante del discurso a través de una redacción explícita.

- El criterio del mundo del discurso, que distingue si la unidad del lenguaje está relacionada con el discurso mismo o se trata del mundo real.
- El criterio discurso actual, que establece que el metadiscurso se refiere al texto actual, hablante actual e interlocutor actual más que a otros textos o hablantes o receptores.
- El criterio del hablante/escritor como hablante/escritor y la audiencia como audiencia, que cubre las referencias que apuntan al escritor/hablante del discurso actual en el papel de escritor/hablante más que como experimentador en el mundo real o en otros textos.

2.4.2. Definición de metacomunicación

Una vez conceptualizadas las definiciones trabajadas anteriormente, se hace necesario desarrollar uno de los términos más relacionados al metadiscurso desde el punto de vista de esta investigación, en este caso la «metacomunicación». Como señala Leeds-Hurwitz (2014): «Los lingüistas con mayor frecuencia estudian el metadiscurso, con otras formas de metacomunicación examinadas por aquellos en antropología, psicología, comunicación o educación. La metacomunicación con frecuencia se menciona brevemente, y rara vez sirve como foco de atención» (párr. 2).

Una de sus primeras definiciones (Wilmont, 1980; Sluzki y Bavelas, 1995; Leeds-Hurwitz, 2014; Craig, 2016) nace de la mano de Bateson (1951) quien la define como:

(...) “comunicación sobre comunicación”. Describiremos como “metacomunicación” todas las señales y proposiciones intercambiadas sobre (a) codificación y (b) relación entre los comunicadores. Supondremos que la mayoría de las proposiciones sobre codificación son también proposiciones implícitas o explícitas sobre la relación y viceversa, de modo que no se puede trazar una línea clara entre estos dos tipos de metacomunicación. (p. 209)

Posteriormente, Bateson (1972) sugiere que la comunicación verbal se presenta en múltiples niveles de abstracción simultáneos:

- Nivel denotativo: es el contenido literal o proposicional de lo que se dice.
- Nivel metalingüístico: son los mensajes sobre el lenguaje empleado.

- Nivel metacomunicativo: corresponde a los mensajes sobre la relación entre los comunicadores.

Estos últimos dos niveles se caracterizan por ser los más abstractos y suelen estar implícitos en la comunicación (Craig, 2016). En esta línea, también se señala que la interacción se divide en el nivel concreto que es el contenido del mensaje y el nivel abstracto correspondiente a la discusión del contenido, ambos se manejan simultáneamente como señala Leeds-Hurwitz (2014): «hablando (o actuando) mientras envían un segundo mensaje sobre cómo interpretar o enmarcar el primero» (párr. 1).

No fue hasta que Watzlawick et al. (1967) mediante su controvertido libro “*Pragmatics of Human Communication*” propusieron la definición del término más tratada, lo que generó atención en la metacomunicación especialmente en el Grupo de Palo Alto (Wilmont, 1980), quienes realizaron las siguientes contribuciones conceptuales:

- La comunicación humana es multinivel.
- Las relaciones entre los niveles de comunicación son jerárquicas.
- Las relaciones clase/miembro se expresan mejor mediante la Teoría de los tipos lógicos (Siuzki y Ransom, 1976, cit. en Wilmont, 1980, p. 44). Los seres humanos tienen la capacidad de comunicarse y comentar sobre esa comunicación. El mensaje está en un nivel y el metamensaje está en un nivel más alto y abarcador (Wilmont, 1980, p. 61).

Siguiendo esta línea, se propone que el contenido del mensaje se enmarca e interpreta gracias a la metacomunicación. Como señala Wilmont (1980): «La metacomunicación, por lo tanto, no es el resultado de una función especializada de un canal dado, como los gestos que califican las expresiones, sino una función de la influencia recíproca de los mensajes en combinación sinérgica» (p.62), ya que continuando con la idea del autor, las personas participantes de una transacción comunicativa procesan un paquete de señales, siendo la metacomunicación elementos verbales o no verbales que harán referencia a cómo debe interpretarse aquellas verbalizaciones y comportamientos (Doehring, 1993).

El desarrollo de la metacomunicación ha sido observado desde diferentes teorías. Una de estas es desde la Perspectiva de Lenguaje/Acción (*Language Action Perspective - LAP*), introducida desde el campo de los Sistemas de Información por Flores y Ludlow (1980) quienes postularon que el ser humano es un ente lingüístico que actúa mediante el uso del lenguaje (Schoop, 2001). Su base filosófica se centra en la Teoría de los Actos de Habla de Searle (1969) y la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1984).

Esta perspectiva «enfatisa lo que las personas hacen mientras se comunican, cómo se usa el lenguaje para crear una realidad común para todos los compañeros de comunicación y cómo se coordinan sus actividades a través del lenguaje», bajo los siguientes supuestos básicos señalados por Schoop (2001, p. 3):

- La unidad básica de comunicación es un acto de habla.
- Las oraciones en lenguaje natural corresponden a la realización de actos de habla.
- El significado de las oraciones se puede revelar especificando los actos de habla que se han realizado.
- Los discursos obedecen a reglas determinadas socialmente.
- El trabajo cooperativo está coordinado por la realización de acciones del lenguaje que son actos de habla.

Desde la Perspectiva del Lenguaje Acción se sugiere que la metacomunicación tiene lugar en una ruptura en la comunicación, que puede ser: a) una ruptura inmediata debido a la incomprensibilidad de alguna expresión; b) el receptor del mensaje sospecha de una malinterpretación según lo que se dice y lo que se espera con base en el contexto y c) no se observa ningún malentendido y los problemas pueden surgir más adelante (Hoppenbrouwers y Weigand, 2000).

Retomando las ideas de Bateson (1977), el lenguaje tiene un potencial para generar paradojas, por lo que todo mensaje llevará implícitamente metacomunicación respecto a la relación entre los comunicadores (Craig, 2016). Ante estas rupturas la metacomunicación «implica anticipar el colapso y una discusión proactiva sobre la comunicación» (Hoppenbrouwers y Weigand, 2000, p. 132).

A modo general, la metacomunicación es un concepto ampliamente trabajado en diferentes áreas académicas (Wilmont, 1980; Craig, 2016; Bahri y Williams, 2017) y, en general, se mantiene su definición original de comunicación sobre comunicación (Wilmont, 1980; Sluzki y Bavelas, 1995; Hoppenbrouwers y Weigand, 2000; Leeds-Hurwitz, 2014; Craig, 2016). Como señala Craig (2016): «A veces se define como la discusión explícita del proceso de comunicación» (p. 4) y como señala Haley (1958) «cuando una persona hace un comentario directo sobre el comportamiento comunicativo de otra» (citado en Wilmont, 1980, p. 63).

También se define como las «señales no verbales que modifican el significado de las expresiones verbales» (Craig, 2016, p.4). En relación con esta última definición, Wilmont (1980) resalta que la metacomunicación es todo aquello que contextualiza los mensajes para ser comprendidos en el acontecimiento comunicativo. En este sentido, los mensajes no verbales y los comentarios directos se consideran funciones metacomunicativas.

Otros elementos importantes en la comprensión de la definición de la metacomunicación son los aportados por Wilmot (1980) con base en el trabajo de diversos investigadores:

Haley (1963) agregó más tarde que nuestros mensajes de contenido están calificados por el contexto, los mensajes verbales, los patrones vocales y lingüísticos y los movimientos corporales. Norton (1978) equiparó el estilo del comunicador con la metacomunicación porque le indica al otro, verbal y paraverbalmente, cómo interpretar la transacción. Millar (1979) agregó que las expectativas situacionales cumplen una función de encuadre, mientras que Bamlund (1979) veía las definiciones contextuales como metacomunicativas. (p. 63)

En lo que respecta a la categorización de la metacomunicación, se han descrito como restrictivas debido a que jerarquiza elementos que se dan simultáneamente en una situación comunicativa y muchas veces son inseparables (Bahri y Williams, 2017). Siguiendo lo recogido en estos autores, las principales categorías de metacomunicación son las siguientes:

- Episódica y relacional: la metacomunicación se puede dar a nivel de relación con base en los encuentros recurrentes con otras personas y a nivel episódico en donde la

metacomunicación ayuda a los participantes a darle sentido relacional a la experiencia (Bateson, 1972; Wilmont, 1980).

- Digital y análoga: la metacomunicación tiene un nivel digital que se compara con el texto, mientras que lo análogo hace referencia a los elementos no verbales-emocionales
- Verbal y no verbal: Bahri y Wiliams (2017) al categorizarlos se preguntan «¿separados o complementarios? (...) la división entre lo que es metacomunicación verbal y no verbal tampoco está claramente definida» (p. 13). Esta dicotomía ha sido ampliamente debatida, en palabras de Wilmont (1980): «Tanto los canales verbales como los no verbales sirven a la metacomunicación y limitar la metacomunicación a la banda no verbal es demasiado restrictivo y conceptual engañoso» (p. 62). Sin embargo, el alto interés en la comunicación no verbal ha aumentado la división teórica de ambos elementos.
- Congruencia e incongruencia: con base en las ideas de Rasheed et al. (2011), se señala que la *congruencia* es cuando los mensajes verbales y no verbales coinciden en la entrega del mensaje, mientras que la *incongruencia* es cuando difieren ambos niveles de comunicación generando información contradictoria.

A pesar de estas categorizaciones duales, también se prefieren categorías integradas, como desde la perspectiva descriptiva de Shevchenko (2015) con sus cuatro categorías metadiscursivas o la perspectiva de la ruptura y su modelo de tres capas de Hoppenbrouwers y Weigand (2000).

2.4.3. Diferencias entre metadiscurso y metacomunicación

Como se señaló previamente, muchas veces el término de «metadiscurso» y «metacomunicación» se emplean indistintamente, sin embargo, como se ha observado en la revisión teórica de ambos conceptos, hay diferencias significativas, desde sus orígenes disciplinarios hasta sus aplicaciones científicas. Para identificar algunas de sus características podríamos decir, en palabras de Leeds-Hurwitz (2014) que:

(...) la metacomunicación es siempre un calificativo del comportamiento, en lugar de ser simplemente más comportamiento. El metadiscurso (hablar sobre hablar) es verbal y explícito; la categoría más amplia de metacomunicación también puede ser no verbal e implícita (un toque o una sonrisa al hablar, un cambio de entonación para indicar burla, etc.). (párr. 1)

Craig (2016), indica que el metadiscurso es entendido como el uso reflexivo del lenguaje e incluye los niveles de comunicación metalingüístico y metacomunicativo, debido a su papel en la pragmática de la comunicación. Sin embargo, no se cuenta con evidencia de sus diferencias teóricas comparativamente. Mientras que, por otro lado, otros autores, como Baeza y Sologuren (2017) señalan que:

Se diferencia del metalenguaje o de la función metalingüística jakobsoniana (Jakobson, 1985; Halliday, 1985) en tanto esta última es un recurso para hablar y reflexionar del lenguaje como objeto de análisis y no en su dimensión estratégica o interaccional (Harvey y Oyanedel, 2010). (p. 270)

2.4.4. Clasificación de metadiscurso

Vande Kopple (1985), con base en las investigaciones realizadas por Williams (1981) y Lautamatti (1978) propuso una clasificación de siete tipos de «metadiscurso textual», la cual ha sido utilizada por diferentes autores como Crismore y Farnsworth (1990), Intaraprawat y Steffensen (1995) o Cheng y Steffensen (1996, cit. en Hyland, 2019). Su clasificación se divide en dos grandes tipos de categorías: el metadiscurso textual y el metadiscurso interpersonal y cada uno de ellos presenta las siguientes subcategorías:

- Metadiscurso textual:
 1. Conectores textuales: corresponden a un metadiscurso que ayuda a los lectores a reconocer la organización de los textos y la relación de sus diferentes partes entre sí. Este tipo de metadiscurso se caracteriza por el uso de conectores o frases tales como:
 - a. Estructurales o secuenciales: primero, después, en segundo lugar.

- b. Relacionales de lógica o temporalidad: *sin embargo, al mismo tiempo*, entre otros.
 - c. Recordatorios de material presentado anteriormente: *como señalé en el capítulo anterior, como se mencionó en el párrafo anterior*, entre otros. Así como también materiales que se presentarán: *como revisaremos en el siguiente apartado, como detallaremos en la siguiente sección*, entre otros.
 - d. Declaraciones del contenido que se está a punto de presentar: *lo que deseo hacer ahora es presentar, a continuación, me gustaría aclarar que*, entre otros.
 - e. Reintroducir información o conectar nueva información con algo presente en el texto: *como para, respecto a*, entre otros.
- 2. Código de glosa: entendido como el metadiscurso que ayuda a que los lectores capten el significado apropiado de los elementos del texto, mediante la definición, caracterización o explicación de un concepto, palabra o modismo que es fundamental para la comprensión del texto. En general se presentan entre paréntesis.
- 3. Marcadores ilocutivos. Son una forma de metadiscurso que permiten explicitar a los lectores qué discurso o acto de habla estamos utilizando en nuestros textos. Esto incluye los modos, para formular hipótesis, resumir, hacer afirmaciones, promesas, ejemplos, entre muchos otros.
- 4. Narradores. Esta categoría metadiscursiva permite hacer referencia a lo que dicen las diferentes personas: *Juan dijo que sí, Pedro anunció eso*, entre otros.
- Metadiscurso interpersonal:
 - 5. Marcadores de validez. Se emplean para indicar la evaluación y el compromiso con el contenido proposicional que se expresa, mediante la expresión de nuestra opinión sobre la veracidad del contenido del que estamos hablando y le permite al receptor juzgar o respetar el valor de nuestra verdad según nuestro propósito: *quizás, puede que, claro, sin duda*, entre otros.

6. Marcadores de actitud. Este metadiscurso permite explicitar las actitudes sobre el contenido proposicional, tales como: *sorprendentemente, me parece interesante, es alarmante notarlo*, entre otros.
7. Comentarios. Es un tipo de metadiscurso que va dirigido directo al receptor en una especie de diálogo con el emisor, con el uso de frases, tales como: *es posible que desee leer el último capítulo primero, probablemente encontrará difícil este material*, entre otros.

Sin embargo, Vande Kopple (1985) señala que muchos marcadores corresponden a más de una categoría y que todos tienen en común que «no expanden la información proposicional de un texto. No hacen afirmaciones sobre situaciones en el mundo que puedan ser verdaderas o falsas» (p. 85). No obstante, el hecho de que ciertos marcadores pertenezcan a diferentes categorías hace que sea un modelo difícil de aplicar en la práctica (Hyland, 2019).

Posteriormente, Crismore et al. (1993) realizaron un estudio con 50 estudiantes de Estados Unidos y 50 estudiantes de Finlandia con edades entre 20 y 30 años. Analizaron sus textos escritos con propósitos persuasivos sobre un tema controversial y de interés para cada país. Para el análisis de los textos, proponen una reestructuración de la propuesta de Vande Kopple (1985), conservando las categorías de metadiscurso textual y metadiscurso interpersonal; reestructuraron las subcategorías originales, cambiaron y crearon nuevas subcategorías, por ejemplo, el metadiscurso de los marcadores ilocutivos lo renombraron como *marcadores de interpretación*, mientras que los marcadores de validación los dividieron en: *marcadores de certeza epistémica, marcadores de certeza y atribuidores*. A continuación, se presenta la categorización:

- I. Metadiscurso textual: se utilizan para apelaciones éticas y lógicas
 1. Marcadores textuales
 - a. Conectores lógicos
 - b. Secuenciadores
 - c. Recordatorios

- d. Topicalizadores
- 1.1 Marcadores interpretativos:
 - e. Código de glosa
 - f. Marcadores de ilocución
 - g. Anuncios

II. Metadiscurso interpersonal: utilizados para apelaciones éticas y emocionales

- 2. Marcadores de certeza epistémica
- 3. Marcadores de certeza
- 4. Atribuidores
- 5. Marcadores de actitud
- 6. Comentarios

En sus análisis, Crismore et al. (1993) encontraron que tanto en textos de los estudiantes de Estados Unidos como de Finlandia se encontraron elementos metadiscursivos textuales e interpersonales en su escritura persuasiva. Descubrieron también, que los estudiantes presentan más elementos metadiscursivos interpersonales, luego marcadores textuales, seguido por marcadores de certeza epistémica, marcadores de actitud, comentarios, interpretativos, marcadores de certeza y atribuidores. Así mismo, encontraron diferencias culturales y por género, por ejemplo, que los hombres utilizan más marcadores textuales que las mujeres.

Los hallazgos de Crismore et al. (1993) presentan descubrimientos interesantes sobre diferencias culturales y de género, como resalta Hyland (2019), el metadiscurso sugiere entonces, una interacción que depende del contexto, género, comunidad y lenguaje, aunque hacía falta mayor trabajo en los límites y sus categorías.

Otro de los principales aportes de Crismore et al. (1993) fue la reestructuración de la clasificación de metadiscursos propuesta por Vande Kopple (1985) fue un hito importante en la investigación en metadiscurso textual, como señala Hyland (1998):

El esquema de Crismore fue muy modificado durante el análisis, pero siempre para acomodar los significados expresados en los artículos académicos. Estas modificaciones también

ayudaron a identificar más claramente las funciones retóricas al eliminar categorías formales y minimizar la superposición de funciones (p. 442).

En este sentido, Hyland (1998) presenta los cambios sistematizados con nuevos nombres en la propuesta inicial de Crismore et al. (1993), denominándolos funciones metadiscursivas en textos académicos, como se aprecia en la Tabla 3:

Tabla 3. *Funciones metadiscursivos en textos académicos*

	Categoría	Función
Metadiscurso textual	Marcadores lógicos	Expresar la relación semántica entre las cláusulas principales
	Ordenadores discursivos	Hacer referencia explícita a los hechos del discurso o las etapas del texto
	Marcadores endofóricos	Referir información de otras partes del texto
	Evidencias	Referirse a la fuente de información de otros textos
	Códigos de glosa	Ayudar a los lectores a captar el significado de los conceptos e ideas del texto
	Evasores	Retener a los escritores con declaraciones de compromiso completo
	Enfáticos	Enfatizar la fuerza o la certeza del escritor en el mensaje
Metadiscurso Interpersonal	Marcadores de actitud	Expresar la actitud del escritor hacia el contenido proposicional
	Marcadores de relaciones	Hacer referencia explícita al lector o establecer una relación con él
	Marcadores de persona	Referencia explícitamente a los autores

Nota. Adaptación de Hyland (2019, p. 40).

No obstante, a pesar de los esfuerzos por la clasificación con bases en elementos gramaticales, Hyland (2019) concluye que:

Entonces, aunque es razonable intentar establecer límites para que el metadiscurso se encuentre fuera de la materia proposicional, usar criterios sintácticos para hacer esto simplemente enturbia las aguas. Lo importante no es si una oración se vuelve gramatical si se elimina un elemento, sino la función que ese elemento está desempeñando en la oración. (p. 41)

Posteriormente, Hyland (2019) presenta el modelo interpersonal de metadiscurso, como se aprecia en la Tabla 4, que considera los aportes de Thompson y Thetela (1995) sobre la distinción entre recursos interactivos e interaccionales y los aportes anteriores de Hyland (1998a, 2000, 2001) sobre las clasificaciones de Vande Kopple (1985) y Crismore et al. (1993). La idea central de este modelo consiste en la consideración de que el metadiscurso se compone de dos dimensiones de interacción:

1. Dimensión interactiva: se reconoce la conciencia del escritor respecto al lector participante, por lo tanto, buscará satisfacer sus necesidades mediante la organización del discurso que expresa su consideración de la audiencia.
2. Dimensión interaccional: se resalta la voz del escritor, mediante comentarios que expresan su punto de vista.

Tabla 4. *Modelo interpersonal del metadiscurso*

Categoría	Función	Ejemplos
Interactiva	Ayuda a guiar al lector a través del texto	Recursos
Transiciones	Expresar relaciones entre cláusulas principales	además; pero; por lo tanto; y
Marcadores de cuadros	Referirse a actos, secuencias o etapas del discurso	finalmente; para concluir; mi propósito es
Marcadores endofóricos	Consultar información en otras partes del texto	anotado arriba; ver Fig.; en la sección 2
Evidenciadores	Consultar información de otros textos	según X; Z Estados
Códigos de glosa	Elaborar significados proposicionales.	a saber; p.ej.; tal como; en otras palabras
Interaccional Evasores	Involucrar al lector en el texto Retener el compromiso y el	Recursos podría; quizás; posible; sobre

	diálogo abierto	
Impulsores	Enfatizar la certeza o el diálogo cercano	de hecho; definitivamente; está claro que
Marcadores de actitud	Expresar la actitud del escritor hacia la proposición	Desafortunadamente; Estoy de acuerdo; asombrosamente
Auto-menciones	Referencia explícita hacia el autor	yo; nosotros; mi; me; nuestro
Marcadores de compromiso	Construir explícitamente relación con el lector	considerar; Nota; puedes ver eso

Nota. Adaptación de Hyland (2019, p. 58).

Hyland (2019) señala que ambas dimensiones son observables en los discursos escritos y orales y que cada tipo de marcador juega un rol importante en las formas de comunicarnos, por lo cual, tiene el nombre de *recurso*. Finalmente, los recursos ayudan a organizar la información dentro del discurso para que tenga coherencia y cohesión para el escritor y lector.

2.5. Metacognición

Así como la metadiscursividad nos permite reflexionar sobre nuestro propio discurso, la metacognición nos permite reflexionar sobre nuestro propio desempeño cognitivo. Sus avances en los años 70' se desarrollaron gracias a las teorías de Piaget y Vygotski en el área de la educación y la psicología (McCormick et al., 2013). Desde entonces, la metacognición ha tomado mucha importancia dentro de la educación en general (Livingston, 2003), ya que busca desarrollar habilidades en el estudiantado para que sean autónomos y más responsables de sus aprendizajes.

Una propuesta interesante de la metacognición es comprender a los aprendices como sujetos activos en el proceso de aprendizaje, pues planifica, autorregula y evalúa su propio desempeño en una tarea o actividad específica (García, 1993). Su utilidad es muy diversa y como indica Akturk y Sahin (2011): «Hoy en día, la metacognición se utiliza como un término

general que abarca las estructuras que están relacionadas con los procesos de pensamiento y la información de los individuos» (p. 3.732).

En una primera instancia y como resultado de estudios con infantes de preescolar, Flavell (1976) propuso un modelo de monitoreo cognitivo, en donde definió la metacognición como: «La vigilancia activa y la consiguiente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que se apoyan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto» (p. 232).

Por otro lado, García (1993) define metacognición como el control de la cognición desde el conocimiento del propio sujeto de sus procesos cognitivos, dentro de los cuales considera los contenidos, los procesos, las capacidades y las limitaciones. Además, indica que la metacognición también se relaciona con la motivación afectiva para alcanzar un aprendizaje «exitoso». Mientras que Sternberg (1987) lo define como el conocimiento sobre la cognición y lo diferencia del control ejecutivo, entendido como las funciones cognitivas que permiten controlar y supervisar la propia cognición al momento de realizar una tarea o actividad. En este sentido, Thenmozhi (2019) señala que la metacognición incluye el conocimiento y control de uno mismo y el conocimiento y control de los procesos.

Para llevar a cabo el seguimiento de los procesos cognitivos, Flavell (1979) plantea que ocurren los fenómenos de: (a) conocimiento metacognitivo, (b) experiencias metacognitivas, (c) metas (o tareas) y (d) acciones (o estrategias). Como indican Chen y McDunn (2022): «Se propusieron conocimientos y experiencias metacognitivas para interactuar entre sí y con metas (objetivos de tareas) y acciones (operaciones cognitivas o conductuales) para producir todo el proceso metacognitivo» (p. 2).

El conocimiento metacognitivo se entiende como un conjunto de conocimientos o creencias sobre los factores que actúan e interactúan y de qué manera afectan la realización y resultados de tareas cognitivas (Flavell, 1979). Según Flavell (1979) este conocimiento se divide en tres categorías: persona, tarea y estrategia. La categoría o variable personal (Flavell, 1979; García, 1993) son los conocimientos o creencias que las personas tienen sobre su propia cognición y sus procesos cognitivos o el de otros, ya que, se relaciona con lo que

piensa de sí mismo y sus capacidades. Por ello indica que: «Se puede subcategorizar aún más en creencias sobre diferencias intraindividuales, diferencias interindividuales y universales de cognición» (Flavell, 1979, p. 907).

Las tareas nos enfocan en una meta específica y entregan la información sobre las dificultades o facilidades de alcanzar el objetivo de dicha tarea. Como señalan Chen y Mcdunn (2022) este tipo de conocimiento nos permite: «conocer los requisitos de la tarea y sus objetivos, así como comprender cómo la información disponible afectará el desempeño de la tarea» (p. 2). Con estos antecedentes, podremos crear o emplear estrategias para alcanzar esa tarea cognitiva (Flavell, 1979) y planificar la forma en la que se ejecutará la tarea con los recursos disponibles (García, 1993).

García (1993) profundiza en la variable de estrategia, comprendida como «los conocimientos que permiten dirigir y supervisar las estrategias cognitivas» (p. 34), las que permitirán observar las ventajas e inconvenientes de las estrategias seleccionadas o empleadas. En este sentido, Sternberg (1987) plantea que las estrategias serán más útiles en la medida que los sujetos puedan seleccionar la estrategia según su necesidad y monitoreen la eficacia de su aplicación en una situación determinada.

Las experiencias metacognitivas, también denominadas regulación metacognitiva (Schraw y Sperling, 1994; Livinstone, 2003) tienen que ver con la vivencia de situaciones cognitivas de manera consciente o inconsciente, que han generado creencias o supuestos respecto al propio desempeño, las tareas cognitivas y las estrategias empleadas, y que pueden ser el centro de una reflexión antes, durante o después de la experiencia (Flavell, 1979). Este tipo de conocimiento ayuda a regular y a reflexionar sobre el aprender según la experiencia con los tres factores y así, regular tareas a futuro (Livinstone, 2003).

Posteriormente, Schraw y Sperling (1995) con base en la teoría de Flavell (1979) profundizan en las diferencias del conocimiento sobre cognición y los procesos de control o regulación cognitiva y definen la metacognición como el conocimiento que poseen los sujetos sobre los procesos cognitivos en general o sobre sí mismos. Dentro del conocimiento cognitivo, ambos autores señalan que se desarrollan a temprana edad, que se van ampliando

en la adolescencia y que, en general, tener conocimientos sobre estos elementos cognitivos, aumenta y mejora el desempeño en el aprendizaje. Además, indican que: «Aunque el conocimiento metacognitivo no necesita ser estable para ser útil, el acceso consciente a dicha información puede facilitar el pensamiento y la autorregulación» (p. 354).

Este tipo de conocimiento se divide en tres tipos de conciencia metacognitiva: a) conocimiento declarativo, b) conocimiento procedimental y c) conocimiento condicional (García, 1993; Chen y McDunn, 2022) los cuales, se retroalimentan mutuamente. El desarrollo de estos conocimientos: «provocan una reestructuración continua en los conocimientos de ese campo, junto con el conocimiento que el sujeto tiene sobre campos más o menos afines, y además una reestructuración general de la estructura y funcionamiento mental del sujeto» (García, 1993, p. 35). En este sentido, es posible generar un conocimiento complejo y acabado sobre nuestra propia cognición que beneficie nuestros procesos de aprendizaje.

El conocimiento declarativo es aquel conocimiento que cada persona posee sobre sí misma en su rol de aprendiz, aquellos elementos que repercuten en su rendimiento y sobre las estrategias que usa (García, 1993). Por su parte, el conocimiento procedimental es aquel conocimiento sobre la implementación de habilidades o estrategias procedimentales que, a medida que van aumentando, se realizan cada vez más de manera automática, efectiva y diferente según la situación. Finalmente, el conocimiento condicional es aquel que permite saber cuándo y cómo aplicar qué estrategia cognitiva según la situación que requiere superar (Schraw y Sperling, 1995).

Todos los tipos de conocimientos metacognitivos estarán mediados por el contexto del sujeto que realiza la tarea o actividad, tanto los elementos externos e internos, como detalla García (1993):

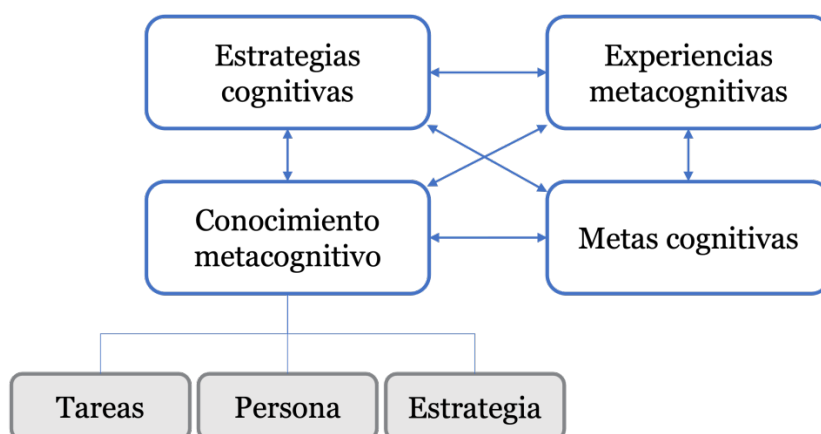
(...) hace referencia a los diversos niveles y entornos en los que se desarrolla, piensa, siente y se comporta un sujeto (microcontexto, mesocontexto, macrocontexto, según Bronfenbrenner, 1987). La persona vive en una circunstancia determinada con una serie de estímulos físicos, personales, sociales, y en un marco espacial y temporal. (p. 41)

Por otro lado, la regulación metacognitiva incluye aquellas actividades que permiten tener control sobre el aprendizaje. Según Schraw y Sperling (1995) diversos estudios confirman que tener una alta regulación metacognitiva incrementa el desempeño en las tareas, tales como la atención, el reconocimiento de la eficacia de estrategias, entre otros. Los autores indican que este tipo de conocimiento se compone de, al menos, tres habilidades básicas: a) planificación, b) monitoreo y c) evaluación. La planificación considera las estrategias y pasos previos que son necesarios para alcanzar una tarea. El monitoreo permite tener un seguimiento consciente sobre el desempeño al momento de realizar la tarea. Autores como dos Santos et al. (2021) hacen la diferencia con la habilidad de control o regulación conductual, la cual permite reorientar las estrategias, si es necesario, para alcanzar el objetivo. Esta idea es ampliamente desarrollada por Efklides (2006). Por último, en la evaluación, se evalúan los procesos y productos resultantes de la tarea y la efectividad de las estrategias empleadas.

Dentro de las habilidades básicas de metacognición, García (1993) destaca las actividades de control o monitoreo cognitivo (Brown, 1978; Kluwe, 1987) y las subdivide en las actividades de: a) *clasificación* de las tareas según sus características generales o representativas y que las distinguen de otro tipo de tareas; b) *verificación* de los procesos cognitivos en curso; c) *evaluación* de la calidad y funcionalidad del estado cognitivo con el que se está llevando a cabo la tarea; d) *anticipación* que permite proyectar los estados cognitivos frente a la tarea que se está realizando. La información otorgada por estas actividades permitirá al sujeto regular su desempeño cognitivo.

2.5.1. Modelos clásicos de metacognición

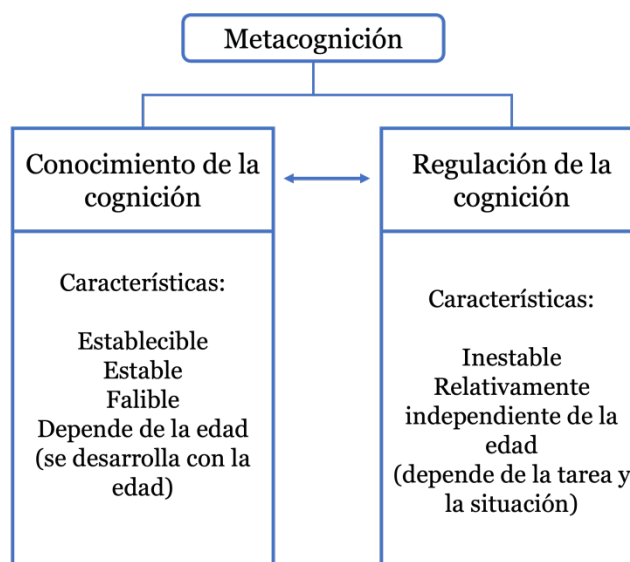
Dentro de su estudio, se encuentran los modelos clásicos de metacognición (Peña-Ayala y Cárdenas, 2015). El primer modelo clásico es el modelo de monitoreo metacognitivo de Flavell (1979), que se caracteriza por ser un modelo integrador de todos los procesos que interactúan en la metacognición, como se aprecia en la Figura 3.

Figura 3. *Modelo de monitoreo metacognitivo de Flavell*

Nota. Adaptado de Marulis (2014, p. 5).

Está compuesto por los cuatro fenómenos de monitoreo principales descritos en la figura, es decir, el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las metas o tareas y las estrategias. Este modelo, se divide en los niveles de conocimiento metacognitivo, que considera el conocimiento que tiene el sujeto sobre sus propios procesos cognitivos y regulación metacognitiva que incluye las habilidades de control de dichos procesos mediante la planificación, monitoreo y evaluación (Bonilla et al., 2014).

Por otro lado, se encuentra el modelo de conocimiento y regulación de la cognición de Brown (1987), quien plantea las categorías de conocimiento cognitivo y regulación de la cognición, como se representa en la Figura 4.

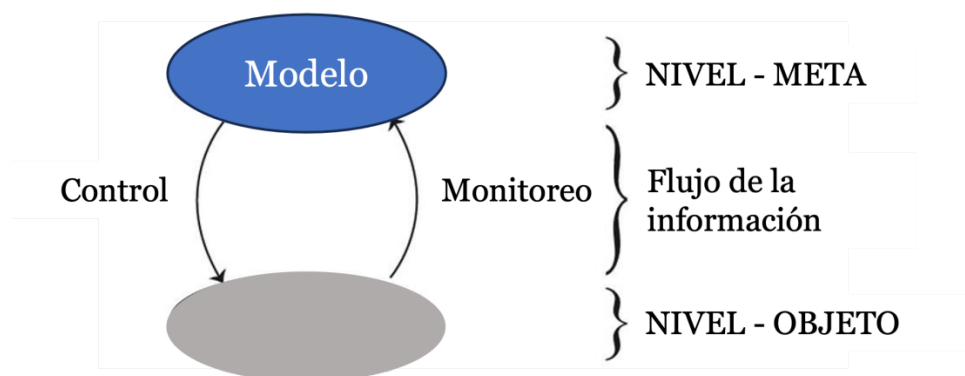
Figura 4. *Modelo de conocimiento y regulación de la cognición de Brown*

Nota. Adaptado de Marulis (2014, p. 8).

El conocimiento sobre la cognición lo conforma un conjunto de conocimientos sobre las características o elementos de la cognición generales o específicos y se caracteriza por ser un tipo de conocimiento declarativo, estable, tematizable y de desarrollo tardío. Este conocimiento será inestable, no necesariamente tematizable y relativamente independiente de la edad (Zulma, 2006). Mientras que para Peña-Ayala y Cárdenas (2015) la regulación de la cognición es un tipo de conocimiento procedimental que se debe a: «actividades desencadenadas por mecanismos de autorregulación durante un intento continuo de aprender o resolver problemas» (p. 46).

También, se encuentra el modelo jerárquico de Nelson y Narens (1994) quienes dividen la metacognición en dos o más niveles denominados meta-nivel y el nivel-objeto, como se presenta en la Figura 5.

Figura 5. *Modelo jerárquico de Nelson y Narens*



Nota. Adaptado de Nelson y Narens (1994, p. 11)

Estos niveles se interrelacionan mediante una dominancia según el flujo de la información lo que, según la naturaleza de la relación se denomina control o monitoreo. El control considera que el meta-nivel puede modificar el nivel-objeto desde el nivel-meta al nivel-objeto, gracias a la información recibida, lo que puede producir una reacción a este último nivel, como presentan Nelson y Narens (1994):

Esto produce algún tipo de acción a nivel de objeto, que podría ser: (1) iniciar una acción; (2) continuar una acción (no necesariamente la misma que había estado ocurriendo porque ha

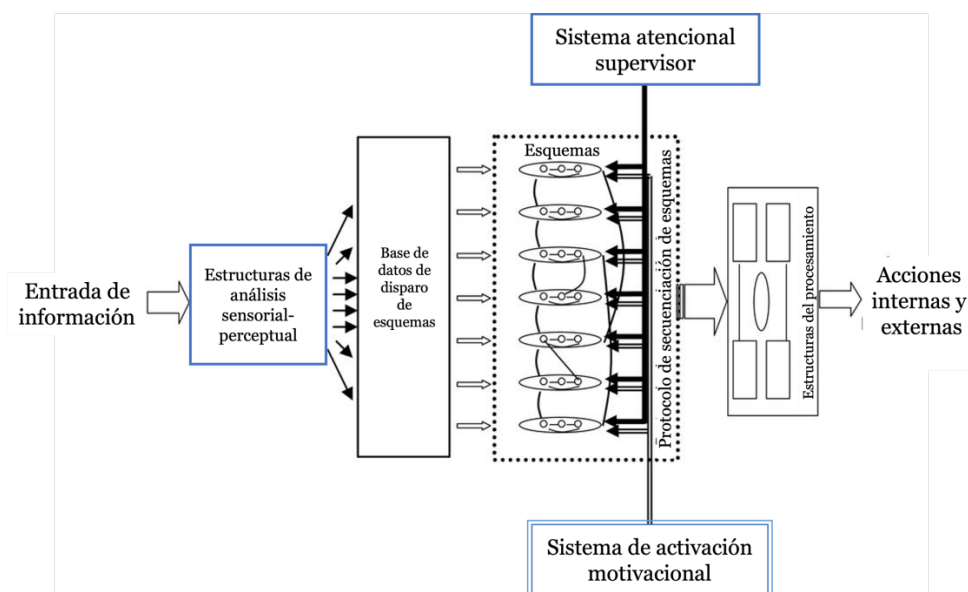
pasado el tiempo y el progreso total ha cambiado, por ejemplo, un jugador falla un tiro fácil a medida que aumenta la presión después de una larga serie de tiros exitosos); o (3) dar por terminada una acción. (p. 12)

Considerando un primer meta-nivel, este consideraría las cogniciones sobre la cognición de uno o varios objetos externos, del cual, se pueden desprender una serie de meta-niveles inferiores que se pueden dar de manera simultánea al principal, mientras que el nivel-objeto hace referencia a la cognición sobre los elementos u objetos externos (Villar, 2015).

Para poder llegar a esto, es necesario del proceso de monitoreo comprendido como la información que recibe el meta-nivel desde el nivel-objeto, la cual cambia el modelo de la situación del meta-nivel (Villar, 2015).

Con anterioridad a la estructura propuesta por Nelson y Narens (1994), se encuentra el Modelo de objeto ejecutivo o Sistema atencional supervisor de Norman y Shallice (1986), quienes postulan que todas las acciones que realizamos de manera automática pueden ser llevadas a cabo controlada y conscientemente, como se aprecia en la Figura 6.

Figura 6. Sistema general de procesamiento de tareas

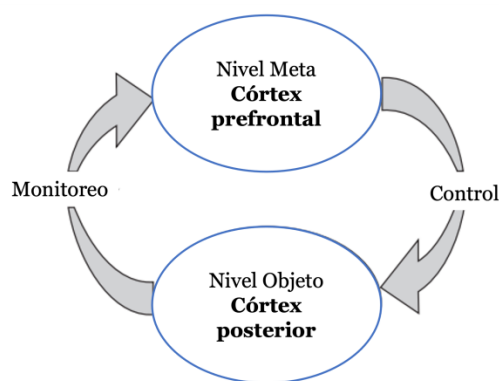


Nota. Adaptado de Norman y Shallice (1986, p. 7).

Este modelo se centra en el control del comportamiento con especial énfasis en los procesos cognitivos de atención en la ejecución de tareas, actividades o en sus palabras, «atención en la acción» y ha sido fundamental para la comprensión de la metacognición.

Finalmente, se encuentra el Modelo de Shimamura (2008), quien considerando los aportes del modelo de Norman y Shallice (1986) y Nelson y Narens (1994), analiza la organización jerárquica del meta-nivel y meta-objeto en la estructura cerebral (Peña-Ayala y Cárdenas, 2015), como se aprecia en la Figura 7.

Figura 7. Descripción neuronal del modelo de Nelson y Narens



Nota. Adaptado de Shimamura (2008, p. 374).

El meta-nivel se relaciona con las funciones de la corteza prefrontal del cerebro, mientras que el nivel meta-objeto al córtex posterior. Shimamura (2008) indica que: «los procesos a nivel de objeto se monitorean y controlan mediante ciclos de retroalimentación y avance con procesadores de metanivel» (p. 374).

2.5.2. Modelos descriptivos de la metacognición

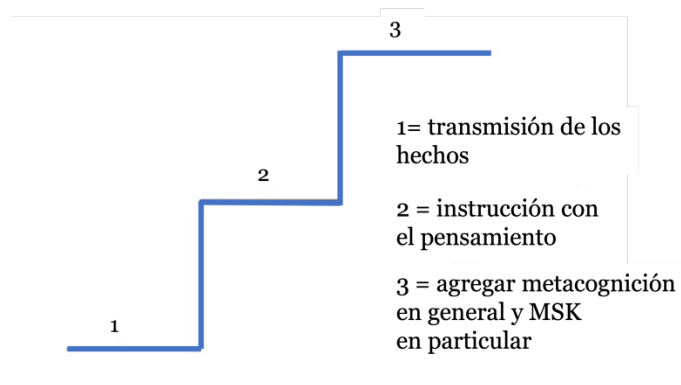
Siguiendo con la clasificación realizada por Peña-Ayala y Cárdenas (2015) se encuentran los modelos centrados en la funcionalidad y relación entre los elementos, componentes o facetas que constituyen los procesos metacognitivos.

El modelo de Kuhn (2000) en línea con los niveles propuestos por Nelson y Narens (1994), propone que la metacognición es una habilidad que se desarrolla desde edades tempranas, alrededor de los tres años, con el desarrollo de la teoría de la mente, donde el

niño se da cuenta de que otros tienen pensamientos y que él también los tiene. Esto puede ser un origen del desarrollo de la metacognición que se irá complejizando con el paso del tiempo y las experiencias del sujeto. Complementariamente, se destaca de su propuesta dos componentes de la metacognición: por un lado, el conocimiento metacognitivo de orden declarativo y, por otro, el conocimiento meta-estratégico con respecto a la realización de la tarea; por ello, la subdivide en meta-tarea (el conocimiento sobre las características y metas de la tarea) y meta-estrategia (conocimiento sobre las estrategias disponibles para realizar la tarea).

El modelo de conocimiento meta-estratégico de Zohar (2012) se centra en el desarrollo de la metacognición en el aula, dividiéndolo en tres niveles de instrucción en la clase de ciencias, pero indica que puede ser algo transversal en otras asignaturas. Como se aprecia en la Figura 8, el primer nivel es la transmisión de hechos, contenidos o procedimientos básicos para resolver problemas cotidianos.

Figura 8. Esquema de los tres niveles de instrucción



Nota. Adaptado de *Esquema de los tres niveles de instrucción* de Zohar (2012, p. 198).

El segundo nivel, relacionado con el currículum de la enseñanza de las ciencias, se compone de todas las actividades que requieren de la aplicación de estrategias de nivel avanzado de pensamiento, como podría ser resolver problemas, plantear teorías, entre otros. Y, en el tercer nivel se encuentra el desarrollo del conocimiento meta-estratégico definido como: «un subcomponente de la metacognición que se define como el conocimiento general sobre estrategias de pensamiento de orden superior» (Zohar, 2012, p. 199). Para alcanzar el

tercer nivel, el profesor deberá incluir actividades de los tres niveles de instrucción, lo que favorecerá el desarrollo de la metacognición en el aula.

Centrado en las experiencias metacognitivas y en el afecto, Efklides (2006) propone un estudio profundo de las emociones y sensaciones afectivas de los sujetos a través de las experiencias de metacognición en el aprendizaje. En este sentido, especifica la diferencia entre monitoreo y control. Por un lado, como se aprecia en la Tabla 5, presenta el monitoreo dividido en el conocimiento metacognitivo, que incluye el conocimiento de las tareas, metas, las funciones cognitivas, entre otros y las experiencias metacognitivas que considera los sentimientos, los juicios o estimaciones y el conocimiento de la tarea específica.

Tabla 5. *Procesos de monitoreo y control en la metacognición*

Monitoreo		Control
Conocimiento metacognitivo	Experiencias metacognitivas	Habilidades metacognitivas
Ideas, pensamientos, “teorías” sobre:	Sentimientos de:	Uso consciente y deliberado de estrategias para la:
-Persona/sí mismo(a)	-Familiaridad	-Distribución del esfuerzo
-Tarea	-Dificultad	-Distribución del tiempo
-Estrategias	-Conocimiento	-Orientación y monitoreo de
-Metas	-Confianza	-los requerimientos y
-Funciones cognitivas (memoria, atención, etc.)	-Satisfacción	demandas de la tarea
-Validez del conocimiento	Juicio o declaración sobre:	-Planificación
-Teoría de la mente	-El aprendizaje	-Revisión y regulación del
	-Fuente de información de la memoria	procesamiento cognitivo
	-Estimación del esfuerzo	-Evaluación del resultado
	-Estimación del tiempo	del procesamiento
	-Tarea específica	
	-Características de la tarea	
	-Procedimiento empleado	

Nota. Adaptado de las facetas de la metacognición y sus manifestaciones en las funciones de monitoreo y control de Efklides (2006, p. 4).

Por otro lado, en el área de control se encuentran las habilidades metacognitivas que permiten el desarrollo de las actividades mediante el uso de estrategias para llevarlas a cabo. Dentro de estas habilidades incluye el tiempo, el esfuerzo, la planificación, entre otros.

2.5.3. Modelos procedimentales de la metacognición

Estos modelos buscan la explicación de las etapas o procesos que se involucran en la metacognición, desde la premisa de que es una habilidad que se desarrolla con la maduración del sujeto. A continuación, se presentan los modelos más representativos.

Peña-Ayala y Cárdenas (2015) profundizan en el modelo de Nelson y Narens (1994) y Veenman (2011) y proponen un flujo dinámico bidireccional entre el meta-nivel y el nivel-objeto. Inicialmente, se diferencia entre el concepto de metacognición y aprendizaje autorregulado, considerando que tienen orígenes teóricos diferentes, para el caso de la metacognición desde los aportes de Piaget (Inhelder y Piaget, 1958), Flavell (1970) y Brown y DeLoache (1978). Por lo que respecta a la teoría del aprendizaje autorregulado, si bien considera la teoría de la metacognición, se basa en los aportes de la Teoría de la autorregulación de Bandura (1977) y busca integrar los diferentes factores que incluyen en el aprendizaje (cognitivos, motivacionales y contextuales) (Veenman, 2016). Con respecto al funcionamiento de la metacognición indica que es un proceso en donde los meta niveles se afectan unos a otros, este proceso desencadena actividades de monitoreo y control.

El Modelo de conciencia de Zelazo (2004) explica el desarrollo del control consciente en la niñez con base en las teorías de la voluntad en la infancia de Baldwin (1892) y la teoría de pensamiento y lenguaje de Vygotski (1986). Y se centra en los niveles de conciencia o LOC, por su acrónimo en inglés, *Levels Of Consciousness* (LOC) para concluir que:

(...) hay cuatro aumentos relacionados con la edad en el LOC más alto que los niños pueden alcanzar. Con cada aumento, la reflexión tiene consecuencias importantes para la calidad de la experiencia subjetiva, el potencial de recuerdo, la complejidad de las estructuras del conocimiento y la posibilidad de la función ejecutiva. (Zelazo, 2004, p. 16)

En este sentido, la reflexión generará profundidad en los recuerdos de los detalles de las experiencias vividas por los infantes, generará que los análisis de los estímulos sean a niveles más profundos y generará estructuras de conocimiento más complejas.

PARTE II. MARCO EPISTEMOLÓGICO Y CONTEXTUAL

Profesores y compañeros,
mi drama les quiero contar:
tengo que venir al colegio
pero no me gusta estudiar.

No entiendo nada de letras,
los números me dan igual
y si me preguntan de historia
yo les digo: "al diablo, Vietnam".

Pero hay algo que vive en mi cuerpo
y que nunca podré controlar,
son mis pies que me queman por dentro
y que sólo me piden bailar.

Nunca un siete me voy a sacar.
Por qué no ponen sietes por bailar en la escuela.

Nunca me he sacado un 7 – Michael Astudillo Jr. 31 minutos (2004)

CAPÍTULO 3. CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DE LA COMUNICACIÓN ORAL

3.1. Introducción

Una vez vistas las teorías que sustentan la comprensión de la lengua humana y los conceptos básicos que se tratan en esta tesis, tales como la competencia comunicativa, el discurso, la metadiscursividad y la metacognición, se da paso, con este capítulo, al abordaje del marco epistemológico que permitirá centrarse en una mirada pedagógica de la oralidad. Se sostiene que es fundamental la validación de la profesión docente considerándola como un acto complejo que requiere de distintos tipos de conocimientos y habilidades, que, siempre centrados en el aprendizaje del estudiantado, tendrá como finalidad última el desarrollo integral de los jóvenes. Por ello, es importante no alejarse de la reflexión sobre la profesionalización del profesorado, especialmente cuando hablamos de su especialización en la enseñanza de la lengua materna, en su dimensión oral.

Es por esto por lo que este capítulo se inicia con la revisión de los tipos de conocimientos pedagógicos de Shulman (1986) para profundizar en la definición del concepto de Conocimiento Didáctico del Contenido, sus componentes y modelos de relación que intentan explicar la complejidad de la interacción de sus elementos. Finalmente, se profundiza en el conocimiento didáctico de la lengua oral.

Esto da paso a la revisión de los enfoques tradicionales y comunicativos socioculturales de la enseñanza de la lengua oral con una visión histórica de su enseñanza y el cambio de paradigma en la comprensión de la lengua materna. Con este marco, se presentan las premisas y características de la enseñanza de la comunicación oral, se profundiza en el uso de secuencias didácticas, ejemplificando con algunos formatos y propuestas como los de Dolz et al. (2001) y Dolz y Mabillard (2017), Vilà y Castellà (2015), del Moral (2012 y 2017) o Santamarina (2018) y, posteriormente, se describen las estrategias de enseñanza de comunicación oral más empleadas en la literatura y en el sistema escolar (Núñez, 2001;

Romero, 2009 o Sánchez, 2020, entre otros), para terminar este bloque con la evaluación de la comunicación oral, sus características y recomendaciones. Este capítulo finaliza con la revisión de las habilidades metadiscursivas y metacognitivas que se trabajan, en general, en el aula de lengua y literatura y, en particular, para el desarrollo de la comunicación oral en el aula.

3.2. Conocimiento Didáctico del Contenido

Ser profesor presenta diversas y convergentes miradas respecto a su importancia en la sociedad, debido a la persistencia en su concepción peyorativa (Shulman, 1986). Esta encrucijada fue el punto de partida para la reflexión sobre la formación de profesores: «¿Cuáles son las fuentes del conocimiento base para la enseñanza? ¿En qué términos se pueden conceptualizar esas fuentes? ¿Cuáles son sus implicaciones para las políticas docentes y la reforma educativa?» (Shulman, 2005, p. 6). Para avanzar en la profesionalización de la carrera docente era necesario comprender a los profesores como profesionales de la enseñanza (Park y Oliver, 2008; Garritz, 2013).

En este sentido, el rol de los planteamientos e investigaciones de Shulman (1986), sentaron precedentes en la conceptualización de la profesión docente, como señalan Garritz y Trinidad-Velazco (2004): «Esta propuesta sorprendió a todo mundo ya que hasta entonces los estudios sobre la enseñanza se habían enfocado en las formas de comportamiento del profesor más que en las de su pensamiento» (p. 98).

Esta comprensión, no solo involucra los procesos de formación inicial y continua del docente (Núñez et al., 2012), sino que, como plantea Shulman (2005) la profesionalización de la enseñanza tiene por objetivo: «elevar la enseñanza a la categoría de una ocupación más respetada, más responsable, más gratificante y mejor remunerada» (p. 4). No obstante, estos elementos son los mínimos por alcanzar en la profesión docente, y a medida que pasa el tiempo, se le van sumando nuevos retos a los procesos de formación, en especial, considerando la complejidad de la sociedad actual, con la importancia de nuevos tópicos, como el uso de las nuevas las tecnologías (Martín-Romera y García-Martínez, 2018). Por lo

que el concepto de profesionalización presenta un reto al tener que transformarse a medida que la sociedad se transforma.

3.2.1. Tipos de conocimientos pedagógicos

Entender la pedagogía como un proceso de formación profesional complejo permitió observar los diferentes elementos que lo componen como profesión (Garritz, 2013), trabajar en los enfoques teóricos de la formación e incluso en las implicaciones para las políticas docentes y reformas educativas (Shulman, 1986). Por lo tanto, ser profesor implica tener un conjunto de conocimientos, que, en su totalidad y relación, permiten entender la complejidad que implica enseñar (Shulman, 2005).

Este conjunto de conocimientos se fundamenta como la base que todo profesor, de cualquier disciplina debería desarrollar para asegurar un desempeño pedagógico adecuado. Inicialmente Shulman (1986) establece tres tipos de conocimientos pedagógicos presentes en todos los profesores:

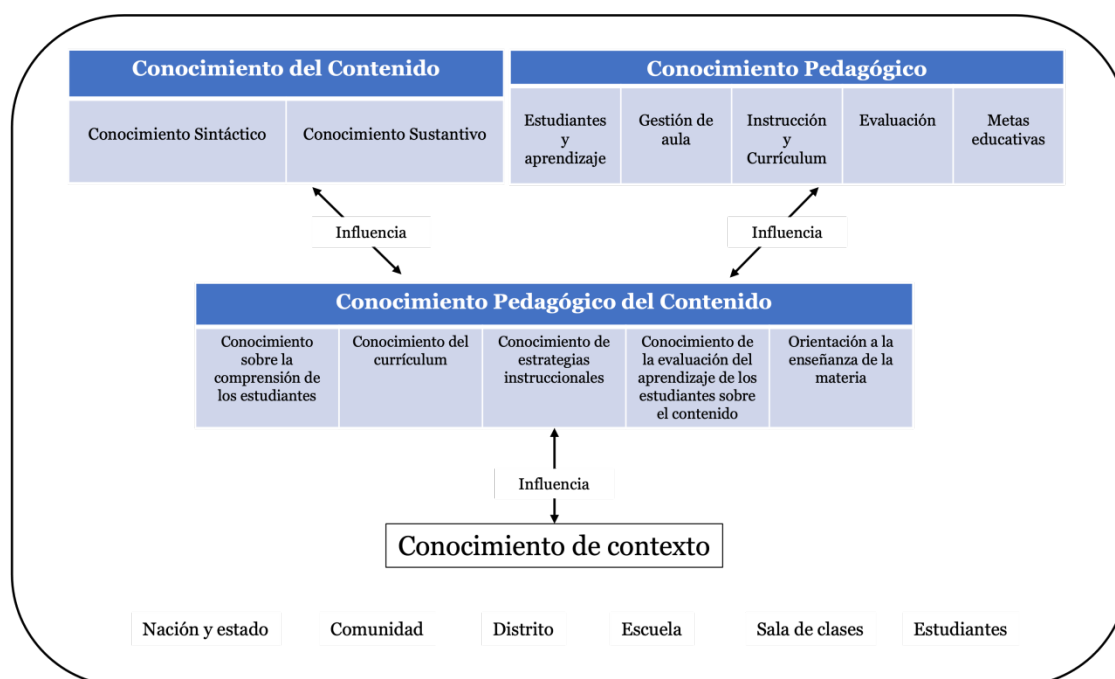
1. Conocimiento de Contenido: corresponde a la organización del contenido en la mente del profesor, que nace desde la comprensión de las estructuras de las materias. Esto implica conocer las principales definiciones aceptadas de un concepto, por qué es importante aprenderlas, cómo se relaciona dicho concepto con otros, entre otros elementos. Debe conocer el qué va a enseñar y por qué lo hará.
2. Conocimiento Pedagógico del Contenido: considera cómo o cuáles son las mejores formas de transformar el Conocimiento del Contenido en algo enseñable. Se consideran los principales tópicos del contenido a enseñar y las maneras más comprensibles de enseñarlos. También, se manejan las preconcepciones o principales dificultades de los contenidos o en la enseñanza de dichos contenidos.
3. Conocimiento Curricular: Es entendido como el conocimiento de los programas y lineamientos curriculares, impartidos desde los documentos ministeriales de cada país, que estructurará por niveles y etapas el proceso de enseñanza. Se relaciona también con los procesos de promoción y evaluación.

A pesar de esta categorización, Shulman (1986) reconoce claramente que hay otros tipos de conocimientos que son importantes, por ejemplo, el conocimiento de las características de los estudiantes, métodos generales de organización de clases, conocimiento de la historia y filosofía de la educación, sobre la escuela, su administración y financiamiento, entre otros.

Posteriormente, Shulman (1987) extiende la noción del conocimiento básico, incluyendo al menos los siguientes siete tipos de conocimiento recogidos en Garritz y Trinidad-Velasco (2004); Leal (2014); Vergara y Cofré (2014):

- Conocimiento del contenido temático de la materia o asignatura.
- Conocimiento pedagógico general.
- Conocimiento curricular.
- Conocimiento pedagógico del contenido.
- Conocimiento de los aprendices y sus características.
- Conocimiento del contexto educativo.
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales y sus bases filosóficas e históricas.

Por otro lado, Grossman (1990, cit. en Park y Oliver, 2008) refleja que hay algunos puntos en común con otras investigaciones, sobre los conocimientos base que presentan los profesores, que en este caso son: Conocimiento Pedagógico, Conocimiento de la Materia, Conocimiento Pedagógico del Contenido y Conocimiento del Contexto, tal como se presenta en la Figura 9.

Figura 9. Bases de conocimientos para la enseñanza

Nota. Bases de conocimientos para la enseñanza (Park y Oliver, 2008, p. 263).

Estos conocimientos, al integrarse, serán la base de los diferentes tipos de acciones pedagógicas, que en su conjunto presentarán espacios de enseñanza-aprendizaje. Esta idea refleja la complejidad de la tarea docente, por lo que, en general, se afirma que los profesores realizan diferentes y variadas tareas en el aula:

Tienen que atender a sus estudiantes que son sujetos únicos, variados e impredecibles (Sockett, 1987), luego tienen que responder a las distracciones medioambientales, diagnosticar las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes y ayudar con sus errores de comprensión, monitorear sus procesos y hacer los ajustes necesarios, sumado a los muchos otros deberes de la rutina o fuera de esta. (Lee et al., 2015, p. 41)

Pero no solo hemos de considerar los factores externos que influyen en la complejidad de la enseñanza. También hay que contemplar el mundo interno del docente, no solo su vida profesional o su formación inicial, sino también su historia de vida, que sin duda impacta en la creación de concepciones y creencias (Díaz et al., 2010; Gutiérrez, 2011; Guerra y Sebastián, 2015; Trigo y Romero, 2018), así como las actitudes, disposiciones y sentimientos

(Marcelo, 1993). Gess-Newsome (1999) rescata el concepto de complejidad, ampliando el contexto de su definición recordándonos que:

Los seres humanos son intrínsecamente complejos. Tenemos historia, antecedentes, emociones, conocimientos y metas. Hacemos suposiciones, reconocemos la tradición, damos sentido a la información, invocamos creencias y tomamos medidas. En algunos casos reconocemos y podemos articular la base de nuestras acciones, en otros no podemos, pareciendo actuar por instinto. (p.3)

3.2.2. Conocimiento Pedagógico o Didáctico del Contenido

Dentro de los tipos de conocimientos pedagógicos planteados por Shulman (1987) el Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC o PCK según su acrónimo en inglés) es uno de los que más ha tomado protagonismo en el área académica (Garritz y Trinidad-Velasco, 2004; Bolívar, 2005; Leal, 2014; Vergara y Cofré, 2014; Lee et al., 2015), ya que como señalan Lee et al. (2015) es uno de los elementos que representa el «paradigma perdido» que había sido ignorado en la investigación y estudios de formación de profesores y se constituyó como la punta de lanza en el desarrollo de la profesionalización docente.

En este contexto, es necesario mencionar que también es denominado con otros nombres, por ejemplo, el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), tal como resume Vergara (2019):

La expresión Conocimiento Didáctico del Contenido es utilizada por varios autores, tales como Doyle (1992), Marcelo (1993), Mellado (1994) y Bolívar (2005). Otros autores se refieren al *PCK* como conocimiento sobre la didáctica de la asignatura (Bromme, 1994) y conocimiento didáctico específico (Martín del Pozo, 1994 en López, 1999). En otros trabajos se utiliza la expresión conocimiento pedagógico del contenido, como en Olfos, Guzman y Galbiati (2011), Schubert, Medina y do Prado (2011), Varas, Lacourly, López y Giaconi (2013), Estrella, Olfos y Mena-Lorca (2015), González y Rossi (2015) y Díaz (2017). (p. 40)

Por otro lado, Vergara y Cofré (2014) señalan que el Conocimiento Pedagógico del Contenido está «asociado al concepto de la didáctica específica o didáctica del contenido

utilizado en la tradición alemana (van Dijk y Kattmann, 2007), o como conocimiento didáctico del contenido (CDC) o, simplemente, como didáctica en la tradición hispanofrancesa (Garritz, 2011)» (p. 324). Ahora bien, no se emplea el concepto de didáctica por sí sola, debido a que representa mucho más que un conocimiento fundamental para la enseñanza, sino que es considerado una disciplina científica (Vergara y Cofré, 2014). No obstante, como señala Leal (2014) la influencia de la didáctica es indudable en la comprensión del Conocimiento Pedagógico del Contenido:

(...) pero por los desarrollos teóricos, metodológicos y prácticos de la Didáctica, se ha ubicado la expresión Conocimiento Didáctico del Contenido –CDC–. Es así como han aumentado el número de citaciones relacionadas con el CDC entre la última década del siglo XX y la primera del XXI (Orlay, 2010). (p. 95)

En esta línea, Garritz y Trinidad-Velasco (2004) y Vergara y Cofré (2014) van más allá y relacionan el Conocimiento Pedagógico del Contenido con el concepto de transposición didáctica planteado por Chevallard (1991), debido a que las definiciones de ambos conceptos se relacionan en la forma de ver la transformación de un saber conceptual a un saber enseñable. Esto demuestra la importancia del concepto de didáctica en la comprensión del Conocimiento Pedagógico del Contenido. En un planteamiento más sencillo, Garritz (2011) presenta el concepto de Conocimiento Didáctico del Contenido señalando que: «Nos referimos al Conocimiento Pedagógico del Contenido, como debe traducirse el “*Pedagogical Content Knowledge*” de Shulman y que, por respeto a las costumbres en España y Colombia, le llamaremos aquí como “Conocimiento Didáctico del Contenido”» (p. 69). Por lo que es muy común encontrar estudios que utilicen ambos conceptos de manera indistinta. Es por esto, que en esta investigación se emplearán ambos conceptos de igual manera, para continuar con su tratamiento en el campo de estudio.

El Conocimiento Didáctico del Contenido es uno de los que más ha llamado la atención de los tipos de conocimientos planteados por Shulman (1987), ya sea en contextos teóricos desde la investigación (Garritz y Trinidad-Velasco, 2004), como en los estudios del desarrollo de la formación del profesorado de diferentes disciplinas (Vergara y Cofré, 2014) o

en la práctica e implicaciones en políticas educativas (Park y Oliver, 2008), como señalan Garritz y Trinidad-Velasco (2004):

Actualmente el CPC está incluido en los Estándares de Desarrollo Profesional de los Profesores de Ciencias de los Estados Unidos (*National Research Council*, pp. 62-68, 1996; Enfield, 1999) y se ha tomado en ese país como una guía para la reforma educativa en los programas de formación de los profesores de ciencias. (p.99)

Como es posible observar, el Conocimiento Didáctico del Contenido ha tenido un impacto en la comprensión del rol docente y de su formación. Investigaciones posteriores no solo lo resaltan como el tema más importante en la formación de profesores, sino que también que mayores niveles de Conocimiento Pedagógico del Contenido podrían generar mejores aprendizajes en sus estudiantes (Vergara y Cofré, 2014). Como señala Bolívar (2005):

Entre estas categorías, el conocimiento didáctico del contenido adquiere particular interés porque identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. (p. 11)

En otras palabras, el Conocimiento Didáctico o Pedagógico del Contenido es parte importante de la esencia de lo que significa ser profesor o profesora, o como señalan «una característica personal del profesor» (Vergara et al., 2018, p. 39), ya que enlaza dos mundos diferentes: el del saber teórico disciplinar y el de la enseñanza aprendizaje, y lo más importante es que «El conocimiento didáctico del contenido es la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo» (Bolívar, 2005, p. 11). Por lo tanto, es necesario resaltar la distinción entre el especialista en la materia y ser profesor, ya que un profesor posee las habilidades necesarias para reestructurar el conocimiento según las necesidades de sus estudiantes, por lo tanto, se requiere de conocer pedagógica o didácticamente el contenido (Lee et al., 2015).

Inicialmente, Shulman (1986) consideró el Conocimiento Pedagógico del Contenido como:

Dentro de la categoría de conocimiento de contenido pedagógico, incluyo, para los temas que se enseñan con más regularidad en el área temática de uno, las formas más útiles de representación de esas ideas, las analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones más poderosas, en una palabra, las formas de representar y formular el tema que lo hagan comprensible para los demás. Dado que no existen formas de representación más poderosas, el profesor debe tener a mano un verdadero arsenal de formas alternativas de representación, algunas de las cuales se derivan de la investigación, mientras que otras se originan en la sabiduría de la práctica. (p. 9)

No obstante, el concepto inicial definido por Shulman (1987) prontamente presentó dificultades, principalmente debido a la insuficiencia de su definición, lo que llevó a «refinar, modificar, expandir y derivar nuevas concepciones de PCK» (Lee et al., 2015, p. 43), aunque esto no limitó las complicaciones en la definición de un concepto tan complejo como la enseñanza. Por ejemplo, Cochran et al. (1993, citado en Lee et al., 2015, p. 43) señalan que el Conocimiento Pedagógico del Contenido:

(...) se refiere a la manera en que los maestros relacionan su conocimiento de la materia (lo que saben sobre lo que enseñan) con su conocimiento pedagógico (lo que saben sobre la enseñanza) y cómo el conocimiento de la materia es parte del proceso del razonamiento pedagógico. (p. 43)

Por otro lado, este conocimiento considera que el estudiantado no es una pizarra en blanco (Garritz y Trinidad-Velasco, 2004), como señala Shulman (1986):

(...) también incluye una comprensión de lo que hace que el aprendizaje de temas específicos sea fácil o difícil: las concepciones y preconceptos que los estudiantes de diferentes edades y antecedentes traen consigo al aprendizaje de los temas y lecciones enseñados con mayor frecuencia. Si esas ideas preconcebidas son conceptos erróneos, que tan a menudo lo son, los profesores necesitan conocer las estrategias (...). (p. 9)

Leal (2014) sostiene que el Conocimiento Didáctico del Contenido: «trata de cómo el contenido específico puede ser interpretado en una situación de enseñanza (Cooney, 1994);

tiene que ver con la forma como los profesores piensan que hay que ayudar a los alumnos a comprender un determinado contenido» (p. 99). Es decir que, tomando las ideas de Vergara et al. (2018) es la capacidad que posee el profesorado de transformar pedagógicamente un saber disciplinario en estructuras comprensibles que faciliten su aprendizaje, que en palabras de Garritz (2011) «el profesor debe transformar el conocimiento del contenido en formas que sea pedagógicamente más poderosas» (p. 70), que le permitan generar espacios de enseñanza en donde sus estudiantes puedan aprender.

En esta línea, y tomando en cuenta elementos contextuales, aunque los señalan como limitaciones más que como elementos que influyen inherentemente en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, Park y Oliver (2008) definen el conocimiento Pedagógico del Contenido como:

PCK [CPC] es la comprensión y puesta en práctica de los profesores de cómo ayudar a un grupo de estudiantes a comprender una materia específica utilizando múltiples estrategias de instrucción, representaciones y evaluaciones mientras se trabaja dentro de las limitaciones contextuales, culturales y sociales en el entorno de aprendizaje (p. 264)

Wolfgang (1958, citado en Garritz, 2013, p. 463) presenta algunas preguntas que representan el Conocimiento Didáctico del Contenido cuando el profesor está planificando su clase:

- ¿Qué fenómeno básico o principio fundamental, qué ley, criterio, problema, método, técnica o actitud se puede captar al abordar este contenido?
- ¿Qué importancia tiene en la mente de los niños de mi clase el contenido en cuestión o la experiencia, el conocimiento, la capacidad o la habilidad que se va a adquirir a través de este tema?
- ¿Qué hechos, fenómenos, situaciones, experimentos, controversias, etc., en otras palabras, qué intuiciones son las adecuadas para inducir al niño a formular preguntas dirigidas a la esencia y estructura del contenido en cuestión?

- ¿Qué imágenes, sugerencias, situaciones, observaciones, relatos, experimentos, modelos son apropiados para ayudar a los niños a responder, de la manera más independiente posible, sus preguntas dirigidas a los aspectos esenciales del asunto?

Por lo tanto, la reflexión previa a la implementación de la enseñanza es un factor clave en la definición del Conocimiento Didáctico del Contenido. Este tipo de preguntas reflejan lo que piensa un profesor mientras prepara su clase, la profundidad de las preguntas y la cantidad de elementos que tome en cuenta para la organización de su clase es fundamental. Ya que este conocimiento ayuda a comprender el intermedio entre la planificación y la sala de clases, como plantea Marcelo (1993):

(...) los profesores no enseñan la materia a sus alumnos (al menos en los niveles no universitarios) tal como la han estudiado o tal como la conocen como especialistas en una disciplina (Gudmundsdottir, 1991a). Los profesores, bien de forma consciente o inconsciente adaptan, reconstruyen, reordenan, y simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos (McDiarmid, Ball y Anderson, 1989, De Vicente, 1992). (p. 7)

La idea de la comprensión es rescatada por varias autoras y autores, es decir, cómo se pueden generar clases orientadas para que se le facilite al estudiantado la tarea de comprender un contenido o habilidad en particular. En este sentido, una de las definiciones más sencillas puede ser la de Park y Oliver (2008) quienes presentan el Conocimiento Pedagógico del Contenido como: «En general, PCK se ha descrito como el conocimiento utilizado para transformar el contenido de la materia en formas más comprensibles para los estudiantes» (p. 262).

3.2.3. Caracterización y modelos del Conocimiento Didáctico del Contenido

Entendiendo la complejidad que presenta la definición y observación del Conocimiento Pedagógico o Didáctico del Contenido, se espera contar con una caracterización precisa para facilitar su comprensión, y también para distinguirlos de otros tipos de conocimientos que son fáciles de confundir. Comprender sus características también ayuda a visibilizar aquellos elementos que deben ser desarrollados en el profesorado en

formación y en ejercicio, facilitando su estudio y puesta en práctica. Esto corresponde a unas de sus principales características, como señalan Lee et al. (2015): la complejidad de su definición.

También, se considera que el Conocimiento Didáctico del Contenido, se constituye como un saber práctico y reflexivo, ya que «permite posicionar en el contexto del aula esa amalgama entre los contenidos de la materia y la didáctica, de ahí su practicidad, e igualmente, posibilita que el profesor reflexione sobre su práctica pedagógica, recurriendo a su cuerpo conceptual» (Leal, 2014, pp. 98-99). Por ende, una de sus características será que este tipo de pensamiento pedagógico es útil cuando es aplicado, cuando pasa de la esfera del pensamiento a la acción pedagógica, (Lee et al., 2015) y está mediado por los procesos de reflexión pedagógica.

Es por esto por lo que, se comprende que el CDC es declarativo y procedimental (Schmelzing et al., 2013; Vergara y Cofré, 2014; Vásquez-Bernal et al. 2019; Montoya y Arroyave, 2021). Autoras como Jüntter y Neuhaus (2013) y Ravanal et al. (2022) sugieren un tercer tipo de conocimiento denominado condicional, que implica las razones de porqué tomar ciertas decisiones pedagógicas. El CDC declarativo es comprendido como el saber específico sobre la didáctica específica, que puede incluir el conocimiento del estudiantado, del contexto, de las dificultades de enseñanza, entre otros (Vergara y Cofré, 2014) y se relaciona con el saber sobre una acción como indican Schmelzing et al. (2013):

Abarca proposiciones, correlaciones, reglas y conocimiento teórico de ideas y principios y se centra en la creación de sentido y significado (Knight, 2002). Así, el PCK declarativo cubre, por ejemplo, el conocimiento fáctico de las ideas preconcebidas y erróneas típicas de los estudiantes (Baumert et al., 2004). (p. 1.371)

Mientras que el procedimental, como su nombre también lo refiere, tiene relación con el hacer, con la acción en la práctica en la sala de clases de la aplicación del conjunto de conocimientos que tiene el personal docente, como lo sería la respuesta del profesorado en el aula a situaciones específicas (Vergara y Cofré, 2014) y, como señalan Vásquez-Bernal et al. (2019) cómo enseñar y planificar.

Complementariamente, Leal (2014) caracteriza el Conocimiento Pedagógico del Contenido con cuatro tópicos centrales: elementos que permitirán describirlo y diferenciarlo de otros tipos de conocimientos expuestos por Shulman (1986):

1. Contextualización, tanto en el contenido de la asignatura como en la instrucción
2. Transposición, transferencia o transposición didáctica del contenido para el ámbito escolar
3. Es diferente al conocimiento del contenido y más que una mezcla entre éste y la pedagogía
4. Para su desarrollo en profesores, se requiere de la reflexión y aplicación sobre la acción, más un conjunto de elementos (investigación, integración de la psicología, etc.)

En este sentido, Park y Oliver (2008) rescatan la idea de que el Conocimiento Pedagógico del Contenido abarca muchos elementos del trabajo docente, considerándolo un constructo interno y externo, debido a que implica lo que sabe y hace el profesorado y las razones de dichas acciones. En el área de lo que el profesor sabe, se afirma que hay dos tipos de Conocimiento Didáctico del Contenido: el personal y el canónico (Garritz, 2015; Kind, 2017; Kind y Chan, 2019). Desde su punto de vista, Carlson y Gess-Newsome (2013) señalan que es un:

(...) atributo personal de un maestro, considerado tanto una base de conocimientos como una acción. Es el conocimiento, el razonamiento detrás, la planificación y la puesta en práctica de la enseñanza de un tema en particular de una manera particular por una razón particular a estudiantes particulares para mejorar los resultados de los estudiantes. (citado en Garritz, 2015, p. 78)

Por lo tanto, el CDC personal hace referencia al conjunto de conocimientos que presenta cada profesor de manera única y cómo conjuga y relaciona estos diferentes saberes, que comienzan con el conocimiento del tópico específico a enseñar y finalizan con el aprendizaje del alumnado. En este sentido, el CDC personal no solo es un tipo de

conocimiento, sino que es una característica, es decir, todos los profesores y profesoras tienen un CDC personal (ya sea explícito o implícito), construido también por sus creencias y experiencias personales en el aula (Smith y Banilower, 2012), y es desarrollado o adaptado para la enseñanza en un contexto específico (Kind y Chan, 2019).

Por otro lado, el conocimiento canónico es entendido como un conjunto de conocimientos sistematizados desde la investigación, y puede ser compartido por muchos profesores, así como ampliado por el conocimiento de estos (Garritz, 2015). De hecho, «PCK canónico puede ser acordado y utilizado por un grupo de maestros que trabajan en una escuela, ejemplificados en prácticas compartidas o comunes» (Kind y Chan, 2019, p. 5) por lo que las instancias de conversaciones pedagógicas dentro de los establecimientos educacionales son muy importantes para generar conocimientos canónicos en sus docentes (Garritz, 2015).

No obstante, ambos están conectados, es decir, se puede observar una dependencia, como lo describe Kind y Chan (2019):

Es probable que la dependencia de PCK personal y canónico para un maestro novato y experimentado varíe. Por ejemplo, un principiante puede haber desarrollado poco PCK personal, y estar muy dependiente de PCK canónico, escrito en documentos de enseñanza basados en la escuela. Un maestro experimentado puede haber internalizado el mismo PCK canónico, adaptado a un estilo de enseñanza personalizado que asciende a PCK personal. (p. 11)

Otra de sus principales características es que está compuesto por muchos atributos diferentes: elementos que están profundamente relacionados y son difíciles de distinguir ya que funcionan de manera colectiva, pero el Conocimiento Pedagógico del Contenido no es lo mismo que cada uno de los atributos por separado. Este conjunto de atributos se desarrolla de diferentes formas en cada uno de los profesores, como señalan Lee et al. (2015): «El crecimiento y el desarrollo de estos atributos puede ocurrir en etapas, de manera colectiva o

individual y a diferentes ritmos. A menudo, el desarrollo de un atributo desencadena el crecimiento de otros atributos» (p. 49).

A pesar de que se desarrollan de maneras diferentes, lo importante es que se logre una integración de los atributos, ya que: «cuanto más integrados son los atributos, más fuerte y desarrollado es el PCK (Smith & Neale, 1989; Tuan et al., 1995)» (p. 49). Por esto, Lee, et al. (2015) señalan que otra de sus principales características es que el Conocimiento Pedagógico del Contenido se desarrolla y expande continuamente, este desarrollo e integración de sus atributos podría ser una clave importante para incrementar la calidad docente.

En general, hay un acuerdo que el Conocimiento Didáctico del Contenido tiene, al menos, tres grandes elementos: el contenido, la pedagogía y el contexto (Gess-Newman, 1999; Leal, 2014; Shulman, 1986). Sin embargo, Grossman (1989) y Marks (1990) (citados en Leal, 2014) definen que el Conocimiento Didáctico del Contenido está compuesto por los siguientes elementos:

1. Conocimiento de la comprensión de los estudiantes
2. Conocimiento de los contenidos curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos y estudiantes
3. Estrategias didácticas y procesos instructivos
4. Conocimiento de los propósitos o finales de la enseñanza del contenido.

Mientras que Verdugo-Perona et al. (2017) sistematizan las propuestas de Driel et al. (1998) y Park y Oliver (2008) en los siguientes elementos:

1. El propósito de enseñar un determinado tema o cuestión
2. Dificultades que tendrán los estudiantes
3. Currículum
4. Estrategias instruccionales y representaciones de los contenidos
5. Recursos instruccionales
6. Evaluación

7. La materia por enseñar (contenidos)
8. El contexto de enseñanza
9. Didáctica de la disciplina

Sin embargo, uno de los modelos de los componentes del Conocimiento Pedagógico del Contenido es el propuesto por Magnusson et al. (1999), trabajado con mucha profundidad en la enseñanza e investigación de las ciencias, aunque, dentro de sus principales críticas está que no presenta la relación entre sus componentes (Garritz, 2015; Verdugo-Perona et al., 2017). A continuación, se presentan sus elementos:

1. Orientaciones para la enseñanza de las ciencias
2. Conocimiento del currículum
3. Conocimiento de los estudiantes
4. Conocimiento sobre evaluación
5. Conocimiento sobre estrategias instruccionales

Park y Oliver (2008) recabaron las diferentes conceptualizaciones del Conocimiento Pedagógico del Contenido, identificando los elementos que lo constituyen según diferentes estudios y llegaron a la conclusión que:

Las diferencias entre los académicos ocurrieron con respecto a los componentes que integran en PCK, y a etiquetas o descripciones específicas de estos componentes. Sin embargo, la mayoría de los académicos estuvieron de acuerdo con los dos componentes clave de PCK de Shulman (1986) (a) conocimiento de estrategias de instrucción que incorporan representaciones de materias y respuestas a dificultades específicas de aprendizaje y (b) concepciones de los estudiantes con respecto a esa materia. (p. 264)

La comprensión de la relación que existe entre los componentes o aspectos constitutivos del Conocimiento Pedagógico del Contenido ha llevado a la búsqueda de un modelo que explique cómo se genera este tipo de conocimiento en el profesorado. Gess-Newsome (1999) postulan que hay dos modelos posibles: uno integrador y otro

transformador, con base en que la materia, la pedagogía y el contexto, son sus 3 características básicas (Marcelo, 1993; Francis, 2015; Vergara, 2019).

A) Modelo integrador

Gess-Newsome (1999) señala que, el Conocimiento Pedagógico del Contenido se expresa en la enseñanza, en donde se integran la materia, la pedagogía y el contexto, por lo tanto, hay una intersección entre estos elementos, no así una fusión de estos, como se presenta en la Figura 10. En este sentido comenta que: «En un extremo, PCK no existe y el conocimiento del maestro puede explicarse más fácilmente por la intersección de tres constructos: la materia. pedagogía y contexto. Enseñar, entonces, es el acto de integrar el conocimiento en estos tres dominios» (p. 10).

Figura 10. *Modelo integrador de Gess-Newsome*



Nota. Adaptación del Modelo Integrador (Gess-Newsome, 1999).

Para la integración de estos conocimientos, es necesaria la reflexión de los profesores, que posteriormente podrán encontrar la justificación de las decisiones tomadas en el aula. Pero más importante aún, tener sólidos conocimientos conceptuales sobre los saberes que lo conforman y situaciones prácticas en las cuales aplicarlas (Valbuena, 2007). Por lo que en estricto rigor, el Conocimiento Pedagógico del Contenido no se podría expresar como un dominio, ya que:

La tarea del maestro es aprovechar selectivamente las bases de conocimiento independientes de la materia, la pedagogía y el contexto e integrarlos según sea necesario para crear oportunidades de aprendizaje efectivas. Por tanto, un profesor experto es aquel que tiene bases de conocimientos individuales bien organizadas a las que se puede acceder fácilmente y que se pueden utilizar de forma flexible durante el acto de enseñar. (Gess-Newsom, 1999, p. 11)

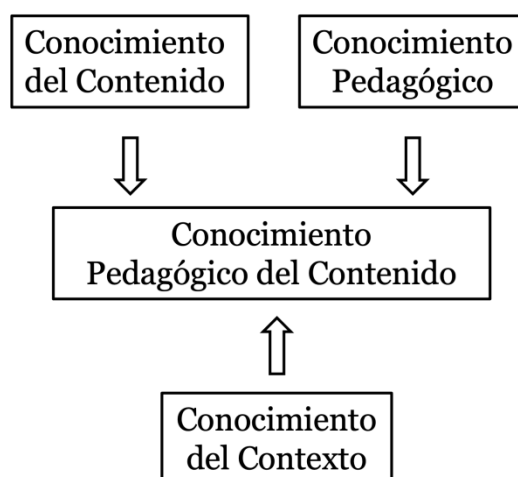
La expresión del Conocimiento Pedagógico del Contenido se podría observar gracias a la fluctuación de los tipos de conocimientos que lo componen, y se podrían visualizar con claridad cada una de ellas, a mayor nivel de experticia. Estas ideas, están en línea con los programas de formación inicial docente, quienes preparan a los futuros docentes en líneas separadas por conocimientos, pedagogía y contextos (generalmente mediante las prácticas en contextos reales), por lo que Gess-Newsome (1999) plantea que hay evidencia teórica que avala este modelo. Sin embargo, también presenta un problema potencial ya que:

(...) que los maestros tal vez nunca vean la importancia de la integración del conocimiento y continúen enfatizando la importancia del contenido sobre la pedagogía, lo que resulta en modos de transmisión de enseñanza con poca consideración por la estructura del contenido, la audiencia del aula o los factores contextuales. (p. 12)

B) Modelo transformador

El modelo transformador, es entendido como una síntesis de todos los conocimientos necesarios que componen el Conocimiento Pedagógico del Contenido, que en palabras de Gess-Newsome (1999): «PCK es la transformación del conocimiento temático, pedagógico y contextual en una forma única, la única forma de conocimiento que impacta la práctica docente» (p. 10). Esta transformación, se da de manera inseparable, que genera un nuevo tipo de conocimiento, al cual se podrá acceder mediante un complicado análisis, por lo que esta mezcla que resulta es más poderosa que sus partes constitutivas por sí solas, como se aprecia en la Figura 11.

Figura 11. *Modelo transformador de Gess-Newsome*



Nota. Adaptación de Modelo transformador de Gess-Newsome (1999).

En este modelo, se considera que los elementos que componen el Conocimiento Pedagógico del Contenido no son válidos por sí mismos, ya que cobran utilidad cuando se transforman en este conocimiento. Por lo que la síntesis juega un rol muy importante en la construcción de este nuevo conocimiento. La justificación de sus decisiones pedagógicas es parte del dominio de este conocimiento, y a diferencia del Modelo Integrador, sí se podría establecer un dominio del conocimiento, a pesar de su dificultad de medición. Así mismo, Gess-Newsome (1999) presenta que:

El peligro en esta posición es que ignora el contexto al objetivar el conocimiento de la enseñanza, lo que implica potencialmente que existen prácticas de enseñanza correctas para determinados temas para audiencias específicas. El aula se convierte en la ubicación principal del conocimiento docente, lo que cuestiona el valor del conocimiento declarativo y procedimental descontextualizado y la preparación docente tal como existe actualmente. (p. 12)

Definir el origen o cómo se desarrolla el Conocimiento Pedagógico del Contenido mediante modelos explicativos sigue siendo dificultoso, a pesar de los esfuerzos de Gess-Newsome (1999) por diferenciar sus posibles formas de desarrollo, tal como se muestra en la Tabla 6, es por esto por lo que se pregunta: «¿es el resultado de esta experiencia de

pensamiento y enseñanza una nueva forma de conocimiento, una integración temporal de otros dominios del conocimiento, o ambos?» (p. 14).

Tabla 6. Descripción del Modelo integrado y del Modelo transformativo

	Modelo integrado	Modelo transformativo
Dominios del conocimiento	El conocimiento de la materia, la pedagogía y el contexto se desarrollan por separado y se integran en el acto de enseñar. Cada base de conocimientos debe estar bien estructurada y ser de fácil acceso.	El conocimiento de la materia, la pedagogía y el contexto, ya sea que se desarrolle por separado o de manera integradora, se transforma en PCK, la base de conocimiento utilizada para la enseñanza. PCK debe estar bien estructurado y ser accesible fácilmente.
Experiencia docente	Los profesores son fluidos en la integración activa de bases de conocimiento para cada tema enseñado.	Las maestras poseen PCK para todos los temas enseñados
Implicaciones para la preparación docente	Las bases de conocimiento se pueden enseñar por separado o integradas. Deben fomentarse las habilidades de integración. La experiencia docente y la reflexión refuerzan el desarrollo, selección, integración y uso de las bases de conocimiento.	Las bases de conocimiento se enseñan mejor de manera integrada. La experiencia docente refuerza el desarrollo, la selección y el uso de PCK.
Implicaciones	Identificar la preparación del maestro	Identificar ejemplos de PCK y sus condiciones de uso.
	¿Cuál es la mejor forma de fomentar la transferencia y la integración de conocimientos?	¿Cómo se pueden enseñar mejor estos ejemplos y criterios de selección?

Nota. Adaptación de la descripción general de los modelos integradores y transformadores de la cognición docente Gess-Newsome (1999, p. 13).

Por otro lado, se reconoce que ambos modelos podrían ser dos extremos teóricos de un continuo (Gess-Newsome, 1999; Francis, 2005) aunque podría existir un modelo intermedio, o una mezcla de ambos extremos teóricos:

La posición más común es reconocer tanto las bases de conocimiento fundamentales de la materia, la pedagogía y el contexto como su relación recíproca y enriquecedora con PCK. Los

nuevos conocimientos adquiridos a través de los programas de preparación y la experiencia docente aumentan la organización y la profundidad tanto del PCK como de los dominios del conocimiento fundamental, aunque los cambios en una base de conocimientos no necesariamente darán lugar a cambios en los demás. Entonces, PCK es un dominio único que no subsume totalmente todos los demás conocimientos, lo que permite distinciones dentro y entre dominios. (Gess-Newsome, 1999, p. 14)

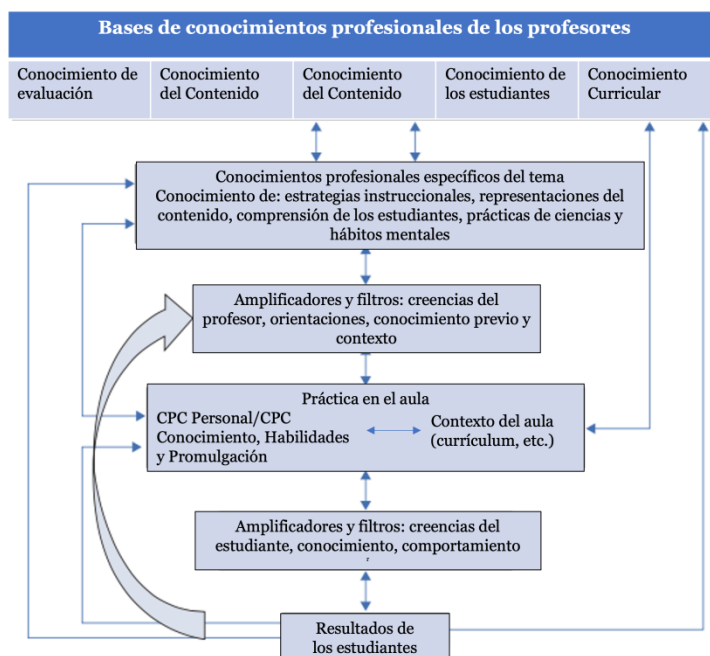
Aunque esta idea, presenta menos peso y exactitud que el Modelo Integrador y el Modelo Transformativo, principalmente porque sería más difícil de distinguir una acción pedagógica donde se ponga en práctica el Conocimiento Pedagógico del Contenido, lo que disminuiría su eficacia tanto en la formación de profesores, así como en la investigación, es decir, este tipo de conocimiento no sería tan importante en los conocimientos de los profesores (Gess-Newsome, 1999).

Sin embargo, otros autores señalan sus preferencias por estos modelos, por ejemplo, Garritz (2015) postula que «podemos asegurar que PCK es integrador, en lugar de transformador, como ha sido discutido por Gess-Newsome (1999)» (p. 78). Mientras que otros, señalan que ambos modelos tienen una gran importancia no solo en ámbito de la investigación, sino que en la formación de profesores (Francis, 2005; Vergara, 2019).

C) Modelo Consensuado

Gess-Newsome (2015) propone un nuevo modelo, que pone en el mismo nivel los conocimientos básicos, considerando: conocimiento en evaluación, conocimiento pedagógico, conocimiento del contenido, conocimiento sobre el estudiantado y conocimiento curricular, como se aprecia en la Figura 12. En este sentido: «las estrategias de instrucción se forman a partir de las bases de conocimiento del maestro (línea superior), mientras que la gestión del aula no se muestra en absoluto» (Kind y Chan, 2019, p. 3).

Figura 12. *El modelo de consenso de Gess-Newsome*



Nota. Adaptación del modelo de consenso del conocimiento y la habilidad profesional de los maestros, incluidos PCK e influencias en la práctica en el aula y los resultados de los estudiantes (Gess-Newsome, 2015, p. 31).

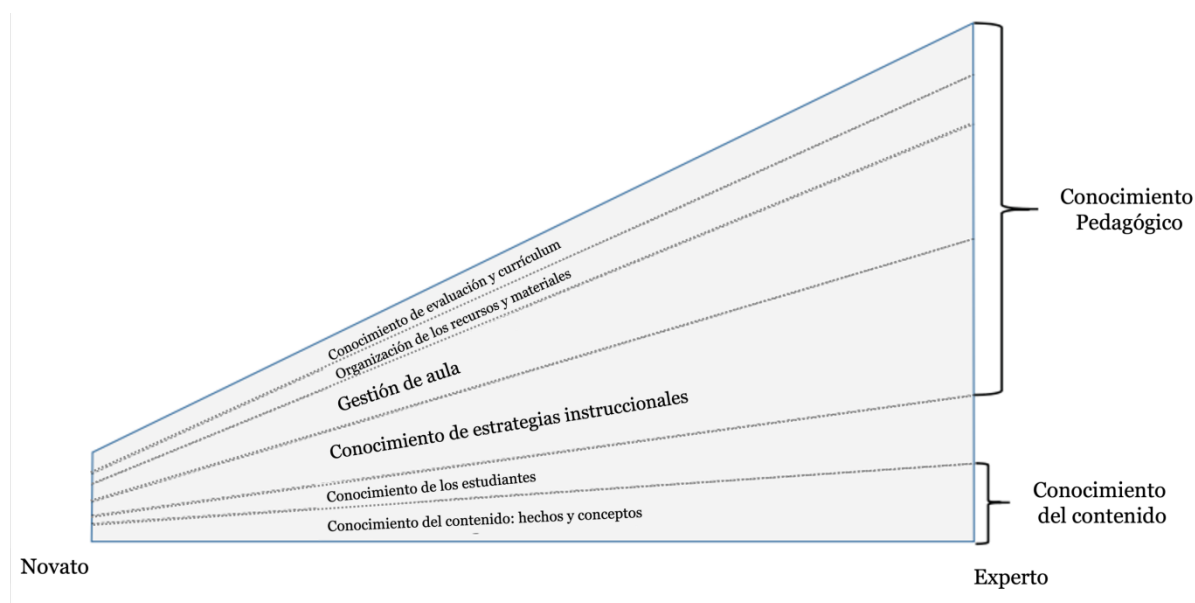
A pesar de estas dificultades, Kind y Chan (2019) han considerado este modelo para repensar cómo aclara y aborda diferentes puntos de vista sobre el Conocimiento Pedagógico del Contenido, aunque al ser un modelo mucho más general, no explica en detalle este tipo de conocimiento. Por otro lado, los mismos autores señalan que este modelo no abarca los diferentes tipos de Conocimiento Pedagógico del Contenido (canónico, personal o específico de la disciplina) por lo que no refleja su expresión en diversas formas ni la trayectoria de los profesores respecto a su desarrollo, sin considerar su dinamismo.

D) Propuesta de un Modelo de amalgama

Esto conlleva a que Kind y Chan (2019) resalten el concepto de «amalgama especial» propuesto inicialmente por Shulman (1986) tomando en consideración algunos de los elementos o filtros propuestos por Gess-Newsome (2015), como se aprecia en la Figura 13. En palabras de los autores:

Una premisa para la estructura es que PCK es el conocimiento profesional de los maestros que comprende CC y General / Tema específico CP. Por lo tanto, estos dos tipos de conocimientos se muestran como componentes (paréntesis en el lado derecho). (Kind y Chan, 2019, p. 10)

Figura 13. *Modelo de amalgama de Kind y Chan*



Nota. Adaptado del Conocimiento de contenido pedagógico: una estructura para la amalgama. (Kind y Chan, 2017, p. 10)

En su estructura encontramos:

1. Conocimiento Pedagógico:
 - Conocimiento en evaluación y currículum
 - Organización de los recursos y materiales
 - Manejo del aula
 - Conocimiento de estrategias de instrucción
2. Conocimiento de los estudiantes
3. Conocimiento del Contenido:
 - Conocimiento del contenido: hechos y conceptos

La estructura interna considera que estos elementos se relacionan entre sí y pueden ir aumentando en el tiempo, especialmente el conocimiento de estrategias y de manejo del aula.

Al mismo tiempo, considera elementos que no habían sido tratados por otros modelos, como la gestión de aula y la organización de los materiales. Mientras que, incluyen el conocimiento del alumnado, como un elemento puente entre el conocimiento del contenido y el pedagógico, manteniendo la premisa inicial de Shulman (1986) que es un tipo de conocimiento individual y no lo consideran dentro de otros conocimientos.

Dentro de sus propuestas, intentan reflejar que el Conocimiento Pedagógico del Contenido es dinámico, es decir, que se desarrolla y profundiza con el tiempo, avanzando de novato a uno experimentado, permitiéndole al profesor cambiar y mejorar sus prácticas pedagógicas. Aunque esto no quiere decir que se generen estancamientos en el proceso, pero es muy difícil señalar que un profesor mantiene el mismo CPC en toda su carrera profesional: «Esto se basa en los conocimientos profesionales de los maestros principiantes que comprenden un fuerte CC, pero una PC relativamente débil. Al comenzar a enseñar, PC es mucho más probable que se desarrolle que CC» (Kind y Chan, 2019, p. 11). Finalmente, esta propuesta no discute el CDC personal y canónico, ya que deben considerar otros elementos (si es canónico, personal, colectivo, concepto o tema, entre otros) y señalan que representarlo, requeriría de una nueva estructura particular (Kind y Chan, 2019).

E) Modelo Hexagonal de Conocimiento Pedagógico del Contenido

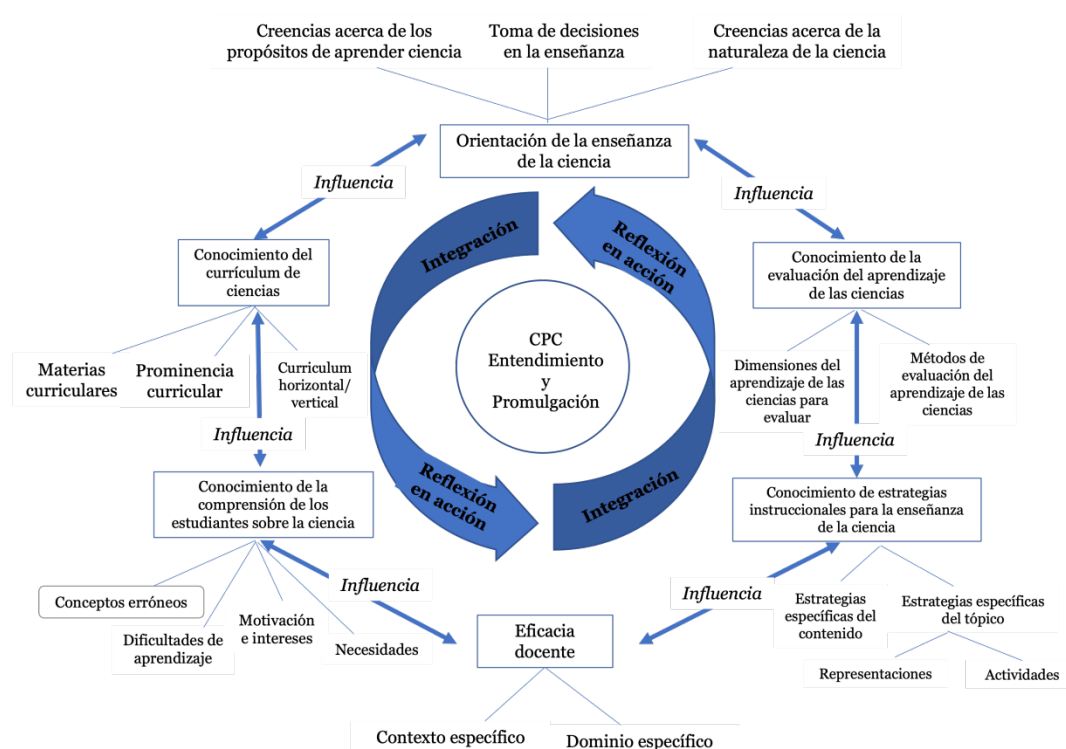
Años anteriores, Park y Oliver (2008) realizaron una investigación, que dio como fruto el Modelo Hexagonal de Conocimiento Pedagógico de Enseñanza de las Ciencias, que, sin embargo, ha sido trabajado en otras áreas, como por ejemplo la lengua (López et al., 2018; Fonseca et al., 2021). Los autores proponen que este tipo de conocimiento está compuesto por:

1. Orientaciones para la enseñanza de la ciencia
2. Conocimiento de la comprensión de las ciencias por parte de los estudiantes
3. Conocimiento del plan de estudios de ciencias

4. Conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción para la enseñanza de la ciencia
5. Conocimiento de evaluaciones del aprendizaje de las ciencias

Sus relaciones las grafican en un hexágono, como se muestra en la Figura 14, en donde el CPC está en el centro, para expresar el sentido heurístico del modelo, reflejando los componentes observables del CPC y que este se puede desarrollar a partir de cualquiera de los elementos que lo componen, así como cada componente del CPC puede estimular el desarrollo de otro de los componentes y a largo plazo desarrollar el CPC en general. En este sentido, el desarrollo dispar o falta de coherencia entre los componentes del CPC podría generar un problema en el CPC general, ya que «PCK para la enseñanza eficaz es la integración de todos los aspectos del conocimiento del profesor de formas muy complejas» (p. 264).

Figura 14. Modelo hexagonal de Park y Oliver



Nota. Adaptado del Modelo hexagonal de conocimiento de contenidos pedagógicos para la enseñanza de las ciencias (Park y Oliver, 2008, p. 279).

Dentro de sus resultados de la investigación Park y Oliver (2008) encontraron que hay diferentes formas de desarrollar el CPC de los profesores. Por un lado, el desarrollo del CPC es dinámico y activo, y muchas veces requiere de situaciones desafiantes para que el profesor ponga en juego todos sus conocimientos y los integre para encontrar una solución instruccional apropiada, por lo que se puede definir como un «conocimiento en acción» (p. 268) relacionado con el concepto de reflexión en acción de Schön (1987).

Por otro lado, también se puede evidenciar un «conocimiento sobre la acción» (Park y Oliver, 2008, p. 269), relacionado con el concepto de reflexión sobre la acción de Schön (1987). En este caso, es el conocimiento elaborado a partir de la reflexión que surge después de realizar una práctica pedagógica, por lo que no conlleva un cambio inmediato en la sala de clases, sino que posterior. Por esto, Park y Oliver (2008) lo describen como un proceso de desarrollo estático y estable.

Otro de los aportes de este modelo, es integrar el concepto de autoeficacia en relación con la eficiencia de los profesores en la enseñanza de sus materias:

Nuestra noción de eficacia docente se basa en el concepto de autoeficacia que se desarrolló a partir de la teoría cognitiva social de Bandura (1986). Una idea principal de esta teoría cognitiva social es que las percepciones que los individuos tienen de sí mismos median sus comportamientos. (Park y Oliver, 2008, p. 270)

Por lo tanto, estos autores sostienen que los profesores podrían evadir situaciones de enseñanza en las que no se sienten preparados, mientras que propiciarán situaciones en las que sí se consideran competentes. Otro dato relevante es que diferentes investigaciones han señalado que vivir buenas experiencias docentes, fomenta el establecimiento de objetivos profesionales valiosos, lo que se manifiesta en la voluntad de probar nuevas estrategias (Guskey, 1988 citado en Park y Oliver, 2008).

3.2.4. Conocimiento Didáctico de la Lengua oral

Fonseca et al. (2021) resaltan la idea reflejada por Calderón (2018) sobre una investigación a nivel internacional centrada en los procesos de los profesores especialmente sobre la didáctica del lenguaje y la comunicación ya que: «favorecen la construcción de saberes específicos y propios, teniendo en cuenta las particularidades, tensiones y distensiones que implica trabajar el aspecto comunicativo y lingüístico» (p. 8). Por lo que, al momento de profundizar en los conocimientos didácticos de la comunicación oral, nos encontramos con un panorama que está proliferando. Gutiérrez (2012) señala que:

(...) el conocimiento didáctico de la lengua oral constituye un dispositivo vital del conocimiento del profesor y resulta decisivo en el desarrollo profesional de los docentes de lengua castellana, en tanto se forman en esta disciplina específica y construyen un conocimiento especializado o experto del contenido a enseñar con la pretensión de transformarlo en un saber escolar. (p. 99)

Anteriormente, Núñez y Rienda (2010) ya resaltan la importancia del Conocimiento Didáctico del Contenido en la formación inicial del profesorado de lengua y literatura, destacando los aportes de diferentes estudios que:

(...) han intentado conformar una base de conocimiento para la enseñanza centrándose en análisis relacionados con la comparación entre el conocimiento formal y el práctico; el conocimiento informado por los propios profesores; el conocimiento de la materia y su papel en la enseñanza; el conocimiento didáctico, de los aprendices, de los currículos y el didáctico del contenido o los procesos cognitivos de los profesores antes y durante la enseñanza. (p. 1)

Marcelo (1993) recopiló algunas de las primeras investigaciones en el área de lengua y literatura, con los estudios de Elbaz (1983) y Grossman (1990) quienes, respectivamente, investigaron a profesoras de literatura inglesa. En el caso de Grossman (1990) presentó dos concepciones diferentes sobre la enseñanza de la literatura inglesa, una, donde prevalece la importancia del texto y el análisis del lenguaje y otra, con el énfasis en las reacciones de los estudiantes que se ponen en contacto con una expresión humana, esto, ya deja en evidencia

la importancia del Conocimiento Didáctico del Contenido en el profesorado, puesto que esas concepciones influyen en su forma de realizar clases (Marcelo, 1993).

Gracias a esta investigación pionera, Gudmundsdottir (1991b) logró presentar un modelo pedagógico de la enseñanza de la literatura que consiste en las fases de (Marcelo, 1993, p. 18):

- a) Traducción: comprensión del significado literal, denotativo, lo que supone que los estudiantes consulten el diccionario.
- b) Significado connotativo: que de nuevo supone volver a las palabras: Qué significan, qué nos dicen acerca los personajes.
- c) Interpretación, como implicación de los niveles 1 y 2. Si el autor está utilizando un símbolo, ¿qué dice acerca de su visión de la vida?
- d) Aplicación y evaluación: de qué forma la literatura tiene sentido para la vida de los estudiantes; de qué manera observamos en nuestra sociedad lo que leemos en los libros, en qué medida este trozo de literatura es similar a nuestra experiencia común.

Por otro lado, López de Parra et al. (2017), realizaron un estudio analizando las publicaciones realizadas en diferentes países (España, Colombia, Chile, Suiza, Venezuela, entre otros) sobre investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura entre los años 2010 y 2015, identificando una sola investigación que emplea el concepto de Conocimiento didáctico del Contenido, realizado por Gutiérrez (2011) en relación con la comunicación oral.

Sin embargo, uno de sus hallazgos importantes, fue en el área de la investigación y avances en la didáctica de la literatura y de las estrategias didácticas. Esto deja en evidencia que a pesar de que se han realizado muchos avances en el conocimiento y entendimiento didáctico de la enseñanza de la lengua materna oral, no hay muchas investigaciones que reflejen el impacto en el conocimiento del profesorado o su aplicación en la sala de clases. Cómo se enseña, qué se enseña, cuáles son las estrategias más utilizadas o cuál es su impacto en el aprendizaje y desarrollo comunicativo en los estudiantes, aún se plantean como incógnitas especialmente en países Latinoamericanos, ya que hay muy pocas investigaciones sobre el CDC en el área del lenguaje (Calderón, 2018; Fonseca et al. 2021).

En relación con la investigación realizada por López de Parra et al. (2017), como se aprecia en la Tabla 7, la investigación en didáctica de la oralidad tuvo muy poca presencia entre los años 2010 y 2015. Por lo que los investigadores señalan como tendencias y proyecciones que: «La oralidad y la gramática todavía no tienen una visibilidad notable en el campo investigativo, pero existe el llamado a integrarlas como elementos sustanciales de la DLL» (p. 71).

Tabla 7. *Temáticas relevantes de investigación en DLL*

Temáticas relevantes	Porcentaje
Estrategias didácticas	34
Didáctica de la lectura y la escritura	24
Didáctica de la literatura	10
Enseñanza-aprendizaje de la lingüística (didáctica)	14
Prácticas docente-estudiante (didáctica)	8
Didáctica de la gramática	6
Didáctica de la oralidad	4

Nota. Temáticas relevantes de investigación (López de Parra et al., 2017, p. 64).

Calderón (2018) rescata la importancia sobre el conocimiento didáctico del lenguaje argumentando que: «las relaciones didácticas construidas desde una perspectiva investigativa posibilitan al docente en formación descubrir saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y la comunicación orientados a contextos diversos» (Calderón *et al.*, 2014, p. 97, citado en Calderón, 2019, p. 161), destacando las siguientes relaciones:

1. Profesor-contenidos de LyC, que configura el marco epistemológico de la acción didáctica para la diversidad.
2. Profesor-Estudiantes-Contenidos, que configura el contexto escolar para la formación en el campo del LyC.

No obstante, Hernández-Rincón y Gutiérrez (2019) mediante una revisión bibliográfica de experiencias pedagógicas y de investigación presentadas en los congresos de

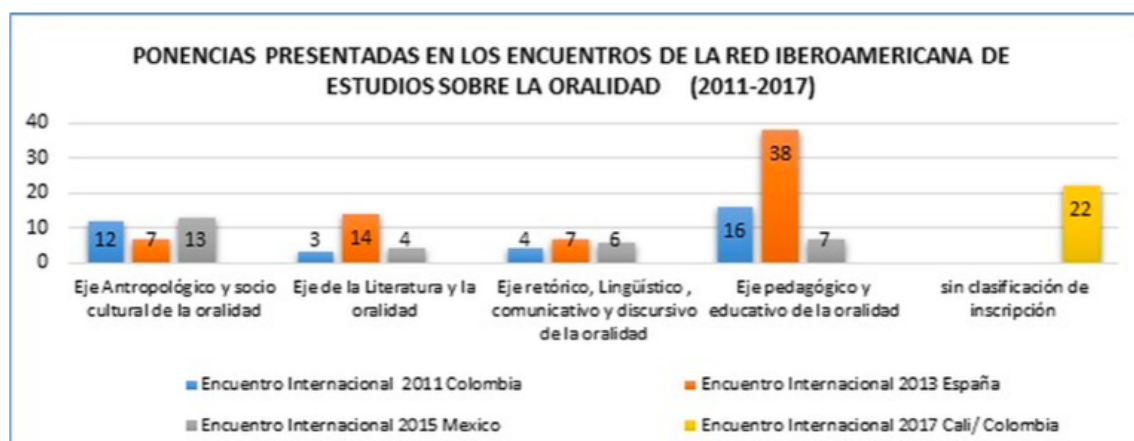
la Red iberoamericana de estudios sobre la oralidad (RIEO), analizaron 153 ponencias realizadas entre los años 2011 y 2018. Inicialmente destacan que:

En Iberoamérica, durante las últimas décadas se ha ido consolidando una comunidad de práctica académica e investigativa conformada por grupos de investigadores, en su mayoría docentes, interesados en estudiar la oralidad en diversos contextos escolares y sociales con el fin de comprender su naturaleza y los elementos teóricos y prácticos que la constituyen; es decir, sus perspectivas teóricas y las formas como se manifiesta en distintos escenarios de desarrollo humano y social. (p. 3)

Dentro de la RIEO encontraron 4 perspectivas de investigación epistémicas y teóricas:

a) la perspectiva antropológica y sociocultural, b) la literaria, c) la retórica, lingüística y discursiva, y d) la perspectiva educativa, pedagógica y didáctica, representadas en la Figura 15, destacándose el eje pedagógico y educativo de la oralidad.

Figura 15. *Experiencias pedagógicas y de investigación RIEO*



Nota. Ejes temáticos de la oralidad (Hernández-Rincón y Gutiérrez, 2019, p. 4)

Su investigación, les permitió observar dos grandes tendencias temáticas de investigación dentro de la Red de Oralidad:

1. La oralidad como campo de estudio: Desde esta tendencia (...) se invita a pensar la construcción de la voz de los sujetos en el marco de interacciones del yo con el otro, cifrado en un nosotros en el plano de alteridad planteado por Bajtín (1982), lo cual influirá en la construcción de la identidad y en el reconocimiento del rol de agentes

social vinculado a una comunidad (Zarate & Fajardo, 2017). De esta manera, la oralidad se posiciona como campo de estudio articulada a distintas disciplinas desde su naturaleza de práctica social y cultural humana (Hernández-Rincón y Gutiérrez, 2019, p. 6-7).

2. La oralidad académica como eje de desarrollo educativo y profesional: Esta tendencia investigativa de la oralidad académica y en particular de la necesidad de formar en una ética de la escucha, que forme en la capacidad de interactuar con la tecno cultura y armonizar las subjetividades ansiosas, dispersas e impacientes en la dialogicidad, esa capacidad humana de concebir, crear, reflexionar y comunicar realidades sociales (Hernández-Rincón y Gutiérrez, 2019, p. 9).

La existencia de una Red iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad creada en el año 2011 por académicos de diferentes partes de Iberoamérica da luces del cambio en la importancia académica que posee la comunicación oral en el medio de la didáctica de la lengua y la literatura en estos últimos años, reflejando los esfuerzos de los académicos por generar lazos de trabajo en conjunto para visibilizar y potenciar el trabajo e investigación en oralidad.

Al concentrarnos en algunas de las investigaciones sobre o relacionadas directamente con el Conocimiento Didáctico o Pedagógico de la lengua oral, encontramos a Arnáez (2013), quien realizó un estudio con 18 profesores de lengua que enseñan en Educación Básica, y a pesar de que no midió el Conocimiento Didáctico del Contenido como concepto teórico, ni consideró todos los elementos que lo componen, sí se pueden encontrar algunos elementos interesantes, por ejemplo que: «Todavía existe una fuerte tendencia a valorar los aspectos prescriptivos y normativos de la lengua» (p. 17), aunque también logra identificar una fuente de profesores que emplean a diario un enfoque comunicacional, sin embargo, no existe claridad en los profesores de lo que significa un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, dentro de sus resultados resalta que:

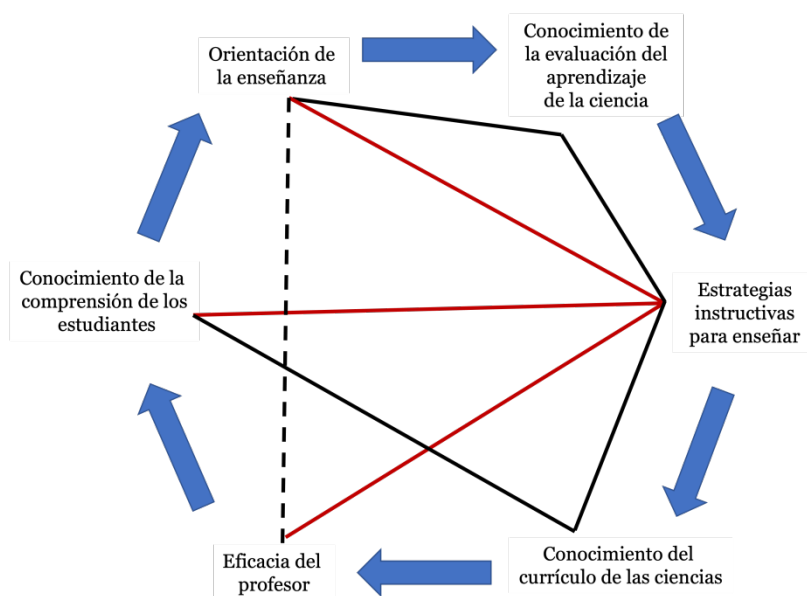
Partimos del hecho constatado en las respuestas: no hay precisión ni explicitación en cuanto a cómo concibe el docente este enfoque; sin embargo, de los dieciocho docentes encuestados,

trece (72 %) mencionan, en forma genérica, los aspectos comunicacionales y la importancia de su uso en las interacciones verbales. (Arnáez, 2013, p. 20)

López et al. (2019) realizaron un estudio en el cual recopilan algunas de las investigaciones más relevantes realizadas en el área del Conocimiento Didáctico de la Lengua Castellana en el cual destacan las investigaciones de : a) Núñez y Rienda (2014) con los aportes que realizan desde la didáctica de la lengua y la literatura, en relación a la integración del uso de las TIC como facilitadoras de posibilidades didácticas, así como a enseñar literatura en espacios multiculturales y reflexivos, b) Salazar et al. (2016) quienes caracterizaron el CPC en relación con perfiles de razonamiento pedagógico, destacando la autoevaluación de sus prácticas pedagógicas, c) Pedraza y Barbosa (2010) con su investigación del Conocimiento Didáctico del Contenido en el proceso de enseñanza de un docente en la nueva escuela, en la que señalan que los docentes presentan conocimientos necesarios para su práctica y respectivos al currículo, lo que les: «permite establecer relaciones entre el qué, cómo, cuándo enseñar y realizar la evaluación del aprendizaje construido por sus estudiantes fortaleciendo continuamente la práctica pedagógica» (p. 44).

Sin embargo, unos de los principales aportes de su investigación es la adaptación del modelo Hexagonal del Conocimiento de las Ciencias de Park y Oliver (2008) a la enseñanza de la lengua castellana. Señalan que todos los elementos de este modelo pueden ser aplicados a la enseñanza de la lengua castellana, llegando a la presentación del siguiente modelo presentado en la Figura 16.

Figura 16. Análisis categorías Modelo hexagonal



Nota. Resultados del análisis realizado a la práctica docente desde las categorías propuestas en el modelo hexagonal de Park y Oliver (2008). Adaptado de López et al. (2019, p. 50).

En este modelo, se evidencian las relaciones entre los componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido, en el cual, las líneas rojas señalan relaciones directas, las líneas negras conexiones recíprocas y las líneas punteadas son las que se evidencian con menor incidencia (López et al., 2019). No obstante, no describen dentro de los elementos, aquellas características específicas de la enseñanza de la disciplina solo mencionan que:

En muchas ocasiones, la metodología didáctica que se imparte se interpreta inmediatamente como las estrategias metodológicas para la enseñanza de la materia y no la materia en sí; por lo cual, es pertinente comprender la didáctica del lenguaje como un todo, evitando su fragmentación y haciendo especial énfasis en la influencia de la autorreflexión de las prácticas docentes como mecanismo para mejorar los procesos de enseñanza, alimentar el conocimiento de las didácticas específicas y construir con mayor eficiencia el conocimiento pedagógico del contenido propio. (López et al., 2019, p. 53)

Cabe destacar la importancia de las investigaciones realizadas por Gutiérrez (2011, 2014), referentes al conocimiento didáctico del contenido de la comunicación oral, especialmente en profesores colombianos que buscan comprender:

(...) la escasa atención prestada a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua oral de niños, niñas, jóvenes y adultos, lo que se constituye en un punto de partida para investigar las razones que explican por qué la oralidad se aborda ocasionalmente y proponer su incorporación sistemática en los procesos educativos. (Gutiérrez y Rosas, 2008, p. 25)

Posteriormente, presenta algunas de las problemáticas de la enseñanza de la comunicación oral desde un punto de vista pedagógico argumentando que: a) las actividades de hablar y escuchar se conciben como aprendizajes connaturales al hombre; b) la subvaloración de la oralidad en el desarrollo e identidad individual y sociocultural del ciudadano; c) el tratamiento ocasional e intuitivo de la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela; d) la importancia otorgada al desarrollo de la competencia comunicativa oral, por la política curricular no garantiza por sí sola, la re- contextualización o apropiación de nuevas prácticas orales; e) en la perspectiva de superar la ausencia de una pedagogía de la lengua oral, se plantea una propuesta de autoformación docente, cuya realización se concreta en estrategias y principios de autonomía y desarrollo profesional autodirigido y finalmente; f) que los profesores no cuentan con unos saberes disciplinares y didácticos, que faciliten abordar la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje desde situaciones reales de uso (Gutiérrez, 2013, pp. 49-50).

Este último punto es de mucha relevancia para esta investigación, debido a que son aquellos saberes disciplinares y didácticos los que componen el Conocimiento Didáctico del Contenido, en este caso de la enseñanza de la comunicación oral. Frente a esto Gutiérrez (2013) plantea 4 dimensiones para abordar la enseñanza de la lengua oral, que podrían considerarse elementos constituyentes del Conocimiento Didáctico del Contenido:

1. Dimensión contextual: considerar el proceso de comunicación oral dentro de un marco cultural y social, en donde existen códigos de interacción verbal de índole cultural. El lenguaje, por tanto, se nutre y es parte del contexto donde se produce, en la situación comunicativa donde se articula, valorando su nivel funcional.
2. Dimensión lingüístico-discursiva y metalingüística: implica conocer los elementos lingüísticos y discursivos (tales como los elementos verbales y no verbales de la

comunicación) desde la reflexión sistemática de la producción oral, lo que implica un esfuerzo metacognitivo de los estudiantes.

3. Dimensión interdisciplinar: el lenguaje oral, no solo sirve como instrumento de comunicación, sino que también de intercambio cultural, de aprendizaje y muchos otros, por lo que es necesario entender sus diferentes aristas para trabajarlo dentro del aula.
4. Relación de la escritura y la oralidad: la escritura como elemento casi inseparable de la oralidad, que ayudará la misión de la oralidad en aspectos como la fluidez y adecuación del discurso.

En este sentido, Gutiérrez (2011) presenta los resultados de su tesis doctoral, en la cual participaron 13 profesores de lengua castellana de Enseñanza Media pertenecientes a 10 establecimientos educativos públicos y privados de diferentes zonas de Bogotá (Colombia). Dentro de sus resultados encontramos que (Gutiérrez, 2011, pp. 126-127):

1. En la mayoría de los docentes se promueve una oralidad espontánea o en producción con unos propósitos comunicativos inmediatos que no contemplan procesos reflexivos sobre sus propios mecanismos de uso.
2. Respecto de los contenidos de conocimiento de la lengua oral se demuestra una concepción orientada a superar el reduccionismo normativo y avanzar en la integración de aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la lengua oral.
3. En relación con la concepción que se tiene de la enseñanza de la lengua oral, un 55% del profesorado reconoce que no la ha asumido de manera sistemática en el nivel medio de educación o no la ha vinculado a su práctica pedagógica y un 35% aduce que la aborda, pero de manera ocasional.
4. Un 81% de los profesores participantes señalaron que en la enseñanza ocasional de la lengua oral se deben contemplar estrategias para adquirir y/o desarrollar habilidades metacognitivas, procedimentales y socioafectivas. El 16% del profesorado participante considera que en la enseñanza de la lengua oral se deben contemplar estrategias y

técnicas para desarrollar habilidades de memorización. Mientras que un 3%, señaló que se debe contemplar la interrelación de estrategias metacognitivas, procedimentales y socioafectivas. En la mayoría de los docentes se observó que eventualmente diseñan algunas estrategias didácticas encaminadas a mejorar la comprensión y/o producción oral de los estudiantes en el contexto académico.

5. La evaluación de la lengua oral se considera una tarea compleja y difícil de realizar debido a que no se cuenta con criterios claros para su realización y, cuando se ejecuta, esta corresponde a una evaluación sumativa cifrada en la participación oral del estudiante. También se señalan dificultades de tiempo para llevarla a cabo.

Finalmente, Gutiérrez (2011) señala que los docentes presentan una mezcla de concepciones y en algunos casos con fuertes contradicciones en sus posturas sobre la enseñanza de la comunicación oral. Dentro de esto resalta que:

Se observa que la mayoría de los profesores avanza de una *concepción tradicional* (centrada en aspectos normativos de la lengua) acerca de los contenidos de conocimiento, objetivos y evaluación de la lengua oral hacia una *concepción comunicativa y contextualista* (en que predominan visiones próximas a la enseñanza de la lengua escrita), reflejada especialmente en la implementación de estrategias y actividades orales y en su discurso sobre su importancia y las condiciones para enseñarla, lo cual señala que un mismo profesor posee concepciones distintas de determinados aspectos disciplinares y didácticos de la oralidad. (p. 127)

Ante esta situación, la autora sugiere considerar otros factores, orientados a develar la relación entre lo que dice o piensa el profesorado y lo que hace en la sala de clases, ya que a pesar de que los profesores enuncian ciertos niveles de conciencia sobre la comunicación oral como objeto de enseñanza y aluden a conocimientos disciplinares y didácticos de la oralidad, pero no a su integración en la acción didáctica.

Lamentablemente, este estudio no recoge todos los elementos que constituyen el Conocimiento Didáctico del Contenido, como por ejemplo las características de sus estudiantes tales como sus preconcepciones, características personales o las principales

confusiones respecto al aprendizaje de la comunicación oral. No obstante, reconoce un elemento fundamental para futuras investigaciones en el área señalando que:

Los profesores de lengua castellana traslapan hábilmente su inexperiencia y débil dominio de un “conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral”, en un discurso innovador propio de profesores con experiencias transformadoras o que atraviesan por un proceso de cambio en su ejercicio profesional y en una práctica cifrada en cierto activismo centrado en los estudiantes. (Gutiérrez, 2011, p. 128)

En otra investigación, Gutiérrez (2012) reflexiona sobre las nuevas formas de investigar los fenómenos pedagógicos desde el punto de vista del profesor. En este sentido, señala que:

Con respecto al conocimiento, es claro el estatus de este en contenido pedagógico (*Pedagogical Content Knowledge*), lo cual plantea un cambio en la noción de conocimiento y en las maneras de asumir la diversidad epistemológica constitutiva del conocimiento del profesor (Perafán, 2004). (pp. 89-90)

En este mismo trabajo, presenta algunas investigaciones relacionadas con las preconcepciones, creencias, prácticas pedagógicas, entre otros. Por ejemplo, muestra el estudio de Wagner (2001, 2002) quien, mediante la revelación de algunos mitos relacionados con la enseñanza de la lengua materna (por ejemplo, una lengua ideal propia de la gramática, diccionarios, grandes obras literarias, entre otros), recalca la necesidad de derribarlos gracias a los aportes de la lingüística, como fuente natural de reflexión sobre el uso de la lengua. También rescata las falsas concepciones presentadas por Condemarín (2002), como que «el habla que utilizan los niños y niñas pobres es un mal lenguaje» (Gutiérrez, 2013, p. 95) que deben ser superadas por la escuela incorporando la riqueza y diversidad de la lengua materna y los conocimientos orales de la infancia como elementos culturales válidos. Por otro lado, recoge las ideas de Rodríguez y Ferrer (2004), que afirman que los docentes se encuentran en un proceso de transición de modelos pedagógicos tradicionales de la enseñanza de la lengua a modelos más actuales socioculturales y comunicativos.

Finaliza Gutiérrez (2013) su estudio reflejando la importancia que estas preconcepciones tienen en el Conocimiento Didáctico del Contenido de la enseñanza de la oralidad, en línea con la investigación realizada por Arredondo (2017) quien señala que: «Comprobamos entonces que los pensamientos del profesorado influyen de forma directa en su propia conducta» (p. 90). Dentro de su investigación encontró que:

(...) los dos entrevistados proponen actividades similares mediante las cuales se fomenta el uso adecuado del lenguaje oral, como las presentaciones orales, debates dirigidos o juegos orales interactivos. Sin embargo, este tipo de actividades propuestas resultan insuficientes para lograr tal propósito ya que, además de la poca variedad de ejercicios, en ellos no se profundiza en la enseñanza de los elementos fundamentales del lenguaje oral (...). (p. 93)

También, este autor realizó hallazgos interesantes en las tipologías textuales utilizadas, señalando que prevalecen aquellas explicativas, literarias y dialogadas, sobre todo argumentativas, descriptivas, expositivas, entre otras. Así mismo se encuentra una incoherencia entre lo declarado respecto a la importancia del uso de estrategias dialógicas como el debate o presentaciones orales, sin embargo, no se observa una planificación previa o un mecanismo de aplicación en el aula. En otra línea, los profesores dan más importancia a la producción discursiva que a la comprensión. Lamentablemente, esta investigación no considera el concepto de Conocimiento Didáctico del Contenido y no observa elementos como las principales dificultades de enseñanza o confusiones del estudiantado, entre otros. No obstante, deja un panorama claro y general de aquellas concepciones que presentan los profesores al momento de enseñar, considerando que es un estudio de casos.

Recientemente, Fonseca et al. (2021) realizaron un estudio en el que buscaron analizar e interpretar el Conocimiento Didáctico del Contenido en la práctica de un docente de grado primero primaria en relación con la enseñanza del concepto fábula con aportes metodológicos del Modelo Hexagonal de Park y Oliver (2008). Es por esto por lo que complementan las categorías del modelo, con elementos de enseñanza del lenguaje (op. cit., pp. 6-8):

1. Conocimiento de las orientaciones para la enseñanza. «Al ser esta una generalidad de la enseñanza, es posible trasladarla a todas las áreas del conocimiento, en el lenguaje favorece la estructuración del docente desde su experiencia»
2. Conocimiento sobre el currículo. «Al ser el enfoque de este estudio el análisis del CDC en clase de lenguaje es importante tener en cuenta los contenidos del área y sus competencias interpretativas, argumentativas, propositivas, así como los elementos disciplinares propios, entre ellos, aspectos gramaticales, textuales, semánticos, literarios, poéticos, pragmáticos y sintácticos»
3. Conocimiento de la comprensión del estudiante. «Para el área del lenguaje se relaciona con las destrezas comunicativas y lingüísticas que el maestro pueda abordar, teniendo en cuenta al estudiante como actor fundamental en el proceso»
4. Conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza. «Desde el lenguaje el tema abarca por ejemplo la obra literaria, y, lo particular estaría enmarcado en la discriminación de novela, cuento, poesía o fábula»
5. Conocimientos de la evaluación. «En el contexto del área de lenguaje, se refiere a evaluar las competencias comunicativas, lectoras, de comprensión, escriturales, en donde el proceso evaluativo es continuo y diverso, pues es necesario recordar que el lenguaje es un área transversal»
6. Eficacia del maestro: «Plantea para el docente un acto concienzudo de su proceso de enseñanza para con sus estudiantes»

En esta investigación, Fonseca et al. (2021) encontraron que hay unidades de registro que presentan mayor frecuencia en la práctica docente, como se aprecia en la Tabla 8. Por un lado, los profesores presentan una alta frecuencia en la categoría de «Conocimiento de las Estrategias y Representaciones para la Enseñanza: Sobre el Concepto de Fábula en la Clase de Lenguaje», entendida ésta como la comprensión del contenido a través de diferentes recursos con base en las técnicas comunes de enseñanza y las técnicas específicas de enseñanza. En la clase que el equipo analizó, encontraron una mayor presencia sobre estrategias específicas de la enseñanza de la fábula, mediante la utilización de estrategias de

indagación, mediante el uso de diversos medios y recursos para favorecer la comprensión de la temática, rescatando como principal elemento la pregunta problematizadora como una herramienta facilitadora del aprendizaje, que deja de lado la enseñanza mecanicista y tradicional, ya que: «De esta manera, el estudiante comprende que su voz tiene participación, puede ser escuchada y tomada en cuenta como parte del diálogo» (p. 11).

Tabla 8. *Clasificación de las unidades de registro del modelo Park y Oliver*

		Tipo de componente	Unidades de registro	Porcentaje por unidad	Porcentaje por componente
1	Conocimiento de las Orientaciones para la enseñanza	Propósito y objetivos	4	1.73%	6.49%
		Reconstrucción y adaptación	11	4.76%	
2	Conocimiento sobre el currículo		20	8.6%	8,6%
3	Conocimiento de la comprensión del estudiante.		22	9,52%	9,52%
4	Conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza		80	34,6%	34,6%
5	Conocimiento de la evaluación	Dimensiones del aprendizaje de la materia que son importantes evaluar	12	5,19%	10,38%
		Métodos de la evaluación	12	5,19%	
6	Eficacia del maestro	Contexto	27	11.68%	25.96%
		Dominio específico del tema	11	4.76%	
		Creencias –Emotividad	22	9.52%	

Nota. Tabla de clasificación de las unidades de registro del modelo Park y Oliver (2008) (Fonseca et al., 2021, p. 10).

Otra de las clasificaciones de mayor frecuencia en esta investigación es la «Eficacia del Maestro en la Clase de Lenguaje en Relación con el Concepto Fábula» que hace referencia a las habilidades que dispone el profesorado para facilitar en sus estudiantes el manejo de signos culturales, de su propia cultura, así como el desarrollo de su participación en el reconocimiento como un ciudadano y participación democrática, entre otros. En general, entendido como espacios que propician el aprendizaje, por lo que se evidencian un manejo adecuado de estrategias que fomenten ese aprendizaje en particular.

Finalmente, la última clasificación con más frecuencia fue la de «Conocimiento de la evaluación». En este sentido, las mismas preguntas problematizadoras, juegan un doble rol en la evaluación, ante esto las autoras señalan que: «se evidenció a través de preguntas que permitieron una participación de los estudiantes, realimentación asertiva del docente y la confianza que brindó a los estudiantes en el desarrollo de la clase» (Fonseca, et al., 2021, p. 13). Como conclusiones, las investigadoras presentan la importancia del equilibrio y articulación entre los componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido.

3.3. Enfoques didácticos de la enseñanza de la lengua oral

Durante muchos años se ha investigado la importancia del aprendizaje de la lengua materna en el aula, como movilizador social, herramienta básica de los futuros ciudadanos y fuente de expresión de las emociones, pensamientos y opiniones (Vilà y Vila, 1994; Núñez, 2000; Camps, 2002; Núñez, 2008; Núñez, 2018). En este sentido y según Medina y Salvador (2009): «la didáctica se preocupa de la calidad expresiva y formativa del discurso y del papel creador que docente y estudiantes han de incorporar como una cualidad distintiva de los procesos formativos» (p. 28).

Como se ha presentado ampliamente en el Capítulo 1 de esta Tesis Doctoral, los estudios sobre la lengua han sido cruciales en la comprensión de su enseñanza (Quillis, 1979; Lomas, 2001). Las teorías estructuralistas y funcionales han salido de la esfera de la lingüística para ser utilizadas en el área de la educación y la enseñanza escolar de la lengua materna. Por ende, los enfoques de la didáctica de la lengua tendrán sus raíces en disciplinas como la Lingüística, la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Psicología, entre otros. Cabe mencionar que estas teorías se preocupan de sus propios objetos de estudio, por ende, la “traducción” de sus principios a la esfera escolar ha de ser contextualizada a las características propias de la enseñanza en el aula, proceso que no siempre ha sido del todo fructífero en cuanto a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de las principales creencias respecto a la enseñanza escolarizada de la lengua materna y con raíces profundas en las teorías neogramáticas y estructuralistas, encontramos

que su desarrollo es espontáneo e innato, es decir, basta con establecer espacios de opinión espontáneos en la sala de clases, los cuales no requieren de una planificación didáctica ni de estrategias específicas (Prado, 2011). Esto origina que a pesar de dejar “hablar” al estudiantado en el aula, no mejoran su comunicación oral, especialmente en situaciones formales. En este sentido, se genera una nueva mirada para entender la comunicación y se comienza a hablar sobre habilidades y competencias comunicativas.

Sin embargo, gracias a los avances en diferentes disciplinas tales como la Pedagogía, Psicología o la Lingüística, se gesta lo que se conoce como didáctica de la lengua (Dabène, 1972). Los aportes de las investigaciones científicas realizadas desde las teorías lingüísticas estructuralistas y generativistas cerca de los años 70', provocaron grandes cuestionamientos a la enseñanza de una segunda lengua, lo que repercutió en la problematización de la enseñanza de la lengua materna.

En la actualidad, las contribuciones de la Psicolingüística, la Sociolingüística, las aproximaciones sociocognitivas y culturales, entre otras, visibilizan la complejidad de la enseñanza de la lengua en procesos formales de educación, así como también la compleja lucha contra la enseñanza tradicional de la lengua, para crear una nueva forma de enseñar que permita: «abarcar la variedad de usos de la lengua y conectar la consideración de los parámetros discursivos con el estudio de los mecanismos textuales y la reflexión lingüística» (Camps y Ruiz, 2011, pp. 17-18).

3.3.1. Enfoque tradicional de la enseñanza de la lengua oral

Desde la comprensión de lengua oral de la Grecia clásica se heredaron los conceptos de *filosofía*, *gramática* y *retórica*, que entendía la lengua como una producción compleja que requería de las relaciones entre el lenguaje, el pensamiento y la concepción del mundo, la comprensión de los textos clásicos (que además serán los modelos de referencia de la escritura) y el arte de la elaboración de un buen discurso, respectivamente. Estos principios fueron las bases de la enseñanza de la lengua hasta la Edad Media (Lomas et al., 1997; Esques, 1971).

No obstante, con la llegada del Renacimiento los nuevos pensamientos sobre la naturaleza del lenguaje traerán consigo el replanteamiento de la retórica, el cual, se verá reflejado en un cambio en la posición de ésta en la enseñanza. Esto ocurrió con la influencia de la escuela francesa de Port Royal, que en el siglo VIII sacó la retórica de sus planes de estudio influenciando así a todo el resto de Europa (Lomas et al., 1997; Camps y Ruiz-Bikandi, 2011). No solo eliminaron la visión retórica de la enseñanza de la lengua, sino que:

(...) emanaron orientaciones y métodos sobre cómo proceder para usar mejor la lengua; técnicas y materiales de soporte para el aprendizaje de tal o cual aspecto de la lengua o de su uso que tuvieron gran predicamento y que constituyen lo que ha dado en denominarse el enfoque tradicional, la tradición pedagógica de la enseñanza de la Lengua. (Camps y Ruiz-Bikandi, 2011, p. 14)

La visión de la gramática de la lengua tomaba impulso y protagonismo en la enseñanza de la lengua, mientras que los avances de la Lingüística iban en la misma dirección con las *teorías de la gramática histórica y comparada* y de la *neogramática*. Posteriormente, emergen las teorías estructuralistas de la lengua con un muy buen recibimiento, lo que llamó la atención en el área educativa. Las palabras de Tusón (1997) dejan claro el gran problema que generó este nuevo panorama lingüístico:

Cabe decir energéticamente que ni el estructuralismo, ni la gramática generativa, se constituyeron en teorías del lenguaje con la esperanza de verse reflejados, algún día, en la docencia primaria y secundaria. Pero un extraño afán condujo a muchos a adaptar de forma apresurada lo que era inadaptable, y el mundo de la docencia tuvo que sufrir cambios vertiginosos de terminología y métodos que, en el fondo, volvieron a dejar las cosas como ya estaban: aprendizaje de definiciones rara vez entendidas, práctica del análisis y descuido casi total de los aspectos típicamente comunicativos. (p. 8)

Es decir, los planteamientos de las teorías estructuralistas fueron un aporte en la mantención del enfoque tradicional de la enseñanza de la lengua, complicando más aún su enseñanza. De manera natural, las clases giran en torno a la normativa gramatical buscando el “buen uso de la lengua”. Esta visión normativa de la lengua (Usó, 2014) se transforma

realmente en un “único uso” e inevitablemente presenta una contraparte, esto quiere decir que hay un uso “incorrecto de la lengua”. Esto produjo una ruptura entre la clase de lengua y el habla real del estudiantado:

Se despreciaba -implícita o explícitamente-, de esta manera, cualquier uso que se desviara de la norma dictada por la autoridad de la Real Academia de la Lengua Española, coloquialismos o errores propios del proceso de aprendizaje de una lengua. La clase de gramática quedaba, así, divorciada del propio uso que los alumnos hacían constantemente de su lengua. (Lomas et al., 1997, pp. 21-22)

En línea con lo anterior, Montenegro (2010) indica que el modelo pedagógico estructuralista, además de generar distancia entre la lengua y su uso real, implica una distancia entre: a) los sujetos y los objetos de aprendizaje, b) la lengua de uso y la lengua como objeto de conocimiento y c) el profesorado y estudiantado, de los cuales, no se consideran ni validan sus conocimientos previos.

Llegar a ser un hablante/oyente ideal de la lengua materna es conseguido a través del manejo de la escritura, la cual, desde una visión deductiva (Lomas, 2001; Usó, 2014), los aprendizajes se orientan a las habilidades lingüísticas de conocimiento de la gramática y de ortografía (Montenegro, 2010). En este sentido, se habla de una etapa de hegemonía de la lengua escrita (Camps y Ruiz-Bikandi, 2011).

Por otro lado, la escritura tendrá puesto sus ideales en la literatura clásica, como ejemplo a seguir del uso de la lengua ideal (Lomas et al., 1997; Casimiro y Casimiro, 2013, entre otros) y su enseñanza estará orientada a: «la repetición mecánica de lo que dicen los autores en sus textos, lo que le impide al alumno interpretar, analizar y usar su idioma como un instrumento eficaz en el proceso de comunicación» (Casimiro y Casimiro, 2013, p. 193). Cabe destacar que la enseñanza de la literatura tendrá sus propios procesos en la transformación de sus enfoques de enseñanza, desde el modelo tradicional, el modelo historicista, el modelo de comentario de textos hasta la educación literaria actual (Prado (2011).

Dentro de las principales características del enfoque tradicional encontramos que está centrado en el profesor, quien domina los conocimientos de forma enciclopédica y que se los transmitirá a sus estudiantes a través de clases magistrales o de lectura de textos. El rol del estudiantado será memorizar aquella información y conseguir replicarla. Está centrado en la función referencial de la lengua en línea con la importancia del pensamiento científico y el énfasis en la descripción y representación de la realidad (Camps y Ruiz-Bikandi, 2011). Casimiro y Casimiro (2013) lo describen considerando que: «los comportamientos verbales se enfocan como realizaciones de un sistema. Privilegia el concepto de Competencia Lingüística y es básicamente unidisciplinar. Además concibe la lengua como estructura (que va de lo simple a lo complejo)» (p. 192). Este sentido de estructura implicaba la adquisición de las formas verbales de la lengua, considerando las palabras, las estructuras sintácticas o reglas de subcategorización (Cassany, 1999).

En línea con lo anterior Camps y Ruiz-Bikandi (2011) señalan que el enfoque tradicional se caracteriza por fomentar:

- El desarrollo de la función referencial de la lengua por sobre sus dimensiones interpersonales y afectivas.
- Fomentar un enfoque de transmisión de la enseñanza mediante clases magistrales y repetición de conceptos.
- Emplear técnicas de análisis gramatical, considerando de las unidades más pequeñas a las más grandes.
- Proponer una visión normativa del uso de la lengua que rechaza cualquier otro uso.
- Generar una preponderancia de la lengua escrita, en relación con saber «hablar bien».
- Emplear una visión histórica de la enseñanza de la literatura según su cronología.

Una de las estrategias de enseñanza más representativa de este enfoque es la clase magistral, que se centra en la transmisión de información, en el contenido. En este sentido, Montenegro (2010) plantea que: «También en el modelo pedagógico estructuralista, los contenidos constituían su columna vertebral pues se basaban en gran medida en el planteamiento tradicional de la enseñanza centrada en la transmisión y acumulación de listas

de conocimientos» (p. 49). Para alcanzar el desarrollo normativo de la lengua, se realizan actividades donde prevalecen los ejercicios de repetición, análisis gramaticales, dictados, entre otros (Montenegro, 2010; Camps y Ruiz-Bikandi, 2011), que carecerán de una funcionalidad fuera del aula de Lengua y Literatura (Montenegro, 2010).

Sin embargo, gracias a las teorías socioculturales de Vygotski, los avances en la teoría del discurso y junto con obligatoriedad de la enseñanza en la mayoría de los países occidentales, como el caso de España (Lomas, 2001) dejaron en evidencia el gran vacío que deja el enfoque tradicional en el proceso de formación del estudiantado. Como señala Montenegro (2010):

En efecto, un enfoque preocupado por la descripción del sistema formal de la lengua, por las repeticiones mecánicas, por el despliegue de conocimientos de parte del docente, no puede ostentar como resultado un estudiante comprendedor o productor de textos, autónomo y crítico. (p. 50)

Desde la literatura se ha evidenciado que estas características siguen estando presentes en las salas de clases de Lengua y Literatura, como señala Pérez (2009):

La escuela tradicional no enseñaba estos usos formales de la lengua oral, sino que tenía como objetivo que el niño hablara igual que escribía, prevaleciendo siempre la lengua literaria como modelo escrito. Se reprimía la lengua oral de los niños, así como su afectividad y sus experiencias cognoscitivas. Hoy, la escuela continúa confiando en la permanencia de la letra escrita: *verba volant, scripta manent*. (p. 298)

Si bien, el enfoque tradicional es un modelo que, en las prácticas pedagógicas reales aún se emplea en las aulas, al menos lo que respecta a la enseñanza de la lengua oral, gracias a la crisis del modelo educativo y a los avances en las enseñanzas de las segundas lenguas, emergieron nuevos enfoques comunicativos y socioculturales en línea con las nuevas teorías de corte funcional, comunicativo y cultural.

3.3.2. Enfoque comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua oral

Como se mencionó anteriormente, el panorama educativo general llegó a un punto de quiebre con respecto a la creencia de la efectividad del enfoque tradicional, sus métodos de enseñanza, sus resultados de aprendizajes y procedimientos pedagógicos (Lomas et al., 1997). En este sentido, la propuesta de nuevos enfoques de enseñanza nace en Europa gracias a un conjunto de situaciones contextuales tales como, el proceso de reconstrucción general post segunda guerra mundial, el aumento del desarrollo económico y comunicacional a nivel internacional, el aumento del interés por el aprendizaje de segundas lenguas y el uso de enseñanzas normadas y regularizadas escolares que demandó, al menos, una revisión de la enseñanza del momento (Cassany, 1999). Mientras que los avances en las teorías funcionales de la lengua permitieron comprender su relación intrincada con los aspectos socioculturales. Todo esto, en contraposición al enfoque tradicional o estructural de la enseñanza de la lengua materna, en la búsqueda de una nueva mirada, como menciona Marín (1999):

(...) las nuevas prácticas docentes, las nuevas estrategias que se implementen para producir aprendizajes efectivos en el dominio de lo lingüístico, responden a una teoría del aprendizaje distinta de las anteriores, a otra teoría acerca de la lengua y a una noción distinta del propósito que el aprendizaje lingüístico debe tener en la escuela. (p. 12)

En este contexto, uno de los grandes aportes proviene de la enseñanza de segundas lenguas, ya que fueron pioneros en implementar una visión comunicativa en la enseñanza de una lengua, lo que supone una “adaptación” de sus premisas, teorías y premisas a la enseñanza de la lengua materna, debido a las diferencias considerables con el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Por ejemplo, es posible que un aprendiz de una segunda lengua tenga el conocimiento formal de la lengua (competencia lingüística) pero no la capacidad de adaptación (competencia pragmática), suceso que no es común en el desarrollo de la lengua materna; por ello, autores como Widdowson (1978) se preocupan de estudiar las relaciones entre el conocimiento y las habilidades a diferencia de Hymes (1972)

que buscará comprender la relación entre los componentes de competencia comunicativa a nivel de capacidades y de su actuación (Maqueo, 2006).

Cassany (1999) indica que los avances de los enfoques comunicativos en la enseñanza de las segundas lenguas fueron posible debido a que este tipo de enseñanza se caracterizaba por el aprendizaje de una segunda lengua en adultos alfabetizados, que podían emplear estrategias de su lengua materna en diferentes situaciones comunicativas y de aprendizaje y que, además, estas propuestas comunicativas nacen de la enseñanza de lenguas indoeuropeas que comparten características filológicas. No obstante, los grandes avances en el enfoque de enseñanza permitieron hacer un ejercicio similar en la enseñanza de la lengua materna.

La finalidad de la enseñanza de la lengua será buscar el «desarrollo de las destrezas necesarias para poder conseguir los propósitos deseados con el uso del idioma» (Cassany, 1999, p. 4), por ende, el objeto de la enseñanza de la lengua se desplaza desde el conocimiento exclusivo de la competencia lingüística a la competencia comunicativa (Marín, 1999, Lomas 2001; Montenegro 2010 Prado, 2011). Esto ocurre gracias a la comprensión funcional de la lengua, como señala Lomas (2001):

La enseñanza de la lengua debe orientarse al dominio de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación que constituyen la base de toda interacción comunicativa y, por tanto, de cualquier aprendizaje escolar y social. La educación lingüística debe favorecer el mayor grado posible de la competencia comunicativa del alumnado en el uso de esa herramienta de comunicación y representación que es el lenguaje y contribuir al dominio de las destrezas lingüísticas más habituales en la vida de las personas. (p. 31)

Por ende, el enfoque comunicativo tiene como objetivo central el desarrollo de la competencia comunicativa para la enseñanza escolar de las lenguas, ya sea materna, de segundas lenguas, de lenguas extranjeras, entre otras (Cassany, 1999). Según Prado (2011):

Mediante el enfoque comunicativo se espera que los estudiantes adquieran una adecuada competencia comunicativa, es decir, desarrollen las capacidades de expresión y comprensión y reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que les permitan una utilización adecuada

de los códigos tanto lingüísticos como no lingüísticos en diferentes contextos y situaciones de comunicación. (p.52)

En este sentido, el enfoque comunicativo no se preocupará de que el estudiantado maneje bien su lengua materna para expresarse bien en el aula, sino que: «propone la preparación de personalidades que tiendan a la autonomía y la criticidad de pensamiento, gracias a la significativización social y personal de los aprendizajes sistemáticos» (Marín, 1999, p.12). Es decir, los aprendizajes de la lengua oral transgreden los parámetros exclusivamente lingüísticos de la sala de clases (incluso desde un punto de vista pragmático) y buscan preparar a los jóvenes como los seres sociales que son, junto con todo lo que eso conlleva.

Lomas (2001) según los planteamientos de Breen (1987) indica que este enfoque se caracteriza por: a) la educación lingüística centrada en la competencia comunicativa; b) combinar la enseñanza formal de la lengua con su uso funcional comunicativo; c) poner atención en los procesos de desarrollo de lo que él llama: «no sólo un saber lingüístico, sino también, y sobre todo, un saber hacer cosas con las palabras» (p. 22) y d) adoptar una perspectiva cognitiva.

Por otro lado, Cassany (1999) plantea que desde un aspecto lingüístico, los enfoques comunicativos están centrados en las nociones de habla y actuación, la unidad básica será el texto o el discurso, se comprende que toda producción es un acto contextualizado determinado por una cultura compartida, se valora la diversidad lingüística real de una lengua en una comunidad y se trabaja desde visión equilibrada entre el desarrollo de la oralidad y la escritura, en sus palabras: «la adopción de esta perspectiva funcional, discursiva, contextualizada y heterogénea provoca el inevitable ensanchamiento del inventario de conocimientos y habilidades del hablante ideal» (p. 5).

Este tipo de enfoque resalta la importancia del contexto de producción del discurso, en definitiva, la cultura que le da un significado a esos usos comunicativos, a las expresiones que se usan en el día a día. Esto, permite valorar las formas de hablar, las expresiones culturales y los conocimientos previos de los estudiantes. Por ello, se fomenta el uso

contextualizado de textos, de narraciones orales, de material audiovisual o cualquier recurso empleado en el aula, que, además, tengan relación con su cultura (Cassany, 1999). En este contexto, considerar el impacto sociocultural del uso de la lengua, para Medina y Salvador (2009) permite:

(...) construir una concepción de la Didáctica desde el enfoque socio-comunicativo es situar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un acto comunicativo singular, caracterizado por la intencionalidad formativa y el compromiso de los agentes, profesorado, estudiantes y comunidad educativa, para generar un proceso de enseñanza transformador-innovador. (p.29)

Desde el enfoque sociocultural, se comprende que el lenguaje es una actividad cultural que se nutre y refleja en los hablantes. El lenguaje es un producto social que tiene sus raíces en la interacción (Cassany, 1999). Por tanto, el aprendizaje de una lengua se lleva a cabo en la interacción de un sujeto con su comunidad, al compartir con hablantes más expertos que le modelarán no solo el uso gramatical de la lengua, sino las formas y acciones socioculturales que le serán más útiles para desenvolverse comunicativamente de manera cada vez más autónoma.

Este enfoque se fundamenta desde la psicología cultural, bajo los estudios de Vygotski, quien presentó la necesidad de tener una perspectiva sociohistórica de la literacidad, postulando que, para dominar el lenguaje, se tiene que abordar su enseñanza desde un punto de vista histórico, cultural e infantil, sin olvidarnos que es un proceso que no ocurre exclusivamente en un momento determinado, y que hay que alejarse de las conductas mecánicas y repetitivas del desarrollo de la lengua (Liébana, 2018).

Como se mencionó en el Capítulo 1, las propuestas constructivistas socioculturales de Vygotski, además, facilitan una visión andamiada del aprendizaje, que será llevado a la enseñanza de la lengua, un andamiaje lingüístico que requiere de la interacción de los aprendices de una lengua con los distintos hablantes de su comunidad y en diferentes situaciones comunicativas.

Complementariamente, proviene del interaccionismo socio-discursivo, que según Bronckart (2007) se centra en el análisis de actividades colectivas, de las condiciones de

emergencia y funcionamiento de las formas sociales y de las propiedades y de los efectos de los textos y discursos como manifestaciones de la actividad comunicativa humana.

En este sentido, el desarrollo del lenguaje no es solo entendido como la habilidad básica para interaccionar en la sociedad, sino que también como «un mediador por excelencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen primeramente en el contexto familiar y posteriormente en los contextos familiar y escolar» (Gràcia et al., 2015, p. 18); por lo tanto, trabajar desde edades tempranas e ir asegurando que el estudiantado puede desarrollar su expresividad tiene un alto impacto en la vida de los niños, niñas jóvenes.

En este sentido, se comprende que el lenguaje no es una competencia innata que se desarrolla naturalmente: escuchar, hablar, leer y escribir son producto de procesos de socialización. Por esto, en palabras de Cassany (1999) es necesaria la «Creación de situaciones reales de comunicación para que los aprendices-hablantes puedan interactuar» (p. 7).

Al igual que cualquier otro producto cultural, tiene una historia y responde a los contextos en los cuales se desarrolla. En el momento histórico actual, la responsabilidad del Estado es innegable, ya que las producciones de lenguaje consideran la actividad humana general, situada y contextualizada (Chartier, 2004). El pensamiento humano se construye entonces en la interacción con las actividades y las producciones verbales del entorno.

El esquema vygotskiano de desarrollo postula que se construye primero una razón práctica aplicada a todos los sectores de funcionamiento psicológico. Estos son el resultado de la abstracción y de la generalización de los islotes de funcionamiento lógico-matemático.

Vygotski atribuye un rol fundamental a los preconstructos históricos de la humanidad, pero solo trata los signos de las lenguas naturales y las actividades colectivas realizadas en las formaciones sociales. Sin embargo, hay al menos otras dos dimensiones del entorno humano a tomar en cuenta: por una parte, tratándose de una lengua, las estructuras que organizan los signos en el marco de los textos y, más ampliamente, las propiedades de los géneros de textos acumulados por un grupo dado y disponibles en lo que Bajtín (1984) llama «intertexto» y los mundos formales del conocimiento, en el sentido de Habermas (1987).

3.3.3. *Enfoque metacognitivo*

Como se ha planteado ampliamente en este capítulo, las consecuencias de la implementación del enfoque tradicional de la enseñanza despertaron intereses en crear nuevos caminos de formación y enseñanza, buscando formas de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el estudiante en el centro.

Gracias a los avances de diferentes ramas de la ciencia, tales como la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística, entre otros, se le da cabida al concepto de metacognición en el campo de la educación. Osses y Jaramillo (2008) destacan que la importancia de la metacognición está precedida por la búsqueda de esta nueva concepción de la enseñanza y el rol que juega el estudiante en el proceso: «A medida que se han ido imponiendo las concepciones constructivistas del aprendizaje, se ha ido atribuyendo un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje» (p. 191).

Como indica Barrero (2001) hablar sobre una educación metacognitiva nace como una respuesta a la dificultad que presentan los estudiantes para gestionar sus propios procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje, por lo que busca que el estudiante sea el protagonista y gestor de su desarrollo cognitivo y académico a través de un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas. Al igual que ocurre con el desarrollo de la competencia comunicativa, el uso de la metacognición tendrá poco éxito en un aula donde predomine la enseñanza tradicional (Barrero, 2001):

Las estrategias metacognitivas son muy resistentes a la enseñanza frontal y no pueden ser administradas mecánicamente. Cuando los programas metacognitivos se intentan impartir desde una óptica tradicional es posible que produzcan crisis entre el profesorado y el alumnado y tengan que abandonarse, esto se debe a que se trabaja sobre los procedimientos con contenidos móviles y flexibles (apariencia de libro vacío) en los hay pocas posibilidades de basar una enseñanza rutinaria y repetitiva que soslaye el discurso dialéctico del profesor y el alumno acerca de los procesos desarrollados. (p. 47)

En línea con lo anterior, Schraw y Moshman (1995) mencionan que el enfoque tradicional de enseñanza produce un conocimiento de estructuras inertes debido a que el estudiante se enfrenta a un aprendizaje pasivo y estático. Por ende, la aplicación de un enfoque metacognitivo requerirá inherentemente de una mirada activa de la enseñanza que comprenda a los niños, niñas y jóvenes como seres dinámicos que construyen su conocimiento (García, 1993) en espacios de interacción con otros (Schraw y Moshman, 1995). Por ello, el objetivo central del enfoque metacognitivo será desarrollar el autoconocimiento y la autonomía del estudiante para mejorar la calidad y nivel de avance en las diferentes habilidades y competencias de los jóvenes.

Complementariamente, debido a que el desarrollo de la metacognición se da principalmente en la etapa escolar, específicamente en la infancia tardía y en la adolescencia, hace que sea una habilidad perfecta para su acompañamiento en el aula (Gandini, 2018), considerando, además, que es una habilidad que no se desarrolla espontáneamente, por lo que requiere de una enseñanza sistematizada y gradual según la etapa evolutiva del estudiantado (Martelletti et al., 2023).

Es importante considerar que, el proceso metacognitivo es un fenómeno mental y no es observable en sí mismo, por lo que es necesario contar con un amplio abanico de espacios de observación, donde el estudiante pueda verbalizar o expresar de diferentes formas dicho proceso interno (Jimenes y Puente, 2014).

Uno de los puntos cruciales del enfoque metacognitivo es el uso de estrategias, entendidas por Jimenes y Puente (2014) como: «procesos secuenciales que utiliza el sujeto para controlar actividades cognitivas y asegurarse que una meta cognitiva, propuesta con anterioridad, se ha alcanzado» (p. 14) o como indican Chen y Mcdunn (2022) un conjunto de habilidades de pensamiento enseñables que pueden ser entrenadas y que benefician el aprendizaje. Por ende, el enfoque metacognitivo de la enseñanza busca dotar a los estudiantes de un conjunto flexible y reflexivo de estrategias metacognitivas personales que favorezcan la realización de actividades de manera autónoma dentro y fuera del aula. En este sentido, las estrategias metacognitivas son consideradas como:

(...) un proceso cognitivo y metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos, a través de una planificación consciente e intencionada. Dicho de otra manera, tenemos en cuenta las características más universales de la estrategia: ser procesual, orientada hacia una meta u objetivo, controlable, deliberada y dependiente de las particularidades de la persona que la pone en ejercicio, y educable y flexible para hacer más eficaz el aprendizaje. (Didactext, 2015, p. 232)

Gaskins y Elliot (1999) plantean que las estrategias metacognitivas deben estar orientadas concienzudamente a las variables de persona, tarea, estrategia y ambiente, como se presenta a continuación en la recopilación realizada por el Grupo Didactext⁴ (2015) en conjunto con las originales propuestas por los citados autores:

1. Estrategias para dominar variables de tarea:

- Analizar la tarea
 - Identificar la tarea
 - Establecer una meta
 - Expresar la comprensión de la tarea
 - Comprobar la propia comprensión de la tarea discutiéndola con otros
 - Activar conocimientos previos
 - Organizar, categorizar, representar gráficamente ideas del propio conocimiento previo
- Diseñar estrategias adecuadas vinculadas a la tarea
 - Determinar y formular los pasos necesarios para cumplir la tarea
 - Diseñar un programa para completar la tarea
 - Usar estrategias compensatorias como, por ejemplo: leer un libro, ver un vídeo o una película sobre el tópico de la tarea o tener una discusión sobre el tema con alguien que posea más conocimientos al respecto.

2. Estrategias para dominar variables personales:

⁴ Grupo Didactext (Didáctica del texto) es un grupo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid compuesto por Dr. Álvarez Angulo, Dra. Agosto Riera, Dra. Fernández Martínez, Dra. Uribe Álvarez, Dra. Camargo Martínez, dra. Mateo-Girona, Dra. Andueza Correa, Dr. Ortiz Aguirre, entre otros. Para más detalles revisar: <https://www.ucm.es/didactext/>

- Analizar variables personales tales como ideologías, creencias, actitudes, motivaciones
 - Buscar creencias sobre el valor de la tarea
 - Evaluar factores claves para el éxito
 - Considerar el uso de estrategias compensatorias
- Seleccionar estrategias personales adecuadas
 - Determinar cómo hacer que esta tarea sea útil para aprender algo más después
 - Usar estrategias compensatorias para dominar las creencias, actitudes y motivaciones negativas, y aquellos rasgos personales que impiden el éxito.

3. Dominio de variables de estrategias:

- Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo
 - Buscar estrategias que facilitarían el cumplimiento de la tarea
 - Evaluar la comprensión de cómo poner en práctica la estrategia
- Seleccionar estrategias adecuadas para adquirir sentido y recordarlo y comprometerse a dominarlas
 - Enumerar o discutir con alguien estrategias de sentido y de rememoración
 - Pedir a otros una explicación en caso de no conocer la estrategia a aplicar
 - Encontrar una forma alternativa de realizar la tarea
 - Hacer la tarea con un compañero

4. Estrategias para dominar variables ambientales relacionadas con el entorno:

- Analizar factores ambientales
 - Determinar si se tienen todos los materiales necesarios
 - Determinar si la tarea puede ser terminada en la escuela
 - Evaluar el entorno físico para completar la tarea
- Seleccionar estrategias adecuadas en relación con el entorno.
 - Elaborar una lista de control de los materiales necesarios
 - Usar materiales alternativos

- Hacer un programa y controlar el avance

Por otro lado, autores como O'Malley y Chamot (1999) indican que el énfasis de las estrategias metacognitivas debe recaer en el proceso de planificación, monitoreo y evaluación de la producción de la lengua considerando los siguientes aspectos:

- Atención selectiva a aspectos especiales de una tarea de aprendizaje, como la planificación para escuchar palabras o frases clave
- Planificar la organización del discurso escrito o hablado
- Monitorear o revisar la atención en una tarea. Monitorear la comprensión de información que debe recordarse o monitorear la producción mientras ocurre
- Evaluar o comprobar la comprensión después de completar una actividad de lenguaje receptivo, o evaluar la producción del lenguaje después de que haya tenido lugar.

Estas etapas metacognitivas se pueden relacionar con lo planteado por Vilà y Vila (1994) quienes, desde una perspectiva cognitiva y comunicativa-funcional, proponen tres fases en el proceso de composición de un texto oral monológico en el contexto escolar compuesta por la planificación del discurso oral, la producción y la revisión.

Los beneficios del uso de este tipo de estrategias son variados, dentro de los cuales encontramos: a) la reestructuración y flexibilización de los esquemas mentales de los aprendices al vincular información nueva con los conocimientos previos, b) la atención en los elementos más importantes de las actividades a realizar, c) fomenta los procesos de transferencia de aprendizajes a diferentes áreas, d) el conocimiento del propio aprendizaje y la adaptación de las estrategias a sus necesidades, e) fomenta una visión activa hacia aprendizaje independiente y, f) estimula el pensamiento posicionándolo en una actitud reflexiva (Jimenes y Puente, 2014).

Otro punto importante en el enfoque cognitivo será la motivación y la afectividad del proceso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que le permitirá al estudiante comprometerse con el cumplimiento de la tarea. Esto cobra especial valor cuando se considera la etapa del ciclo vital de los jóvenes, como menciona García (1993): «En el pleno

desarrollo de la personalidad son indisolubles los aspectos intelectuales de los afectivos y morales» (p. 14).

En efecto, diversos estudios afirman que la motivación es un requisito para la autonomía por lo que tiene un efecto en la metacognición y la autorregulación de los estudiantes (Ushioda, 2007; 2009; 2011a, 2011b). Atman y Yildiz (2022) indican que: «La regulación de la motivación se define como actividades en las que los individuos actúan deliberadamente para iniciar, mantener o completar su voluntad de trabajar hacia un objetivo específico» (p.3). Por otro lado, Didactext (2015) definen la motivación como: «un proceso o serie de procesos que, de algún modo, inician, rigen, mantienen y, finalmente, definen una secuencia de conducta dirigida a una meta» (p. 230), dejando en claro su importancia en todos los aspectos de la metacognición.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente la aplicación de este enfoque puede presentar dificultades, especialmente en espacios donde la reflexión sobre el aprendizaje no es una costumbre, es por esto que Osses y Jaramillo (2008) inspiradas en los postulados de Burón (1990) y Mateos (2001) plantean dos criterios para implementar la metacognición en la enseñanza: a) según el grado de conciencia sobre las estrategias y b) según el nivel de ayuda que ofrece el profesor o grado de autonomía que otorga al alumno.

Con respecto al primer criterio se observan los tipos de conciencia de: a) entrenamiento ciego, en el cual, el estudiante no tiene conocimiento sobre la estrategia que está empleando y porqué es útil para la tarea encomendada; b) entrenamiento informado o razonado, en donde el estudiante conoce la estrategia y su utilidad para el cumplimiento de la tarea y c) entrenamiento metacognitivo o en el control, en el cual, el estudiante no solo conoce y maneja la importancia de la estrategia empleada, sino que también debe comprobar su utilidad de manera personal.

Por otro lado, y según el grado de autonomía del estudiante, está inspirado en la transferencia gradual del aprendizaje y:

(...) concibe al profesor en el papel de modelo y guía de la actividad cognitiva y metacognitiva del alumno, llevándole poco a poco a participar de un nivel creciente de competencia y, al

mismo tiempo, retirando paulatinamente el apoyo que proporciona hasta dejar el control del proceso en manos del estudiante. (Osses y Jaramillo, 2008, p. 195)

Para alcanzar la autonomía gradual del estudiante, se sugieren cuatro etapas. La primera es la *instrucción explícita* del profesor, que considera la explicación de la estrategia a utilizar. Para ello, se contempla la *explicación directa* (explicar clara y explícitamente la estrategia y sus etapas) y el *modelamiento cognitivo* (modelar la actividad cognitiva y metacognitiva haciéndola observable para los estudiantes). La segunda es la *práctica guiada* que le permitirá al estudiante realizar actividades y alcanzar metas con el acompañamiento del profesor. La tercera etapa es la *práctica cooperativa*, en donde se realiza un acompañamiento entre pares mediante el trabajo en grupo, complementando sus habilidades y competencias para alcanzar una meta común. Y, finalmente, la cuarta etapa consiste en la práctica individual, en la cual el estudiante podrá poner en práctica de manera autónoma las estrategias trabajadas, con la ayuda de una guía de trabajo que favorezca la aplicación de las estrategias metacognitivas.

3.4. Estrategias discursivas orales

3.4.1. Enseñanza de la comunicación oral

Desde un punto de vista histórico, la enseñanza de la lengua ha sido una preocupación social y educativa que da origen a la institución escolar (Camps y Ruiz-Bikandi, 2011). A pesar de todos los avances, la enseñanza de la lengua oral aún presenta dificultades en las que prevalecen algunas ideas del modelo tradicional, como «la ausencia del trabajo sistemático de la lengua oral en la escuela más allá de la educación infantil» (López, 2005, p.9), en especial cuando los estudiantes se enfrentan de manera formal al código escrito, el que sigue teniendo mayor relevancia. Por lo que «ofrecer a los alumnos la oportunidad de hablar y de escuchar no es garantía de que mejoren su expresión y comprensión orales: no se trata sólo de hablar y escuchar, sino de enseñar a hablar y a escuchar» (Núñez, 2009, p. 43). Por esto, el enfoque de la enseñanza de la lengua oral actual tiene nuevas complejidades en la implementación del

enfoque comunicativo. Para solucionar estos problemas se presentan premisas muy importantes como el uso de secuencias didácticas y estrategias específicas de enseñanza de la lengua oral.

Con base en las diferentes investigaciones y aportes disciplinarios, se han presentado diferentes elementos de alta relevancia que se han de considerar para enseñar la lengua oral en la Enseñanza Secundaria Obligatoria o Enseñanza Media, los cuales se deben tomar en cuenta para la elaboración o aplicación de estrategias didácticas. Vilà (2011, p. 2), presenta los siguientes criterios didácticos:

1. Centrarse en el aprendizaje de la oralidad formal: el aula es un espacio formal
2. Definir lo que los alumnos van a aprender a través de cada práctica oral: la competencia oral
3. Pensar antes de hablar: la planificación de las intervenciones orales
4. Organizar los contenidos de aprendizaje mediante secuencias didácticas
5. Diseñar las prácticas discursivas orales del alumnado: un espacio ritualizado y una escucha focalizada
6. Conseguir un buen clima de aula: una relación social equilibrada entre la autoridad y la complicidad con el alumnado

En este sentido, Núñez (2008) señala que todas las actividades de lengua oral deben ser prácticas integradoras que consideren por un lado que la enseñanza de procedimientos y actitudes debe ser interactiva y considerar las diferentes habilidades en distintos momentos, así como deben ser preparadas cuidadosamente permitiendo diferentes ritmos de desarrollo para atender a la diversidad.

Por otro lado, esta misma autora presenta que las estrategias no solo afectan en un nivel verbal, sino que, en el comportamiento psicológico y el acercamiento al mundo, por lo que hay que considerar los siguientes aspectos:

1. La implicación de otros códigos, como los elementos no verbales de la comunicación.

2. Los modelos de la textualidad, es decir, comprender que la escritura y la oralidad tienen procesos y finalidades diferentes, por lo que se tendrá que enseñar los modelos orales a los estudiantes, para que desarrollen su oralidad.
3. Presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que favorecen en la a) multiplicación de diferentes y complejos usos lingüísticos, b) la hibridación de los lenguajes, c) amplitud en los sistemas de codificación, procesamiento y transmisión de información y d) transformación en las condiciones de enunciación como la deslocalización y des temporalización.
4. Influencia de los medios de comunicación masiva en la oralidad, en el modelamiento de las formas de hablar.
5. Gradación de textos orales espontáneos a más planificados, en conjunto con el ofrecimiento de diferentes textos orales y situaciones de comunicación.

3.4.2. Secuencias didácticas para la enseñanza de la comunicación oral

Desde la comprensión de la enseñanza de la lengua oral como un proceso, se ha buscado la mejor forma de llevarlo al aula, es decir, crear espacios de enseñanza de la lengua oral que sean progresivos y en línea con la nueva visión de la enseñanza del lenguaje. Como señala Santamarina (2018):

De ahí que se hayan de buscar enfoques y planteamientos metodológicos que permitan llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el aula de forma óptima y eficaz tanto para el docente como para el alumnado. (p. 113)

Ante esta necesidad, el uso de secuencias didácticas resultó ser llamativo e interesante para organizar las actividades diarias, en especial aquellas que resultan más difíciles para los estudiantes (Santamarina, 2018).

En general, una secuencia didáctica es entendida como «un conjunto de actividades escolares organizadas sistemáticamente alrededor de un género textual oral o escrito» (Santolària, 2019). Este concepto nace de los parámetros de la Escuela de Ginebra, que

presenta una visión procesual, en base a tareas o proyectos y que en palabras de Dolz (1994, citado en Santamarina, 2018) lo describe como:

(...) pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o de producción verbal. Se proponen unos objetivos limitados y compartidos por los alumnos, y las actividades metalingüísticas y metadiscursivas que se presentan en estas secuencias están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación comunicativa. (p.117)

Bronckart (1999), señala que una secuencia didáctica debe presentar los siguientes principios generales, basados en la legitimidad, pertinencia y solidaridad:

1. Identificar un género textual que sea de utilidad social y elaborar un modelo didáctico para ese género en particular.
2. Elaborar un proyecto de aula que aporte a la producción colectiva del género a trabajar.
3. Planificar secuencias de módulos considerando los problemas que puedan presentar los estudiantes para desarrollar el género seleccionado.

Estos elementos sentarán las bases para que las secuencias didácticas tomen cada vez más protagonismo en los últimos 30 años en el área de la didáctica (Santolària, 2019) y especialmente para la enseñanza de la lengua oral (Santamarina, 2018), que como argumentan Vilà y Castellà (2015): «La secuencia didáctica es el instrumento metodológico más potente para organizar la enseñanza de la lengua oral formal en clase» (p. 38). En este contexto, Santamarina (2018) o Del Moral (2012) señalan que éstas han de entenderse desde una perspectiva textual tanto para el aprendizaje de habilidades orales como escritas.

Sin embargo, también se han presentado argumentos que revelan críticas al tratamiento de la oralidad en las secuencias didácticas como describe Pérez (2009):

La lengua oral, hasta ahora, cuando no ha sido olvidada en las programaciones, ha estado caracterizada por la improvisación: las clases no obedecen a una reflexión sistemática ni a una

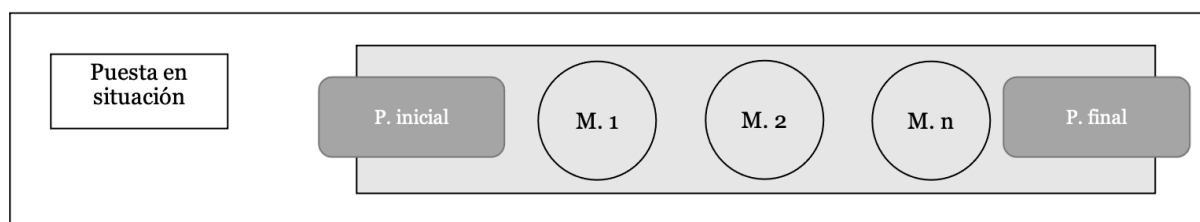
programación continua. No ha sido trabajada ni evaluada con el suficiente criterio ni la necesaria sistematización. Incluso aun tratando los aspectos instrumentales, se ha hecho desde una perspectiva teórica, basada en explicaciones semánticas y morfosintácticas excesivas para lograr una correcta producción o comprensión. Las actividades son esporádicas, inconexas y no obedecen a exigencias pragmáticas. (p. 209)

Esta situación deja entrever que el uso de una secuencia didáctica para el desarrollo de la comunicación oral o su declaración en el proceso de enseñanza aprendizaje no asegura que necesariamente se esté trabajando la oralidad desde una perspectiva reflexiva, funcional-comunicativa, cognitiva y social.

Se han elaborado diferentes propuestas de estructuración de secuencias didácticas para la enseñanza de la lengua oral, con la finalidad de asegurar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, alejándose de los parámetros tradicionales de enseñanza y fomentando la visión de proceso desde el constructivismo y el enfoque comunicativo (Vilá y Vila, 1994; Pérez, 2009; Santamarina, 2018).

Una de las primeras estructuras de secuencias didácticas para el desarrollo de la lengua fue propuesta por Dolz et al. (2001), como se aprecia en la Figura 17, a continuación:

Figura 17. Estructura base de una secuencia didáctica



Nota. Adaptado de Santamarina (2018).

La interpretación de este modelo presenta las siguientes fases (Santamarina, 2018):

1. Primera fase: puesta en situación y producción inicial. En esta fase se detalla la tarea que se llevará a cabo, poniendo en juego los conocimientos previos del alumnado implicando una evaluación diagnóstica, donde se evalúan las capacidades o habilidades que posee cada estudiante mediante la elaboración de un texto inicial,

para adaptar las actividades que compondrán la secuencia didáctica, según las necesidades detectadas y explicar las características del género.

2. Segunda fase: módulos. Se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral y escrita a través de diferentes módulos, que deben poner énfasis en el desarrollo de producción del texto considerando la situación comunicativa, elaboración de contenidos, planificación del texto y textualización, mediante actividades tales como debates, análisis, entre otros.
3. Tercera fase: producción final. Los estudiantes reescriben o revisan textos según todo lo que han aprendido en los módulos, de esta manera pueden observar lo que han aprendido.
4. Cuarta fase: revisión. El docente revisa el proceso de aplicación de la secuencia, observando los aprendizajes logrados y originando nuevos planteamientos para continuar.

Si bien, Dolz y Schneuwly (2009) presentan que el desafío del texto inicial sea el medio y soporte; el motivo para fomentar la expresión, la expresión oral sigue teniendo un segundo plano, ya que la elaboración de textos orales y textos escritos tiene diferentes procesos, como lo hemos revisado en capítulos anteriores.

Por otro lado, Lafontaine (2007) propone una secuencia didáctica específica para la enseñanza de la producción oral de una exposición oral explicativa, compuesta por 5 etapas, descritas a continuación:

1. Proyecto de comunicación: integrar la oralidad en un proyecto de comunicación aplicable a diferentes bloques de lengua. Para ello se debe precisar:
 - a. Intención de comunicación: esto le dará la importancia al aprendizaje, por lo que es necesario precisar la intención, mediante actividades tales como la lectura de una novela para discutir, escuchar un reportaje, hacer una entrevista, entre otros.

- b. Situación de comunicación: posteriormente el docente debe elaborar una situación comunicativa precisa, considerando las necesidades de los estudiantes. Esta situación se debe articular con los siguientes aspectos:
 - i. Integración de prácticas de lectura, de escritura y de comunicación oral
 - ii. Tipos de temas presentados al alumnado
 - iii. Incorporación de las áreas de interés para los alumnos
 - iv. Incorporación de receptor
- 2. Producción inicial: es un momento clave en el proyecto de comunicación y consiste en la primera producción de la actividad, sin preparación previa. Esto servirá para identificar las expectativas de los estudiantes respecto a las actividades, reconocer las fortalezas y debilidades de los alumnos o del grupo completo y sentar las bases para los objetivos de aprendizaje del proyecto según el desempeño comunicativo de los estudiantes. Por esta razón se recomienda grabar las producciones.
- 3. Estado de conocimientos: el docente procede a detectar los conocimientos previos de los alumnos, considerando el registro audiovisual de la actividad de producción inicial.
- 4. Talleres formativos: se configuran un conjunto de talleres que fortalezcan sus habilidades comunicativas a partir de las necesidades detectadas con orientación hacia las que se requieren. Para este caso se sugieren 5 tipos de talleres:
 - a. modelización total por parte de docente y alumnos
 - b. aprendizaje de los papeles que se deben desempeñar
 - c. aprendizajes relacionados con los tipos de prácticas
 - d. aprendizajes de los hechos de la lengua
 - e. aprendizaje de las técnicas de escucha
- 5. Producción final: posterior a la vivencia de los talleres, los estudiantes pueden llevar a cabo la presentación final, sin embargo, no es necesario que se califique o se evalúe derechamente la comunicación oral, puede complementarse con la escritura o lectura.

Anteriormente, Vilà y Vila (1994) proponen para el proceso de composición de un texto oral un trabajo en equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión sobre su uso, mediante la consideración de recursos metadiscursivos y metalingüísticos. Continúan con el trabajo en conjunto entre la expresión oral y escrita argumentando desde una perspectiva psicolingüística que ambos elementos tienen horizontalidad y complementariedad. Su propuesta se centra en la importancia de la situación comunicativa para que los estudiantes construyan conocimiento sobre la real utilidad de la comunicación oral en ámbitos académicos y sociales, promoviendo mecanismos de adecuación al contexto comunicativo. Este enfoque se compone de cuatro aspectos:

En primer lugar, centra su interés en mejorar la eficacia comunicativa de las alumnas y los alumnos. En segundo lugar, prioriza la enseñanza de los procedimientos implicados en la composición de los textos orales y considera que la intervención pedagógica debe realizarse a lo largo de dicho proceso. En tercer lugar, integra el conocimiento del aparato formal lingüístico y el dominio instrumental del lenguaje y, por último, adopta una perspectiva cognitiva. (Vilà y Vila, 1994, p. 50)

Y la propuesta está compuesta por las siguientes fases:

1. Fase de planificación: elaboración de un texto con un propósito discurso oral (informar, demostrar, exponer, entre otros). El objetivo de la utilización de la lengua escrita es que sea de referencia para el discurso, que permita al estudiante seleccionar y ordenar información, elaborar esquemas, consultar fuentes, entre otros. En la construcción del texto, se debe considerar las características de la audiencia, seleccionar recursos retóricos-discursivos para captar la atención y preparar un soporte visual. Como señalan los autores «En esta fase se promueve por parte del profesorado la reflexión sobre los elementos lingüísticos y comunicativos que intervienen en el discurso y siempre conlleva el uso de ensayos en privado para garantizar el éxito posterior» (p. 50).
2. Fase de producción: en esta fase se considera la producción de un discurso adecuado a su situación comunicativa, que presente un uso adecuado de elementos lingüísticos

y retóricos que mantengan la atención de la audiencia, así como una preocupación por la comprensión del discurso. También se considera el uso de elementos paralingüísticos como la entonación o uso del cuerpo. Todo este proceso apoyado con la grabación de las intervenciones para analizarlas posteriormente.

3. Fase de revisión: contempla el proceso de evaluación de la producción del texto oral. Se considera el uso de las grabaciones y pautas orientadoras para que el profesor evalúe y acompañe a sus estudiantes, para que los estudiantes evalúen a sus compañeros y también a sí mismos. Esta etapa se compone de dos elementos importantes:

- a. Valoración colectiva que incluye al profesor y estudiantes de la presentación realizada.
- b. Autoevaluación del proceso discursivo que fomente la reflexión de los estudiantes sobre su desempeño comunicativo.

En este contexto, el uso de la metadiscursividad debería tener protagonismo en la fase de planificación y revisión del discurso. Estos momentos son los que tienen un mayor impacto en el aprendizaje del estudiante, ya que se generan diferentes instancias para que éste produzca discursos orales, pueda equivocarse y analizar sus errores, volver a hacer el discurso hasta sentirse seguro, ensayar desde lo escrito y lo oral, entre otros. De esta forma el estudiante podrá reflexionar sobre su expresión oral y al mismo tiempo podrá emplear estrategias para mejorar su desempeño comunicativo. Este proceso de reflexión debería repercutir en la calidad de sus discursos (Vilà, 2004). Por otro lado, también se señala la inclusión de elementos metalingüísticos en el acompañamiento de la escritura de diferentes géneros discursivos (Larringan, 2011; Rodríguez, 2015).

En línea con el modelo de secuencia didáctica anterior, Vilá y Castellà (2015) presentan una nueva estructura didáctica para el aprendizaje de discursos orales formales, con base en una producción discursiva global con una intención comunicativa clara en relación con la situación comunicativa en la que se enmarca. Esta secuencia didáctica se compone de las siguientes etapas:

1. Planteamiento inicial: se comparte con los estudiantes los objetivos de la secuencia para articular mentalmente el aprendizaje con las actividades que se realizarán.
2. Planificación del discurso: en esta fase, el estudiante se prepara por su cuenta para la presentación de su discurso.
3. Composición y ensayo: permite valorar el desempeño de los estudiantes en diferentes momentos de la secuencia. Mediante los ensayos, se espera que los jóvenes tomen confianza con sus habilidades y al mismo tiempo los otros compañeros jueguen un rol de destinatarios intermedios.
4. Subactividades con objetivos específicos: conjunto de actividades breves con la finalidad de mejorar los aspectos diagnosticados o previamente planificados de la expresión oral de los estudiantes.
5. Realización y evaluación: se considera una etapa más dentro del proceso y no la finalidad de éste, ya que la producción, ensayo y evaluación ha comenzado desde un inicio de la secuencia.

3.4.2. Estrategias de enseñanza de la comunicación oral

Un concepto muy relacionado con la elaboración de secuencias didácticas es el de estrategias. El concepto de estrategia didáctica actual tiene sus orígenes en paradigmas socioculturales y cognitivos con la intención de superar la concepción que ha dominado durante décadas desde el enfoque conductista o tradicional de la enseñanza (Eloúsa y García, 1993).

Su definición se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la utilización de métodos, técnicas, actividades o recursos para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos (Sánchez et al., 2020). Más específicamente, se entiende como un procedimiento elevado, compuesto por un conjunto de pasos u operaciones que emplea un profesor o un estudiante para aprender un contenido o habilidad de manera controlada e intencional con el propósito de alcanzar un aprendizaje significativo (Fumero, 2009).

En este sentido, las estrategias didácticas permitirán procesar los contenidos y procedimientos para facilitar el aprendizaje escolar (Fumero, 2009; Romero, 2009) y, como señalan Sánchez et al. (2020), pueden ser desde el punto de vista del aprendizaje o de la enseñanza:

Las primeras consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere o emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Las estrategias de enseñanza son todas las ayudas planteadas por el docente para facilitar al estudiante un procesamiento más profundo de la información (Díaz, 1999). (p. 11)

Desde la enseñanza, la utilización de una estrategia requiere de un proceso pedagógico previo, es decir, no es aleatorio ni arbitrario, sino que para aplicar una estrategia en la sala de clases es necesario alinear los objetivos de aprendizaje, los contenidos o habilidades, características de los estudiantes, entre otros, pero sobre todo es el estudiante el que debe ser el centro de la estrategia. Este proceso, caracterizado por Romero (2009), se compone de la selección, coordinación y aplicación de un conjunto de actividades. Según el mismo autor, algunos criterios que se aconsejan en este proceso son:

- Realizar un diagnóstico
- Definir claramente los objetivos de aprendizaje
- Diseñar o adaptar la estrategia según los objetivos de aprendizaje
- Aplicar controladamente la estrategia
- Evaluación de los objetivos de aprendizaje

La estructuración de las estrategias didácticas de comunicación oral es una tarea compleja debido a la diversidad de expresiones orales y sus diferentes formas de abordarlas. Núñez (2008) señala que su clasificación didáctica debería considerar al menos tres criterios principales:

1. Número de interlocutores que participan en la interacción comunicativa (Badía et al., 1988).

2. Modo de discurso utilizado (narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación), siguiendo a Reyzábal (1993).
3. Grado de formalidad y dificultad de los textos (desde la conversación hasta la argumentación), teniendo en cuenta la interacción y relación con los interlocutores (Abascal et al., 1997).

Sin embargo, un punto de partida de todas las estrategias debe ser concebir la lengua desde su uso funcional y comunicativo para abordarla desde otros puntos didácticos, «que deslegitimen la autoridad y uniformidad que impone la cultura dominante a través de su código y norma lingüística» (Santamaría, 2018, p. 113).

Debate

El debate es una estrategia entendida también como «una forma de comunicación oral que consiste en una confrontación de opiniones sobre un tema que admite distintos puntos de vista» (Núñez, 2001, p. 1). Complementariamente, se ha definido por Unzué (2012) como «un discurso polifónico de carácter argumentativo en torno a un tema, con una estructura cerrada dirigida por un moderador y aceptada por los participantes» (p. 27), correspondiente a una estrategia integradora, que vincula diferentes aspectos de la comunicación oral y escrita.

A rasgos generales, según Núñez (2001, p. 1), es necesario considerar los siguientes elementos:

- Especificar claramente el tema para evitar desviaciones. El tema debe permitir enfrentar posturas completamente opuestas.
- Disponer de tiempo suficiente para que todos puedan intervenir y para que se puedan exponer todos los argumentos y opiniones.
- Establecer unas normas de funcionamiento y participación:
- Elegir un moderador o moderadora. Sus funciones son: anotar los turnos de palabra que se piden, conceder la palabra, llamar la atención a los que entorpecen el desarrollo del debate, proponer nuevos temas o aspectos (pero sin opinar nunca) e ir sintetizando las principales ideas que se exponen.

- Procurar ceñirse al tema y no divagar.
- Respetar las opiniones de todos y aplicar las normas de cortesía.
- No acaparar el tiempo (se puede establecer un tiempo límite para cada intervención)
- Escuchar a los demás para poder contraargumentar con rigor, evitando divagaciones y dogmatismos o atacar a las personas en vez de sus argumentos, etc.
- Dejar unos minutos al final para que el profesor o el moderador exponga las conclusiones que se han sacado.

Por otro lado, del Moral (2017), presenta una secuencia didáctica con base en los planteamientos de Dolz y Schneuwly (2006) para el desarrollo del debate en la sala de clases compuesto por los siguientes momentos:

- Taller 0. Introducción: actividad grupal de conversación para escoger el tema a debatir, el intercambio de opiniones sobre la temática quedará registrado en la plataforma que se utilice en el establecimiento (Moodle, Classroom, entre otras). El objetivo de este taller es elaborar una producción inicial, sobre la elección del tema del debate.
- *Taller 1. Situación inicial:* este taller introduce a los estudiantes en la secuencia, ya que se les informa que se trabajará con el género argumentativo, para que consideren la producción de argumentos y opiniones, así como también orienta la producción inicial. En este momento, los alumnos buscarán información para argumentar sobre qué temas les interesa más debatir.
- *Taller 2: Toma de decisiones antes del debate:* en esta etapa, se espera que los estudiantes tomen la decisión de la temática a abordar y la identificación de los principales argumentos espontáneos, identificar las características generales del género argumentativo y los mecanismos de argumentación.
- *Taller 3: Estructuración, recapitulación y elaboración de argumentos:* en este momento, los estudiantes reconocen y utilizan las fórmulas apropiadas de un debate, diferenciando y elaborando mecanismos de argumentación y tipos de argumentos.

- *Taller 4: Tomar notas para preparar el debate:* los objetivos de este taller se relacionan con la selección de información de la investigación realizada por los estudiantes, elaborar notas que les ayudarán a organizar su producción en el debate y ejercitar su utilización. Es ideal que este taller sirva de ensayo para el proceso de argumentación.
- *Taller 5: Producción final:* es el momento del debate en sí, donde se integran los conocimientos desarrollados previamente. Se espera una discusión interesante y llamativa, así como la intervención de un moderador que llegue a conclusiones interesantes de la discusión. En este momento, también se permite realizar una evaluación por parte del docente y evaluadores con una pauta de evaluación pertinente.
- *Taller 6: Profundización y evaluación:* se considera el cierre de la secuencia, mediante la elaboración de un texto argumentativo escrito e individual, para observar las competencias individuales, como actividad de ampliación y/o profundización de conocimientos adquiridos.

El debate como estrategia de desarrollo de comunicación oral, presenta grandes beneficios, ya que desafía intelectualmente a los estudiantes mediante la argumentación. Tal como señala del Moral (2017):

En definitiva, si queremos realmente prescindir de los dogmas de la escuela tradicional, asociada a palabras como silencio, memorización, recitación, la de hoy ha de hablar de interacción, de comprensión y de interpelación. La comunicación en el aula se ha de canalizar por vías que favorezcan el diálogo de los alumnos entre sí, con el maestro y con los materiales curriculares. Esto conlleva una democratización de las aulas y la escuela. (pp. 107-108)

Mesa redonda

Es una estrategia que se utiliza para exponer puntos de vistas divergentes sobre una temática en particular, generalmente de especialistas que presenten argumentos sólidos para defender su argumento (Araya, 1995). Vásquez (2011) lo define como: «Conjunto de personas que dirigen una asamblea o reunión en la que se negocian algunos asuntos» (p. 155) y lo

caracteriza como una discusión de un grupo de especialistas. En general, se cuenta con la participación de entre 3 y 6 personas, junto con un moderador que coopera en la organización de la actividad, que se recomienda no dure más de 50 minutos. Se presenta una estructura de la estrategia que considera los siguientes elementos presentados por Araya (1995):

1. Inicio: se ubican todas las personas participantes en la mesa idealmente sobre un escenario para resaltar la formalidad de la situación. El moderador o moderadora dará inicio mencionando el tema, procedimientos, informando a la audiencia que podrá realizar preguntas al finalizar y dará la palabra al primer expositor.
2. Cada persona que expone dispondrá de un máximo de 10 minutos. Quien modere la mesa deberá llevar el tiempo, gestionando las exposiciones, entre otros.
3. Al finalizar las exposiciones, quien modere hará una síntesis de cada expositor y las diferencias principales entre todos.
4. Posteriormente, quien haya moderado le dará la palabra nuevamente a los expositores, que, en un máximo de 2 minutos, pueden profundizar en un tópico, replicar un elemento mencionado por otro expositor, entre otros.
5. El expositor expone las conclusiones de la discusión anterior, con sus puntos en común y desencuentros.
6. Finalmente, la audiencia puede elaborar preguntas a los expositores o realizar comentarios o reflexiones sobre el tema.

Panel de expertos

Se caracteriza por ser una discusión de un conjunto de expertos sobre un tema determinado. Vásquez (2011) indica que se considera una técnica que favorece la presentación de diferentes enfoques de un tema en particular. Se emplea un lenguaje más cercano a la audiencia y es muy valorado que se genere un ambiente relajado y participativo, a diferencia de la mesa redonda. Los expositores, serán especialistas en un tópico específico

de la temática a trabajar y conversarán o dialogarán al respecto, exponiendo sus conocimientos y experiencias para dar una visión general del tema a la audiencia (Araya, 1995). Sus características y procedimientos son definidos por Azurín y Mendoza (2020):

1. Antes de la ejecución del panel: se debe determinar el tema y los objetivos de acuerdo con los intereses del público. Seleccionar entre 4 a 6 panelistas expertos y al moderador y explicarle su rol en la actividad. Elaborar identificadores para los participantes y preparar el salón.
2. Ejecución del panel: el moderador dará a conocer el tema, presentará a los panelistas, presentará las normas y gestión de la conversación. Puede comenzar cualquier panelista, si es que el moderador no lo indica. El rol del moderador será moldear la discusión, presentando información, elaborando preguntas, gestionando la participación de los expositores.
3. Finalización del panel: cada panelista realizará una breve conclusión de sus ideas, posteriormente el moderador realizará una síntesis de todo lo conversado, finalmente, la audiencia puede realizar preguntas a los expertos quienes responderán según el tiempo disponible.

Entrevista informativa

La entrevista de información o informativa se realiza con el objetivo de obtener información de fondo sobre un tema determinado. Mediante preguntas abiertas, se busca profundizar sobre un tema que amerita reflexión, por lo cual, en general, se entrevista a un especialista sobre una temática, oficio, profesión, entre otros. Se caracteriza por ser una situación comunicativa formal asimétrica, estandarizada o planificada, que contempla el uso de elementos verbales y no verbales muy activos, ya que el entrevistador guía, anima, abre y cierra las intervenciones (Lafontaine, 2018).

Para aplicarla significativamente en el aula, se sugiere considerar los siguientes pasos:

1. La integración de otras habilidades, como la lectura, escritura, entre otros.
2. Escoger temas significativos para los estudiantes.
3. Considerar los intereses de los estudiantes.

4. Considerar la participación de la audiencia.

Con esto en mente, es necesario generar secuencias didácticas de actividades orales planificadas según el nivel y edad de los estudiantes. Se sugiere considerar en la planificación los siguientes momentos (Lafontaine, 2018):

- a. Enseñar la entrevista: aquí es fundamental centrarse en los aspectos característicos de las entrevistas informativas y cómo preparar una. Se resaltan tres elementos fundamentales que son: el papel del entrevistador, la organización interna de la entrevista y su regulación interna, lo que se sugiere relacionar con los grandes bloques de competencias de dominio de una lengua: competencias lingüísticas de bloque de voz y el bloque de lengua, competencia discursiva y competencia discursiva, respectivamente.
- b. Crear expectativas de la audiencia: es muy importante contar con una audiencia que presencie la realización de las entrevistas y, mediante la actividad, alcanzar sus expectativas, por ejemplo, haciendo que sea una entrevista dinámica, que tenga un formato adecuado al público, usando un código formal de vestimenta o sobre el dominio de elementos prosódicos. Por esto, se sugiere que el docente diagnostique cuáles son las expectativas del público, previo a la realización de la entrevista.

Exposiciones o disertaciones

Abascal (2011) presenta que la enseñanza de la comunicación oral formal mediante exposiciones debe considerar los factores sociales que inciden en su aprendizaje, así como el vínculo del discurso con quien emite el mensaje, sus características y la implicación emocional. Generalmente, este tipo de exposiciones es fruto de un proceso de investigación o de búsqueda sistemática de algún tema en particular y es acompañado de un informe escrito o una monografía (Arce, 2006). En palabras de Dolz y Schneuwly (2006, citado en Torres, 2014): «género textual público, relativamente formal y específico, en el que un expositor experto se dirige a un auditorio, de una manera (explícitamente) estructurada, para transmitir informaciones, describir o explicar algo» (p.23).

Con el tiempo, se ha comprendido que es muy importante considerar la planificación de discursos orales formales. En este sentido, se recomienda seguir la siguiente estructura para una exposición (Arce, 2006):

- Portada
- Índice o contenido
- Prólogo o presentación
- Introducción
- Cuerpo o desarrollo
- Conclusiones o recomendaciones
- Bibliografía
- Apéndices

Cada apartado tendrá elementos característicos que le darán formalidad a la presentación y ayudarán a guiar a los expositores y público. Por lo cual, conlleva una fase de preparación y ensayo, fundamentales para el desarrollo óptimo de la presentación. Ferrer (2011), establece una relación entre las fases de producción establecidas por Cassany (1998) con base en el Modelo de producción textual de Flower y Hayes (1993) con la preparación de una exposición oral:

- Análisis de la situación de comunicación: toma de decisiones sobre temática, adecuación al público, propósitos, entre otros.
- Planificación: generar ideas y organizarlas para su posterior producción discursiva
- Textualización: elaboración de un guion con las ideas principales, estrategias de argumentación o persuasión y mecanismos de cohesión.
- Ensayo grabado: solo este paso permitirá generar retroalimentación al proceso de textualización más espontánea.

Conversación en el aula

La conversación en el aula se caracteriza por ser organizada, con el objetivo de mejorar las habilidades comunicativas, bajo una relación asimétrica entre el profesorado y el

estudiantado, en donde el profesor actúa de moderador, regulando el tema, gestionando turnos de habla, entre otros (Sánchez, 2005). Como se observa, la conversación presenta una estructura interna caracterizada por tres elementos interdependientes fundamentales presentados por Sánchez (2005):

1. El contenido: hace referencia a lo que dicen los interlocutores, sin embargo, se promueve el uso funcional de la lengua, es decir, conversar temáticas que sean de interés para los estudiantes y no caer en conversaciones rutinarias que finalmente no se traducen en mejoras comunicativas. Para esto, se señala considerar lo siguiente:
 - a. Elegir conjuntamente los temas de conversación: esto permitirá que los estudiantes se sientan comprometidos con la temática a conversar, se sentirá parte de la clase, y no necesariamente será de índole monográfica (por ejemplo, se recomienda, objetos de interés, actividades cotidianas o actividades fuera de la clase). Se sugiere elaborar una lista entre todos.
 - b. Priorizar los temas de conversación: mediante una votación, discusión u otro recurso, se puede establecer criterios para organizar los temas de conversación. Esto fomenta la preparación previa a la conversación.
 - c. Planificar la información que hay que buscar: se recomienda señalar la temática de la conversación con anticipación, para que el estudiante lea, piense y se prepare para participar. Esto le permitirá buscar información, conversar con sus compañeros o familia, entre otros.
 - d. Dejar constancia física del trabajo realizado: se sugiere utilizar un registro de las conversaciones, no solo para evaluar el desarrollo en el desempeño comunicativo, sino que también considerarlo como una actividad formal. Se sugiere la elaboración de fichas, esquemas, collages o grabaciones.

2. La gestión: permite generar fluidez en la conversación fomentando el respeto entre las personas que participan, ya sea de los turnos de habla o número de participaciones, y de sus ideas o argumentos para prevenir conflictos.
 - a. Acordar conjuntamente las normas que gestionará la conversación: según el contexto se sugiere establecer y conversar las normas de la conversación para darle un carácter social y funcional a la conversación. Como por ejemplo «saber cuándo y cómo se puede tomar la palabra, esperar que el interlocutor termine su intervención, tener en cuenta si otros participantes también quieren tomar la palabra, etc.» (p. 85).
 - b. Recordarlas o adaptarlas al tema que se está desarrollando: es necesario y recordando las normas cada vez que se inicie una conversación o se genere un conflicto. Por otro lado, será necesario adaptar las normas según el contexto, la temática o el progreso de los estudiantes.
 - c. Potenciar el valor implícito del seguimiento de las normas: las normas aplicadas al trabajo en el aula, deben presentarse como aspectos funcionales y sociales del desarrollo de la lengua, no solo como normas impuestas, con la finalidad del desarrollo de la autorregulación y del respeto por el otro (por ejemplo: «hay que respetar lo que dicen los compañeros; escuchad primero lo que explica vuestro compañero» (p. 86).
3. El contexto: considera las condiciones físicas y emocionales donde se desarrolla la conversación tomando en cuenta los siguientes elementos:
 - a. Crear un clima comunicativo y de confianza: es fundamental para que los estudiantes participen y desarrollen sus habilidades comunicativas.
 - b. Contar con un número adecuado de participantes: esto determinará la flexibilidad de la organización y gestión de las conversaciones.

- c. Prever una duración ajustada de la actividad: para que la conversación no se torne monótona o sea demasiado superficial
- d. Disponer de la ubicación física apropiada: que no dificulte la conversación y que permita una adecuada interacción.

Narraciones y relatos

El discurso narrativo es un elemento muy presente e importante en el desarrollo del lenguaje. Como señala Calsamiglia y Tusón (1999):

La narración es una de las formas de expresión más utilizada por las personas (...) la narración es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos que domina sobre otras formas más «distantes» u «objetivas» como pueden ser la definición o la explicación. (p. 270)

Por ende, es muy necesario incorporar las narraciones y relatos dentro de la enseñanza de la lengua oral tales como «algunas situaciones que impliquen para los alumnos el desafío de organizar su lenguaje de modo de relatar algo en forma estructurada, clara y coherente» (Galdames, 2016, s/p), así como la identificación de las estructuras narrativas más comunes. Esto le permite al estudiante reflexionar anticipadamente sobre lo que contará en su relato y en la estructura u organización de los hechos, seleccionando el vocabulario más variado y adecuado para lograrlo y así crear una historia interesante de escuchar (Galdames, 2016). También, dentro de este tipo de estrategias se consideran la explicación de cuentos, es decir el uso del discurso narrativo para explicar un texto narrativo (Larreula, 2002).

No obstante, es importante señalar la diferencia entre emplear esta estrategia para el desarrollo de la comunicación oral y el desarrollo de la lectura. Por otro lado, superar la idea de que este tipo de actividades son principalmente para las primeras etapas de desarrollo infantil, ya que puede ser una situación productiva en diferentes edades (Beuchant, 2013), ya que como señala Chambers (2013):

Una vez que somos capaces de hablar, las historias que nos cuentan responden nuestras preguntas sobre quiénes somos, de dónde venimos y por qué estamos aquí. Escuchamos

historias acerca de nuestra familia, de nuestra comunidad y del mundo; y por medio de ellas nos ubicamos en el tiempo y en el espacio y lentamente construimos identidades que llamamos por nuestro nombre. (p. 45)

Dramatizaciones y juegos teatrales

Dentro de la rama del teatro, se encuentran elementos que se han utilizado para fomentar el desarrollo de las habilidades comunicativas, con especial atención en la comunicación no verbal y los elementos paralingüísticos. Es así, como las dramatizaciones y los juegos teatrales han abundado en investigaciones recientes para demostrar su eficiencia en el desarrollo de la lengua oral, como lo afirma la investigación realizada por Motos (1992):

Las técnicas dramáticas influyen en la expresión oral de los sujetos desarrollando la fluidez verbal; estimulan la adquisición de destrezas para la exposición de los contenidos de una manera secuencializada; y favorecen un mayor grado de imaginación en las producciones. (p. 85)

En este sentido, es necesario considerar la diferencia entre la enseñanza del teatro y las técnicas dramáticas tales como el juego teatral o la dramatización. Como señala García-Huidobro (1996) el teatro busca una representación teatral en un escenario a partir de una obra dramática escrita y mayor autoridad el director, mientras que los juegos dramáticos y dramatizaciones buscan desarrollar la expresión artística y comunicativa, se pueden desarrollar en diferentes espacios, como el aula o gimnasio del establecimiento, nacen a partir de un proyecto oral variado y hay mayor nivel de responsabilidad por parte de los estudiantes que participan, así como flexibilidad e improvisación en la historia. Por lo tanto, la dramatización como estrategia:

(...) constituye una herramienta metodológica, basada en el arte de la representación teatral y que persigue el desarrollo integral del estudiante, estimulando el aprendizaje, la creatividad y expresión en su más amplio concepto, priorizando el bien superior de cada estudiante, por sobre el resultado artístico. (Márquez, 2015, p. 83)

Debido al gran impacto que tiene la dramatización y el juego teatral en la expresión oral, es que se han creado diferentes estrategias. Una de ellas es conocida como Pedagogía

Teatral (García-Huidobro, 1993), propuesta específicamente para el desarrollo de técnicas teatrales en contextos educativos. Presenta sus bases diferenciadas en etapas del juego según las etapas de desarrollo de infantes, púberes y adolescentes y se compone de las siguientes etapas, las cuales se deben generar todas en cada una de las sesiones que se realicen:

- Preliminares: juegos y actividades lúdicas, físicas y sorprendidas que pongan al estudiante en contacto con su cuerpo para generar un clima de confianza y aceptación colectiva.
- Sensibilización: actividades que apuntan a desarrollar la sensibilidad incrementando la capacidad de percepción y del sentir, creando un estado de alerta sensible para que el estudiante responda a los estímulos externos e internos.
- Creatividad corporal: buscan generar conciencia sobre su propio cuerpo, ejercitando sus habilidades expresivas, desarrollar sus destrezas motoras y su relación con el espacio y los objetos.
- Creatividad vocal: tiene como propósito enseñar la técnica vocal para ejercitar las habilidades expresivas de su voz.
- Expresión: genera espacios para que el estudiante diferencie entre la realidad y la fantasía, y permite desarrollar la capacidad de juego y socioafectiva.

En general, estas son algunas de las estrategias de comunicación oral más representativas en la literatura y en las prácticas escolares. Lo que no quiere decir que existan más; por ejemplo, están las discusiones productivas, el podcast y programas de radio, la recitación de poemas o lectura en voz alta. También, hay un conjunto de estrategias que pueden relacionarse con la oralidad, pero están enfocadas en otras habilidades, como la mediación lectora, las discusiones literarias, los tres momentos de la lectura, el círculo literario, entre otras.

3.4.3. Evaluación de comunicación oral

La evaluación de la comunicación oral es reconocida por su dificultad (Álvarez, 1996; García-Debenc, 2010; Gràcia et al., 2015; Núñez, 2008, Ribas, 2011; Romo, 2015) lo que ha

llevado a que sea uno de los aspectos más descuidados en su tratamiento en la sala de clases (Ribas, 2011; Romo, 2015), siendo tratada de manera poco sistemática (Cassany et al., 1994; Gràcia, et al., 2015) y con una baja presencia de la evaluación formativa (Ribas, 2011). Diversas son las razones, motivos y explicaciones, sin embargo, uno de los más potentes hace relación con la visión del desarrollo espontáneo de la lengua oral y su falta de trabajo en la sala de clases (Camelo et al., 2011).

Dentro de las principales dificultades de la evaluación de la comunicación oral encontramos (Núñez, 2008): a) su carácter efímero, b) la injerencia de aspectos personales y afectivos, c) los progresos son generalmente lentos y se dan en periodos largos de tiempo, d) las formas de evaluar y sus criterios requieren de tiempo, e) debe ser un proceso flexible e individualizado para cada estudiante, f) es un proceso ecológico, que considera los planos personales, sociales, espaciales y temporales y g) debe evitarse la exhaustividad en la determinación de criterios de evaluación.

García-Debenc (2010), presenta otros factores que influyen en su dificultad, tales como a) la práctica oral es transversal a todas las disciplinas y todos los contextos (dentro y fuera de la escuela), b) lo oral es difícil de observar y de analizar, c) lo oral implica el conjunto de la persona, no podemos disociar el cuerpo y la voz exclusivamente, d) lo oral está fuertemente marcado por las prácticas sociales de referencia, e) su evaluación requiere de uso de técnicas específicas y muchas veces exigentes (como las grabaciones), f) requiere de mucho tiempo, g) muchas veces se requiere de realizar transcripciones para ahondar a nivel sintáctico y semántico, h) muchas veces se desconoce el funcionamiento de la lengua oral, i) muy poco material pedagógico de evaluación.

Por otro lado, hay una tendencia a replicar ciertos tipos de evaluaciones para ciertos géneros discursivos como la exposición oral y el debate (Camelo et al., 2011) y ausencia de otros procesos evaluativos como el diálogo o conversación dentro del aula (Gràcia, et al., 2015). En una investigación sistemática de procesos de evaluación de la lengua oral, Camelo et al. (2011) encontraron que: «los docentes carecen de herramientas para plantear criterios concretos a la hora de evaluar la oralidad en el aula. Los criterios que son utilizados

proviene en general de los indicadores que determinan la evaluación de la lengua escrita» (p. 81).

Respecto a la medición del aprendizaje, Cassany et al. (1994) presentan una de las grandes realidades a las que se enfrentan los profesores: «No es lo mismo corregir y calificar que recoger datos observables de los trabajos de los alumnos» (p. 76), esta última situación requiere de más tiempo y de una estrategia planificada de evaluación. Lo que nos lleva a hacer una diferencia entre situaciones de evaluación cuantitativas y cualitativas, como define Romo (2015):

La evaluación de carácter cuantitativo no es suficiente para la evaluación de la comunicación oral por tanto se requiere el desarrollo de destrezas evaluadoras de carácter cualitativo. Si entendemos a la evaluación cualitativa como aquella donde se juzga o valora la calidad de los procesos y el conjunto de actividades se podrá llegar a la meta esperada. (p. 333)

A pesar de las dificultades descritas anteriormente, se han generado avances en los procesos de evaluación de la comunicación oral. Ribas (2011, pp. 71-72) presenta algunas recomendaciones para la evaluación, desde un punto de vista de proceso:

- Preparar pequeñas actividades que tengan que ser orales y que sean registradas y evaluadas por los mismos alumnos
- Siempre que las tareas orales se realicen ante el resto de la clase, hay que prever cómo será la escucha del resto de alumnos, hay que enseñar la escucha activa.
- Pensar qué géneros orales, en qué contextos sociales y qué secuencias textuales se trabajarán en cada curso, para poder planificar tareas que permitan un progreso en el aprendizaje y que contengan actividades de evaluación reguladora y certificativa final.
- Llevar a los alumnos a realizar pequeñas actividades orales que trabajen intensivamente algún aspecto delimitado dentro de la actividad global, de manera que haya un proceso de autoevaluación que los ayude a regular el grado de consecución de aquel contenido.

- Explicitar con los alumnos, a partir de ejemplos y de modelaje, las características de cada producción oral que se pide, tanto del producto como del proceso para conseguirlo.
- Elaborar un portafolio o carpeta de lengua oral, en que se recojan muestras y valoraciones de las propias producciones y donde pueda observarse la evolución del alumno a lo largo de un curso o de un trimestre (Escobar, 1999).
- Pensar qué aspectos de los que se trabajan en el área de Lengua pueden ser compartidos también como contenidos de aprendizaje con otras áreas del currículo y prever un plan conjunto de evaluación: que lo que se aprenda en un área se pueda ver reflejado en la evaluación de otra.

Como señala Ribas (2011), es fundamental un enfoque de evaluación de proceso de la comunicación oral, ya que devela una raíz profunda relacionada con la concepción que tenemos sobre su enseñanza y desarrollo, es decir, entender la comunicación oral como un proceso constante de aprendizaje, en el que la evaluación es uno de los momentos formativos, así como la conversación formal e informal fuera o dentro de la escuela, entre otros. Es así como Álvarez (1996) propone que:

La evaluación de la expresión oral es un buen ejemplo donde sólo cabe la posibilidad de que la evaluación sea única y exclusivamente formativa, en su sentido más literal (...) La evaluación se convierte en este medio inevitablemente en instrumento de aprendizaje, refuerzo y estímulo para nuevos aprendizajes. La evaluación es aprendizaje. (p.198)

Cassany et al. (1994), proponen que para que la evaluación sea realmente formativa el alumno debe conocer sus resultados y el profesor deberá considerarlos para la toma de decisiones dentro del aula, como cambiar los objetivos o métodos, hacer planes de recuperación, entre otros. Complementariamente, Vilà (2011) resalta la importancia de crear secuencias didácticas para la enseñanza de la comunicación oral y su alto impacto en los procesos de evaluación formativos, ya que facilitará la observación progresiva del aprendizaje y del desarrollo de los estudiantes; por ende, se dispondrá de diferentes situaciones formativas, tales como los ensayos o grabaciones, entre otros.

Vilà y Castellá (2015) sugieren evaluar en todas las fases de una secuencia didáctica de comunicación oral y hacerlo con cuidado, considerando el antes, durante y después de una producción oral. En este sentido, Vilá (2003) presenta la evaluación formativa de la comunicación oral mediante secuencias didácticas como uno de los avances metodológicos incuestionables en el área; además, piensa que la evaluación formativa es la estrategia de evaluación por excelencia de la comunicación oral.

Aunque se sugiere una evaluación de proceso y formativa, no quiere decir que no se empleen técnicas de evaluación, con sus respectivas pautas. Camelo et al. (2011), encontraron en su investigación que hay un escaso uso de instrumentos de evaluación para la comunicación oral y que en general:

(...) la evaluación se centra en la exposición de criterios de valoración que no son entregados previamente a los estudiantes y que corresponden a parámetros de evaluación o apreciaciones que el docente realiza luego del desarrollo de alguna actividad oral en el aula. (p. 81)

Sin embargo, uno de los elementos en los que se ha ido avanzando en esta área, es el reconocimiento de instrumentos de evaluación para medir la comunicación oral de los estudiantes, principalmente pautas con criterios, rúbricas, anotaciones, grabaciones, entre otros (Núñez, 2008; Vilá y Castellá, 2015).

Dentro de los instrumentos más recomendados encontraremos aquellos que nos permiten observar el desarrollo cualitativo de la comunicación oral, como señala Núñez (2008):

Los instrumentos que juzgamos más adecuados son los cuestionarios, las encuestas, las grabaciones y la observación. Ésta es el instrumento fundamental, en el que se usan dos procedimientos básicos: la toma de notas, menos exhaustiva, y la transcripción de grabaciones, que permite más detalle. Como herramientas complementarias se pueden usar diarios de clase (elaborados tanto por el profesor como por los alumnos) y entrevistas. (p. 52)

En este sentido, la observación será un elemento clave en el proceso de evaluación de la expresión oral, considerando que «Está técnica es completamente válida por cuanto presenta la objetividad del experto al momento de evaluar y pone en marcha todo el cúmulo

de sus conocimientos sobre la temática» (Romo, 2015, p. 333). Sin embargo, hay que hacer una diferenciación entre la observación sistemática y organizada versus una observación espontánea en la sala de clases. Al respecto Cassany et al. (1994) describen que:

En general, todos los maestros pueden decir muchas cosas de sus alumnos, los han observado una y otra vez y los conocen bien. Lo que ya no es habitual es que esta observación esté sistematizada y organizada, de manera que permita extraer conclusiones claras y fundamentadas, como comparar un trabajo del mismo alumno en momentos diferentes del curso o del ciclo, contrastar el comportamiento de distintos grupos de trabajo, valorar la incidencia y la eficacia de unos materiales en alumnos y grupos diferentes, o que permita determinar qué sistemas de aprendizaje son más efectivos en grupos homogéneos de alumnos, etc. (p. 75)

Es por esto por lo que se sugiere que para la observación se elaboren pautas de observación o rúbricas con criterios específicos, como argumentan Vilà y Castellá (2015): «Las rúbricas son especialmente aconsejables cuando el docente quiere objetivar la evaluación y busca que el alumno sea más consciente de su nivel, de lo que ha adquirido y de lo que le falta» (p. 40); la evaluación objetiva ayudará al docente a entregar un apoyo eficiente a su estudiantado (García-Debenc, 2010).

Algunos autores, como Álvarez (1996) propone que el proceso de observación sea lo más parecido a una observación en investigación, donde no es necesaria la calificación, ni la sanción, ni la corrección negativa «Solo cabe el camino del progreso continuo, la evaluación solo debe convertirse en ánimo y estímulo para que los alumnos lean, escriban, hablen» (p. 198).

En este sentido, para que la evaluación sea sistemática, progresiva y ordenada, se sugiere que el uso de instrumentos de observación, pautas elaboradas o adaptadas por los profesores, que tengan criterios claros para ayudarlos en el proceso de observación y ayudar a los estudiantes a comprender su desarrollo (Romo, 2015). Estos criterios, deben ser acotados y apropiados al género discursivo que se está evaluando, ya que son demasiados elementos que se pueden observar en una situación comunicativa (Vilà y Castellá, 2015).

Respecto al proceso de retroalimentación con el uso de pautas de observación o rúbricas, Vilà y Castellá (2015) sugieren que debe ser concreta y específica, argumentando los resultados, muy descriptiva y lo más detallada posible.

3.5. Habilidades metadiscursivas

3.5.1. Habilidades metadiscursivas en la enseñanza de lengua y literatura

Si se considera que el metadiscurso es un elemento central en el proceso de comunicación, se recomienda emplearlo en la enseñanza de la lengua y la literatura, ya que «Acomodar al interlocutor de una persona de esta manera no solo es fundamental para la comunicación, sino que también es crucial para aprender a hablar un primer idioma» (Hyland, 2019, p. 214). En general, el metadiscurso ha sido asociado con la enseñanza de la escritura (especialmente de textos académicos) y con el aprendizaje de una segunda lengua.

Uno de los espacios más investigados sobre el metadiscurso ha sido, efectivamente, en el ámbito de la escritura académica. Se han presentado evidencias que señalan «la importancia del metadiscurso en contextos académicos» (Zarrati et al. 2014, p. 30). Sin embargo, su importancia va más allá del ámbito académico; diferentes estudios han demostrado la importancia del uso de metadiscurso en diferentes tipos de textos y situaciones (Hyland, 2019, p. 6):

Los estudios han sugerido la importancia del metadiscurso en la conversación casual (Schiffrin, 1980), libros de texto escolares (Crismore, 1989), narrativas orales (Norrick, 2001), divulgación científica (Crismore y Farnsworth, 1990), libros de texto de pregrado (Hyland, 2000), disertaciones de posgrado (Bunton, 1999; Hyland, 2004a; Swales, 1990), El origen de las especies de Darwin (Crismore y Farnsworth, 1989), eslóganes publicitarios (Fuertes-Olivera et al., 2001) e informes anuales de la empresa (Hyland, 1998b).

Es necesario considerar la importancia de la lengua y la literatura como elementos culturales en la formación de los individuos. Como se señaló anteriormente, Crismore et al. (1993) piensan que la cultura es muy importante en la comprensión del uso del metadiscurso;

por lo tanto, ha sido un factor para considerar. No obstante, su estudio prevalece en el aprendizaje de una segunda lengua, donde han encontrado hallazgos significativos (Hyland, 2019). Por ejemplo, que utilizar marcadores del discurso en la redacción o en la enseñanza de idiomas actúa como facilitador, especialmente, en una segunda lengua como el inglés (Reza et al., 2012).

Diferentes investigadores e investigadoras han trabajado en el metadiscurso y el desarrollo de habilidades del lenguaje, encontrando efectos positivos en diferentes áreas, en donde el metadiscurso actúa como facilitador. Sin embargo, como señalan Hyland y Tse (2004): «Incluso en el área de la escritura académica, donde se concentra la mayor parte de la investigación, los estudios de metadiscursos han sido más sugerentes que definitivos» (p. 159).

A pesar de que aún hay mucho por investigar y que la mayoría de los estudios corresponde a estudiantes universitarios y referidos a la expresión escrita, el uso del metadiscurso en la sala de clases es prometedor, ya que «se añade el cambio del enfoque textual tradicional a una perspectiva más funcionalmente orientada» (Reza et al., 2012, p. 452). Como señala Vande Kopple (1985), «probablemente sería beneficioso para los profesores al menos familiarizar a los estudiantes con los diversos tipos de metadiscursos y explorar con ellos cuestiones como las planteadas anteriormente» (p. 88), presentando los diferentes tipos de metadiscurso para mejorar la escritura.

Hyland (2019) también resalta la idea del cambio de enfoque al emplear el metadiscurso para la enseñanza de la escritura o el aprendizaje de una lengua, al centrarse en las formas funcionales y retóricas, sobre todo, de modelos de enseñanza estandarizados y con un conjunto complejo de reglas a memorizar: «Incluso hoy en día, en muchas aulas de todo el mundo, estos puntos de vista siguen prevaleciendo y se invierte mucha energía en aprender y aplicar reglas, ignorando el papel de las funciones retóricas y las estrategias interpersonales» (p. 214).

A pesar de lo mucho que falta por investigar, sí hay investigaciones importantes en el área de la lengua y la literatura, recogidas en Latawiec (2012), que sugieren que:

- El uso efectivo de la metadiscursividad permite una organización mejor y más coherente del discurso, especialmente en el objetivo global, coherencia local y temática (Goldman y Murray, 1992, o Sanders y Noordman, 2000), así como una mejor gestión del discurso escrito (Almasi, et al., 2001). Lo que conlleva a un mejor aprendizaje del texto (Meyer, 1975, Britton et al., 1982).
- La enseñanza directa del metadiscurso permite que los estudiantes se den cuenta mediante la discusión e interacciones en clases, de la función pragmática/retórica de la comunicación, a través del uso de marcadores metadiscursivos, reconociendo sus funciones pragmáticas y que, al utilizarlos con frecuencia, elaboran argumentaciones más efectivas al debilitar la voz del autor (Steffensen y Cheng, 1996).
- La enseñanza directa, también ayuda en la reflexión sobre la enseñanza recibida por los estudiantes y ser conscientes de las estrategias que utilizan al escribir. En este sentido el uso de marcadores de actitud les permite «expresar eficazmente sus opiniones y sentimientos» (Steffensen y Cheng, 1996, p. 168). Además, resalta la idea de que existen dispositivos, tales como los comentarios, que permiten llegar a los lectores y que pueden actuar como argumentos para persuadir.
- El trabajo del uso de secuenciadores en la escritura real de un texto puede diferir de lo dispuesto en los libros de gramática o manuales didácticos, debido a su enfoque generalizado, no está orientado para el uso de cualquier marcador en cualquier tipo de texto. Por esto, el tipo de texto es un elemento muy importante que se ha de considerar en la selección de los marcadores. Por ejemplo, la escritura académica es la más estructurada, luego la escritura periodística es semiestructurada, mientras que la ficción es la menos estructurada en el uso de marcadores (Hempel y Degand, 2008), si bien también hay evidencias en la mejora de la técnica retórica en la ficción (Booth, 1961)
- El uso del metadiscurso propicia una mejora general y anticipación en el lenguaje para el desarrollo de la argumentación ya que «fomenta la motivación y la capacidad para participar en el "pensamiento relevante al tema", especialmente cuando se

concibe como persuasión o se combina con ella» (Latawiec, 2012, p. 23). Siguiendo con este autor, al generar situaciones pedagógicas desestabilizadoras, se obliga al estudiante a pensar críticamente sobre las ideas, pensamientos o emociones que utilizará en su argumentación para lograr sus objetivos comunicativos; o como señala Hyland (2005), indicando que requieren mayor ingenio para expresar una postura; lo que les permite avanzar en la comprensión y aumentar la fuerza retórica de sus argumentos (Reznitskaya et al., 2001).

- El metadiscurso también tiene repercusiones a nivel de comprensión lectora, especialmente como catalizador de la comprensión del significado general de los textos. Crismore (1989) sugiere una mejor comprensión de las demandas de texto de los lectores «El conocimiento del metadiscurso como una característica retórica importante del discurso ayuda a los lectores a mejorar su comprensión lectora al organizar el contenido a medida que leen» (p. 30).
- Se señalan tres ventajas a nivel de producción y comprensión de textos, la primera es que ayuda a los estudiantes a conocer las demandas cognitivas que los textos presentan a quienes los leen y de qué manera los autores facilitan la comprensión. La segunda ventaja es que el metadiscurso permite la expresión de la postura de los estudiantes hacia sus propias declaraciones. Finalmente, la tercera ventaja es que, desde la escritura, pueden negociar sus posturas entablando un diálogo con el lector (Zarrati et al., 2014).
- También se relaciona con la conciencia y el control metacognitivos en la lectura (Crismore, 1989).
- Así como otros beneficios generales tales como mejorar el desempeño y actitud social (Crismore, 1985) y el pensamiento crítico (Latawiec, 2012).

3.5.2. Habilidades metadiscursivas para el desarrollo de la comunicación oral

Como se hizo mención anteriormente, los estudios específicos de metadiscurso en la comunicación oral son escasos, inclusive aun cuando:

Mauranen (2010), sin embargo, sostiene que el metadiscurso juega un papel mucho más importante en el discurso hablado que la prosa escrita porque la “necesidad de gestionar la interacción hablada en tiempo real” es mayor (p. 37). (Lee y Subtirelu, 2015, p.53)

Tal como señala Lim (2009), existen investigaciones que observan los impactos del metadiscurso en la comunicación oral, por ejemplo, los resultados de Ruin y Xin (2009 citados en Lim, 2009) sugieren una correlación débil y positiva entre la calidad del metadiscurso hablado con los tipos de metadiscurso, aunque no con la cantidad de metadiscursos, a pesar de que se encuentra una gran cantidad en el discurso oral de los estudiantes participantes. En este sentido: «Los resultados de este estudio sugieren que la enseñanza del metadiscurso podría ayudar a los estudiantes a comprender la naturaleza del habla como comunicación con la audiencia y desarrollar habilidades de organización del discurso» (Lim, 2009, p. 337).

Por otro lado, en cuanto al metadiscurso en la argumentación conversacional presenta frecuentes referencias a aspectos del hablante, tales como las emociones, credibilidad o la lógica (Bateson, 1972; Schiffrin, 1980), y es necesario considerar muchos elementos que impactan en el metadiscurso utilizado en la argumentación conversacional, por ejemplo (Latawiec, 2012, p. 36):

(...) su flujo dinámico inherente (Chafe, 2001), propenso a la vaguedad/relleno de desempeño (Channell, 1994), que operan sobre principios cooperativos y comunicativos (Grice, 1989), el contexto de la comunidad de práctica del grupo de adolescentes (Wenger, 1998), así como las normas étnicas y culturales (Stenström, Andersen & Hasund, 2002).

A pesar de las pocas investigaciones, se han descubierto algunos beneficios y elementos que se han de considerar para utilizar el metadiscurso oral en el aula, sistematizados por Latawiec (2012) y descritos a continuación:

- Que el profesor utilice demasiado el metadiscurso o metahabla en una clase, puede generar que los estudiantes depositen la confianza en las capacidades de gestión discursivas del profesor, más que preocuparse en desarrollar sus propias habilidades.

- Por otro lado, el uso del metadiscurso puede hacer que se pierda el foco de la discusión o conversación, desviándose exclusivamente a tópicos metadiscursivos, lo que hay que prevenir si no es el objetivo de la clase.
- Tanto en el discurso oral como en el escrito, el metadiscurso también se ha visto como la fuente de la "palabrería" (Williams, 1981) o del discurso "sin contenido".
- Pedagógicamente, el uso del metadiscurso en el aula puede ser difícil de implementar en modelos de enseñanza basados en el contenido, bajo la presión de pruebas estandarizadas o cumplimiento de objetivos curriculares.
- De acuerdo con los descubrimientos de Reichman (1990) y Hobbs (1990) se sugiere que el uso del metadiscurso o, como también señalan estos autores, "metahabla en discusiones grupales" es útil cuando los grupos están inicialmente negociando convenciones en la conversación. Mientras que elementos naturales de una conversación como lo es la digresión o intrusión puede ser amenazador.
- Y finalmente: «Desde una perspectiva expresiva, el metadiscurso le da más herramientas a los jóvenes para reflejar sus voces en textos y en discursos orales, por lo que da luces de sus creencias, actitudes o posturas sobre diversas temáticas y su uso variará según los oradores, oyentes y el contexto del uso de la lengua» (Latawiec, 2012, pp. 36-38).

Desde la didáctica de la lengua oral, se han realizado diferentes referencias al tratamiento del uso reflexivo de la lengua con guiños al trabajo de la metacomunicación y el metadiscurso como una forma de incidir en la producción de los discursos orales, como señala Vila (2002):

La función metadiscursiva es el rol "reflexivo" de la producción lingüística que entra en juego si se crean en el aula situaciones de uso de la lengua articuladas con situaciones de reflexión sobre el uso. Consideramos que se aprende a hablar, sobre todo, si se enseña a planificar el discurso oral y la planificación del discurso a menudo se relaciona con las situaciones monologadas. (pp. 33-34)

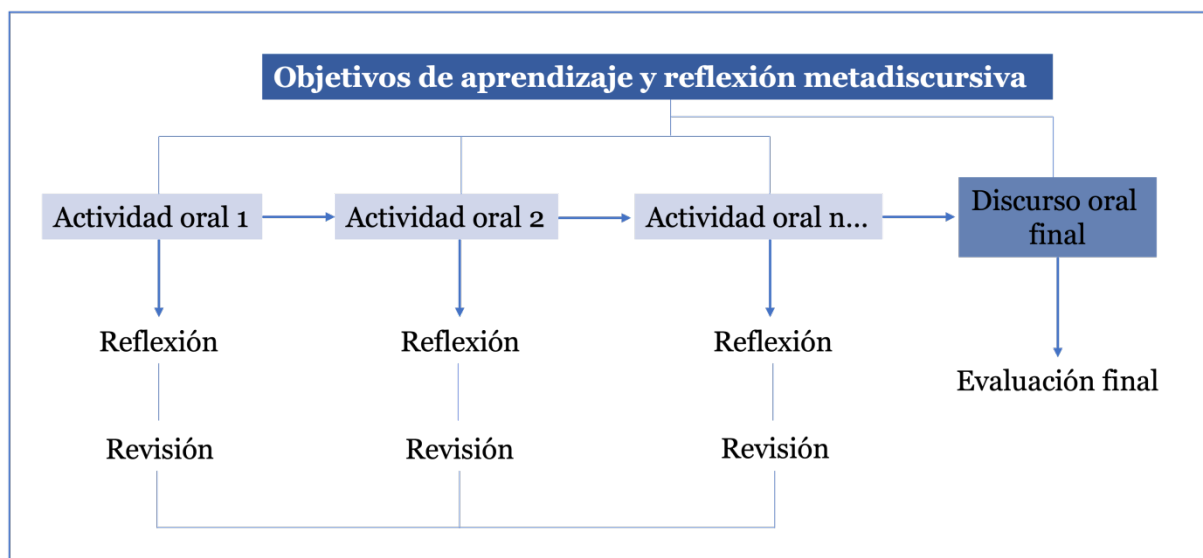
Este proceso de reflexión permitiría a los estudiantes, tener mayor control sobre el propio uso de la lengua. Por ende, esta habilidad debería tener un espacio considerado dentro de la planificación de las secuencias didácticas que fomenten el desarrollo de la comunicación oral, especialmente en situaciones formales y cuando se requiera ir complejizando la producción discursiva. Se sugiere dedicar un espacio estable que favorezca la verbalización de las reflexiones metadiscursivas ya que, según Vilà (2002) permitirá:

- Favorecer la transformación de formas lingüísticas en estrategias comunicativas. Este proceso les permite ejercer mayor control sobre el uso de la lengua.
- Tomar conciencia sobre el uso de su propia lengua.
- Especificar las dificultades. La delimitación de los problemas de cada alumno es una condición básica para resolverlos.
- Reconocimiento de sus habilidades expresivas también es una condición para aumentar su grado de seguridad personal en la expresión oral en público.

Es así como se considera, que al:

Dedicar en clase un espacio regular a verbalizar las reflexiones metadiscursivas, gracias a la dimensión social que adquiere la oralidad, favorece la transformación de formas lingüísticas - que a menudo aparecen por mera casualidad- en estrategias comunicativas; este proceso les permite ejercer mayor control sobre el uso de la lengua. Y, por otro lado, el especificar las dificultades y las habilidades de cada alumno en el uso oral de la lengua constituye la forma de tomar conciencia de ellas. (Vilà, 2002, p. 34)

Como se aprecia en la Figura 18:

Figura 18. Estructura de metadiscurso en la enseñanza de la lengua oral

Nota. Adaptado de relación entre los objetivos de aprendizaje, las actividades orales y la reflexión y revisión de aspectos concretos durante la preparación del discurso final (Vilà, 2002, p. 35).

En este sentido, para la enseñanza de la comunicación oral en el aula Gutiérrez (2011) propone cuatro dimensiones para organizar una actividad verbal situada, reflexiva e intersubjetiva: a) dimensión contextual, b) dimensión discursiva, c) dimensión cognitiva y dimensión metadiscursiva, y d) interdisciplinar de la lengua oral. Estas dimensiones estarán orientadas al fortalecimiento de la competencia discursiva y pretenden reflejar la complejidad de su enseñanza y la necesidad de una mirada amplia e integradora de su enseñanza.

Como se pudo apreciar a lo largo del capítulo y en relación con los capítulos anteriores, el desarrollo didáctico de la comunicación oral y su mirada reflexiva del aprendizaje de la lengua oral tienen bases sólidas que justifican su consideración como estrategia dentro del aula. Por ende, el uso reflexivo de la lengua oral podría ser un tópico o un tema central dentro del Conocimiento Didáctico del Contenido de los profesores de Lengua, en línea con lo planteado por Gutiérrez (2011), considerando, además, que también se contempla en el currículum actual chileno, como se profundizará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4. MARCO CONTEXTUAL

4.1. Introducción

Como se ha presentado a lo largo de los diferentes apartados de esta Tesis Doctoral, la contextualización de la enseñanza es una parte fundamental para su comprensión. En este sentido, el contexto educativo chileno tiene un antes y un después gracias al movimiento social liderado por estudiantes secundarios en el año 2006 conocido como la «Revolución pingüina⁵», quienes, gracias a su organización estudiantil, lograron movilizar a un país completo por la búsqueda del derecho a una educación gratuita y de calidad.

Dentro de los logros históricos conseguidos por este movimiento social, se encuentran la gratuidad de la prueba de acceso a la universidad (en ese tiempo llamada Prueba de Selección Universitaria [PSU]), la evaluación de la Jornada Escolar Completa (JEC) y el uso del pase escolar para el transporte público gratuito y unificado para todos los estudiantes, entre otras demandas. No obstante, el mayor avance fue la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990, que, con sus cuestionables orígenes en la dictadura militar de Augusto Pinochet, fomentaba la discriminación y el aumento de las brechas socioeconómicas entre los estudiantes a lo largo del país.

Este proceso revolucionario gestó un cambio en el sistema escolar chileno y provocó que entre los años 2006 y 2009, bajo el Gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, se trabajara en una nueva ley educativa para reestructurar los principios de la enseñanza básica y media. Lo que dio origen a la Ley General de Educación (LGE) del año 2009, que es, en la actualidad, el marco legal de la educación chilena. Y, si bien, esta ley no fue lo que se esperaba y produjo nuevas movilizaciones lideradas por la misma generación de “los pingüinos” en el año 2011, trajo consigo una reforma educacional sin precedentes.

⁵ Se empleó el término pingüino debido al uso de los uniformes escolares típicos chilenos en aquella época que asimilaba los colores y figura de dicho animal.

Es por esto por lo que, en este capítulo, se realiza una revisión del marco curricular chileno considerando las Bases Curriculares y los Programas de Estudio de la asignatura de Lengua y Literatura de los últimos dos niveles de enseñanza media, con énfasis en el tratamiento de la comunicación oral en el currículum. También, se presenta el Programa de Inclusión Escolar (PIE), que es un apoyo en el desarrollo de la comunicación oral, para finalizar con la revisión de las últimas investigaciones sobre la enseñanza de la oralidad en Chile.

4.2. Marco curricular chileno

A partir de la Ley General de Educación promulgada el año 2009 en Chile, el Ministerio de Educación realizó una actualización de los documentos curriculares que guían los procesos educativos del país. En este contexto, la enseñanza media cuenta con dos Bases Curriculares correspondientes a los cursos de 7.º Básico a 2.º Medio, promulgada en el año 2015 y de 3.º Medio a 4.º Medio, promulgada en el año 2019. La finalidad de ambos documentos es explicitar la continuación de los objetivos establecidos en dicha ley para la Educación Básica y Media.

Las Bases Curriculares se caracterizan por ser flexibles, ya que su propósito es que sean adaptadas por los establecimientos educacionales a sus propias necesidades y características (contexto social, económico, territorial y religioso), por lo cual, proponen un conjunto de Objetivos de Aprendizaje mínimos esperados según asignatura, curso y nivel. En este sentido se establece que:

Estas múltiples realidades dan origen a diferentes aproximaciones curriculares, didácticas, metodológicas y organizacionales, que se expresan en el desarrollo de distintos proyectos educativos, todos válidos mientras permitan el logro de los Objetivos de Aprendizaje. En este contexto, las Bases Curriculares constituyen el referente base para los establecimientos que deseen elaborar programas propios, y por lo tanto, no corresponde que estas prescriban didácticas específicas que limiten la diversidad de enfoques educacionales que pueden expresarse en los establecimientos de nuestro país. (Planes de Estudio [PE], 2020, p. 5)

Por ende, la unidad básica más importante de las Bases Curriculares serán los Objetivos de Aprendizaje que organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes del país, estableciendo los aprendizajes mínimos que deben alcanzar. En este sentido, se busca generar un estándar que atenúe las diferencias socioeconómicas de un país tan fragmentado económicamente. Según el Plan de Estudios de 3.º medio (2020) los Objetivos de Aprendizaje:

(...) definen los desempeños que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura, módulo y nivel de enseñanza. Estos objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad. (p. 5)

Por ende, un Objetivo de Aprendizaje se compone de tres elementos fundamentales. Por un lado, se consideran los conocimientos, que son un conjunto de procesos, hechos, procedimientos u operaciones que el estudiante debe conocer para desarrollar las habilidades que le permitan un contacto integral con el mundo, por ende, estos conocimientos deben ser los más importantes dentro del campo de conocimiento y deben estar integrados en la importancia de su cotidianeidad.

En cuanto a las habilidades que componen los Objetivos de Aprendizaje, son definidas como las imprescindibles para el Siglo XIX, lo que significa que buscan el desarrollo integral de los estudiantes en relación con su comunidad y el uso de tecnologías. En el caso de las Bases Curriculares de 3.º y 4.º medio, las habilidades están organizadas en cuatro ámbitos y cada una contiene las actitudes que se esperan cumplir en los Objetivos de Aprendizaje:

1. Maneras de pensar: se compone de Desarrollo de la creatividad y la innovación, Desarrollo del pensamiento crítico y Desarrollo de la metacognición. Dentro del desarrollo de actitudes se espera:
 - Pensar con perseverancia y proactividad para encontrar soluciones innovadoras a los problemas.

- Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
 - Pensar con conciencia, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje.
 - Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
 - Pensar con reflexión propia y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar.
 - Pensar con conciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida y enriquecen la experiencia.
 - Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.
2. Maneras de trabajar: se compone de Desarrollo de la comunicación y Desarrollo de la colaboración. Dentro del desarrollo de actitudes se espera:
- Trabajar colaborativamente en la generación desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.
 - Trabajar con responsabilidad y liderazgo en la realización de las tareas colaborativas y en función del logro de metas comunes.
 - Trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación.
 - Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.
3. Herramientas para trabajar: compuesta por el Desarrollo de la alfabetización digital y Desarrollo del uso de la información. Dentro del desarrollo de actitudes se espera:
- Aprovechar las herramientas disponibles para aprender y resolver problemas.
 - Interesarse por las posibilidades que ofrece la tecnología para el desarrollo intelectual, personal y social del individuo.

- Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.
 - Actuar responsablemente al gestionar el tiempo para llevar a cabo eficazmente los proyectos personales, académicos y laborales.
 - Actuar de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y de la tecnología, respetando la propiedad intelectual y la privacidad de las personas.
4. Herramientas para vivir en el mundo: compuesta por el Desarrollo de la ciudadanía local y global, el Desarrollo de proyecto de vida y carrera y el Desarrollo de la responsabilidad personal y social. Dentro de las actitudes se espera:
- Perseverar en torno a metas con miras a la construcción de proyectos de vida y al aporte a la sociedad y al país con autodeterminación, autoconfianza y respeto por sí mismo y por los demás.
 - Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político y medioambiental, entre otros.
 - Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.
 - Asumir responsabilidad por las propias acciones y decisiones con conciencia de las implicancias que ellas tienen sobre sí mismo y los otros.

Para alcanzar estos Objetivos de Aprendizaje el establecimiento educativo debe elaborar Programas de Estudio por asignatura y nivel que refleje las características y necesidades de su establecimiento en línea con lo solicitado por las Bases Curriculares. El objetivo de estos Programas de Estudios es ser:

(...) una propuesta pedagógica y didáctica que apoya el proceso de gestión de los establecimientos educacionales, además de ser una invitación a las comunidades educativas para enfrentar el desafío de preparación, estudio y compromiso con la vocación formadora y con las expectativas de aprendizaje que pueden lograr nuestros estudiantes. (PE, 2020 p. 2)

Sin embargo, como una forma de facilitar la aplicación de las Bases Curriculares en los establecimientos es que existen Programas de Estudio que son elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación como una forma de llevar a cabo los Objetivos de Aprendizaje con el objetivo mayor de facilitar una óptima implementación de las Bases Curriculares. En el caso de los Programas de Estudios para 3.º y 4.º medio, fueron aprobados por Decreto Exento N.º496 el 15 de junio de 2020, por lo que su proceso se vio interferido por la pandemia generada por el COVID-19 a nivel mundial.

Los Programas de Estudios se caracterizan por ser una organización de los Objetivos de Aprendizaje por Unidades divididas en el tiempo del calendario escolar. A esto, se le suma la propuesta de Indicadores de Evaluación que permiten observar el nivel de aprendizaje que presentan los estudiantes. Cada unidad está delimitada por un conjunto de Objetivos de Aprendizaje e Indicadores de evaluación, así como una temática que guía los procesos de interacción en el aula. El objetivo de esta propuesta didáctica es que los docentes la adapten a sus necesidades educativas y, en ningún caso, es una imposición por parte del Ministerio de Educación, mientras se cumplan con los Objetivos de Aprendizaje.

Complementariamente, se presentan una secuencia de actividades y de evaluaciones, según los propósitos de cada unidad. En los Programas de Estudios (2020) se señala que:

Estas actividades se enmarcan en un modelo pedagógico cuyo enfoque es el de la comprensión profunda y significativa, lo que implica establecer posibles conexiones al interior de cada disciplina y también con otras áreas del conocimiento, con el propósito de facilitar el aprendizaje. (p.5)

Además, dentro de los Planes de Estudios se realizan sugerencias metodológicas a los profesores, recomendaciones de recursos didácticos complementarios y bibliografía para profesores y estudiantes. También, en el caso de la asignatura de Lengua y Literatura se entrega un listado de lecturas sugeridas para trabajar, según cada unidad.

4.2.1. Organización de la asignatura de Lengua y Literatura en Bases Curriculares

Dentro del marco curricular en las Bases Curriculares de 7.º básico a 2.º medio se establecen lineamientos específicos para la asignatura de Lengua y Literatura, la cual estará estructurada en cuatro ejes: Lectura, Escritura, Comunicación oral e Investigación en lenguaje y literatura, con el objetivo mayor de formar jóvenes comunicativamente competentes, con conciencia de su cultura y de otras culturas, reflexivos y críticos.

Se señala que el enfoque de la asignatura es cultural y comunicativo. Cultural debido a que se entiende la importancia de la lengua y la literatura en la formación de seres culturales y su relación con el entendimiento de otras culturas. Y comunicativo, debido a que busca desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación responsable en la sociedad. Finalmente, como se señala en las Bases Curriculares:

El enfoque cultural y comunicativo aporta a la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes de que viven insertos(as) en una cultura que interactúa con otras y es dinámica, capaz de ejercer su libertad en armonía con los demás, libres de prejuicios y otras formas de discriminación, y que tienen las herramientas para participar activamente en sociedad y ser agentes de los cambios sociales. (2015, p. 33)

Como se mencionó anteriormente, uno de los ejes centrales de la asignatura de Lengua y Literatura es la Comunicación Oral. En este eje, se señala que «el lenguaje oral es un elemento constitutivo de gran parte de los procesos de aprendizaje y, por este motivo, desarrollar habilidades de comunicación oral es clave para formar estudiantes autónomos y autónomas, capaces de compartir y construir el conocimiento en una sociedad democrática» (2015, p. 40). Para conseguir este propósito, proponen una enseñanza planificada de la lengua oral, orientada a la toma de conciencia de los recursos que se emplean en la comunicación. Para esto, divide la competencia en: Comprensión oral, Diálogo y Discursos monologados.

Por otro lado, las Bases Curriculares de 3.º y 4.º medio establecen dentro de sus propósitos formativos que:

El lenguaje es un instrumento clave para el desarrollo del pensamiento, de la opinión y de las emociones; para la comprensión de uno mismo y del mundo, para la interacción social y la construcción del conocimiento y de la cultura. (BBCC, 2019, 86)

En este sentido, se mantiene la misma línea con la que se postula la comprensión de la lengua en su sentido más amplio, desde las funciones internas en el estudiante hasta sus funciones sociales. Se puede apreciar que así mismo, se mantiene el uso del enfoque comunicativo y cultural, sin embargo, lo llevarán a cabo mediante dos tipos de formación diferente.

A diferencia de los otros años de formación escolar, los cursos de 3.º y 4.º medio cuentan con una organización diferente. En este sentido, encontramos inicialmente el Plan Común de Formación General de la asignatura de Lengua y Literatura, Formación General, esta corresponde a una asignatura obligatoria para todos los estudiantes. En esas asignaturas se establecen las bases para todos los alumnos. Por otro lado, se encuentran tres asignaturas que son parte de la profundización del Plan de Formación Diferenciada Humanístico-Científica, denominadas «Lectura y escritura especializadas», «Participación y argumentación en democracia» y «Taller de literatura». En estas asignaturas se «enfatisa el desarrollo de habilidades de lectura crítica, de interpretación literaria y de producción de textos orales, escritos y audiovisuales con diversos propósitos» (BBCC, 2019, 87).

Ambos tipos de formación, señalan que sus principales definiciones teóricas y didácticas se sustentan en: a) la interpretación literaria, b) la lectura crítica, c) el diálogo para la construcción conjunta de conocimiento, d) la producción de textos orales, escritos y audiovisuales, e) la reflexión sobre recursos lingüísticos y no lingüísticos en la comprensión y la producción, f) la investigación, g) la selección de textos (literarios y no literarios), h) el aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas y i) los medios digitales y tecnología.

Al igual que en las bases anteriores, se propone una progresión por nivel (es decir de menor complejidad en 3.º medio a mayor complejidad en 4.º medio), con un desarrollo de las habilidades para el Siglo XIX, que en las Bases Curriculares anteriores eran conocidos

como ejes. Las Habilidades que se potencian y articulan en estas Bases Curriculares son Comprensión, Producción e Investigación.

Dentro de las Habilidades de Comprensión, encontramos la interpretación literaria y lectura crítica principalmente. En la Habilidad de Producción se contempla la creación de textos de diversos géneros e incorpora el diálogo argumentativo. En ambas habilidades se sostiene que en los Objetivos de Aprendizaje se consideran elementos de reflexión sobre los recursos lingüísticos y no lingüísticos involucrados en los procesos de comprensión y producción. Finalmente, en la Habilidad de Investigación deberán investigar sobre diversos temas, haciendo énfasis en la lectura.

La asignatura de Lengua y Literatura para 3.º y 4.º medio está estructurada por las tres habilidades mencionadas anteriormente, es decir, Comprensión, Producción e Investigación. De los cuales se desprenden Objetivos de Aprendizaje, que serán los lineamientos para todos los profesores de Lengua y Literatura, ya que son aquellos que se espera que cumplan todos los estudiantes. En el caso de 3.º medio se cuenta con 9 objetivos de aprendizaje como se observa en la Tabla 9.

Tabla 9. *Objetivos de Aprendizaje 3.º medio asignatura Lengua y Literatura*

Habilidad	Objetivo de Aprendizaje
Comprensión	OA1. Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios considerando: • La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido de la obra. • Las relaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y del arte.
	OA2. Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando: • Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.). • Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.
	OA3. Analizar críticamente textos de diversos géneros discursivos no literarios orales, escritos y audiovisuales, considerando: • La influencia de los contextos socioculturales de enunciador y audiencia. • Las características del género discursivo al que pertenece el texto. • Las relaciones establecidas entre las ideas para construir razonamientos.

-
- La selección y la veracidad de la información.

OA4. Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (post, tweet, fotografías y videos, comentarios en foros, memes, etc.), considerando:

- Influencia del contexto sociocultural.
- Intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de la comunidad.
- Posicionamiento de los enunciadores frente a los temas y el rol que asumen ante la audiencia.
- Modos de razonamiento y calidad de la evidencia para sostener opiniones.
- Problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación; sus alcances y consecuencias.

OA5. Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*, y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.

*Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

OA6. Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:

- Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.
- Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).

*El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.

Producción

OA7. Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*, y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.

*Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

OA8. Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos:

- Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones.
- Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones.
- Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis).
- Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.

Investigación

OA9. Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura:

- Seleccionando fuentes e información según criterios de validez y
-

-
- confiabilidad.
 - Procesando la información mediante herramientas digitales o impresas.
 - Comunicando sus hallazgos por medio de géneros (escritos, orales o audiovisuales) del ámbito educativo.
 - Haciendo uso ético de la información investigada por medio de recursos de citación y referencia.
-

Nota. Adaptación de Objetivos de Aprendizaje 3.º medio asignatura Lengua y Literatura de las Bases Curriculares de 3.º y 4.º medio (2019, pp. 94-96).

En el caso de 4.º medio se proponen 8 Objetivos de Aprendizaje como se describe en la Tabla 10.

Tabla 10. *Objetivos de Aprendizaje 4.º medio asignatura Lengua y Literatura*

Habilidad	Objetivo de Aprendizaje
Comprensión	OA1. Formular interpretaciones de obras que aborden un mismo tema o problema, comparando: • La relación de cada obra con sus contextos de producción y de recepción (historia, valores, creencias, ideologías, etc.). • El tratamiento del tema o problema y la perspectiva adoptada sobre estos. • El efecto estético producido por los textos.
	OA2. Proponer distintas interpretaciones para una obra literaria, a partir de un criterio de análisis literario (por ejemplo: perspectiva de personajes, creencias, valores, contextos, etc.), fundamentándolas con evidencia del texto coherente con el criterio adoptado.
	OA3. Evaluar críticamente textos de diversos géneros no literarios (orales, escritos y audiovisuales), analizando cuando corresponda: • Intenciones explícitas e implícitas del texto. • Tratamiento de temas y veracidad de la información. • Presentación de ideologías, creencias y puntos de vista. • Posicionamiento del enunciador frente al tema y el rol que busca representar ante la audiencia.
	OA4. Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*, y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.
Producción	OA5. Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos: • Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características

de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).

*El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.

OA6. Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*, y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.

*Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

OA7. Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos:

- Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones.
- Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones.
- Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis)
- Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.

OA8. Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura:

Investigación

- Seleccionando fuentes e información según criterios de validez y confiabilidad.
- Procesando la información mediante herramientas digitales o impresas y géneros discursivos determinados.
- Comunicando sus hallazgos por medio de géneros (escritos, orales o audiovisuales) del ámbito educativo.
- Haciendo uso ético de la información investigada por medio de recursos de citación y referencia.

Nota. Adaptación de Objetivos de Aprendizaje 4.º medio asignatura Lengua y Literatura de las Bases Curriculares de 3.º y 4.º medio (2019, pp. 97-98).

4.2.2. Plan de estudio Asignatura de Lengua y Literatura 3.º y 4.º medio

El Plan de Estudios de 3.º medio está articulado en 4 unidades como se aprecia en la Tabla 11. Las primeras dos unidades trabajan principalmente elementos de interpretaciones literarias, mientras que las dos últimas trabajan análisis, evaluación y producción de géneros discursivos.

Tabla 11. *Visión global del año Tercero Medio*

Unidades

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Diálogo: literatura Y efecto estético	Elaborar y comunicar interpretaciones literarias	Análisis crítico de géneros discursivos en Comunidades digitales	Evaluar y producir géneros discursivos
Objetivos de Aprendizaje			
OA2	OA1	OA4	OA3
OA8	OA6	OA5	OA5
OA6	OA9	OA9	OA7
Actitud			
Pensar con flexibilidad para reelaborar ideas propias, puntos de vista y creencias.	Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.	Responsabilidad por las propias acciones y decisiones con conciencia de las implicancias que ellas tienen sobre sí mismo y los otros.	Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.
Tiempo estimado			
10 semanas	10 semanas	9 semanas	9 semanas

Nota. Adaptación Plan de Estudios 3.º medio (2020, p. 36).

Por otro lado, como se aprecia en la Tabla 12, encontramos que la organización global del curso 4.º medio también se compone de 4 unidades, organizadas en temáticas, Objetivos de Aprendizajes, actitudes y tiempo.

Tabla 12. *Visión global del año Cuarto Medio*

Unidades			
Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Comparando lecturas literarias	Construyendo interpretaciones literarias colaborativas	Leer críticamente: desafíos para el lector actual	La escritura como forma de participación social
Objetivos de Aprendizaje			
OA1	OA2	OA3	OA5
OA8	OA7	OA4	OA6
		OA6	
Actitudes			
Pensar con apertura a distintas	Trabajar colaborativamente	Valorar las TIC como una oportunidad para	Pensar con flexibilidad para reelaborar ideas

perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.	en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando diferentes ideas y puntos de vista.	informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano. Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.	propias, puntos de vista y creencias. Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.
Tiempo estimado			
10 semanas	10 semanas	9 semanas	9 semanas

Nota. Adaptación Plan de Estudios 4.º medio (2020, p. 44).

Dentro de cada unidad, se encuentran actividades con inicio, desarrollo y cierre, propuestas de recursos metodológicos y didácticos, formas de evaluar, entre otros. Como se aprecia en ambos Planes de Estudios, ya en las unidades podemos observar las tendencias temáticas de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en Enseñanza Media; en ellas, pareciera ser que la comunicación oral, está principalmente al servicio de la interpretación literaria, especialmente en 4.º medio.

4.2.3. Programa de Integración Escolar

En el marco de la reforma escolar, y buscando la inclusión en el sistema educacional chileno se crea el Programa de Integración Escolar (PIE) que nace el año 2015 gracias a la promulgación de la Ley 20.845 que busca cambiar el enfoque de déficit en la enseñanza, donde se indica que:

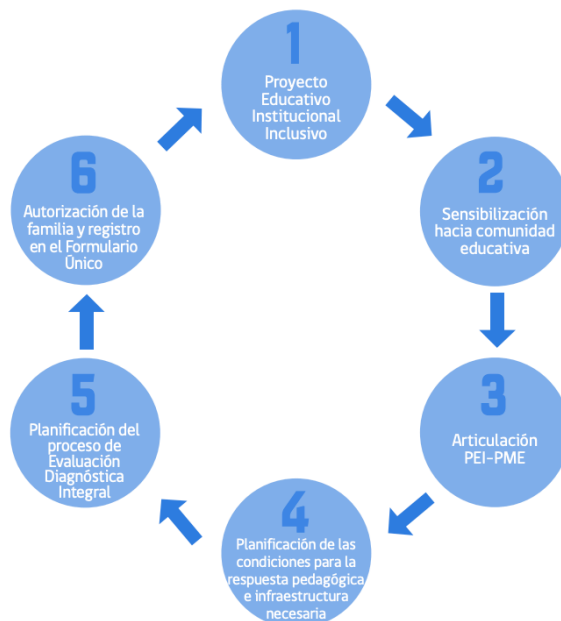
Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo. (Ley 20.845, Art 1º, numeral 2)

En este sentido, el Ministerio de Educación chileno define PIE como:

una estrategia inclusiva del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitoria. A través del PIE se ponen a disposición recursos humanos y materiales adicionales para proporcionar apoyos y equiparar oportunidades de aprendizaje y participación para estos/as. (s/p)

Por lo tanto, los establecimientos educacionales pueden acceder a este programa de apoyo para recibirlos recursos y acompañamientos a sus estudiantes con NEE. Para ello, deberán elaborar su propio Proyecto Educativo Educacional Inclusivo, como se presenta en la Figura 19 y considerar las siguientes etapas de implementación:

Figura 19. *Pasos en la elaboración del PIE*



Nota. Resumen de los proceso de planificación previa. Ministerio de Educación (2016, p. 18).

El programa PIE está conformado por un equipo multidisciplinario denominados asistentes de la educación, compuesto por psicólogos, fonoaudiólogos, kinesiólogos, terapeutas ocupacionales, psicopedagogos y educadores diferenciales, que según las

«Orientaciones acerca del rol y funciones de las y los profesionales asistentes de la educación que participan en los programas de integración escolar PIE» de la División General de Educación del Ministerio de educación, tendrán un rol de evaluador, colaborador o de apoyo, según sea necesario.

En este sentido, el Ministerio de Educación (2016) en su «Manual de Apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Escolar» establece que un estudiante presenta NEE: «cuando, en razón de sus características o diferencias individuales o de su contexto (familiar, social, cultural u otras), enfrenta en la escuela algunas barreras que le dificultan o impiden avanzar en forma adecuada en su proceso educativo» (p.9) y las diferenciará entre transitorias y permanentes.

Las NEE transitorias serán aquellas donde el estudiante requiera apoyo y acompañamiento en una etapa específica de su desarrollo escolar, puesto que, esto le permitirá desarrollar de manera permanente las herramientas y habilidades necesarias para superar su situación, como se ejemplifica a continuación:

un estudiante puede presentar severas dificultades para aprender a leer o dificultades de lenguaje en la niñez. Sin embargo, llegará un momento, y es lo esperable, que con las estrategias de aprendizaje adquiridas y con las metodologías y mediaciones que implementen los profesores en la escuela, incluso con la ayuda de sus compañeros, pueda llegar a desenvolverse sin mayores dificultades en el ámbito educativo. (p. 10)

Mientras que las NEE permanentes serán aquellas que requerirán un apoyo y acompañamiento continuo para un estudiante en particular, debido a que son elementos que no pueden ser modificados, como se indica a continuación:

Por ejemplo, un estudiante podrá requerir apoyos especializados y extraordinarios durante toda su vida escolar, los que serán de mayor o menor intensidad, dependiendo no solamente del tipo de dificultad que presenta, sino que también de las fortalezas del estudiante y, de las capacidades y condiciones de su entorno (familiar, escolar, cultural y social) para favorecer su desarrollo y desenvolvimiento autónomo. En este caso se dirá que presenta NEE de tipo

permanente, que generalmente se asocian a un determinado tipo de discapacidad (motora, intelectual, sensorial, múltiple). (p. 10)

Dentro de las NEE transitorias y permanentes, se encuentra el área del lenguaje a través de la consideración de ciertos diagnósticos que serán contemplados por el programa. En el caso de las NEE permanentes, se considera la disfasia, comprendida como:

Alteración grave y permanente de todos los componentes del lenguaje y del mecanismo de adquisición del sistema lingüístico. Se caracteriza por un desarrollo atípico de la comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito y por problemas de procesamiento del lenguaje y/o de abstracción de la información significativa, para el almacenamiento de corto y largo plazo, que afecta de manera significativa la vida social y escolar de las personas que la presentan. (p. 22)

Y para el caso de las NEE transitorias el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), definido como:

Limitación significativa en el nivel del desarrollo del lenguaje oral que se manifiesta por un inicio tardío o un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje. Esta dificultad no se explica por un déficit sensorial, auditivo o motor, por discapacidad intelectual, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por privación socio-afectiva, ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes, como tampoco, por características propias de un determinado entorno social, cultural, económico, geográfico y/o étnico. Tampoco debe considerarse como indicador de Trastorno específico del lenguaje, la Dislalia ni el Trastorno fonológico. (p.23)

No obstante, cada curso tendrá un cupo máximo de inclusión al programa de cinco estudiantes de NEE transitoria y dos de NEE permanente, salvo en escuelas rurales que pueden ingresar cuatro NEE permanentes al programa.

Según el marco regulador del sistema educativo, no es una obligación tener este programa en los establecimientos educacionales, de hecho el Ministerio de Educación en el 2012 indicó que solo el 53% de los establecimientos regulares de enseñanza cuentan con el PIE, siendo 6.049 colegios de un total de más de 11 mil. En la actualidad, este programa

presenta críticas respecto a la utilización de sus recursos, la implementación efectiva de sus lineamientos, el trabajo colaborativo, entre otros (Tamayo et al., 2018).

4.3. Conocimiento Didáctico de la comunicación oral en Chile

A pesar de tener un marco curricular muy potente y estructurado, se sabe que aún hay muchos elementos por seguir desarrollando en la enseñanza de la comunicación oral en Chile. Uno de los aspectos cruciales es el conocimiento didáctico que presentan los profesores para la enseñanza de la comunicación oral.

En este sentido, en el contexto educativo chileno se reconocen algunas de las situaciones que también aquejan a profesores en otros países y que dificultan la enseñanza de la comunicación oral, desde las preconcepciones hasta la formación inicial docente. Por otro lado, se pueden observar algunas situaciones particulares del contexto que repercuten en la enseñanza de la oralidad en el aula. En este sentido, Guzmán-Munita (2014) señala al menos dos elementos que inciden fuertemente en las decisiones pedagógicas que son: las aulas saturadas y la subutilización de los recursos tecnológicos.

Las aulas saturadas, no solo tiene que ver con la presencia de 45 estudiantes en promedio en cada sala habitualmente, sentados individualmente de manera vertical, en un espacio que no está preparado para tener a tantos jóvenes, sino que:

(...) se prepara un escenario propicio para que, ante tan adversas condiciones, el profesor opte por asimilar el modelo vertical y transmisivo que le permita tener el máximo control grupal y responder a las presiones administrativas por tratar los objetivos de aprendizaje prescritos por los programas. Así, a partir de emplear métodos memorísticos y centrarse en el contenido, el profesor aspira a obtener los resultados de aprendizaje medibles y cuantificables, que le exige su unidad educativa. (Guzmán-Munita, 2014, p. 38)

Este escenario desencadena muchas limitaciones para los docentes, quienes finalmente optan por recursos y formas de enseñar tradicionales y así las estrategias más utilizadas finalmente son aquellas que se acomodan a este modelo:

Ante este panorama, la oralidad queda al debe: se enseñan palabras nuevas mediante el dictado; las exposiciones grupales se instalan como el método más empleado para evaluar la expresión oral; e incluso, las temáticas que el profesor propone para fomentar la argumentación y el debate, resultan descontextualizadas de las necesidades e intereses de los estudiantes. (Guzmán-Munita, 2014, p. 38)

Mientras que, en la subutilización de los recursos tecnológicos, se observan esfuerzos ministeriales para equipar a las escuelas con tecnologías para facilitar su aprendizaje; sin embargo, se genera una contradicción por parte de los docentes, quienes muchas veces se resisten a emplear estos medios tecnológicos en sus aulas (Guzmán-Munita, 2014). En esta línea la autora reconoce algunas estrategias tecnológicas que emplean los docentes, tales como: a) uso de Power Point de forma lineal y estática, b) diseño de clases que desconoce el potencial de las plataformas virtuales para retroalimentar el proceso, c) la evaluación de la oralidad rara vez se vale de pautas presentadas a priori a los estudiantes.

Por otro lado, dentro de los estudios en el área del Conocimiento Didáctico o Pedagógico del Contenido, es muy importante señalar los avances investigativos dentro de Chile, país que ha tenido grandes cambios en sus políticas educativas en los últimos 20 años y en los procesos de formación pedagógica, pero aún cuenta con escasa investigación en el área del Conocimiento Didáctico del Contenido en las diferentes áreas curriculares, salvo en Matemáticas o Química, como señalan Vergara y Cofré (2014).

Cisternas et al. (2017) presentan, como un antecedente muy relevante en la enseñanza de la comunicación oral en Chile, un choque profundo entre las tendencias tradicionales de su enseñanza con la presencia de ideales de locución y las propuestas educativas ministeriales que desde inicios de la década de 1990 buscan potenciar enfoques comunicativos. A esto se suma el avance de la tecnología que abre espacios de visibilización de nuevas formas de hablar: «Así, no resulta extraño que se produzca un claro divorcio entre lo que se pretende enseñar en el sistema escolar y lo que, de hecho, ocurre en las otras esferas de interacción social» (p. 324).

En cuanto a las principales limitaciones en la enseñanza de la comunicación oral Cisternas et al. (2017) presentan el escaso conocimiento especializado que tienen los profesores sobre la lengua oral en el marco de la pedagogía. También la creencia de que la enseñanza de la oralidad se da en la primera infancia, por lo que, en etapas posteriores, no requeriría un tratamiento sistemático y la percepción de la falta de tiempo para realizar esta enseñanza sistemática, se suma al poco interés que presentan los estudiantes para aprender formas comunicativas diferentes a sus comunidades culturales.

En este contexto, estos autores realizaron una indagación entre el currículum chileno y los nuevos aportes de la didáctica de la lengua oral, mediante un análisis de todos los objetivos de aprendizajes relacionados con comunicación oral en el segundo ciclo de enseñanza (desde quinto a octavo básico) y su comparación con categorías teóricas de la didáctica de la lengua oral (Cisternas et al., 2017). Uno de los principales hallazgos del equipo de investigación es que, a pesar de que en el Currículum se aprecian los tres ejes (Lectura, Escritura y Comunicación oral) en un mismo nivel y todos bajo el enfoque comunicativo, «esta declaración de equilibrio se diluye, al constatar que el énfasis está puesto en los ejes de escritura y lectura, en detrimento de la oralidad» (p. 333).

Así mismo, se observa que los ejes de lectura y escritura presentan orientaciones metodológicas actualizadas y concretas, como tratar la escritura como un proceso mientras que «en el eje de oralidad no encontramos elementos del currículum que orienten su enseñanza en una dirección equivalente» (p. 333).

Otro de los elementos que llama más la atención es que la producción discursiva es la competencia que más se fomenta en el currículum en el área de la oralidad y con un evidente sentido lingüístico estructural, ligado a la gramática del texto, que busca desarrollar coherencia y cohesión en sus discursos. Sin embargo, en una investigación realizada por Osorio et al. (2019) analizaron el uso de conectores en narraciones discursivas en estudiantes de enseñanza media chilena, en donde encontraron que:

Al analizar los objetivos de aprendizaje por niveles de enseñanza, se observa que los conectores como contenido curricular están asociados, preferentemente, al eje de escritura y, solo en menor medida, al de oralidad. (p. 180)

Esto demuestra que en general no se está abordando estructuralmente la lengua oral, ya que, el sentido de trabajar los conectores es alcanzar una progresión temática con cohesión discursiva; no obstante, no hay un tratamiento pragmático en el uso de conectores desde la textualidad, con miradas hacia el discurso: «Si bien desde la óptica lingüística, en algunos programas se sugiere como actividad trabajar con listados de tipos de conectores, se omite el sentido pragmático y semántico que cobran estos en el texto» (Osorio et al., 2019, p. 180).

Finalmente, Osorio et al. (2019) llegan a una conclusión muy interesante en su estudio, señalando que:

Estos rasgos del discurso narrativo oral (precariedad del repertorio de conectores y el uso polifuncional de [la conjunción] *y*⁶) constituyen una evidencia de que los estudiantes, pese a estar cursando los dos últimos años de la enseñanza media, aún no logran un desarrollo apropiado de las habilidades lingüístico-discursivas orales indispensables para construir un texto narrativo cohesivo y coherente, acorde a una situación comunicativa estándar como lo es la narración de una secuencia de imágenes. (p.181)

También en el estudio de Cisternas et al. (2017) se observa que predomina el género expositivo en los Objetivos de Aprendizaje, generando pocas instancias funcionales de comunicación, lo que conlleva a una falta de aplicación del enfoque comunicativo. Agregado a esto, los otros tipos de textos discursivos son empleados para verificar la comprensión de un contenido textual (Cisternas et al., 2017). Finalmente, reconocen que:

(...) una evaluación global de la propuesta curricular para el eje de la oralidad muestra una desatención a los criterios de progresión y de complejidad creciente en el logro de los objetivos declarados, lo que se explica probablemente por la ausencia de una estructura organizada que articule el conocimiento teórico y metodológico específico de las competencias orales para

⁶ La aclaración entre corchetes, así como la cursiva de dicha conjunción es nuestra.

asegurar la apropiación del modelo por parte del docente y su posterior transposición en el aula. (p. 335)

Y para esto, levantan una serie de desafíos para la enseñanza de la comunicación oral en Chile desde la competencia gramatical y pragmática, lo cual se evidencia en la Tabla 13.

Tabla 13. *Desafíos de la enseñanza de la comunicación oral en Chile*

Competencia Gramatical			Competencia pragmática	
Competencia Lingüística	Competencia discursiva	Competencia funcional	Competencia estratégica	Competencia sociolingüística
Incorporar el léxico de manera más equilibrada, junto a los otros niveles de la lengua. Integrar las unidades y niveles de la lengua en el marco de una perspectiva comunicativa de enseñanza.	Aplicar un dispositivo metodológico y de evaluación pertinente para el tratamiento sistemático de los géneros discursivos.	Incorporar de manera explícita esta competencia, por lo menos desde 5.º básico, y considerar los fines comunicativos más allá de las funciones argumentativas que predominan en los programas de estudios.	Orientar el desarrollo de las habilidades y actitudes a diversos tipos de interacciones comunicativas, considerando tanto el rol de hablante como de oyente.	Valorar las diversas variedades lingüísticas que traen los estudiantes e integrarlas en la enseñanza de la lengua estándar.

Nota. Adaptado de Cisternas et al. (2017, p. 334).

Un panorama similar fue reflejado por Cárdenas (2018), que analizó la presencia de la enseñanza de la comunicación oral y el texto escolar del estudiante entregado por el Ministerio de Educación en Chile, contemplando la Educación Primaria (desde 1.º a 6.º Básico). A pesar de que los objetivos de aprendizaje en el currículum de educación primaria en Chile son integrales, es decir, tienen componentes de lectura, escritura y comunicación oral en cada uno, desde la comunicación oral se establecen cuatro subcompetencias, que son: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Este estudio refleja que la subcompetencia discursiva mayor presencia dentro de los objetivos con un 84,1% del total del currículum, seguida por la sociolingüística con un 57,5%, luego la lingüística con un 35,4% y, finalmente, la estratégica, con un 32,6%, en línea con

Cisternas et al. (2017), es la producción discursiva que tiene mayor preponderancia en el currículum.

Por otro lado, Cárdenas (2018) presenta la frecuencia de ejercicios y actividades, según macrohabilidad curricular (Lectura, Escritura, Comunicación oral), presentes en los textos escolares, encontrando que:

(...) la distribución de los ejercicios remite de manera equivalente a la lectura y la escritura (74%). Más atrás aparecen los ejercicios de comunicación oral (21%). Si bien con algunas diferencias, esta tendencia se mantiene en cada uno de los niveles de escolaridad analizados (p. 161)

Como se aprecia en la Tabla 14, la presencia de actividades relacionadas con la comunicación oral en los textos del estudiante es evidentemente más baja en todos los años de primaria en comparación con Lectura y Escritura, llamando mucho la atención el bajo porcentaje de representatividad que tiene la Comunicación Oral en los primeros años de escolaridad.

Tabla 14. *Presencia de macrohabilidades en el texto del estudiante en Chile*

Macrohabilidad	1.º básico	2.º básico	5.º básico	6.º básico
Lectura	61%	31%	30%	29%
Escritura	31%	52%	37%	42%
Comunicación Oral	8%	17%	33%	29%
Total	100%	100%	100%	100%

Nota. Adaptado de Cárdenas (2018).

Por otro lado, Benoit (2021) realizó una investigación analizando a 40 estudiantes de pedagogía de universidades chilenas, quienes tenían experiencia en centros educativos mediante prácticas sistemáticas en su formación profesional, con acceso a diferentes tipos de colegios y considerando también sus experiencias como estudiantes escolares. Dentro de sus hallazgos, la autora identifica que la exposición oral es el género que tiene mayor preponderancia en la enseñanza escolar con un 65%, seguido por el debate con un 20% y la

mesa redonda con un 7,5%, mientras que el diálogo representa un 5% y la discusión grupal un 2,5%. También, las personas participantes declaran que:

(...) la implementación de los diversos géneros orales se aborda como parte de actividades puntuales en momentos estratégicos del curso, sin que exista una sistematización a lo largo de cada nivel de escolarización. (Benoit, 2021, p. 7)

Además, Benoit (2021) recabó la importancia que le atribuyen los estudiantes a estos géneros orales para el desarrollo de su comunicación oral, en donde el 47,5% de los estudiantes rescatan el debate, el 27,5% el diálogo con base a objetivos y la exposición oral y el 15% la exposición oral, luego viene el foro con un 7,5% y finalmente la entrevista con un 2,5%.

No obstante, al preguntarles cuáles son los géneros orales más importantes para su futuro laboral, el alumnado señaló en un 50% que el diálogo, un 42, 2% la exposición oral, un 5% el debate y un 2,5% el foro. Cabe destacar, que el diálogo es uno de los géneros orales que declaran que se trabaja menos en la escolaridad.

Finalmente, y gracias a los diferentes estudios, se tiene una visión general de la enseñanza de la oralidad en Chile. No obstante, aún faltan elementos por comprender respecto al Conocimiento Didáctico del Contenido, por ejemplo, las principales dificultades de enseñanza de la materia o habilidad, las preconcepciones de los estudiantes y sus principales confusiones, entre otros.

PARTE III. ESTUDIO EMPÍRICO

*Los profesores nos volvieron locos a preguntas que no venían al caso
 cómo se suman números complejos hay o no hay arañas en la luna
 cómo murió la familia del zar
 ¿es posible cantar con la boca cerrada?
 quién le pintó bigotes a la Gioconda
 cómo se llaman los habitantes de Jerusalén
 hay o no hay oxígeno en el aire
 cuántos son los apóstoles de Cristo
 cuál es el significado de la palabra consueta
 cuáles fueron las palabras que dijo Cristo en la cruz
 quién es el autor de Madame Bovary
 dónde escribió Cervantes el Quijote
 cómo mató David al gigante Goliat
 etimología de la palabra filosofía
 cuál es la capital de Venezuela
 cuándo llegaron los españoles a Chile*

*Nadie dirá que nuestros maestros eran unas enciclopedias rodantes,
 exactamente todo lo contrario: unos modestos profesores primarios
 o secundarios no recuerdo muy bien —eso sí que de bastón y levita como que estamos a
 comienzos de siglo— no tenían para qué molestarse en molestarnos de esa manera
 salvo por razones inconfesables: a qué tanta manía pedagógica
 ¡tanta crueldad en el vacío más negro!*

Los profesores – Nicanor Parra (1971)

CAPÍTULO 5. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Definición conceptual de la metodología de la investigación

La consolidación de la didáctica como ciencia, como un área del campo de la investigación en educación tiene un largo recorrido en la historia. Díaz (1998) señala que los tres siglos de producción didáctica han permitido observar dos grandes tipos de investigaciones:

(...) estudios para construir una teoría didáctica y derivar técnicas de trabajo en el aula, y estudios sobre el aula, para construir una teoría de procesos de enseñanza o de aprendizaje, o bien aportar elementos para una comprensión sobre el funcionamiento de los procesos del aula. (p. 9)

De este proceso de construcción y validación de la investigación en didáctica, también se desprenden otras diferencias muy importantes, tales como la investigación educativa y la investigación sobre la educación, que discrimina la figura del investigador y el docente. En el caso de la investigación educativa, es el docente quien se transforma en investigador, buscando la comprensión y mejora de sus prácticas pedagógicas para optimizar el aprendizaje de sus estudiantes, mientras que la investigación en educación es un investigador externo al proceso de enseñanza-aprendizaje del docente, quien tratará de comprender los fenómenos que ocurren en el aula (Carro, 1991; Díaz, 1998).

Ahora bien, el proceso de presentar la didáctica como una ciencia, también tiene diferentes caminos, especialmente según la temática y área del conocimiento de la pedagogía. A pesar de que todas tienen un centro e historia común, Núñez (2010) señala que:

En un trabajo de 1996 –que no ha perdido vigencia en absoluto– afirmaban Bronckart y Schneuwly que la didáctica es una respuesta a la insatisfacción ante el estado de cosas, lo que necesariamente la dota, a nuestro juicio, de un cariz de indagación y transformación que es

parte consustancial de su identidad. El origen de las llamadas didácticas específicas responde, en efecto, a unas determinadas circunstancias en la evolución de la historia y de los paradigmas científicos (...). (pp. 61-62)

Por esta razón, la investigación en didáctica de la lengua y la literatura presenta una historia un poco diferente a los avances de la didáctica general o de algunas otras específicas, ya que aún se sigue considerando un campo de investigación reciente, más aún en la didáctica de la lengua. Núñez y Romero (2003) nos recuerdan que: «con anterioridad a la década de los 50, ni siquiera había aparecido la expresión concreta de “didáctica de la lengua”, sin embargo, a partir de esta fecha, esta expresión adquiere su especificidad en los campos tanto docente como como investigador» (p. 15).

La didáctica de la lengua sentará sólidas bases científicas gracias a la relación con otras ciencias, como la Lingüística, las Ciencias Sociales, la Psicología, entre otros (Camps, 2004). Su historia y desarrollo, generó dos situaciones importantes: la poca existencia de referencias teóricas y la urgencia de la consolidación del campo disciplinar de la didáctica de la lengua, especialmente en su área de comunicación (Calderón, 2018).

También se reconoce la diferencia e importancia de los paradigmas, es decir, los lentes con los que nos acercamos a la realidad (Riestra, 2016), especialmente en la investigación en didáctica de la lengua, que se centrarán en la comprensión de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, la creación de ideas, la formulación de objetivos de investigación, la selección de una metodología, es decir, todos los planteamientos que surgen de un paradigma de investigación. Por esto, se definen tres tipos en la didáctica de la lengua: a) el paradigma científico-racional, b) el paradigma cultural y c) el paradigma crítico, lo cual, es considerado como una ventaja para acceder a diferentes versiones de una realidad (Núñez y Romero, 2003). Tanto así que ambas investigadoras señalan que:

Es más, la combinación de distintos paradigmas en el ámbito de la investigación en a Didáctica de la Lengua proporciona de hecho distintas visiones y distintas metodologías que ayudan a explorar de manera más adecuada la compleja realidad del proceso didáctico y a buscar

soluciones más eficaces a los problemas de enseñanza-aprendizaje. (Núñez y Romero, 2003, p. 32)

Por esta razón, la investigación en didáctica de la lengua se nutrirá de los modelos y métodos de investigación clásicos, para conseguir la difícil tarea de comprender el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. Es por esto por lo que, se deja de lado la dicotomía y la yuxtaposición de los métodos cualitativos frente a los cuantitativos y la duda en la validación y aporte de cada uno de ellos (Camps, 2004). En este sentido, Núñez y Romero (2003) plantean que los métodos de investigación en didáctica de la lengua deben ser lo suficientemente variados para alcanzar los objetivos de investigación de un fenómeno.

Esta valoración de ambos métodos también ha creado un posible espacio de unión entre ambos. Como afirma Camps (2004): «De todos modos, acaban afirmando que estas clasificaciones dicotómicas son insuficientes para dar cuenta de las metodologías que pueden ser útiles para la investigación sobre la enseñanza de las lenguas y dibujan un panorama de las posibles interrelaciones» (p. 18), pero, sobre todo, permite tomar la mejor decisión para la comprensión de los fenómenos didácticos.

En este contexto, López et al., (2017) estudiaron la incidencia y el uso de cada método en la investigación en didáctica de la lengua y la literatura, encontrando que el 74% de las investigaciones realizadas entre los años 2010 y 2015 fueron cualitativas, un 14% fueron métodos mixtos y un 12% cuantitativos, rescatando que: «El método cuantitativo-cualitativo (Soriano et al., 2013; Palma, 2012; Saragosin, 2012) ha escalado a un lugar importante y se encuentra en proceso de consolidación entre los investigadores» (p. 66).

5.1.1. Métodos mixtos

La utilización de métodos mixtos en investigación en las Ciencias Sociales ha tomado fuerza en los últimos años (Creswell, 2014), comprendiendo que permite observar un fenómeno o un problema de investigación desde múltiples formas o miradas, buscando acercarse a la realidad de una manera más natural, compleja y sofisticada, mediante el uso

del método cualitativo y cuantitativo (Creswell y Plano-Clark, 2011; Creswell, 2014; Hernández et al., 2014).

Se considera que es un método nuevo, debido a que sus orígenes se pueden identificar a finales de los años 80 e inicios de los 90, impulsado por diferentes campos de investigación, como la Sociología, Educación o Medicina (Creswell, 2014). Este enfoque responde a las necesidades actuales en la investigación: una mirada interdisciplinaria, con acercamientos diversos a la realidad para comprenderla profunda y ampliamente de manera integral (D'olivares y Casteblanco, 2015).

Hernández et al. (2014) señalan que los métodos nacen a partir de las ideas para tener diferentes tipos de acercamientos a la realidad, tal como indican:

Las investigaciones se originan de ideas, sin importar qué tipo de paradigma fundamente nuestro estudio ni el enfoque que habremos de seguir. Las ideas constituyen el primer acercamiento a la realidad objetiva (desde la perspectiva cuantitativa), a la realidad subjetiva (desde la aproximación cualitativa) o a la realidad intersubjetiva (desde la óptica mixta) que habrá de investigarse. (p. 24)

Por lo cual, el método de investigación responderá a un camino para desarrollar una idea a través de una forma en particular que permite interpretar la realidad de manera rigurosa y científica.

En una metodología mixta se busca interpretar la realidad desde un punto de vista intersubjetivo, relacionando así la realidad objetiva y subjetiva. En este sentido, se habla de que hay dos tipos de métodos y diseños de investigación, los monometódicos y los multimétodos (Hernández et al., 2014), siendo el método mixto el tercer tipo de método de investigación, después del cuantitativo y el cualitativo (Creswell, 2014).

La definición de la metodología mixta tiene diferentes apreciaciones en relación con sus funciones, aportes y métodos. Creswell y Plano-Clark (2011) realizan una sistematización en relación con los diferentes énfasis que se les otorga a la metodología mixta de investigación. Dentro de esta encontramos que en sus inicios Green et al. (1989), plantean que es un método de investigación en el que se recolectan datos numéricos desde lo

cuantitativo y palabras desde lo cualitativo, sin que uno predomine sobre el otro desde el paradigma de investigación.

Posteriormente, Burke et al. (2007) definen que los métodos mixtos no son solo un método, sino que reflexionan respecto al momento en que se emplea la mixtura de métodos (ya sea en la recolección, análisis, discusión), el propósito del uso de ambos métodos, entre otros elementos. Debido a este proceso, sugieren que:

La investigación de métodos mixtos es el tipo de investigación en la que un investigador o equipo de investigadores combina elementos de enfoques de investigación cualitativos y cuantitativos (p. ej., uso de puntos de vista cualitativos y cuantitativos, recopilación de datos, análisis, técnicas de inferencia) con el fin de ampliar y profundizar la comprensión y corroboración. (citado en Creswell y Plano-Clark, 2011, s.p.)

Por otro lado, Creswell (2014) define que: «es un enfoque de investigación que combina formas de investigación tanto cualitativas como cuantitativas. Implica suposiciones filosóficas, el uso de enfoques cualitativos y cuantitativos, y la combinación o integración de ambos enfoques en un estudio» (p. 293). Esto resalta la dimensión paradigmática de comprensión, desde un punto filosófico, de la naturaleza de la idea o fenómeno que se ha de estudiar y cómo realizaremos el acercamiento. Creswell y Plano-Clark (2011) reconocen la orientación filosófica de la investigación: no solo es una metodología y un método, sino que es una forma de acercarse a la realidad desde un paradigma de comprensión (Creswell, 2010).

Respecto a los fundamentos filosóficos, Hernández et al. (2014) hacen una recopilación de diferentes autores y autoras, que señalan que el método mixto se sustenta epistemológicamente en el pragmatismo (Pereira, 2011; García-Ruiz y Lena-Acebo, 2019), por lo que se caracteriza por el eclecticismo metodológico, la aproximación cíclica e interactiva en la investigación, un énfasis en los niveles de profundización y su pluralidad, entre otros.

Por lo tanto, la investigación con métodos mixtos no solo corresponde al uso de métodos cualitativos y cuantitativos, sino que busca profundizar en el problema de estudio

gracias a la riqueza de cada método de investigación, llegando a plantearse como una metodología de investigación que se caracteriza por ser: «un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta» (Hernández et al, 2014, p. 534).

Creswell (2014) describe las características básicas del método mixto, que consisten en: a) que la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos están en línea con las preguntas e hipótesis de la investigación; b) que se realiza un análisis de ambos tipos de datos; c) que el procedimiento de recolección de datos en ambos tipos de métodos, debe ser rigurosa y sistemática; d) que el análisis de los datos debe estar integrado funcionando los datos obtenidos desde lo cualitativo y lo cuantitativo; e) que todo lo anterior, debe estar presente en el diseño de la investigación.

Para conseguir la comprensión del fenómeno de estudio, se recopilan diferentes fuentes de datos y por diversos canales de información, ya sean cerrados o abiertos (Creswell, 2014) tales como datos numéricos, textuales, simbólicos o cualquiera que sea necesario para nuestro acercamiento a la realidad (Hernández et al, 2014). Creswell (2014) señala que:

Si asumimos además que cada tipo de recopilación de datos tiene limitaciones y fortalezas, podemos considerar cómo se pueden combinar las fortalezas para desarrollar una comprensión más sólida del problema o las preguntas de investigación (y, también, superar las limitaciones de cada uno). (p. 263)

Esto permitirá tener una visión más completa del objeto de estudio mediante el uso de las potencialidades de cada método (D'olivares y Casteblanco, 2015), como mencionan Creswell et al. (2008) la metodología mixta sacará provecho de las diferentes naturalezas de los datos dentro de un mismo estudio y esto será el núcleo de la existencia de este método, por lo cual se considera una estrategia útil y completa.

Este método es versátil y permite, por ejemplo, comparar elementos de la realidad extraídos de manera cuantitativa y cualitativa, explicar y profundizar en resultados cuantitativos, elaborar instrumentos de evaluación más certeros al acercarnos a la muestra de

manera cualitativa (Creswell, 2014) o potenciar la creatividad teórica, dar solidez mediante la integración de áreas científicas, una mejor exploración y explotación de los datos, entre otros (Hernández et al., 2014).

Hernández et al. (2014) describen cinco tipos de métodos mixtos, que van desde una preponderancia cualitativa a la cuantitativa: a) puramente cualitativo; b) cualitativo mixto (preponderancia de lo cualitativo); c) mixto puro (un equilibrio entre lo cualitativo y cuantitativo); d) cuantitativo mixto (preponderancia de lo cuantitativo); d) puramente cuantitativo. Señalando que la combinación según los diversos grados de vinculación, pueden ser muy diversos.

Por otro lado, dentro de los diseños de investigación de métodos mixtos, encontraremos algunas clasificaciones diferentes según el momento o etapa de la investigación donde se emplea cada método. Por ejemplo, Burke y Onwuegbuzie (2004) y Onwuegbuzie y Leech (2006) proponen el *modelo* mixto donde se emplean ambos métodos en una misma etapa de investigación y el *método* mixto, en donde los métodos cualitativo o cuantitativo se emplean en diferentes etapas diferentes de la investigación, según el énfasis y orden del uso de los paradigmas. En ese sentido presentan un diseño concurrente (lo cualitativo y cuantitativo se aplican en la misma etapa) o un diseño secuencial (donde se comienza con uno de los métodos y se finaliza con otro) (Pereira, 2011).

También encontramos que Creswell (2014) propone tres tipos de diseños mixtos básicos (Hernández et al., 2014; Fàbregues y Escalante, 2020):

a) Diseño convergente: tiene como propósito la complementariedad, por ello hay dos etapas de investigación paralelas. Una etapa cuantitativa con una recogida y análisis de datos cuantitativos y la otra etapa es cualitativa con recogida y análisis de datos cualitativos que van a converger para llegar a una interpretación.

b) Diseño secuencial exploratorio: que se caracteriza por desarrollar y complementar ambos métodos; para ello, se elabora una etapa cualitativa inicial, mediante la recogida y análisis de datos cualitativos, que serán insumo para la construcción de un instrumento cuantitativo, para abrir una segunda fase de recolección y análisis de datos cuantitativos y, de

esta manera, llegar una interpretación que permite observar prevalencias, patrones, entre otros.

c) Secuencial explicativo: busca desarrollar la explicación de patrones, casos, entre otros, para lo cual se comienza con una recogida y análisis de datos cuantitativos para profundizar con una recolección y análisis de datos cualitativos.

A esta clasificación Hernández et al. (2014) agregan un cuarto tipo de diseño mixto, denominado:

d) Diseño anidado o incrustado: permite proporcionar diferentes aristas del fenómeno estudiado. En este sentido, su definición es: «El método que posee menor prioridad es anidado o insertado dentro del que se considera central. Tal incrustación puede significar que el método secundario responda a diferentes preguntas de investigación respecto al método primario» (p. 559).

Por otro lado, una de las características que se les atribuye a los métodos mixtos es su utilidad para la triangulación metodológica. Hernández et al., (2014) denominan este método como un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), señalando que: «Este modelo es probablemente el más popular y se utiliza cuando el investigador pretende confirmar o corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos, así como aprovechar las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades» (p. 557). Para ello, generalmente se recogen datos cualitativos y cuantitativos y luego se comparan en el análisis para la interpretación y discusión de los resultados.

En cuanto a la selección de la muestra, Hernández et al., (2014) centrados en las propuestas de Creswell (2013a), Morgan (2013), Onwuegbuzie y Collins (2007) y Teddlie y Yu (2007) (citados en Hernández, et al. 2014), señalan que hay cuatro tipos diferentes de muestreo conocidos como:

- a) Muestreo básico para métodos mixtos
- b) Muestreo secuencial para métodos mixtos (para diseños secuenciales)
- c) Muestreo concurrente para métodos mixtos (para diseños en paralelo)
- d) Muestreo por multiniveles para métodos mixtos (para diseños anidados)

Los métodos mixtos, al nutrirse de las metodologías cuantitativas y cualitativas, emplean una gran diversidad de instrumentos pertenecientes a ambos campos de investigación para la recolección de datos incluyendo los más básicos (Hernández et al., 2014), tales como encuestas, entrevistas, grupos de enfoque, observación, registros históricos y documentos. Gracias a los avances de los programas de análisis, en la actualidad, se puede tener la posibilidad de una codificación numérica y de análisis en cualquier instrumento (de origen cualitativo o cuantitativo).

5.1.2. Técnicas e instrumentos

La selección de los instrumentos de recolección de datos y acceso a la muestra buscan responder el problema de investigación planteado. Por lo cual, es necesario identificarlos con precisión para ver la contribución de cada método y en qué etapas se realiza. A continuación, se presentarán los instrumentos de entrevista, cuestionario y observación, ya que, se utilizarán en esta Tesis Doctoral, en relación con el objeto de estudio correspondiente.

Entrevistas

Desde un punto de vista cualitativo, las entrevistas son una excelente forma de intercambiar información entre un entrevistado y un entrevistador en un proceso de comunicación. Generalmente, se utilizan cuando el problema de estudio no se puede observar con facilidad o hay dificultades para hacerlo. Las entrevistas, se caracterizan por ser una instancia flexible e íntima que se genera gracias a una conversación basada en preguntas para que, mediante las respuestas, se pueda construir en conjunto una red de significados frente a un tema (Hernández et al., 2014). Pero, sobre todo, debe ser considerada una producción cultural, debido a que emplea el lenguaje desde su interacción respecto a experiencias humanas profundas, individuales o colectivas, en un marco sociocultural determinado. Este proceso de conversación genera una producción cultural en las intervenciones del entrevistado y el entrevistador (Schettini y Cortazzo, 2016).

En palabras de DeJaeghere et al. (2020): «el objetivo principal de las entrevistas es capturar la experiencia individual y las perspectivas sobre los eventos. La suposición es que el participante está bien informado y sus perspectivas son significativas» (p. 22). Además, se caracteriza por ser un encuentro previamente negociado y planificado (Schettini y Cortazzo, 2016).

Debido a las características de las entrevistas, para conseguir su finalidad de manera natural, el rol del entrevistador es muy relevante (Bell y Waters, 2014). Como señala Schettini y Cortazzo, (2016):

En este encuentro el entrevistador debe poner en funcionamiento una serie de recursos que permitan lograr un grado de confianza y acercamiento al entrevistado, de manera tal que se logre una relación entre ambos que garantice la obtención de la información buscada, sin que la conversación sea percibida como un interrogatorio. (p. 19)

Por lo cual, el entrevistador deberá saber escuchar y valorar las respuestas de los entrevistados (Hernández et al., 2014).

DeJaeghere et al. (2020) señalan que hay diversas clasificaciones de tipos de entrevistas, relacionadas con el propósito de la investigación, afirmando que: «De estos tipos, los que se encuentran con más frecuencia incluyen entrevistas individuales y grupales (estas últimas incluyen grupos focales); no estructurado-estructurado; simple-múltiple; e informal-formal (ver Patton, 2002)» (p. 22). Por otro lado, se señala que hay tres formas de entrevistar: a) las entrevistas estructuradas, b) entrevistas semiestructuradas y c) entrevistas no estructuradas o abiertas (Dunn, 2000; Bell y Waters, 2014; Hernández et al., 2014; DeJaeghere et al., 2020). Las entrevistas semiestructuradas son las que más se utilizan en diversos campos del conocimiento, así como en la Didáctica de la lengua y la literatura.

Las entrevistas semiestructuradas se caracterizan por tener una guía en asuntos o temáticas importantes traducidas en preguntas, que buscan comprender el objeto de investigación; no obstante, el investigador tiene la libertad de incluir preguntas para profundizar u obtener más información (Hernández et al., 2014), ya que los protocolos son más flexibles, tanto así que permiten también dejar de indagar en temas o subtemas

(DeJaeghere et al., 2020). Esta flexibilidad se observa como una ventaja, ya que: «es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos» (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 163).

Por otro lado, y gracias a los avances tecnológicos, hoy en día es muy factible realizar entrevistas mediante diferentes plataformas, reduciendo así la complejidad que genera la distancia en procesos de investigación. Por ejemplo, Bell y Waters (2014) agregan como ventaja la reducción de costos en investigación mediante el uso de plataformas gratuitas de videollamadas. James y Blusher (2016) reflexionan respecto a las potencialidades y dificultades que una entrevista en línea, planteando las diferencias entre los espacios virtuales sincrónicos y asincrónicos. En esta línea señalan que:

El desarrollo de Internet ha creado formas emocionantes de examinar las interacciones humanas en nuevos contextos/sitios y ofrece a los investigadores formas alternativas de entrevistar a individuos y grupos que podrían no ser posibles en el sitio y cara a cara. (p. 22)

Sin embargo, se recalca también la importancia de mantener una ética de investigación en medios virtuales, con la rigurosidad requerida en un proceso de investigación.

Es necesario considerar que hay ciertas temáticas que, debido al avance y experticia dentro del campo de investigación, han considerado que la entrevista es un excelente instrumento para profundizar en aspectos importantes y es especialmente recomendado para trabajar con estudiantes. López et al. (2017) argumentan que:

(...) ante el impedimento de las prácticas orales que se presentan en sociedades donde impera el uso del lenguaje escrito, propone el empleo de la entrevista con el fin de proporcionar medios a los estudiantes para autoaprender la oralidad y analizar el papel de las TIC en el empoderamiento del aprendizaje y evaluación de la oralidad. (p. 62)

Por ejemplo, Akturk y Sahin (2011), en relación con el objeto de investigación de esta Tesis Doctoral, realizaron una revisión sobre las formas de medir la metacognición en contextos educativos escolares. En este sentido, identifican la entrevista como un elemento

que permite profundizar en las respuestas de los estudiantes, considerando como principal desventaja el uso prolongado del tiempo y que no puede realizarse en la sala de clases.

Para subsanar las desventajas señaladas, Bøhn y Myklevold (2018) y Calderón et al. (2014) utilizaron entrevistas posteriores para identificar estrategias de metacognición en producciones orales en el aula, conocido como una entrevista en retrospectiva. También se sugiere el uso de una videografía (Knoblauch y Tuma, 2011) que contiene dicha producción oral para apoyar el proceso de los estudiantes en la entrevista y genere una instancia de reflexión que le permite activar el proceso de metacognición.

Mientras que, por otro lado, se sugieren entrevistas grupales ya que: «Las entrevistas uno a uno no son la única forma de conocer a los encuestados y, en algunos casos, podría sentir que sería más útil considerar entrevistas grupales» (Bell y Waters, 2014, p. 182). Estas son consideradas como un método de recolección de datos que consiste en tener una o más reuniones en un ambiente relajado con grupos pequeños o medianos, donde se habla en profundidad sobre uno o más temas guiados por un especialista en investigación (Hernández et al., 2014). Dentro de los distintos tipos de entrevistas grupales, encontramos la entrevista de grupo triangular, que: «constituyen un espacio social y simbólico de mediación entre las entrevistas abiertas personales (más orientadas hacia la expresión/captación de la estructura profunda y singular de cada arquetipo de personalidad y la tradicional práctica de los grupos de discusión)» (Ortí, 1993 citado en Conde, 2008, p. 164).

Observación

Una de las técnicas de recolección de datos que es ampliamente utilizada en investigaciones de educación de corte cualitativo, es la observación. Es una de las pocas técnicas que permite acceder al comportamiento de los docentes en su quehacer pedagógico, nos encontramos con una técnica muy utilizada (Lawrenz et al. 2003), como comentan Maulana y Helms-Lorenz (2016): «Hasta la fecha, existen (al menos) tres perspectivas comunes para medir el comportamiento docente: encuestas de autoinforme de los

estudiantes, encuestas de autoinforme de los docentes y observaciones externas del aula» (p. 337).

En palabras de Hernández et al. (2014), la observación es más profunda y sensible que la observación cotidiana, por lo tanto, debe ser entrenada. Los mismos autores señalan que los propósitos de una observación investigativa son:

- a) Explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan (Eddy, 2008; Patton, 2002; y Grinnell, 1997).
- b) Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan (Miles, Huberman y Saldaña, 2013; y Jorgensen, 1989).
- c) Identificar problemas sociales (Daymon, 2010).
- d) Generar hipótesis para futuros estudios. (p. 399).

La observación de prácticas pedagógicas debe ser planificada y en línea con los tópicos o fenómenos que nos interesan comprender. Se caracteriza por ser intencionada, específica y sistemática, con la finalidad de mejorar la calidad del proceso educativo (Fuentes, 2011). Existen diferentes tipos de observación, para conseguir los objetivos de investigación, tales como la observación directa o indirecta y la observación participante o no participante, la observación estructurada o no estructurada, observación de campo u observación de laboratorio y la observación individual o de equipo (Fuentes, 2011; Bell y Waters, 2014).

Como indican Meyer et al. (2011), la observación implica tener acceso a observar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y observar la calidad de la implementación de actividades de los profesores y sus interacciones en el aula, por ende, la observación en el aula puede ayudar a medir la efectividad de la enseñanza. Su principal función es observar el comportamiento docente, teniendo en consideración que sus actitudes y acciones influyen en la calidad del aprendizaje, motivación y compromiso, entre otros (Maulana et al., 2015).

Este método ha demostrado los cambios de los docentes y sus comportamientos, como indican Maulana et al. (2015): «estudios previos de observación en el aula han demostrado que los docentes muestran una gran variación en el comportamiento docente efectivo en el aula» (p. 228). El uso de esta técnica en el aula ha permitido observar relaciones entre calidad de la enseñanza y el compromiso del estudiante con el aprendizaje (van de Grift et al., 2017).

En el caso de la observación del Conocimiento Didáctico del Contenido (tema que nos ocupa en esta Tesis Doctoral), que presenta dificultades metodológicas por su complejidad de observar (Vergara y Cofré, 2014), se recomienda emplear observaciones directas de clases de carácter no participante (Fuentes, 2011) para profundizar en la comprensión de fenómenos de interés que surjan en las entrevistas a los profesores de Lengua y Literatura, respecto al enfoque de enseñanza de la lengua oral.

Cuestionario

Desde la metodología cuantitativa, es conocido que se pueden utilizar una diversidad de instrumentos de recolección de datos; sin embargo, uno de los más utilizados en el área de las Ciencias Sociales son los cuestionarios. Hernández et al. (2014) lo definen como: «un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Chasteauneuf, 2009). Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis (Brace, 2013)» (p. 217). Y tal como mencionan Bell y Waters (2014) su elaboración requiere de rigurosidad y mucho trabajo, ya que es un proceso complejo, que incluye la revisión teórica exhaustiva, escritura de las preguntas, el diseño, pilotaje, entre otros.

Como un cuestionario se compone de preguntas, se puede construir con base en dos grandes tipos que, según Hernández et al. (2014), son preguntas cerradas o preguntas abiertas. Dentro de estas macro categorías, podemos encontrar tipos de preguntas más específicas como: a) verbales o abiertas, b) listado, c) de categorías, d) de clasificación, e) de cantidad, f) de cuadrícula y g) de escala (Bell y Waters, 2014). Cualquiera que sea el tipo de pregunta, siempre se debe salvaguardar su pertinencia con las variables de estudio y

objetivos de investigación, deben ser cuestiones precisas y no presentar ambigüedad, evitar hacer una pregunta doble, sin presionar por un tipo de respuesta, entre otros.

Sin embargo, los cuestionarios no son solo preguntas, también se componen de una introducción que explique datos importantes del estudio (propósito del estudio, tiempo, identificación de los investigadores, entre otros), instrucciones entre las preguntas y un agradecimiento final (Hernández et al., 2014). Su administración puede ser autoadministrada, por entrevista personal o telefónica.

Su proceso de elaboración requiere de pasos que se deben cumplir rigurosamente para obtener un cuestionario completo útil para la investigación. Cohen et al. (2007) presentan las siguientes etapas de elaboración:

1. Decidir los propósitos/objetivos del cuestionario.
2. Decidir la población y la muestra.
3. Generar los temas/constructos/conceptos/asuntos a abordar y los datos requeridos para cumplir con los objetivos de la investigación (esto se puede hacer a partir de la literatura, o un prepiloto, por ejemplo, grupos focales y semiestructurados, entrevistas).
4. Decidir los tipos de medidas/escalas/preguntas/respuestas requeridas.
5. Escribir los ítems del cuestionario.
6. Verificar que cada tema seleccionado haya sido abordado, utilizando varios ítems para cada tema.
7. Realizar una prueba piloto del cuestionario y perfeccione los elementos consecuencia.
8. Administrar el cuestionario final.

Todas estas técnicas e instrumentos tienen como finalidad tener un acercamiento al objeto de investigación en relación con el método escogido para dar respuesta al problema y preguntas de investigación de esta Tesis Doctoral que se describe a continuación.

5.2. Planteamiento del problema

Como se profundizó ampliamente en el apartado Presentación de la investigación ([crf. A\)](#) de esta Tesis Doctoral, la UNESCO en el año 1990 declaró que la expresión oral debe ser resguardada como una necesidad básica en una educación para todos, ya que, su importancia no tiene solo que ver con la utilidad cotidiana de su uso, sino que con la construcción cultural de las sociedades. Para alcanzar aquellos propósitos formativos integrales de la oralidad, es necesario un cambio en la mirada tradicional de su enseñanza.

Por esto, en la actualidad, el Ministerio de Educación chileno, mediante sus Bases Curriculares de 7.º a 2.º medio y de 3.º y 4.º medio, propone un enfoque sociocultural comunicativo en la asignatura de Lengua y Literatura, estableciendo la comunicación oral como uno de sus ejes centrales y una de las *Habilidades del Siglo XIX* imprescindibles en el currículum. Se busca formar futuros ciudadanos pensantes, críticos y con capacidad de diálogo y expresión.

Si bien, como se evidenció conceptual, teórica y empíricamente a lo largo de los capítulos anteriores, se han realizado importantes avances en la reconceptualización de la enseñanza de la literatura (Núñez, 2009; Colomer, 2010; Petit, 2014; Munita, 2021, entre otros), la escritura (Cassany, 1987; Didactext, 2015; Rienda, 2015; Rienda y Galmés, 2018, entre otros) y la comunicación oral (Vilà, 2002; Vilà, 2004; Núñez, 2005; Avendaño, 2007; Núñez y Romero, 2009; Gutiérrez, 2011; Ayquipa, 2015; Vilà y Castellà, 2015, entre otros) se cuenta con muy poca evidencia del panorama de la enseñanza de la comunicación oral y el uso de un enfoque reflexivo de aprendizaje de la lengua materna en enseñanza media chilena (Guzmán-Munita, 2014; Casanova y Roldán, 2016; Cisternas et al., 2017; Cárdenas, 2018). Mientras que investigaciones internacionales demuestran problemáticas similares (Gutiérrez, 2011; Núñez-Delgado, 2011; Gutiérrez, 2013; Vilà y Castellà, 2015; Níkleva y López-García, 2019; Hernández-Capera y Gómez-Lasso, 2020; Martín, 2021). Este panorama, destaca la importancia de seguir investigando en el área.

5.2.1. Problema y preguntas de la investigación

Se establece que la asignatura de Lengua y Literatura se estructura en cuatro ejes: Lectura, Escritura, Comunicación Oral e Investigación en Lenguaje y Literatura, con el objetivo transversal de formar jóvenes comunicativamente competentes, con conciencia cultural, reflexivos y críticos.

En este sentido, se constituye la Comunicación Oral como uno de los ejes centrales de la asignatura de Lengua y Literatura. En este eje, se señala que:

(...) se requiere una enseñanza planificada y orientada a que dominen la lengua oral en diversas situaciones, tengan conciencia de los recursos que generalmente se emplean para convencer o persuadir a quien escucha y posean un repertorio amplio que puedan utilizar flexiblemente para llevar a cabo diversos propósitos a través de la interacción. (BB CC, 2015, p. 41)

Sin embargo, y a pesar de que curricularmente se establecen premisas didácticas en línea con los avances en el área, se marca que aún hay muchas dificultades de enseñanza:

(...) lo cierto es que es una de las áreas que presenta mayores debilidades en su enseñanza. En la sala de clases, el lenguaje oral es principalmente una manera en que el o la docente transmite conocimientos unilateralmente, verifica lo que saben las alumnas y los alumnos o comprueba si comprendieron el contenido nuevo. (BB CC, 2015, p. 40)

Las orientaciones curriculares establecen la importancia de la comunicación oral reflexiva, sin embargo, hay pocos estudios acerca de la superación de las dificultades señaladas o sobre la implementación del enfoque sociocultural y comunicativo y menos aún sobre la reflexión del uso de la lengua.

En este sentido, para poder acercarse a un fenómeno, es necesario considerar el contexto en el cual se desarrolla, por ello, debido al escaso, por no decir nulo, conocimiento sobre el uso de la metacognición y la metadiscursividad en la enseñanza reflexiva de la comunicación oral en Chile, es importante, a su vez, investigar qué es lo que está ocurriendo en las salas de clases para su enseñanza, a modo de diagnóstico del escenario nacional. Es en

este contexto donde se comprenderá el uso de recursos reflexivos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna.

En este contexto, no se tiene evidencia actualizada sobre el enfoque de enseñanza que emplean los profesores de lengua y literatura y su conocimiento didáctico sobre el desarrollo de la comunicación oral y cómo lo implementan en el aula. Tampoco se cuenta con evidencia del uso de estrategias de reflexión sobre el uso de la lengua en la enseñanza de la comunicación oral en la enseñanza media chilena. Por ello, cabe preguntarse: ¿cuál es el enfoque de enseñanza de la comunicación oral en las aulas chilenas de Lengua y Literatura? y ¿cuáles son los conocimientos didácticos sobre la enseñanza de la comunicación oral? Por otro lado, y en línea con los avances en la didáctica de la comunicación oral, ¿cómo se da la reflexión sobre el uso de la lengua oral en el desarrollo de la oralidad en la sala de clases? y ¿cuál es la relación que tiene la metadiscursividad y la metacognición en el desarrollo de la comunicación oral?

A partir de este contexto, se desprenden supuestos tales como que, en las aulas de Lengua y Literatura chilenas hay preponderancia de un enfoque tradicional de la comunicación oral y que esto se puede deber a que no se emplean estrategias didácticas específicas correspondientes a la enseñanza de la comunicación oral o que hemos de buscar la reflexión de los estudiantes sobre la importancia del uso de la lengua, para que logren reflexionar sobre su producción discursiva y que monitoreen sus procesos cognitivos en la producción oral, lo cual sería un aporte o avance en la formación de estudiantes autónomos y autorregulados que se hacen responsables de su desarrollo comunicativo. Ante este escenario, se plantean dos objetivos generales de investigación, uno orientado al panorama de la enseñanza de la comunicación oral y otro centrado en el uso de la reflexión sobre la lengua:

5.2.2. Supuestos de investigación

A partir de este contexto, se desprenden supuestos tales como que, en las aulas de Lengua y Literatura chilenas hay preponderancia de un enfoque tradicional de la

comunicación oral frente a un enfoque sociocultural comunicativo, y que esto se puede deber a que no se emplean estrategias didácticas específicas correspondientes a la enseñanza de la comunicación oral.

Buscar la reflexión de los estudiantes sobre la importancia del uso de la lengua, que logren reflexionar sobre su producción discursiva y que monitoreen sus procesos cognitivos en la producción oral, podría ser un aporte en la formación de estudiantes autónomos y autorregulados que se hacen responsables de su desarrollo comunicativo.

5.2.3. Objetivos de investigación

Objetivos generales

OG1. Comprender la influencia del conocimiento didáctico de la lengua en la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la comunicación oral.

OG2. Relacionar la reflexión sobre el uso de la lengua, el desarrollo de habilidades metadiscursivas y de metacognición con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral.

Objetivos específicos

OE1. Describir el enfoque empleado en la enseñanza de la comunicación oral en la asignatura de Lengua y Literatura de enseñanza media chilena.

OE2. Indagar en el Conocimiento Didáctico de la comunicación oral en profesores de Lengua y Literatura de enseñanza media chilena.

OE3. Caracterizar el vínculo entre el proceso metacognitivo y el desarrollo de la comunicación oral en estudiantes de enseñanza media chilena.

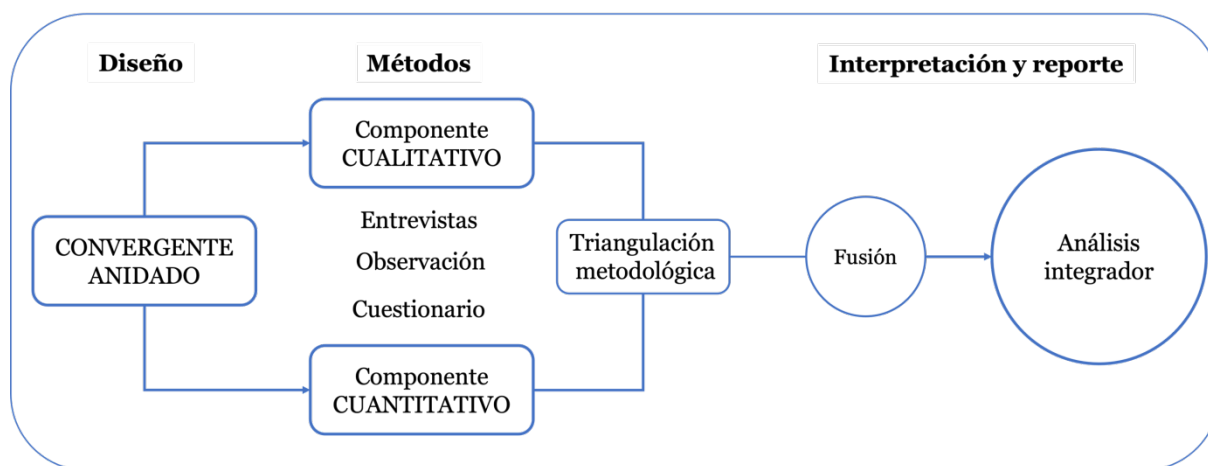
OE4. Describir las habilidades metadiscursivas implicadas en el desarrollo de la comunicación oral en estudiantes de enseñanza media chilena.

OE5. Comprender la importancia de la reflexión en el proceso de desarrollo autónomo de la comunicación oral en estudiantes de enseñanza media chilena.

5.2.4. Diseño de la investigación

Para alcanzar los objetivos generales propuestos, se empleó una metodología mixta de diseño concurrente (Pereira, 2011) o convergente anidado (Hernández, et al., 2014; Fàbregues y Escalante, 2010) con preponderancia cualitativa, que, gracias a sus características metodológicas, permite profundizar en la naturaleza de cada objetivo de investigación mediante el uso de métodos cualitativos y cuantitativos de manera complementaria (Fàbregues y Escalante, 2010; Cohen, et al., 2007; Greene, 2006). Como se grafica en la Figura 20 su diseño es de temporalidad paralela (ambos métodos se aplicaron simultáneamente) con un punto de integración en los tres niveles de Fetter et al. (2013); en el tipo de diseño, el uso de los métodos mediante la triangulación y la interpretación y análisis de los resultados de tipo fusión (Fetter et al., 2013; Bagur-Pons et al., 2021).

Figura 20. Diseño de la investigación



Considerando la complejidad del objeto de estudio (Cohen et al., 2007) se considera que la complementariedad del tipo de diseño mixto seleccionado (Cueva et al., 2023) permitirá acercarse de manera rigurosa y con una mirada integradora de los fenómenos observados. Para ello se utilizó una triangulación metodológica al emplear diferentes métodos de investigación y técnicas de recolección de datos para observar los mismos objetivos desde diferentes medios (entrevistas, cuestionario y observación) y una triangulación de personas, contemplando las experiencias de profesores y estudiantes y una

mirada externa de un observador, para tener una mirada global y enriquecedora del objeto de estudio.

Para dar cumplimiento con el primer objetivo general de investigación, OG1. *Comprender la influencia del conocimiento didáctico de la lengua oral en la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la comunicación oral en profesoras y profesores chilenos de Lengua y Literatura*, se utilizó una metodología mixta. Desde un punto de vista cualitativo, se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas a seis profesores de Lengua y Literatura y una entrevista semiestructurada a nueve estudiantes de los profesores y profesoras participantes, que estuvieran en 3.º o 4.º medio. Complementariamente, se realizó una observación de clases no estructurada, directa y no participante (Cohen, et al., 2007). Desde un punto de vista cuantitativo, se aplicó un cuestionario de seis preguntas de diferentes formatos a estudiantes chilenos que formen parte del curso de 3.º y 4.º año medio del profesor participante.

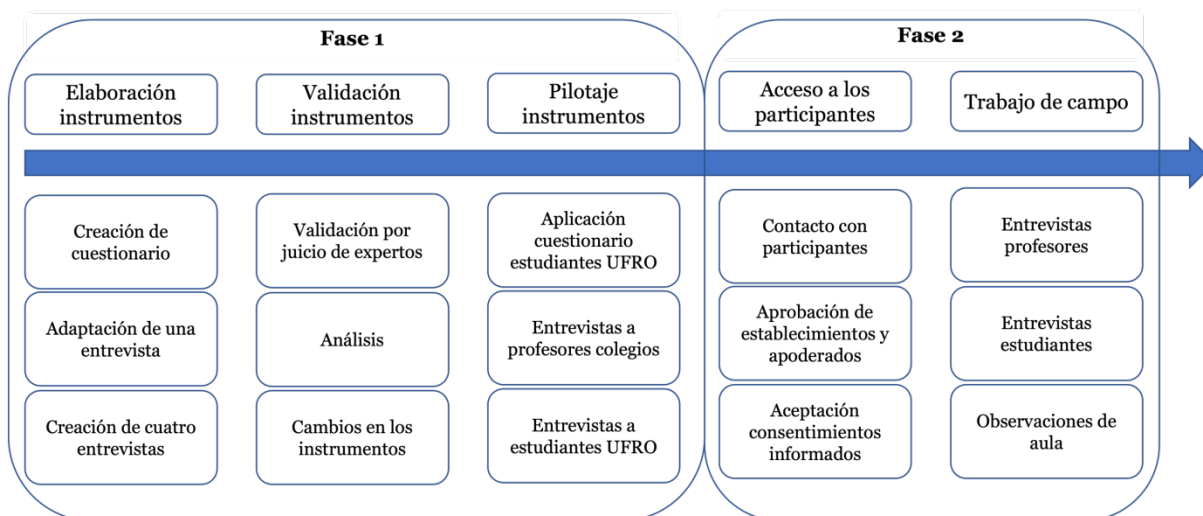
Para el cumplimiento del segundo objetivo OG2. *Relacionar la reflexión sobre el uso de la lengua, el desarrollo de habilidades metadiscursivas y de metacognición con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral* también se empleó una metodología mixta. Desde una mirada cualitativa, se utilizó una entrevista semiestructurada a los seis profesores y profesoras participantes y una entrevista grupal a quince estudiantes del profesorado participante. Complementariamente, se realizó una observación de clases directa y no participante (Cohen, et al., 2007) y la aplicación de cinco preguntas abiertas. Desde un acercamiento cuantitativo, se aplicó un cuestionario de siete preguntas. Todos los instrumentos de recogida de datos mencionados en este párrafo se detallan en el apartado [5.3.2.2.](#)

5.3. Metodología de investigación

Para llevar a cabo esta investigación, se dividió el proceso en dos fases como se aprecia en la Figura 21. La fase 1 está compuesta por la elaboración y pilotaje de todos los

instrumentos de este estudio. Posteriormente, la fase 2 es el estudio definitivo de esta investigación que incluye el acceso a las personas participantes y el trabajo de campo.

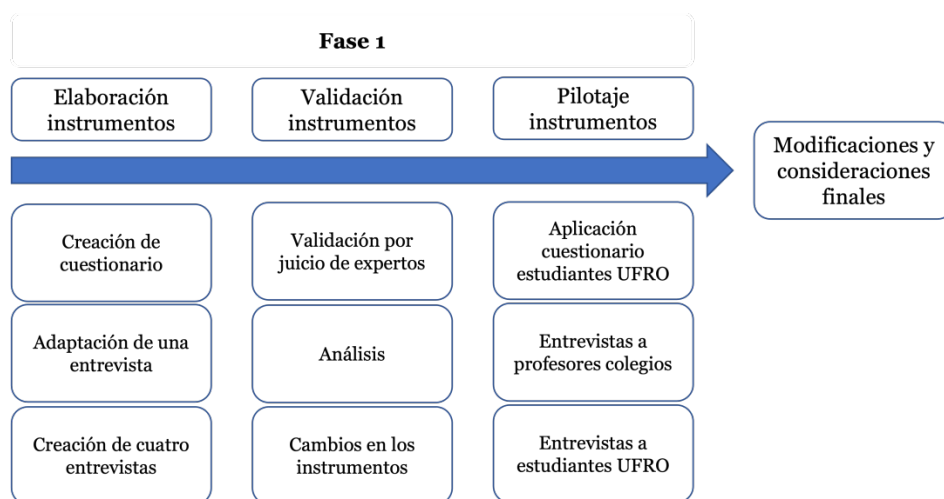
Figura 21. *Proceso metodológico*



5.3.1 Fase 1: creación, validación y pilotaje

La fase de pilotaje se llevó a cabo entre los meses de junio de 2021 y julio de 2022 y consideró las etapas de elaboración de instrumentos, validación y pilotaje, como se aprecia en la Figura 22. Se elaboraron dos entrevistas semiestructuradas y se adaptó una entrevista semiestructurada realizada por Vergara y Cofré (2014) dirigidas a profesores de Lengua y Literatura de enseñanza media chilena. También, se elaboraron dos entrevistas semiestructuradas y un cuestionario dirigido a estudiantes de los cursos de 3.º y 4.º medio del sistema escolar chileno. El proceso de pilotaje permitió aplicar modificaciones a los instrumentos y su protocolo de aplicación, tomando en consideración elementos contextuales y procedimentales, tales como las repercusiones de la pandemia en la enseñanza de la comunicación oral o el tiempo aproximado que dura la participación en las entrevistas y cuestionario.

Figura 22. *Etapas de fase de pilotaje*



5.3.1.1. Muestra

En esta fase de pilotaje participaron diferentes actores según el tipo de instrumento. En el caso de las entrevistas a profesores, se realizó un muestreo por conveniencia (Hernández et al., 2014) ante lo cual participaron un total de siete profesores de Lengua y Literatura distribuidos en tres entrevistas correspondientes a diferentes regiones de la zona sur de Chile como se aprecia en la Tabla 15.

Tabla 15. Participantes totales entrevistas profesores pilotaje

Profesor	Entrevista	Establecimiento	Ciudad
Profesora 1	Entrevista 1 y 2	Colegio 1	Ancud
Profesora 2	Entrevista 1, 2 y 3	Colegio 2	Temuco
Profesora 3	Entrevista 2	Colegio 3	Villarrica
Profesor 4	Entrevista 3	Colegio 4	Lautaro
Profesora 5	Entrevista 1, 2 y 3	Colegio 5	Lonquimay
Profesor 6	Entrevista 3	Colegio 6	La Unión
Profesora 7	Entrevista 3	Colegio 7	Temuco

En las entrevistas a estudiantes participaron un total de cuatro jóvenes, como se aprecia en la Tabla 16, pertenecientes a diferentes carreras de la Universidad Austral de Chile, la Universidad Católica de Temuco y la Universidad de La Frontera. La edad promedio fue de 18,7 (DE=0,5), dos de ellos egresados en el año 2020 y los otros dos en el año 2021.

Tabla 16. Participantes pilotaje «Enfoque de la enseñanza de la comunicación oral»

Estudiante	Entrevista	Carrera	Edad	Año de egreso
Estudiante 1	Entrevista individual y grupal	Pedagogía en Historia	19	2021
Estudiante 2	Entrevista individual y grupal	Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación	19	2020
Estudiante 3	Entrevista individual	Pedagogía en Lenguaje y Comunicación	18	2021
Estudiante 4	Entrevista individual	Pedagogía en Inglés	19	2020

En cuanto a las personas participantes del pilotaje del cuestionario titulado «Reflexión sobre el uso de la lengua oral» participaron veintitrés estudiantes de las diferentes carreras de pedagogía de 1.º y 2.º año de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, incluyendo Pedagogía en Castellano y Comunicación, Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Historia y Geografía, como se presenta en la Tabla 17. Los estudiantes fueron seleccionados para participar en el pilotaje debido a su rango etario (Oppenheim, 1992), que en este caso es de 17 a 21 años y que hayan egresado de 4º año medio entre los años 2020 y 2021 y que hayan tenido experiencia con estudiantes secundarios. La edad promedio fue de 18,7 años (DE= 1,12). Del total de estudiantes, el 68% egresó el año 2021 de 4.º año medio. Mientras que el 32% egresó el 2020.

Tabla 17. Participantes pilotaje cuestionario «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»

Estudiante	Carrera	Edad	Año de egreso
Estudiante 1	Pedagogía en Castellano y Comunicación	23	2020

Estudiante 2	Pedagogía en Inglés	19	2020
Estudiante 3	Pedagogía en inglés	19	2021
Estudiante 4	Pedagogía en Castellano y Comunicación	19	2020
Estudiante 5	Pedagogía en Castellano y Comunicación	19	2020
Estudiante 6	Pedagogía en Castellano y Comunicación	18	2021
Estudiante 7	Pedagogía en Castellano y Comunicación	19	2021
Estudiante 8	Pedagogía en Castellano y Comunicación	19	2020
Estudiante 9	Pedagogía en Castellano y Comunicación	18	2021
Estudiante 10	Pedagogía en Castellano y Comunicación	19	2021
Estudiante 11	Pedagogía en Castellano y Comunicación	18	2021
Estudiante 12	Pedagogía en Castellano y Comunicación	18	2021
Estudiante 13	Pedagogía en Castellano y Comunicación	18	2021
Estudiante 14	Pedagogía en Castellano y Comunicación	18	2021
Estudiante 15	Pedagogía en Castellano y Comunicación	18	2021
Estudiante 16	Pedagogía en Castellano y Comunicación	19	2021
Estudiante 17	Pedagogía en Castellano y Comunicación	18	2021
Estudiante 18	Pedagogía en Castellano y Comunicación	19	2020
Estudiante 19	Pedagogía en Castellano y Comunicación	18	2021
Estudiante 20	Pedagogía en Castellano y Comunicación	18	2021
Estudiante 21	Pedagogía en Castellano y Comunicación	18	2021
Estudiante 22	Pedagogía en Historia y Geografía	20	2020

5.3.1.2. Instrumentos

Para cumplir con los objetivos de esta investigación, se crearon cuatro entrevistas semiestructuradas y se adaptó una entrevista del trabajo realizado por Vergara y Cofré (2014). Tres de éstas son aplicadas en profesores y dos en estudiantes (cfr. [Anexo 1](#)). Adicionalmente, se elaboró un cuestionario autoadministrado para los estudiantes que participaron en la investigación (cfr. [Aneo 1.7](#)). Todas las entrevistas y el cuestionario pasaron por una etapa de valoración por juicio de expertos para asegurar su validez de contenido (cfr. [5.3.1.4](#)) así como el proceso de pilotaje (cfr. [5.3.1.5](#)) para su confiabilidad.

Para el proceso de elaboración de los instrumentos se empleó la secuencia de formulación de preguntas sugeridas por Hernández et al. (2014) presentes en la Figura 23, que considera la creación de dimensiones según los conceptos o tópicos objetivos, de los cuales emergen las dimensiones con base teórica del concepto y de estas dimensiones emergen las preguntas.

Figura 23. *Secuencia para la formulación de preguntas*



Nota. Adaptado de propuesta de secuencia de formulación de Hernández et al. (2014, p. 414).

Al considerar los objetivos generales de esta investigación, se desprendieron dos tópicos o conceptos generales que corresponden a: a) «enfoque de la enseñanza de la lengua oral» y b) «reflexión sobre el uso de la lengua». Estos tópicos dieron origen a diferentes dimensiones, como se aprecia en la Tabla 18. En el caso del «enfoque de la enseñanza de la lengua oral» encontramos la dimensión de: «expresión comunicativa en los jóvenes», «métodos de enseñanza» y «conocimiento didáctico del contenido». Respecto al tópico de «reflexión sobre el uso de la lengua oral» se elaboraron las categorías de «reflexión en el aula», «metadiscurso» y «metacognición».

Tabla 18. *Secuencia de formulación de dimensiones instrumentos*

Objetivos de investigación	Concepto o tópico objetivo	Dimensión
OG1 Comprender la influencia del conocimiento didáctico de la lengua en la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la comunicación oral	Enfoque de la enseñanza de la lengua oral	Expresión comunicativa social de los jóvenes
		Disposición a la expresión oral en el aula
		Método de enseñanza
		Conocimiento didáctico del contenido
OG2 Relacionar la reflexión sobre el uso de la lengua, el desarrollo de habilidades metadiscursivas y de metacognición con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral	Reflexión sobre el uso de la lengua oral	Reflexión en el aula
		Metadiscurso
		Metacognición

Posterior a la creación de las dimensiones, se decidió elaborar instrumentos pertinentes para observar cada uno de los conceptos, sus cualidades teóricas y empíricas, así como los informantes relevantes. En este contexto, nacen cuatro entrevistas semiestructuradas, un cuestionario cualitativo-cuantitativo, una observación de aula y una adaptación de una entrevista semiestructurada de la propuesta de Vergara y Cofré (2014) como se puede observar en la Tabla 19.

Tabla 19. Distribución de instrumentos según dimensiones

Concepto o tópico objetivo	Dimensión	Instrumentos
Enfoque de la enseñanza de la lengua oral	Expresión comunicativa social de los jóvenes	Entrevista semiestructurada « <u>Enfoque de la enseñanza de la comunicación oral</u> »
	Método de enseñanza	Entrevista semiestructurada « <u>Conocimiento didáctico del contenido</u> »*

	Conocimiento didáctico del contenido	Cuestionario Parte 1 Observación de aula
Reflexión sobre el uso de la lengua oral	Reflexión en el aula	Entrevista semiestructurada « <u>Reflexión sobre el uso de la lengua</u> »
	Metadiscurso	Cuestionario Parte 2
	Metacognición	Observación de aula

Nota. * Adaptada de Vergara y Cofré (2014, p. 330).

La distribución de las entrevistas está orientada a la triangulación de la información, como se observa en la Tabla 20, por lo cual para cada concepto o tópico objetivo se contará con la participación de los profesores, estudiantes y observador, tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo.

Tabla 20. *Instrumentos y participantes*

Concepto o tópico objetivo	Instrumentos y participantes
Enfoque de la enseñanza de la lengua oral	Entrevista semiestructurada « <u>Enfoque de la enseñanza de la comunicación oral</u> » para profesores
	Entrevista semiestructurada « <u>Enfoque de la enseñanza de la comunicación oral</u> » individual para estudiantes
	Entrevista semiestructurada « <u>Conocimiento didáctico del contenido</u> » para profesores
	Cuestionario Parte 1 para estudiantes
Reflexión sobre el uso de la lengua oral	Observación de aula
	Entrevista semiestructurada « <u>Reflexión sobre el uso de la lengua</u> » para profesores
	Entrevista semiestructurada « <u>Reflexión sobre el uso de la lengua</u> » grupal para estudiantes
	Cuestionario Parte 2 para estudiantes
	Observación de aula

Entrevista piloto para profesores «Enfoque de la enseñanza de la comunicación oral»

Esta entrevista semiestructurada (Bell y Waters, 2014; DeJaeghere et al, 2020) contribuye al OG1 que busca comprender la influencia del conocimiento didáctico de la

lengua en la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la comunicación oral. Específicamente, se relaciona con el OE1 que busca describir el enfoque empleado en la enseñanza de la comunicación oral en la asignatura de Lengua y Literatura chilena. La entrevista se compone de dos dimensiones y de un total de seis preguntas. Este instrumento está disponible en el [Anexo 1.1](#).

Entrevista piloto para estudiantes: «Enfoque de la enseñanza de la comunicación oral»

Esta entrevista semiestructurada (Bell y Waters, 2014; DeJaeghere et al, 2020) contribuye al OG1 que busca comprender la influencia del conocimiento didáctico de la lengua en la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la comunicación oral. Específicamente se relaciona con el OE1 que busca describir el enfoque empleado en la enseñanza de la comunicación oral en la asignatura de Lengua y Literatura chilena. La entrevista se compone de dos dimensiones y de un total de diez preguntas. Este instrumento está disponible en el [Anexo 1.2](#).

Entrevista piloto para profesor: «Conocimiento Didáctico del Contenido»

Esta entrevista semiestructurada (Bell y Waters, 2014; DeJaeghere et al, 2020) contribuye al OG1 que busca comprender la influencia del conocimiento didáctico de la lengua en la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la comunicación oral. Específicamente se relaciona con el OE2 que busca indagar en el Conocimiento Didáctico de la lengua oral de los profesores de Lengua y Literatura de enseñanza media chilena. Esta entrevista fue adaptada del trabajo de Vergara y Cofré (2014) quienes sistematizaron las preguntas para medir el conocimiento didáctico de cualquier contenido ([Anexo 1.3](#)). Por esto, se adaptan las preguntas al contenido de la comunicación oral, quedando un total de nueve preguntas. Este instrumento está disponible en el [Anexo 1.4](#).

Entrevista piloto profesor: «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»

Esta entrevista semiestructurada (Bell y Waters, 2014; DeJaeghere et al, 2020) contribuye al OG2 que busca Relacionar la reflexión sobre el uso de la lengua, el desarrollo de

habilidades metadiscursivas y de metacognición con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral. Específicamente se relaciona con el OE3 que espera caracterizar el vínculo entre el proceso metacognitivo y el desarrollo de la comunicación oral y el OE5 que busca comprender la importancia de la reflexión en el proceso de desarrollo autónomo de la comunicación oral. La entrevista se compone de dos dimensiones y de un total de diez preguntas. Este instrumento está disponible en el [Anexo 1.5.](#)

Entrevista piloto para estudiantes: «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»

Esta entrevista semiestructurada (Bell y Waters, 2014; DeJaeghere et al, 2020) contribuye al OG2 que busca *relacionar la reflexión sobre el uso de la lengua, el desarrollo de habilidades metadiscursivas y de metacognición con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral*. Específicamente, se relaciona con el OE3 que pretende *caracterizar el vínculo entre el proceso metacognitivo y el desarrollo de la comunicación oral* y el OE4 que espera *describir las habilidades metadiscursivas implicadas en el desarrollo de la comunicación oral*. La entrevista se compone de una dimensión “Metacognición y metadiscurso” y consta de una batería de preguntas, que se seleccionarán dependiendo de la situación del estudiante ([Anexo 1.6.](#)). Esta entrevista está categorizada como “Planificación”, “Monitoreo”, “Control” y “Evaluación”, siguiendo lo planteado por Efklides (2006).

Cuestionario piloto para estudiantes

Se creó un cuestionario para ser aplicado en estudiantes de 3.º y 4.º de enseñanza media chilena vía online mediante Formulario de *Google* o en papel. Se elaboró considerando los pasos preliminares de Cohen et al. (2007) descritos en el apartado de cuestionario (crf. [5.1.2.](#)) de esta Tesis Doctoral.

Este cuestionario contribuye al OG1 que busca *comprender la influencia del conocimiento didáctico de la lengua en la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la comunicación oral* con el OE2 que pretende *indagar en el Conocimiento Didáctico de la lengua oral de los profesores de Lengua y Literatura de enseñanza media*

chilena. También se espera contribuir al OG2 que incide en relacionar la reflexión sobre el uso de la lengua, el desarrollo de habilidades metadiscursivas y de metacognición con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral con el OE4 que espera describir las habilidades metadiscursivas implicadas en el desarrollo de la comunicación oral y el OE5 que busca comprender la importancia de la reflexión en el proceso de desarrollo autónomo de la comunicación oral.

Respecto a los temas que se abordan, se realizaron 4 categorías que emanaron de la literatura en conjunto con los objetivos de esta investigación y en relación con la triangulación metodológica, ya que este cuestionario será complementario a las entrevistas que se les realiza a los estudiantes y la observación de clases. De esta forma, se mantienen las categorías mencionadas anteriormente de: «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral», subdividida en «expresión comunicativa de los jóvenes» y «método de enseñanza» y la categoría de «reflexión sobre el uso de la lengua oral», subdividida en «metacognición» y «metadiscursividad».

Una vez generados los tópicos y dimensiones del cuestionario, se comenzó con la redacción de los ítems y el tipo de respuesta solicitada. En este sentido, se elaboró un cuestionario con un total de 21 preguntas iniciales. Este instrumento está disponible en el [Anexo 1.7](#).

5.3.1.3. Procedimiento de recogida de datos en la fase 1: pilotaje

El procedimiento de recogida de datos para el proceso de pilotaje consistió en el contacto con la muestra por conveniencia (Hernández et al., 2014), seleccionando profesores de Lengua y Literatura con al menos 3 años de egreso que trabajaran en la zona centro sur de Chile. Una vez contactados los profesores, se les envió un correo electrónico con una explicación de la investigación y su participación en el pilotaje, así como el consentimiento informado en extenso en PDF y una versión resumida para firmar mediante Formulario de Google.

Posterior a que los profesores firmaran el consentimiento informado, se realizaron las entrevistas según su disponibilidad. Una vez concertada la fecha, se les envió un enlace de

reunión de *Google Meet* desde la cuenta de la Universidad de Granada. Todas las entrevistas fueron realizadas y grabadas mediante la plataforma *Google Meet*. Posterior a la realización de las preguntas, se le solicitó al profesor realizar comentarios respecto a la entrevista o la temática abordada dejando un espacio de expresión libre y retroalimentación.

Además de la grabación de la reunión, se tomaron notas de campo con especial énfasis en las dificultades de responder cada pregunta, material que luego fue sistematizado para la mejora de los instrumentos.

En cuanto a las entrevistas a estudiantes, se realizó un muestreo por conveniencia (Hernández et al., 2014). El contacto se produjo mediante correo electrónico o redes sociales. Se les explicó la investigación y se le entregó el consentimiento informado en extenso en PDF y una versión resumida para firmar mediante Formulario de *Google*. Una vez de acuerdo, se realizaron y grabaron las cuatro entrevistas individuales mediante la plataforma de *Google Meet*, mientras que la entrevista grupal se llevó a cabo presencialmente y se grabó su audio. La grabación de todas las entrevistas por videollamada o audio facilitó su posterior transcripción.

Posterior a la realización de las preguntas, se les solicitó a los estudiantes realizar comentarios respecto a la entrevista o la temática abordada, dejando un espacio de expresión libre y retroalimentación. Complementariamente, se tomaron notas de campo con especial énfasis en las dificultades de responder cada pregunta, material que luego fue sistematizado para la mejora de los instrumentos.

Ética de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación, se entregan consentimientos informados a todas las personas participantes. Todos ellos se aplican de manera virtual mediante la plataforma Formulario de *Google* y además, se les entregó un documento en formato PDF con toda la información detallada, ya fuera a su correo electrónico o en formato físico. Dentro de los consentimientos, se entregan los datos tanto de la directora de esta Tesis Doctoral, la Dra. Cristina del Moral Barrigüete y sus datos de contacto (correo electrónico y número de teléfono) así como los de la doctoranda (junto con su correo electrónico y número de

teléfono) para que las personas participantes pudieran ponerse en contacto ante cualquier duda o consulta.

Para el análisis de datos e informe de resultados se cumple con los criterios de confidencialidad y anonimato de las personas participantes (Bell y Waters, 2014), el *Código de Buenas Prácticas y Ética de Investigación* de la Universidad de Granada (2019) y el Deber de confidencialidad. En línea con lo anterior, la participación en esta investigación no involucró ningún pago y no puso en riesgo los datos personales. Para llevarlo a cabo, se codifican los nombres de las personas y establecimientos educativos en un libro de códigos que solo maneja la doctoranda y que es guardado con clave de ingreso.

5.3.1.4. Calidad de la investigación

Presentar la calidad de una investigación de carácter mixto va más allá de considerar aquellos criterios de calidad en investigaciones cualitativas o cuantitativas, ya que requiere de la comprensión de un método que trabaja con ambas miradas, como se presentó en el [apartado 5.1.1.](#) de esta Tesis Doctoral. La mixtura, por ende, lo transforma en un método iterativo e interactivo, por lo cual presentará otros desafíos para medir su calidad (Onwuegbuzie y Burke, 2006; Fetters, 2020, entre otros). Por ejemplo, Onwuegbuzie y Burke (2006) exponen la divergencia epistemológica que enfrentan ambos paradigmas, la visión del mundo y la comprensión de la realidad. O’Cathain (2010) plantea tres tipos de calidad en la investigación mixta: la aproximación genérica, que considera su evaluación a partir de los principios generales a cualquier método (cualitativo o cuantitativo), la aproximación de los componentes individuales, que presenta la evaluación de la calidad exclusivamente mediante los criterios específicos de cada método, y la aproximación mixta, que incorpora los criterios de calidad propios de un estudio mixto.

En este sentido, y según lo planteado originalmente por Teddlie y Tashakkori (2003), desde la metodología mixta se busca un concepto “bilingüe”, es decir, un término aceptable para los investigadores e investigadoras de las áreas cualitativa y cuantitativa que convoque ambas miradas es por lo que un criterio de calidad de los métodos mixtos es la *inferencia* la que se compone de:

(...) calidad del diseño y rigor interpretativo. La calidad del diseño se refiere a los estándares utilizados para la evaluación del rigor metodológico del estudio de investigación mixto, mientras que el rigor interpretativo se refiere a los estándares para evaluar la validez de las conclusiones. (Onwuegbuzie y Burke, 2006, p. 55)

En este contexto, Teddlie y Tashakkori (2006) presentan cuatro criterios de calidad de inferencia, los cuales no son absolutos ni excluyentes: a) la coherencia dentro del diseño, b) la idoneidad del diseño, c) fidelidad del diseño, y d) adecuación analítica. Estos, reflejan la rigurosidad en cada etapa de la investigación considerando la calidad y el rigor.

En línea con lo anterior, Leko et al. (2022) sistematizan y plantean criterios de calidad para investigación con método mixtos en educación. En este sentido, se consideran los criterios de:

- Integración
- Sinergia
- Diseños con componentes sólidos
- Legitimación

Con respecto a la *integración*, se comprende como el mayor potencial de una investigación mixta, ya que busca el diálogo que se genera entre ambos métodos a lo largo de la investigación (Bagur-Pons et al., 2021). Como se presenta en la Tabla 21, Fetters et al. (2013) proponen tres niveles de integración:

Tabla 21. Niveles de integración en métodos mixtos

Nivel de integración	Enfoques
Diseño	3 diseños básicos: Exploratorio secuencial Explicativo secuencial Convergente 4 marcos avanzados: multietapa Intervención Caso de estudio Participativo
Métodos	Conectar

	Construir Fusionar Incrustar
Interpretación y reporte	Narrativa: tejido, contiguo y por etapas Transformación de datos Visualización conjunta
Nota. Adaptado de Fetters et al. (2013, p. 2136)	

Con respecto al diseño ([crf. 5.1.1.](#)) se espera que éste sea coherente y bien justificado, seleccionando aquel que permita una comprensión más acabada del objeto de estudio. Dentro de algunas justificaciones propuestas por Bagur-Pons et al. (2021) se encuentran la triangulación o convergencia, la expansión, completitud, la ilustración, entre otros.

En cuanto al método, hace referencia especialmente a la integración de los conjuntos de datos y las formas en las que se pueden dar a nivel de: conexión (se vinculan a través del muestreo), construcción (un conjunto informa un segundo conjunto posterior), fusión (conjuntos de datos que se mezclan) e incrustación (se fusionan en diversos puntos) (Bagur-Pons et al., 2021).

La interpretación y reporte de los resultados es un ejercicio importante en la integración de los métodos de investigación mixta. Por esto, Fetter et al. (2013) proponen tres estrategias de integración en este nivel: a) narrativa, donde se integran los conjuntos de resultados a través de uno o más informes, b) transformación de datos, que consiste en transformar los datos cualitativos en cuantitativos, generalmente en recuentos numéricos a través de un análisis de contenido para integrarlo en una base cuantitativa y c) visualización conjunta que contempla la integración de los datos cualitativos y cuantitativos en gráficos, figuras o tablas o un medio visual que permita presentar el vínculo de ambos. Estos tres elementos de integración deben estar presentes en la investigación de manera clara y explícita, para favorecer la comprensión de los lectores y fortalecer la calidad de la investigación.

El segundo criterio de calidad es la *sinergia*, que, según Leko et al. (2022) consiste en:

buscar una comprensión más integral de los fenómenos que resultan cuando los métodos cuantitativos y cualitativos se integran y se valoran por igual (Hall y Howard, 2008), ya sea que conduzcan a una convergencia o triangulación de hallazgos o no. (p. 438)

En este sentido, y en línea con estos autores, se espera que el uso de métodos mixtos sea un “valor agregado” para la comprensión del fenómeno estudiado, respaldado en el diseño de la investigación con una justificación certera.

El tercer criterio de calidad son los *diseños con componentes sólidos* que considera los criterios de rigurosidad y las formas de medición propias de cada método, junto con los propios de los métodos mixtos. Por esto Leko et al. (2022) presentan tres elementos que se considera en los métodos mixtos. El primero es que todos los métodos de investigación tienen sus propios criterios de calidad; el segundo es que estos criterios pueden extraerse de diferentes formas en la investigación y tercero, no es necesario emplear todos los indicadores de calidad. Este último punto, los investigadores argumentan que: «no todos los indicadores de calidad son factibles o necesarios, por lo que los investigadores deben tener cuidado al elegir diferentes técnicas para minimizar las amenazas a la calidad de manera eficiente según el propósito de la investigación» (p. 439).

El último criterio de calidad es la *legitimidad o legitimación*. Propuesta originalmente Onwuegbuzie y Burke (2006) es entendida como: «el grado en que los resultados y hallazgos de un estudio se consideran sólidos o razonables» (Leko et al., 2022, p. 440) y se puede observar en alguno de los siguientes criterios (Onwuegbuzie y Burke, 2006, p. 57):

- a) Integración de muestra: grado en que la relación entre los diseños de muestreo cuantitativos y cualitativos produce metainferencias de calidad.
- b) Dentro y fuera: medida en que el investigador presenta con precisión y utiliza apropiadamente la visión del iniciado y la del observador para propósitos tales como descripción y explicación.
- g) Validez múltiple: medida en que abordar la legitimación de los componentes cuantitativos y cualitativos del estudio resulta del uso de tipos de validez cuantitativa, cualitativa y mixta, lo que produce metainferencias de alta calidad.

También en la minimización de debilidades y de la secuencia o conversión de las inferencias, la mezcla paradigmática, la conmensurabilidad o la política.

Según lo presentado en este apartado y en orden de llevar a cabo una investigación con la rigurosidad científica necesaria, se resumen en la Tabla 22 los criterios de calidad metodológica aplicados a métodos mixtos en esta investigación:

Tabla 22. *Criterios de calidad en métodos mixtos*

Criterios de calidad métodos mixtos		Estrategias empleadas
Integración	Diseño	Convergente: debido a los objetivos de investigación se emplea un diseño convergente para corroborar los resultados conjuntamente obtenidos por el método cualitativo y cuantitativo. Complejidad: mediante el diseño de investigación, se espera alcanzar una descripción más completa y detallada del objeto de estudio, por ende, se consideran diferentes técnicas y participantes.
	Método	Fusión: los datos se analizan empleando un enfoque de fusión ya que se integran orientados por los objetivos generales de investigación y sus dimensiones.
	Integración y reporte	Narrativa tejida: se realiza una redacción conjunta de los hallazgos cualitativa y cuantitativos según cada objetivo de investigación y sus dimensiones correspondientes con el método de fusión. Transformación de datos: se lleva a cabo una transformación de las respuestas cualitativas del cuestionario a frecuencias cuantitativas para un análisis más riguroso. Gracias a las posibilidades entregadas por el programa de análisis de métodos mixtos MAXQDA se utilizaron gráficos de frecuencia de códigos y subcódigos, matrices y mapas de relaciones de códigos y subcódigos que entregan una visión cuantificada de datos cualitativos.
Sinergia	Triangulación de técnicas de recolección de	Triangulación: se emplean técnicas de recolección de datos ampliamente respaldadas para su uso en investigación en educación y según el tópico a

	datos	trabajar con cada método, como la entrevista semiestructurada, la entrevista de retrospección, la observación de aula y el cuestionario. Se espera que esta triangulación tenga una convergencia de datos según lo respaldado por estudios anteriores presentados en esta Tesis Doctoral. Cada técnica permitió observar el fenómeno desde diferentes aristas para enriquecer la complejidad de su comprensión.
Legitimación	Integración de muestra	Grados de integración: como se describió anteriormente, se emplean los tres grados de integración planteados por Fetters et al. (2013) para rescatar los aportes de cada método y la mirada integradora y aglutinante del método mixto. Esto, se da en la recopilación de los datos, en la calidad del diseño y en el rigor interpretativo, buscando cumplir con los cuatro criterios de inferencia de Teddlie y Tashakkori (2006) (coherencia, idoneidad y fidelidad dentro del diseño y adecuación analítica).
	Dentro y fuera	Se presentan con rigurosidad y precisión los testimonios de los profesores, estudiantes y observadores para la fundamentación de los resultados. Se presenta con detalle la mirada del investigador versus las experiencias de las personas participantes. Para ello, se llevó a cabo una exhaustiva transcripción de las entrevistas.
	Validez múltiple	Esta Tesis Doctoral cuenta con diferentes métodos de validación correspondientes a los distintos métodos empleados, reflejados en la fase 1 (crf. 5.3.1) de este estudio y que describirán en la siguiente tabla.

Continuando con el último criterio de calidad de métodos mixtos, diseños con componentes sólidos, se consideran los criterios de calidad expuestos por Hernández et al. (2014) en relación con la credibilidad, dependencia, transferencia y confirmabilidad del método cualitativo y validación y objetividad del método cuantitativo, como se aprecia en la Tabla 23.

Tabla 23. *Criterios de calidad componentes sólidos de los métodos*

Criterios de calidad Cual-Cuan	Estrategias empleadas
Credibilidad	Triangulación de personas y técnicas: se cuenta con la mirada y los puntos de vista de diferentes actores, tales como los profesores, estudiantes y las observadoras de aula, para analizar cada uno de los objetivos de esta investigación con la riqueza que aportan las experiencias sistematizadas de cada una de las personas participantes que otorgará profundidad del análisis y contrastar dichas experiencias. Comparar con la teoría: en la fase de discusión de los resultados se sometió a contrastación los resultados obtenidos con otros estudios y teorías para reflexionar sobre el significado de los hallazgos. Uso de descripciones detalladas: se emplea un registro de los testimonios de las personas participantes más representativos y que permitan a los lectores comprender la naturaleza de la codificación y las categorías.
Dependencia	Perspectiva teórica y diseño: se presenta en los Capítulos 1 al 5 la fundamentación teórica y conceptual, epistemológica contextual y el diseño de la metodología de la investigación. Participantes: se explica detalladamente el proceso de selección y acercamiento a las personas participantes de la fase 1 y 2. Contexto y recolección: se describe el contexto y el procedimiento de la recogida de datos para presentar su rigurosidad.
Transferencia	Comparabilidad: se presenta una descripción detallada y minuciosa del contexto de investigación y se facilitan los instrumentos del pilotaje y los instrumentos del estudio definitivo, así como los resultados del análisis del estudio piloto para facilitar su comparación con otras investigaciones. Traductibilidad: se describe minuciosamente los modelos teóricos, el método de investigación y el análisis de datos para favorecer su comprensión y posible aplicabilidad.
Confirmabilidad	Registro: se cuenta con un registro de todas las entrevistas con audio o video, según corresponda, así como los cuestionarios que fueron respondidos en papel, fueron registrados en bases de datos para tener un detalle exacto de lo expresado por las personas que participaron en este estudio y se cuenta con las

	notas de campo de las observadoras de aula. También, se tiene una transcripción doble de todas las entrevistas, una realizada por la investigadora principal y una segunda por una asistente de investigación para asegurar la rigurosidad y veracidad de los testimonios. Bases teóricas: los análisis se atienen a la base teórica presentada a lo largo de esta Tesis Doctoral, lo cual, permitió guiar el análisis de datos. Por ello, se realizó un análisis estructurado de algunas entrevistas considerando las experiencias en otras investigaciones para mantener la objetividad en la codificación.
Validación	Juicio de experto: se empleó una validación de contenido por juicio de experto de cada uno de los instrumentos y se analizó su nivel de acuerdo estadísticamente. Esto permitió realizar mejoras en los instrumentos empleados en el estudio piloto y en el definitivo. Pilotaje: se llevó a cabo el pilotaje de todos los instrumentos elaborados y adaptados de este estudio en una muestra representativa y con características similares a la muestra del estudio definitivo. Esto permitió realizar mejoras en los instrumentos del estudio definitivo y considerar elementos en el análisis. Análisis de resultados: se realizó un análisis preliminar de los resultados obtenidos en las entrevistas y cuestionario aplicado en el pilotaje que permitió observar similitudes en las respuestas en ambos grupos.
Objetividad	Estandarización en la aplicación del cuestionario: ésta se llevó a cabo de manera presencial con el apoyo de asistentes de investigación capacitadas por la doctoranda. Las asistentes entregaron las instrucciones, se aseguraron de su correcta aplicación en todos los cursos y generaron un ambiente propicio para su aplicación. Análisis descriptivo: se llevó a cabo un análisis descriptivo de los resultados del cuestionario apoyado por programas de análisis de investigación (Nvivo y MAXQDA).

A continuación, se presenta el proceso de validación, pilotaje y análisis de datos de la fase 1 de esta Tesis Doctoral.

5.3.1.5. Validación y confiabilidad

Para corroborar la validez de contenido, tanto de las entrevistas como del cuestionario, se sometieron a una etapa de validación mediante juicio de expertos (Cohen et al., 2007) de distintas universidades chilenas y españolas (Universidad de Granada, Universidad de Zaragoza, Universidad de Valencia, Universidad de La Frontera y Universidad Santiago de Chile) a quienes se les solicitó que valoraran de 1 (ninguna) a 5 (mucha) cada pregunta considerando su: a) pertinencia, b) relevancia, c) claridad y d) adecuación. También se les solicitó una valoración general de cada entrevista considerando: a) la coherencia general de la entrevista, b) la apariencia y organización de la entrevista, c) la suficiencia de cuestiones planteadas y d) la validez de contenido general. Esta validación se aplicó mediante un Formulario de *Google*.

Para analizar los resultados de las valoraciones por juicio de expertos, se aplicó la prueba V de Aiken (Aiken, 1985; Ecurra, 1988). Esta prueba arroja un coeficiente que entrega valores entre 0 y 1, siendo los valores más cercanos a 1 los que indican un mayor acuerdo entre jueces, que se traduce en una mayor evidencia de validez de contenido (Penfield y Giacobbi, 2004). Considerando la cantidad de jueces y el rango de valoraciones, el límite inferior de intervalo de confianza es de un ≥ 0.7 , con un 0,5 de intervalo de confianza, lo que indica que en las preguntas con una V menor a 0,7 hay un acuerdo entre jueces sobre alguna debilidad en la formulación de la pregunta, por lo que en esos casos se sugiere la modificación del ítem

En el caso de la entrevista 1 a profesores titulada «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral», se aprecia una mayoría de puntajes V de Aiken sobre el 0,7, observando que el puntaje mínimo obtenido correspondió a la pregunta 1 con una V de 0,63 y como máximo puntaje lo obtiene la pregunta 4 con una V de 0,9, como se observa en detalle en la Tabla 24. Por ende, se tuvo modificar la Pregunta 1.

Tabla 24. Valores de V de Aiken por pregunta de la entrevista piloto para profesores «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral»

Pregunta	Pertinencia	Relevancia	Claridad	Adecuación	Promedio
Pregunta 1	0,7	0,6	0,6	0,65	0,63
Pregunta 2	0,9	0,9	0,85	0,85	0,87
Pregunta 3	0,85	0,9	0,8	0,8	0,83
Pregunta 4	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9
Pregunta 5	0,85	0,85	0,85	0,8	0,83
Pregunta 6	0,85	0,85	0,85	0,85	0,85
Promedios por categoría	0,84	0,83	0,80	0,80	0,82

En la valoración general de la entrevista «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral» el puntaje mínimo obtenido fue en la categoría «Suficiencia de las cuestiones planteadas» con una V de 0,7, mientras que la «Coherencia general de la entrevista» y «La apariencia y organización de la entrevista» tuvieron los puntajes más altos correspondiente a una V de 0,85. Se obtuvo una valoración general de la entrevista con una V de 0,8, como se aprecia en la Tabla 25.

Tabla 25. Valores de V de Aiken generales de la entrevista pilotaje para profesores «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral»

	Coherencia general de la entrevista	Apariencia y organización de la entrevista	Suficiencia de cuestiones planteadas	Validez de contenido general
Juez 1	0,75	0,5	0,5	0,75
Juez 2	1	1	1	1
Juez 3	0,75	0,75	0,5	0,75
Juez 4	0,75	1	0,5	0,5
Juez 5	1	1	1	1
Resultados por categoría	0,85	0,85	0,7	0,8
Resultado general de la entrevista	0,8			

En el caso de la entrevista piloto para estudiantes titulada «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral», en general se observa una V de Aiken sobre el 0,7. El puntaje mínimo obtenido correspondió a la pregunta 1 con una V de 0,67 y como máximo puntaje lo obtienen las preguntas 6 y 10 con una V de 0,91, como se observa en detalle en la Tabla 26. Por ende, se debe modificar la Pregunta 1.

Tabla 26. Valores de V de Aiken por pregunta de la entrevista 2 estudiantes «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral»

Pregunta	Pertinencia	Relevancia	Claridad	Adecuación	Promedio
Pregunta 1	0,69	0,56	0,75	0,69	0,67
Pregunta 2	0,94	0,94	0,69	0,94	0,88
Pregunta 3	0,81	0,81	0,81	0,81	0,81
Pregunta 4	0,94	0,88	0,69	0,88	0,84
Pregunta 5	0,75	0,69	0,69	0,75	0,72
Pregunta 6	0,88	0,88	0,94	0,94	0,91
Pregunta 7	0,88	0,88	0,69	0,81	0,81
Pregunta 8	0,88	0,88	0,75	0,81	0,83
Pregunta 9	0,88	0,88	0,88	0,81	0,86
Pregunta 10	0,94	0,94	0,88	0,88	0,91
Promedios por categoría	0,86	0,83	0,78	0,83	0,82

En la valoración general de la entrevista piloto para estudiantes «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral» las categorías de «Coherencia general de la entrevista», «Apariencia y organización de la entrevista» y «Suficiencia de las cuestiones planteadas» tienen una V de 0,81 respectivamente, mientras que la «Validez del contenido general» tiene una V de 0,87 como se aprecia en la Tabla 27.

Tabla 27. Valores de V de Aiken generales de la entrevista piloto para estudiantes «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral»

	Coherencia general de la entrevista	Apariencia y organización de la entrevista	Suficiencia de cuestiones planteadas	Validez de contenido general
Juez 1	0,75	1	0,75	0,75
Juez 2	0,75	0,75	0,75	1
Juez 3	0,75	0,5	0,75	0,75
Juez 4	1	1	1	1
Resultados por categoría	0,81	0,81	0,81	0,87
Resultado general de la entrevista	0,82			

En la entrevista piloto para profesores titulada «Conocimiento Didáctico del Contenido» tuvo una valoración de V de Aiken por sobre el 0,7 observando que el puntaje

mínimo obtenido correspondió a la pregunta 9 una V de 0,75 y como máximo las pregunta 4 y pregunta 8 con una V de 0,95, como se observa en detalle en la Tabla 28. Por ende, no se sugiere que modifiquen las preguntas.

Tabla 28. Valores de V de Aiken por pregunta de la entrevista piloto para profesores «Conocimiento Didáctico del Contenido»

Pregunta	Pertinencia	Relevancia	Claridad	Adecuación	Promedios por pregunta
Pregunta 1	0,95	0,95	0,9	0,95	0,93
Pregunta 2	0,9	0,9	0,9	0,85	0,88
Pregunta 3	0,95	0,95	0,85	0,95	0,92
Pregunta 4	0,95	0,95	0,95	0,95	0,95
Pregunta 5	0,9	0,9	0,8	0,85	0,86
Pregunta 6	0,9	0,9	0,7	0,8	0,82
Pregunta 7	0,85	0,85	0,8	0,95	0,86
Pregunta 8	0,95	0,95	0,95	0,95	0,95
Pregunta 9	0,8	0,8	0,6	0,8	0,75
Promedios por categoría	0,90	0,90	0,82	0,89	

En la valoración general de la entrevista «Conocimiento Didáctico del Contenido» el puntaje mínimo obtenido fue en la categoría «Suficiencia de las cuestiones planteadas» con una V de 0,85 mientras que todas las otras categorías tuvieron los puntajes más altos corresponden a una V de 0,9. Se obtuvo una valoración general de la entrevista de una V de 0,8, como se aprecia en la Tabla 29.

Tabla 29. Valores de V de Aiken general de la entrevista piloto para profesores «Conocimiento Didáctico del Contenido»

	Coherencia general de la entrevista	Apariencia y organización de la entrevista	Suficiencia de cuestiones planteadas	Validez de contenido general
Juez 1	0,75	0,5	0,5	0,75
Juez 2	1	1	1	1
Juez 3	1	1	1	1
Juez 4	0,75	1	0,75	0,75
Juez 5	1	1	1	1
Resultados por categoría	0,9	0,9	0,85	0,9

Resultado
general de la
entrevista

0,8

En la entrevista piloto para profesores de «Reflexión sobre el uso de la lengua oral» se obtuvo puntajes de V de Aiken sobre el 0,7, siendo el puntaje mínimo obtenido que correspondió a la pregunta 8 con una V de 0,77 y como máximo las pregunta 1, 4 y 10 con una V de 0,95, como se observa en detalle en la Tabla 30. Por lo cual, no se tuvo que modificar ninguna pregunta.

Tabla 30. Valores de V de Aiken por pregunta de la entrevista piloto para profesores «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»

	Pertinencia	Relevancia	Claridad	Adecuación	Promedios por pregunta
Pregunta 1	0,95	0,95	0,95	0,95	0,95
Pregunta 2	0,9	0,9	0,85	0,85	0,87
Pregunta 3	0,85	0,85	0,85	0,85	0,85
Pregunta 4	0,95	0,95	0,95	0,95	0,95
Pregunta 5	0,95	0,95	0,95	0,95	0,95
Pregunta 6	0,9	0,9	0,8	0,9	0,87
Pregunta 7	0,95	0,9	0,8	0,8	0,86
Pregunta 8	0,75	0,8	0,75	0,8	0,77
Pregunta 9	0,95	0,95	0,8	0,95	0,91
Pregunta 10	0,95	0,95	0,95	0,95	0,95
Promedios por categoría	0,91	0,91	0,86	0,89	0,89

Por otro lado, la valoración general de la entrevista piloto para profesores «Reflexión sobre el uso de la lengua oral» el puntaje mínimo obtenido fue en la categoría «Apariencia y organización de la entrevista» y «Suficiencia de las cuestiones planteadas» con una V de 0,85 mientras que las otras categorías de «Coherencia general de la entrevista» y «Validez de contenido general» tuvieron una V de 0,9. Se obtuvo una valoración general de la entrevista de una V de 0,87, como se aprecia en la Tabla 31.

Tabla 31. Valores de V de Aiken general de la entrevista piloto para profesores «Reflexión del uso de la lengua oral»

	Coherencia general de la entrevista	Apariencia y organización de la entrevista	Suficiencia de cuestiones planteadas	Validez de contenido general
Juez 1	0,75	0,5	0,75	0,75
Juez 2	1	1	1	1
Juez 3	1	1	0,75	1
Juez 4	0,75	0,75	0,75	0,75
Juez 5	1	1	1	1
Resultados por categoría	0,9	0,85	0,85	0,9
Resultado general de la entrevista	0,87			

En la entrevista piloto a estudiantes sobre la «Reflexión sobre el uso de la lengua oral» se obtuvieron puntajes de V de Aiken sobre el 07, el puntaje mínimo obtenido correspondió a la pregunta 8 con una V de 0,75, como se observa en detalle en la Tabla 32. Mientras que todas las preguntas tuvieron una V sobre 0,75, por lo cual, no se tuvo que modificar ninguna pregunta.

Tabla 32. Valores de V de Aiken por pregunta de la entrevista piloto estudiantes «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»

	Pertinencia	Relevancia	Claridad	Adecuación	Promedios por pregunta
Pregunta 1	0,88	0,94	0,94	0,94	0,92
Pregunta 2	0,81	0,81	0,75	0,81	0,80
Pregunta 3	0,81	0,94	0,94	0,94	0,91
Pregunta 4	0,81	0,88	0,69	0,81	0,80
Pregunta 5	0,81	0,81	0,81	0,81	0,81
Pregunta 6	0,88	0,88	0,81	0,88	0,86
Pregunta 7	0,88	0,88	0,88	0,88	0,88
Pregunta 8	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75
Pregunta 9	0,88	0,81	0,88	0,88	0,86
Pregunta 10	0,94	0,94	0,94	0,94	0,94
Pregunta 11	0,88	0,88	0,88	0,88	0,88
Pregunta 12	0,88	0,94	0,81	0,94	0,89
Pregunta 13	0,88	0,88	0,88	0,88	0,88
Pregunta 14	0,88	0,88	0,88	0,88	0,88
Pregunta 15	0,94	0,94	0,94	0,94	0,94
Pregunta 16	0,94	0,94	0,94	0,94	0,94
Pregunta 17	0,94	0,94	0,94	0,94	0,94

Pregunta 18	0,94	0,94	0,94	0,94	0,94
Pregunta 19	0,81	0,81	0,75	0,81	0,80
Pregunta 20	0,88	0,88	0,88	0,88	0,88
Promedios por categoría	0,87	0,88	0,86	0,88	0,87

Por otro lado, la valoración general de la entrevista piloto para estudiantes «Reflexión sobre el uso de la lengua oral» el puntaje mínimo obtenido fue en la categoría «Coherencia general de la entrevista», «Apariencia y organización de la entrevista» y «Suficiencia de las cuestiones planteadas» con una V de 0,81 mientras que las otras categorías de y «Validez de contenido general» tuvieron una V de 0,87. Se obtuvo una valoración general de la entrevista de una V de 0,82, como se aprecia en la Tabla 33.

Tabla 33. Valores de V de Aiken general de la entrevista 5 estudiante «Reflexión del uso de la lengua oral»

	Coherencia general de la entrevista	Apariencia y organización de la entrevista	Suficiencia de cuestiones planteadas	Validez de contenido general
Juez 1	0,75	1	0,75	0,75
Juez 2	0,75	0,75	0,75	1
Juez 3	0,75	0,5	0,75	0,75
Juez 4	1	1	1	1
Resultados por categoría	0,81	0,81	0,81	0,87
Resultado general de la entrevista	0,82			

Validación por juicio de expertos: Cuestionario

Respecto al cuestionario también se contó con un juicio de expertos de diferentes universidades de Chile y España (Universidad de Granada, Universidad de Zaragoza, Universidad de Valencia y Universidad de Chile), a quienes se les solicitó que valoraran de 1 (ninguna) a 5 (mucha) cada pregunta considerando su: a) pertinencia; b) relevancia, c) claridad y d) adecuación, por cada pregunta de las preguntas. Complementariamente, se solicitó la evaluación general del cuestionario considerando: a) su coherencia general del cuestionario; b) su apariencia y organización del cuestionario; c) la suficiencia de cuestiones planteadas y d) la validez de contenido general, puntuando por categoría del 1 (ninguna) a 5

(muchacha). También se les preguntó a los expertos una pregunta abierta: «¿Considera que este cuestionario lo pueden responder estudiantes de 4º. Año Medio (entre 17 y 21 años)?». Finalmente, se solicitó comentarios generales mediante una pregunta abierta. Esta validación se aplicó mediante un Formulario de Google.

Respecto a la evaluación se observa que hay cinco preguntas con una V menor a 0,7, correspondiendo a la pregunta 8 con un promedio de una V de 0,35, la pregunta 10 con una V de 0,58, la pregunta 11 con una V de 0,6, la pregunta 9 con una V de 0,62 y la pregunta 14 con una V de 0,68. Mientras que la pregunta 5 fue la que obtuvo mejor evaluación obteniendo una V de 0,95, como se aprecia en la Tabla 34. Ninguna de las categorías en promedio obtuvo una V de Aiken sobre el 0,8, se observa que la categoría con menor V de Aiken fue «Claridad» con una V de 0,71.

Tabla 34. Resultados de validación por juicio de expertos por ítem de cuestionario estudiantes

Pregunta	Pertinencia	Relevancia	Claridad	Adecuación	Promedio
Pregunta 1	0,9	0,8	0,8	0,85	0,8375
Pregunta 2	0,85	0,8	0,9	0,95	0,875
Pregunta 3	0,9	0,9	0,85	0,9	0,8875
Pregunta 4	1	0,95	0,8	0,95	0,925
Pregunta 5	0,95	0,95	0,95	0,95	0,95
Pregunta 6	0,85	0,85	0,8	0,8	0,825
Pregunta 7	0,95	0,85	0,95	0,95	0,925
Pregunta 8	0,4	0,35	0,3	0,35	0,35
Pregunta 9	0,7	0,65	0,5	0,65	0,625
Pregunta 10	0,7	0,65	0,4	0,6	0,5875
Pregunta 11	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6
Pregunta 12	0,8	0,8	0,85	0,85	0,825
Pregunta 13	0,8	0,8	0,65	0,65	0,725
Pregunta 14	0,75	0,75	0,6	0,65	0,6875
Pregunta 15	0,85	0,85	0,75	0,8	0,8125
Pregunta 16	0,75	0,7	0,7	0,7	0,7125
Pregunta 17	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75
Pregunta 18	0,85	0,85	0,75	0,85	0,825
Promedio categoría	0,79	0,76	0,71	0,76	

En la valoración general del cuestionario, el puntaje mínimo obtenido fue en la categoría «Suficiencia de las cuestiones planteadas» con una V de 0,6, mientras que «La apariencia y organización de la entrevista» tuvo una V de 0,85. Se obtuvo una valoración general del cuestionario de un 0,75, como se aprecia en la Tabla 35.

Tabla 35. *Valoración general por juicio de expertos cuestionario estudiantes*

	Coherencia general de la entrevista	Apariencia y organización de la entrevista	Suficiencia de cuestiones planteadas	Validez de contenido general
Juez 1	1	1	0,75	1
Juez 2	0,5	0,5	0,5	0,75
Juez 3	0,75	1	0,5	0,75
Juez 4	0,75	0,75	0,75	0,75
Juez 5	0,75	1	0,5	0,75
Resultados por categoría	0,75	0,85	0,6	0,8
Resultado general de la entrevista	0,75			

En cuanto a la pregunta «¿Considera que este cuestionario lo pueden responder estudiantes de 4to. Año Medio (entre 17 y 21 años)?» 3 de los 5 jueces respondieron que sí, por otro lado 1 de ellos responde que «No sabe, no contesta» y finalmente 1 de ellos no responde a lo preguntado.

Debido a que la V de Aiken más baja fue en la categoría de «Claridad» y considerando los reportes cualitativos mencionados por los jueces, se tomó la decisión de modificar la mayoría de los ítems en cuanto a su redacción y tipo de pregunta para facilitar la comprensión de los reactivos. También se creó una nueva pregunta y se eliminó la pregunta 10 y 17 (v. cuestionario definitivo en [apartado 5.3.2.2.](#)).

5.3.1.6. Pilotaje

Una vez aplicadas las modificaciones en las entrevistas y para buscar su confiabilidad, se realizó una etapa de pilotaje (Silverman, 1993; Cohen, et al., 2007) que contempló la participación de siete profesores de la asignatura Lengua y Literatura de enseñanza media de colegios chilenos. Este proceso consideró un registro cualitativo referente a la comprensión o

claridad de las preguntas, necesidad de profundizar según la respuesta y el tiempo total que toma cada entrevista. En cuanto al pilotaje del cuestionario, se agregaron al final, las preguntas de pilotaje sugeridas por Bell y Waters (2014).

En el caso de la entrevista piloto a profesores «Enfoque de la enseñanza de la comunicación oral» se observa que la conversación se da de manera natural y sin inconvenientes, los profesores presentan disposición a responder las preguntas y conversar sobre sus experiencias en el aula respecto a la enseñanza de la comunicación oral. Las preguntas del 1 al 4 son comprensibles por los profesores, entregan detalles y se hablan con confianza de la temática sugerida. Mientras que las preguntas 5 y 6 presentan algunas dificultades, ya que, se plantean dos tópicos importantes en cada pregunta, en el caso de la pregunta 5 es sobre la enseñanza y evaluación de la comunicación oral y en la pregunta 6 sobre procesos de secuencias didácticas y planificación de clases de comunicación oral por lo que los profesores tienden a responder un solo tema o a hablar de los dos indistintamente.

La duración de la entrevista no excedió la hora de conversación, siendo el mínimo de duración 36:57 minutos y el máximo de 48:47 minutos con un promedio de 44:45 minutos. Con base en el pilotaje, se considera necesario modificar las preguntas 5 y 6 siendo más específicas en cada temática por pregunta, quedando así en un total de 8 preguntas como se aprecia en la Tabla 36.

Tabla 36. *Modificación preguntas entrevista 1 profesor pilotaje «Enfoque de la enseñanza de la lengua oral»*

Pregunta	Propuesta de cambio
5. ¿Cuáles son los métodos que, según su experiencia, son más pertinentes para la enseñanza y evaluación de la comunicación oral? ¿Por qué?	Dividir en las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los métodos que, según su experiencia, son más pertinentes para la enseñanza de la comunicación oral? ¿Por qué? ¿Cuáles son los métodos que, según su experiencia, son más pertinentes para la evaluación de la comunicación oral? ¿Por qué?
6. Podría describir ¿cuáles son las principales	Dividir en las siguientes preguntas:

características de la estructura de las clases que usted imparte para la enseñanza de la comunicación oral?

¿Utiliza algún método de planificación de la enseñanza de la comunicación oral? (por ejemplo, utiliza una planificación, secuencias didácticas o proyectos de aula, se guía por el texto del estudiante, entre otros) Podría describirlo.

Podría describir ¿cuáles son las principales características de la estructura de las clases que usted imparte para la enseñanza de la comunicación oral? (por ejemplo comienza con el objetivo de clases, revisa una presentación teórica, trabaja con el libro de clases, entre otros)

En el caso de la entrevista piloto para estudiantes «Enfoque de la enseñanza de la comunicación oral» se reconoce la participación de los sujetos de manera pasiva y poco detallada. En general, el estudiantado no profundizó mucho en sus respuestas, lo que hace que la entrevista sea breve, pero sí responden los elementos básicos solicitados, en la mayoría de los casos. Sin embargo, hay algunos que responden dicotómicamente o sin argumentar sus respuestas. Esta situación hace que la entrevista sea poco natural y menos fluida, por ende, la entrevistadora debe desplegar más recursos para generar confianza e interés en las preguntas.

Respecto a la facilidad de comprender cada pregunta, las preguntas 1, 3 y 8 generaron instancias profundas de conversación, mientras que en las preguntas 2, 4, 5, 6, 7 y 9 a algunas de las personas participantes les cuesta desarrollar o argumentar su respuesta. No se encuentra un patrón importante en estas preguntas, ya que hay un estudiante en cada pregunta que presenta alguna dificultad. Por lo tanto, en estos casos es necesario profundizar con preguntas específicas en cada caso, más que hacer un cambio general a la pregunta en sí.

De todas las preguntas, se considera que la número 10 es la más compleja, ya que apunta a situaciones más personales, en el caso de los estudiantes 1 y 2 no tuvieron problemas en responder, mientras que el estudiante 4 necesitó más ejemplos, no obstante, el estudiante 3 no pudo responder la pregunta debido a un caso traumático reciente. Esto demuestra que, es necesario preparar esta pregunta a lo largo de toda la entrevista y resalta la importancia de generar confianza para que el estudiante decida si contar o no su experiencia.

En cuanto a la duración de las entrevistas, estuvo alrededor de los 15 minutos, siendo el mínimo de duración 13:24 minutos y el máximo de 15:05 minutos con un promedio de

14:33 minutos. No se consideró necesario modificar las preguntas, ya que la dificultad de la entrevista gira en improvisar preguntas de profundización según la respuesta de cada participante, ya que no hay consistencia de que las preguntas tengan algún problema de comprensión.

En el pilotaje de la entrevista para profesores «Conocimiento didáctico del contenido» se observa que los profesores son desafiados con las preguntas, ya que deben pensar y reflexionar mucho respecto a las temáticas planteadas, algunos de ellos se tomaron un tiempo para pensar la respuesta o pidieron ejemplos para dar una respuesta más certera. En general, también se observa que hacen un repaso de sus experiencias en la enseñanza de la comunicación oral, por ejemplo, señalando diferentes colegios donde han trabajado o diferencia de edades, por lo que esta entrevista abarca el proceso de desarrollo docente del profesor. Respecto a las preguntas, se detecta que las preguntas 1, 5, 6, 7 y 8 no presentaron ningún inconveniente, mientras que las preguntas 3 y 4 fueron un desafío para los docentes.

En el caso de las preguntas 3 y 4 las principales dificultades que presentaron fue la necesidad de pensar mucho la pregunta, de necesitar tiempo para pensar bien la respuesta, mientras que la pregunta 4 se ve directamente influenciada por la pandemia, ya que la mayoría de los profesores mencionaron exclusivamente la pandemia como principal dificultad o limitación en la enseñanza de la comunicación oral o sus repercusiones en la enseñanza de la oralidad.

La duración de la entrevista tiene un promedio de 49 minutos, siendo el mínimo de duración 39:44 minutos y el máximo de 1:02:55 minutos. Se considera necesario modificar la pregunta 4 para incluir las nuevas complejidades que ha generado la pandemia respecto a la enseñanza de la comunicación oral y también identificar otras complejidades que estaban presente previo a la pandemia, como se aprecia en la Tabla 37.

Tabla 37. *Modificación preguntas entrevista piloto profesores «Conocimiento Didáctico del Contenido»*

Pregunta	Propuesta de cambio
4. ¿Cuáles son las dificultades y/o	¿Cuáles son las dificultades y/o limitaciones

limitaciones que usted reconoce en la enseñanza de la comunicación oral?	que usted reconoce en la enseñanza de la comunicación oral considerando el antes y después de la pandemia?

Respecto a la entrevista piloto grupal a estudiantes «Reflexión sobre el uso de la lengua oral» se emplearon todas las preguntas planificadas, a los dos estudiantes participantes. Todas las preguntas fueron contestadas sin problema. Una de las cosas que más llama la atención, es que fue un momento de mucha reflexión para los estudiantes, quienes presentaron sus descubrimientos personales y tuvieron la oportunidad de crear nuevos a partir de las preguntas y de la reflexión entre ellos. Es considerable la diferencia entre la entrevista grupal y la entrevista individual de los estudiantes, debido al nivel de detalle en sus respuestas. En este sentido, no es necesario modificar ninguna de las preguntas, principalmente porque no presentaron ningún problema. La duración de la entrevista fue de 33:58 minutos.

Finalmente, un aspecto muy importante que se desarrolló en todas las entrevistas fue la repercusión de la pandemia en la enseñanza de la comunicación oral, ya sea a nivel curricular como a nivel personal de los estudiantes y las estrategias del profesor. Los docentes señalan que ha sido muy difícil volver a las aulas presenciales después de casi dos años en modalidades híbridas y virtuales y que si bien han visto un decaimiento general de las habilidades básicas de los estudiantes referentes a lectura y escritura, la que se ha visto más afectada es la oralidad, lo que influye en el enfoque con el cual se enseña. Este elemento es muy importante para los profesores en la actualidad, por lo que es necesario incorporarlo en las entrevistas.

Respecto al pilotaje del cuestionario de estudiantes encontramos que el 100% de las personas participantes señalaron que las instrucciones fueron claras, un 86% señaló que el cuestionario fue claro o atractivo y solo un 14% señaló que no, principalmente debido a que las instrucciones son extensas. Por otro lado, respecto al contenido, se les preguntó si es que consideraban que se había omitido un tema importante. El 82% contestó que no se omitió ningún elemento importante, mientras que un 14% señaló que sí y un 4% no lo sé. También, se les consultó si consideraban que este cuestionario podría ser respondido por estudiantes

de 4to. medio, ante lo cual respondieron que sí en un 95%, y no con un 5%. Finalmente, se les preguntó el tiempo que les tomó responder el cuestionario a lo que el 59% de los participantes señaló que le tomó entre 5 y 10 minutos, el 32% señaló que le tomó entre 10 y 15 minutos y por último un 9% señaló que demoró entre 15 y 25 minutos.

5.3.1.7. Análisis de datos

Para el análisis de datos cualitativos de las entrevistas se utilizó el *Software Nvivo Students Licence versión 12*. Se utilizó el análisis por categorías determinadas, las cuales fueron definidas por los tópicos que componen cada dimensión. Para ello, se transcribieron todas las entrevistas y se cargaron en el programa. Esto permitió analizar las categorías y las relaciones entre éstas mediante organizadores de información. Para el análisis cualitativo del cuestionario se empleó el mismo *Software* de análisis, mediante categorías emergentes de información. En cuanto al análisis cuantitativo se llevó a cabo utilizando el programa SPSS versión 15. Se analizaron los resultados por categoría.

Los resultados del análisis del proceso de pilotaje se encuentran en el [Anexo 2](#) de esta Tesis Doctoral.

5.3.2. Fase 2: estudio definitivo

5.3.2.1. Muestra

Se llevó a cabo un muestreo por multiniveles para métodos mixtos empleado para diseños anidados (Hernández et al., 2014) en la ciudad de Temuco, Chile, por esto, se escogieron a los docentes según los criterios de conveniencia de Hernández et al. (2014) y se trabajó con su grupo de estudiantes para las entrevistas, mientras que la aplicación del cuestionario contempló los cursos completos.

Como se aprecia en la Tabla 34, se contó con un total de seis profesores de Lengua y Literatura de enseñanza media. Cuatro de ellos mujeres y dos hombres, quienes participaron en tres entrevistas. El promedio de años de experiencia laboral fue de 15,8 (DE=10,7). Tres profesores participaron con un 3.º medio y los otros tres con un 4.º medio.

Tabla 38. *Participantes totales entrevistas profesorado*

Profesor	Años de experiencia	Curso	Tipo de establecimiento
Profesor 1 (P1)	30	4. ^o	Liceo técnico profesional municipal
Profesor 2 (P2)	26	3. ^o	Colegio particular subvencionado
Profesora (P3)	2	4. ^o	Liceo particular subvencionado
Profesora (P4)	18	3. ^o	Liceo técnico profesional subvencionado
Profesora (P5)	10	3. ^o	Liceo municipal
Profesora (P6)	9	4. ^o	Colegio particular subvencionado

En cuanto al tipo de establecimientos, se contó con la participación de cuatro colegios o liceos particulares subvencionados por el Estado y dos liceos municipales. Dentro de los mismos, dos son liceo técnico profesionales, mientras que los otros cuatro son liceos o colegios con formación científico-humanista y de excelencia académica.

Entrevista individual estudiantes

En la entrevista, titulada «Enfoque de la enseñanza de la comunicación oral», participaron un total de 9 estudiantes, como se aprecia en la Tabla 39, pertenecientes a los seis colegios que participaron. El promedio de edad fue de 16, 6 (DE=0,5). Un estudiante no informó su edad.

Tabla 39. *Participantes «Enfoque de la enseñanza de la comunicación oral»*

Estudiante	Colegio	Edad
Estudiante 1	Colegio 1	17
Estudiante 2	Colegio 2	17
Estudiante 3	Colegio 2	16
Estudiante 4	Colegio 3	16

Estudiante 5	Colegio 3	17
Estudiante 6	Colegio 4	16
Estudiante 7	Colegio 5	17
Estudiante 8	Colegio 5	17
Estudiante 9	Colegio 6	No informa

Entrevista grupal estudiantes

En la entrevista grupal, titulada «Reflexión sobre el uso de la lengua oral», participaron un total de 15 estudiantes, como se aprecia en la Tabla 40. Debido a dificultades con el establecimiento, no se realizó entrevista grupal en el colegio 5. La edad promedio del alumnado participante es de 16,1 (DE=0.57). Dos estudiantes no informaron su edad.

Tabla 40. *Participantes «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»*

Estudiante	Edad	Colegio
Estudiante A	17	Colegio 1
Estudiante B	17	Colegio 1
Estudiante C	16	Colegio 2
Estudiante E	16	Colegio 2
Estudiante F	16	Colegio 2
Estudiante G	16	Colegio 2
Estudiante H	16	Colegio 2
Estudiante I	17	Colegio 2
Estudiante J	16	Colegio 2

Estudiante K	16	Colegio 3
Estudiante L	17	Colegio 3
Estudiante M	16	Colegio 4
Estudiante N	15	Colegio 4
Estudiante O	No informa	Colegio 6
Estudiante P	No informa	Colegio 6

Cuestionario para estudiantes

De un total de 174 estudiantes se contó con 117 respuestas, 58 respuestas válidas y 59 respuestas inválidas (debido a que los padres no entregaron el consentimiento informado) en el cuestionario estudiantes de 3.º y 4.º medio. Todos son estudiantes del profesorado participante. A continuación, en la Tabla 41, se presenta el número de estudiantes participantes por cada establecimiento y sus características. La edad promedio de los estudiantes fue de 16,7 años (DE= 0.78). Participaron 36 mujeres y 22 hombres.

Tabla 41. Participantes cuestionario «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»

Colegio	N.º estudiantes	Curso	Edad promedio	Sexo
Colegio 1	11	4.º medio	16,9	Mujeres: 8 Hombres: 3
Colegio 2	16	3.º medio	16,06	Mujeres: 8 Hombres: 8
Colegio 3	2	3.º medio	17,5	Mujeres: 1 Hombres: 1
Colegio 4	5	3.º medio	16,2	Mujeres: 4 Hombres: 1
Colegio 5	8	4.º medio	17,7	Mujeres: 3 Hombres: 5
Colegio 6	16	4.º medio	17	Mujeres: 12 Hombres: 4

5.3.2.2. Instrumentos

Entrevistas a profesores

Se realizan tres entrevistas semiestructuradas (Bell y Waters, 2014; DeJaeghere et al, 2020) virtuales a profesores de 3.º y 4.º medio de la asignatura de «Lengua y Literatura» de enseñanza media de colegios chilenos. La entrevista semiestructurada a profesores, titulada «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral», está compuesta de 8 preguntas, como se observa en la Tabla 42.

Tabla 42. *Entrevista profesores «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral»*

Tópico objetivo: enfoque de enseñanza de la comunicación oral
Dimensión 1: la expresión comunicativa social de los jóvenes
1. ¿Cuál es la importancia de los jóvenes en la construcción sociocultural de nuestro país, en su rol de ciudadano?
2. ¿Cuál es la función que tiene la expresión pública de los jóvenes en la sociedad?
3. ¿Considera que a los jóvenes les gusta hablar sobre sus ideas y opiniones sobre temáticas actuales como las migraciones, identidad de género, ciudadanía, entre otros, dentro del aula de Lengua y Literatura?
4. ¿Cuál es el sentido o la finalidad de la enseñanza de la expresión oral en las aulas de Lengua y Literatura?
Dimensión 2: método de enseñanza
5. ¿Cuáles son los métodos que, según su experiencia, son más pertinentes para la enseñanza de la comunicación oral? ¿Por qué?
6. ¿Cuáles son los métodos que, según su experiencia, son más pertinentes para la evaluación de la comunicación oral? ¿Por qué?
7. ¿Utiliza algún método de planificación de la enseñanza de la comunicación oral? (por ejemplo, utiliza una planificación, secuencias didácticas o proyectos de aula, se guía por el texto del estudiante, entre otros) Podría describirlo.
8. Podría describir ¿cuáles son las principales características de la estructura de las clases que usted imparte para la enseñanza de la comunicación oral? (Por ejemplo, comienza con el objetivo de clases, revisa una presentación teórica, trabaja con el libro de clases, entre otros.)

La entrevista individual a estudiantes, titulada «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral», está compuesta por 10 preguntas, como se aprecia en la Tabla 43.

Tabla 43. Entrevista a estudiantes «Enfoque de enseñanza de la comunicación oral»

Tópico objetivo: enfoque de enseñanza de la comunicación oral
Dimensión 1: La expresión comunicativa social de los jóvenes
1. ¿Sientes que las voces de los jóvenes son escuchadas o tomadas en cuenta para la construcción de la sociedad chilena?
Dimensión 2: Método de enseñanza
2. Según tu experiencia en el aula, ¿crees que la comunicación oral es algo con lo que se nace o algo que se puede desarrollar? ¿por qué lo crees?
3. ¿Sientes que la sala de clases de Lengua y Literatura es un espacio para hablar de tus ideas o de temas interesantes? ¿por qué lo crees?
4. ¿Te dan ganas de hablar o participar en la clase de lengua y literatura?
5. ¿Cuándo te dan ganas de hablar o participar en la clase de lengua y literatura?
6. ¿Te sientes escuchado en la sala de Lengua y Literatura? ¿Por quienes? Justifica tu respuesta.
7. ¿Te gusta hablar sobre contenidos de Lengua y Literatura (sobre estructura de poesía, narrativa, ortografía, etc.)? ¿Por qué?
8. ¿Sobre qué temas te gusta hablar en la clase de Lengua y Literatura? ¿Con quién prefieres hablar sobre estos temas?
9. ¿Has vivido alguna experiencia muy positiva para ti comunicándote en la sala de Lengua y Literatura? ¿Me podrías contar cómo fue? <i>(Por ejemplo, salió muy bien la presentación, te sentiste muy cómodo exponiendo, los felicitaron luego de terminar, entre otros).</i>
10. ¿Has vivido alguna experiencia negativa para ti comunicándote en sala de Lengua y Literatura? ¿Me podrías contar cómo fue? <i>(Por ejemplo, no pudiste comenzar o terminar tu presentación, tuvieron una mala retroalimentación, no les gustó cómo les salió, entre otros) (¿Qué recuerdos tienes de experiencias vividas en la escuela o fuera de ella en la comunicación oral?).</i>

La entrevista profesores titulada «Conocimiento Didáctico del Contenido» es una entrevista semiestructurada, adaptada del trabajo de Vergara y Cofré (2014), se constituye de 9 preguntas como se aprecia en la Tabla 44.

Tabla 44. Entrevista a profesores «Conocimiento Didáctico del Contenido»

Tópico objetivo: enfoque de enseñanza de la comunicación oral
Dimensión 1: conocimiento didáctico del contenido

1. ¿Por qué es importante que los estudiantes desarrollen su comunicación oral?
2. ¿Qué aspectos cree que no son tan necesarios de aprender, respecto a la comunicación oral?
3. ¿Cuál es la idea central o más importante que usted espera que sus estudiantes aprendan en relación con la comunicación oral?
4. ¿Cuáles son las dificultades y/o limitaciones que usted reconoce en la enseñanza de la comunicación oral considerando el antes y después de la pandemia?
5. ¿Cuáles son las preconcepciones u otras características de los estudiantes que influyen de mayor forma en el aprendizaje de la comunicación oral?
6. ¿Qué otros factores reconoce que influyen de manera importante en la enseñanza de la comunicación oral?
7. ¿Qué estrategias conoce que son efectivas para enseñar la comunicación oral y por qué lo son?
8. ¿Qué tipo de actividades emplea para desarrollar la comunicación oral en sus estudiantes y con qué frecuencia las realiza?
9. ¿Cuáles son las formas específicas con las cuales averigua la comprensión o confusión que los estudiantes tienen respecto a la comunicación oral?

La entrevista al profesor sobre «Reflexión sobre el uso de la lengua oral» está compuesta por 10 preguntas, como se aprecia en la Tabla 45.

Tabla 45. Entrevista a profesores «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»

Tópico objetivo: Reflexión del uso de la lengua oral
Dimensión 1: metadiscurso
1. ¿Considera que hablar y reflexionar sobre cómo nos expresamos oralmente puede ser útil para el desarrollo de la comunicación oral dentro del aula? ¿Por qué?
2. ¿Considera dentro de su planificación de la enseñanza de la comunicación oral momentos de reflexión sobre el uso de la lengua oral? En caso de respuesta afirmativa ¿de qué manera?
3. ¿Qué instancias podemos generar dentro del aula para que los estudiantes tengan mayor control sobre su propio uso de la lengua oral?
4. ¿De qué maneras se puede retroalimentar al estudiante para que desarrolle su comunicación oral?
5. ¿Cuáles podrían ser los beneficios de reflexionar verbalmente en el aula sobre el propio uso de la lengua oral?
6. ¿Cuáles podrían ser las dificultades de reflexionar verbalmente en el aula sobre el propio

uso de la lengua oral?

Dimensión 2: metacognición

7. ¿Considera que el uso de la metacognición puede ser útil en el desarrollo de la comunicación oral? ¿Por qué?
 8. ¿Cuáles podrían ser los beneficios de utilizar la metacognición en la enseñanza de la comunicación oral?
 9. ¿Cuáles podrían ser las dificultades de utilizar la metacognición en la enseñanza de la comunicación oral?
 10. ¿Emplea elementos de metacognición para desarrollar la comunicación oral en sus clases? ¿por qué? En caso afirmativo, ¿cuáles? ¿podría describirlos?
-

La entrevista grupal de los estudiantes titulada «Reflexión sobre el uso de la lengua oral» está compuesta por 21 preguntas distribuidas en los momentos de planificación, monitoreo, control y evaluación, cómo se describen en la Tabla 46.

Tabla 46. *Entrevista grupal a estudiantes «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»*

Tópico objetivo: enfoque de enseñanza de la comunicación oral

Dimensión 1: metacognición y metadiscurso

Planificación

1. ¿Te preparaste para esta actividad oral? ¿Cómo lo hiciste? o ¿por qué no?
2. Cuéntame, ¿qué estrategia utilizaste para preparar este trabajo y por qué usaste esa estrategia?
3. Cuéntame ¿Cómo te sentiste antes de comenzar esta actividad en la sala? (*Procura decir qué tipo de actividad era*)
4. En caso de que la percepción sea negativa, ¿Qué haces cuando te sientes así antes de comenzar una actividad como esta?
5. ¿Por qué comenzaste así tu presentación? *¿Lo tenías planificado, lo pensaste en ese momento o no te diste cuenta?*

Monitoreo

6. ¿Cómo sabes cuánto tiempo te queda para terminar tu presentación?
 7. ¿Sentías que tus compañeros y profesor comprendían lo que estabas diciendo? ¿Cómo te diste cuenta?
 8. ¿Por qué tenías esa postura corporal?
-

9. ¿Cómo enfrentaste el contacto visual con el público?
10. ¿Cómo te sentiste durante la presentación? ¿Por qué?
11. ¿Qué recursos utilizaste para mantener la atención del curso?

Control

12. ¿Cómo manejaste el volumen de voz durante tu presentación?
13. ¿Hubo algún error que corregiste mientras estabas hablando?
14. ¿Hubo alguna situación que no tenías contemplada que sucediera que te hiciera cambiar de planes? ¿Cuál y por qué?
15. Identificar en el video situaciones de cambio de conducta.

Evaluación

16. ¿Cómo te sentiste al finalizar tu presentación? ¿Por qué?
 17. Al finalizar tu presentación ¿Reflexionaste sobre tu desempeño comunicativo? ¿Por qué y cómo lo hiciste?
 18. ¿Cuáles crees que fueron tus fortalezas en esta presentación?
 19. ¿Cuáles crees que fueron tus debilidades en esta presentación?
 20. ¿La estrategia que utilizaste te sirvió para desarrollar esta actividad? ¿Por qué?
 21. ¿Crees que lograste resolver todos los incidentes que se dieron en tu presentación? ¿Por qué?
-

Cuestionario para estudiantes

El cuestionario aplicado a los estudiantes se compone de 18 preguntas de diversos tipos de respuestas (opción múltiple, selección única y pregunta abierta) y, como se aprecia en la Tabla 47, se divide en dos partes. La primera trata el tópico objetivo de «enfoque de la enseñanza de la comunicación oral» con 6 preguntas, divididas en las dimensiones de «disposición a la expresión comunicativa» y en «estrategias de enseñanza», con 3 preguntas cada una. La segunda parte, trata el tópico objetivo de «reflexión sobre el uso de la lengua» compuesta por 12 preguntas, divididas en dos dimensiones: «metacognición» y «metadiscursividad» con 4 y 8 preguntas respectivamente. El cuestionario cuenta con una versión digital en *Google Form* e impresa.

Tabla 47. Cuestionario para estudiantes

Tópico objetivo: enfoque de enseñanza de comunicación oral
Parte 1
Dimensión 1: disposición a la expresión comunicativa
1. Selecciona como máximo 3 de las formas que más te representan y facilitan la expresión de tus ideas, pensamientos u opiniones: - Expresión plástica (<i>por ejemplo: dibujos, collages, pintura, etc.</i>). - Expresión rítmico-musical (<i>por ejemplo, hacer música, cantar, tocar un instrumento, etc.</i>). - Expresión corporal (<i>por ejemplo: bailar, juegos físicos, teatro, etc.</i>). - Expresión lógico-matemática (<i>por ejemplo: juegos de lógica, transformación de espacios, etc.</i>). - Expresión oral (<i>por ejemplo: conversar, exponer, debatir, videollamadas, etc.</i>). - Expresión escrita (<i>por ejemplo: escribir cuentos, tener un diario de vida, chatear, escribir u opinar en redes sociales, etc.</i>)
2. ¿En qué asignatura te gusta hablar más? - Matemáticas - Educación Ciudadana - Lengua y Literatura - Filosofía - Inglés - Ciencias para la Ciudadanía - Historia, Geografía y Ciencias Sociales - Artes - Educación Física y Salud - Religión
3. ¿Por qué te gusta participar más en esas asignaturas? Selecciona las situaciones que más te representan -Me gusta participar por los tipos de actividades que se realizan en la sala de clases -Me gusta participar por la actitud del profesor o profesora a cargo de la asignatura -Me gusta participar por el ambiente que se genera con mis compañeros en la sala de clases -Me gusta participar porque los temas de conversación son de mi interés -Me gusta participar por el horario en el que se imparte la asignatura -Me gusta participar por la importancia del aprendizaje de la asignatura para mi vida -Otro
Dimensión 2: método de enseñanza

4. Señala cuáles de las siguientes actividades ha implementado tu profesor(a) de Lengua y Literatura para enseñar comunicación oral en este año académico

- Debates
- Mesas Redondas
- Exposiciones o disertaciones individuales
- Exposiciones o disertaciones grupales
- Grabaciones de videos
- Grabaciones de Podcast
- Diálogos en grupos de trabajo
- Conversaciones en clases
- Discusiones literarias
- Entrevistas
- Análisis de videos
- Lecturas dramatizadas
- Teatro o juegos teatrales
- Recitación de poemas
- Lectura en voz alta

5. De las actividades anteriores que has seleccionado, señala cuál es la frecuencia con la que se realizan

- Muchas veces en el año (más de 3 veces cada una)
- Regularmente en el año (entre 2 y 3 veces cada una)
- Muy pocas veces (menos de 2 veces en año)

6. Señala de las siguientes actividades, cuáles consideras las más útiles para desarrollar tu comunicación oral

- Debates
 - Mesas Redondas
 - Exposiciones o disertaciones individuales
 - Exposiciones o disertaciones grupales
 - Grabaciones de videos
 - Grabaciones de Podcast
 - Diálogos en grupos de trabajo
 - Conversaciones en clases
 - Discusiones literarias
 - Entrevistas
 - Análisis de videos
 - Lecturas dramatizadas
 - Teatro o juegos teatrales
 - Recitación de poemas
 - Lectura en voz alta
-

Tópico objetivo: reflexión sobre el uso de la lengua

Parte 2

Dimensión 3: metacognición

7. En general ¿Qué tipo de emociones sientes cuando hablas en las clases de Lengua y Literatura?

- Alegría (por ejemplo, felicidad, entusiasmo, motivación, risa, entre otros)
 - Rabia (por ejemplo, malestar, frustración, enojo, entre otros)
 - Miedo (por ejemplo, temor, ansiedad, inseguridad, vergüenza, nerviosismo, entre otros)
 - Tristeza (por ejemplo, pena, angustia, llanto, nudo en la garganta, entre otros)
-

8. En general, ¿cómo catalogas tu sensación al expresarte oralmente en clases de Lengua y Literatura?

- Positiva (es decir, participo con entusiasmo en la clase, aunque esté nervioso o molesto)
 - Neutra (es decir, no me importa cómo me sienta en clases, hablo igual o simplemente no lo hago)
 - Negativa (es decir, siento emociones que me hacen sentir mal, como frustración, ansiedad o angustia que me impiden participar)
-

9. ¿Qué estrategias utilizas para mejorar tu comunicación oral en el aula de Lengua y Literatura?

- Organizo mis ideas antes de hablar (ya sea en mi mente o en un papel)
 - Realizo ensayos de mis presentaciones orales (ya sea en casa o en el colegio)
 - Grabo mis ensayos para saber qué tengo que mejorar
 - Le pido retroalimentación con detalle a mi profesor de la asignatura
 - Le pido retroalimentación a mis compañeros o amigos
 - Hago ejercicios de dicción verbal (por ejemplo, trabalenguas, decir las vocales, entre otros)
 - Hago ejercicios de postura corporal para prepararme (por ejemplo, estiramientos, poner mi espalda recta, entre otros)
 - Otro ¿Cuál?
-

10. Selecciona la situación que más represente cómo te sientes en el momento en el que estás hablando en la clase de Lengua y Literatura

- Te sientes consciente de lo que estás diciendo, es decir, tienes claridad de lo que estás diciendo y cómo lo estás diciendo
 - Te sientes un poco desorientado, a veces no tienes claridad de lo que estás diciendo o cómo lo estás diciendo
 - Te sientes muy desorientado, es decir, no tienes claridad de lo que estás diciendo o cómo lo estás diciendo
-

Dimensión 4: metadiscursividad

11. En general ¿Qué haces si no comprendes lo que un compañero o profesor está diciendo en la sala de Lengua y Literatura? Selecciona la situación que más te represente:

- Levanto mi mano para comentar que no estoy entendiendo
- Anoto mis dudas en el cuaderno y pregunto al finalizar la clase
- Intento comprender por mí mismo sin preguntarle o pedirle ayuda a nadie
- No hago nada al respecto y me quedo sin comprender de lo que se está hablando
- Otro ¿cuál?

12. En general ¿Qué haces si te das cuenta que no te están entendiendo mientras hablas en las clases de Lengua y Literatura? Selecciona la situación que más te represente:

- Pido disculpas y comienzo de nuevo la idea que estaba hablando
- Sigo hablando pero utilizo palabras que sean más fáciles de entender
- Intento organizar mis ideas de mejor manera mientras estoy hablando
- Me confundo y pierdo la concentración en lo que estaba hablando
- Me quedo en blanco por lo cual no puedo seguir hablando
- Otro ¿cuál?

13. ¿Cuáles de las siguientes estrategias utilizas para darte a entender cuando hablas en las clases de Lengua y Literatura? Selecciona las que más te representen

- Planifico mis intervenciones antes de hablar en clases
- Organizo mis ideas según su importancia
- Realizo preguntas para corroborar que me están entendiendo
- Mientras hablo, me preocupo de emplear palabras cercanas o familiares a quienes me escuchan
- Otro ¿cuál?

14. Al momento de hablar en la sala de Lengua y Literatura, ¿te preocupa la interpretación que le puedan dar quienes te escuchan? ¿Por qué?

Pregunta abierta

15. Luego de hablar en la sala de clases de Lengua y Literatura, ¿te quedas pensando o reflexionando sobre la manera en la que hablaste? (*Por ejemplo: si hablaste muy rápido, si podrías haber ordenado mejor las ideas, si tu actitud era apropiada al contexto, entre otros*)

Pregunta abierta

16. Luego de hablar en la sala de clases de Lengua y Literatura, ¿Te quedas pensando o reflexionando sobre las cosas que dijiste en la sala de clases? (*por ejemplo, si las ideas planteadas fueron apropiadas, si hablaste del tema que tenías que hablar, si presentaste hechos u opiniones, entre otros*)

Pregunta abierta

17. ¿Consideras que para ti es útil reflexionar sobre cómo hablas para mejorar tu forma de expresarte en clases de Lengua y Literatura? ¿Por qué?
(*por ejemplo: reflexionar sobre la forma en la que dices las cosas, sobre las palabras que utilizas, entre otros*)

Pregunta abierta

18. Según tu experiencia, ¿crees que las personas que practican con frecuencia su escritura mejoran su comunicación oral? ¿Por qué?

Pregunta abierta

Observación de clases

Se llevó a cabo una observación directa no participante en clases (Cohen, et al., 2007). Esta observación fue no estructurada debido a que todos los profesores señalaron que no realizan clases de comunicación oral, por lo cual, se tuvieron que observar clases orientadas a contenidos curriculares de otras materias de la asignatura, por ende, fue necesario realizar un acercamiento exploratorio al fenómeno de enseñanza.

5.3.2.3. Procedimiento de recogida de datos

Se realizó contacto con profesores de 3.º y 4.º medio o directores de establecimientos educativos de la ciudad de Temuco mediante llamadas telefónicas o visitas presenciales a los establecimientos. En esta instancia, se les explicó tanto a la persona directiva como al profesorado implicado, los intereses y motivaciones de la investigación. Posteriormente, se envió por correo electrónico, una carta a la dirección que contenía una descripción del proceso completo de investigación, las consideraciones éticas, un perfil de la investigadora y de su tutora de tesis y un ofrecimiento de talleres o actividades formativas como parte de la retribución.

Una vez que el director o directora del establecimiento estuviera de acuerdo con la participación del personal docente, se realizó una reunión informativa virtual e individual con cada docente en la plataforma *Google Meet*, en la cual, se le explicó en detalle la investigación considerando sus objetivos, la metodología, consentimientos, los tiempos y actividades a realizar. Al finalizar la reunión, se les envió un correo electrónico con los consentimientos informados para el docente, para los padres y apoderados, así como el asentimiento informado para el estudiantado menor de edad. Estos documentos se compartieron en formato ampliado en PDF y en formato breve mediante *Google Form*. Cada docente decidió, según su contexto, qué formato de consentimiento usaría y con quienes. Complementariamente, algunos profesores solicitaron enviar las pautas de entrevistas y cuestionario a la Unidad Técnico-Pedagógica para su evaluación.

Al obtener la aceptación del profesorado mediante su firma del consentimiento informado digital, se programaron las entrevistas una vez a la semana, según sus horarios

disponibles. En paralelo, se le solicitó entregar los asentimientos y consentimientos al alumnado. Al finalizar cada entrevista, se llegaron a acuerdos de nuevas fechas de aplicación de instrumentos, entrevistas, entre otros, según cada profesor.

La aplicación de los asentimientos informados para los estudiantes se llevó a cabo mediante dos vías. La primera, fue la aplicación de su versión digital en la plataforma *Google Form*, solo en el colegio 1. En los otros establecimientos, se aplicó el asentimiento impreso de manera presencial en el horario de clases de Lengua y Literatura que el profesor puso a disposición. Esto fue aplicado por una asistente de investigación que fue capacitada por la investigadora de esta Tesis Doctoral. Una vez firmados los consentimientos impresos, se llenó el Formulario de Google para su respaldo.

En cuanto a la aplicación de los consentimientos informados de padres y apoderados, la versión digital solo se aplicó en el colegio 1. Mientras que, en los otros centros educativos, se le envió el consentimiento impreso mediante sus correspondientes pupilos. Los cuales, fueron devueltos con las firmas de los apoderados. Posteriormente, los consentimientos fueron retirados por las asistentes de investigación y subidos al Formulario de Google para su respaldo.

Las entrevistas realizadas al profesorado fueron virtuales y en la plataforma *Google Meet*, la cual permitió su grabación para su posterior transcripción. En cuanto a las entrevistas individuales y grupales con los estudiantes se llevaron a cabo de dos formas. La primera fue de manera presencial en un horario escolar fijado por el profesor a cargo. Estas entrevistas fueron conducidas por las asistentes de investigación, capacitadas para la implementación de cada entrevista. Todas las entrevistas fueron grabadas mediante audio para su futura transcripción. Este fue el caso de los colegios 1, 2, 3, 4 y 6. La segunda, conducida por la encargada de esta investigación doctoral, fue de manera virtual en la plataforma *Google Meet*, que permitió grabar el encuentro para su posterior transcripción. Dicha entrevista se realizó en horario escolar fijado por el profesor a cargo, quien, puso a disposición el laboratorio de computación del centro educativo, donde estaban los estudiantes acompañados por él. Los estudiantes que participaron fueron escogidos por el

docente según criterios pedagógicos, como su disposición a participar, compromiso, entre otros.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo de dos maneras. Por un lado, se aplicó en formato digital en un enlace de Formulario de Google, que fue distribuido por el profesor a cargo del curso mediante *WhatsApp* o correo electrónico con sus estudiantes quienes contestaron en el horario de clase dispuesto por el profesor. Además, se contó con la ayuda de una asistente de investigación, quien, facilitó la contestación del cuestionario entregando las instrucciones, generando un ambiente propicio y resolviendo dudas. Este fue el caso del colegio 1 y 6. Por otro lado, el cuestionario se aplicó en papel. Para ello, las ayudantes de investigación, quienes fueron capacitadas para aplicación del cuestionario, asistieron en un horario de clases indicado por el profesor a cargo del curso. Una vez recogidos todos los cuestionarios, se subieron a un Formulario de Google para su respaldo. Todos los estudiantes que participaron en el cuestionario cuentan con su asentimiento y consentimiento de apoderados firmado. Mientras que se excluyeron del análisis las respuestas de los estudiantes que no presentaron el consentimiento de los apoderados.

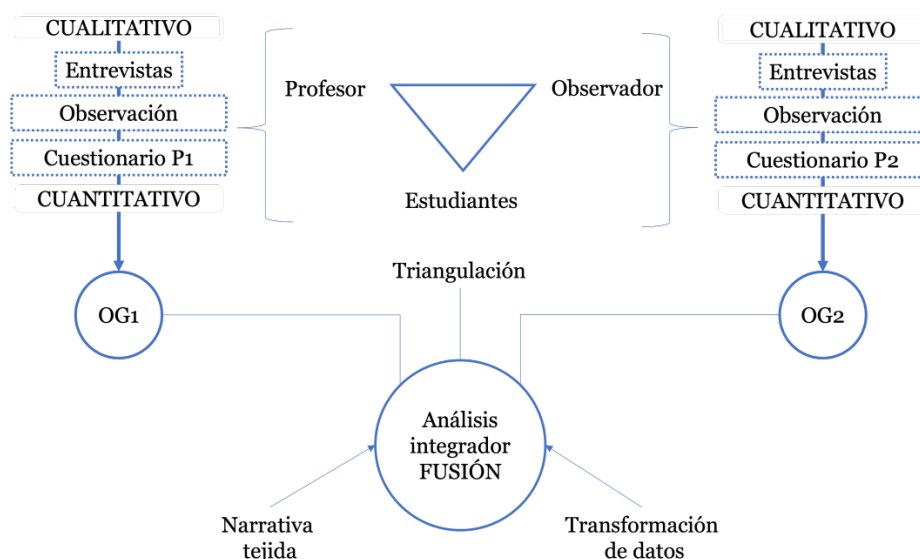
Finalmente, la observación de aula fue realizada por las asistentes de investigación, que fueron capacitadas previamente para esta actividad. Se fue a observar una clase seleccionada por el docente, según su disponibilidad. Para ello, se le escribió a las Unidades Técnico-pedagógicas de los establecimientos informado el nombre de la asistente de investigación que realizaría la observación. Se tomaron notas de campo y se realizó una videollamada con la investigadora de esta Tesis Doctoral para la explicación de detalles, preguntas, entre otros.

5.3.2.4. Análisis de datos cualitativo y cuantitativo

Debido al enfoque integrador del análisis y a la triangulación de datos de este estudio (Cohen et al., 2007; Hernández, et al., 2014), se hizo un análisis de fusión básica (Bagur-Pons et al., 2021) según cada objetivo general de investigación, siguiendo los lineamientos de Cohen et al. (2007), en el cual se presenta la mirada del profesorado y de sus estudiantes a

través de entrevistas, las experiencias de los estudiantes a través del cuestionario y una mirada externa a través de la observación de aula, como se grafica en la Figura 24.

Figura 24. *Análisis de datos*



En este sentido, y para conseguir una calidad de reporte esperada en los estudios mixtos (como se detalló en el apartado [5.3.1.4.](#)) se realiza una narrativa tejida (Fetters, et al., 2013) entre los resultados cualitativos y cuantitativos y utilizando la fusión básica como tipo de integración (Fetters et al., 2013; Bagur-Pons et al., 2021). Además, en algunos casos se realizó una transferencia o transformación de datos cualitativos en cuantitativos para una interpretación más exacta (Onwuegbuzie y Burke, 2006), para lo cual, se empleó el *Software MAXQDA24* de métodos mixtos que permitió cuantificar datos cualitativos de las preguntas abiertas del cuestionario a estudiantes para su medida de frecuencia y complementar los análisis de las entrevistas a través de diferentes recursos visuales.

Dentro de las posibilidades que entrega el *Software MAXQDA24*, se emplearon para esta Tesis Doctoral las tablas de frecuencias de códigos que permite cuantificar la frecuencia de codificación en cada dimensión y su porcentaje de representación, las matrices de relaciones de códigos y subcódigos que, mediante una tabla, cuantifican la frecuencia de la relación y coocurrencia entre los códigos o subcódigos entre sí, en esta tabla, aquellos códigos que tengan mayores segmentos relacionados tendrán un símbolo más grande. También, se utilizan los mapas de relaciones de códigos y subcódigos permiten observar el grado de

similitud, relación y coocurrencia entre los códigos y subcódigos de una dimensión o un sujeto, por esto, cada círculo simboliza un código y mientras más grande este sea, tiene mayores asignaciones de referencias. Por otro lado, mientras más similar sea su uso de datos de los códigos, presentarán más cercanía en el lienzo y compartirán un mismo color cuando se agrupen a pesar de pertenecer a categorías diferentes. Finalmente, este mapa muestra las coocurrencias a través de líneas que expresan el nivel de coincidencias en los códigos a través del grosor, es decir, mientras más anchas sean las líneas de unión entre códigos, mayor será su coocurrencia. Finalmente, se utilizaron los gráficos de tendencia de códigos que presentan la frecuencia de codificación de un código en un documento.

Para el primer objetivo general se hizo un análisis por cada dimensión levantada teóricamente en el proceso de construcción de instrumentos indicado en el apartado [5.3.1.2.](#) de esta Tesis Doctoral: «expresión de los jóvenes en la sociedad», «método de enseñanza» y «conocimiento didáctico del contenido». Para la primera dimensión, se hizo un análisis de categorías emergentes para encontrar los puntos en común del profesorado en la entrevista 1 del docente y del estudiante, según la saturación de los datos (Hernández et al., 2014). Como resultado del análisis del profesorado se obtuvieron las categorías de: «importancia de la expresión de los jóvenes», «función de la expresión de los jóvenes», «sociedad creada por los jóvenes», «finalidad de la enseñanza de la comunicación oral» y «expresión en el aula», mientras que como categorías de los estudiantes se encontraron; «escucha de la sociedad», «validación de su participación», «rol de los adultos» y «nueva generación». Se empleó el *Software Nvivo Students Licence versión 12* para el análisis de datos.

Para la segunda dimensión «método de enseñanza», se utilizó la entrevista 1 del profesor y del estudiante, la primera parte del cuestionario de los estudiantes y la observación de aula. En ambos casos se utilizó el *Software Nvivo Students Licence versión 12* para llevar a cabo el análisis. Se encontraron las categorías de «organización de la enseñanza», «estructura de la clase», «estrategias de enseñanza», «estrategias de evaluación» y «experiencias y expectativas» en el caso de los profesores. Por otro lado, en el análisis de los estudiantes emergieron las categorías de «desarrollo de la comunicación oral», «escucha en

el aula», «participación en el aula» y «experiencias en el aula», y finalmente en observación de aula las categorías de «estrategias de enseñanza» y «participación de estudiantes».

En la tercera dimensión «conocimiento didáctico del contenido», se realizaron dos tipos de análisis considerando la entrevista 2 del docente, la observación de aula y la primera parte del cuestionario de estudiantes. El primero fue un análisis de cada docente para caracterizar su *CoRe* (representación del contenido de sus siglas *Contet Representation* en inglés), siguiendo las categorías estructuradas de Vergara y Cofré (2014), que son: «importancia del desarrollo de la comunicación oral», «idea central del aprendizaje», «aspectos innecesarios», «dificultades de la enseñanza», «preconcepciones de los estudiantes», «factores que influyen», «estrategias efectivas» y «medios de verificación». En este análisis se empleó el *Software MAXQDA24*, el cual se complementó con el análisis de categorías emergentes de la observación de aula de cada docente utilizando el *Software Nvivo Students Licence* y el análisis cuantitativo descriptivo por cada pregunta del cuestionario de estudiantes. Para finalizar, se hizo un análisis de categorías determinadas, siguiendo la línea de Vergara y Cofré (2014) para indagar en el CDC canónico de todos los docentes encontrando sus puntos en común, según la saturación de las categorías.

Para el segundo objetivo de investigación, se realizó un análisis por cada dimensión levantada teóricamente en el proceso de construcción de instrumentos: «reflexión en el aula», «metacognición» y «metadiscurso».

En la dimensión de «reflexión en el aula» se llevó a cabo un análisis por categorías emergentes para la entrevista 3 del profesorado y la observación de aula mediante el *Software MAXQDA24* para rescatar los temas más representativos y comunes, del cual se obtuvieron las categorías de: «propósitos de la reflexión», «lenguaje inapropiado en el aula», «presión curricular», «dificultades para la reflexión», «tópicos y situaciones de reflexión», «programación de actividades de reflexión», «lengua normativa», «lengua como cultura», «desarrollo de habilidades comunicativas», «actividades de reflexión», «falta de reflexión en el aula» y «retroalimentación del desempeño».

Para la dimensión de «metacognición» se empleó un análisis de categorías emergentes para la entrevista 3 del profesor. De este proceso se desprendió una única categoría denominada «utilidad de la metacognición». Por otro lado, se realizó un análisis estructurado por las categorías levantadas en la construcción del instrumento como se presenta en el apartado 5.3.1.2. de esta Tesis Doctoral que son la: “Planificación”, “Monitoreo”, “Control” y “Evaluación” para la entrevista 2 del estudiante. En ambos casos se utilizó el *Software MAXQDA24*.

Finalmente, en la dimensión «metadiscurso» se hizo un análisis de cada pregunta de la parte dos del cuestionario, por un lado, desde un punto de vista cuantitativo descriptivo y cualitativo por tópicos, según las categorías de «estrategias para mejorar la oralidad», «claridad en las ideas», «estrategias de comprensión de ideas de otros», «búsqueda de la comprensión de sus ideas», «estrategia de expresión» y «preocupación por la interpretación del mensaje oral» que además, aplicando el criterio de transferencia mencionado anteriormente, fueron convertidas a datos cuantitativos que permitió tener porcentajes de representación (Onwuegbuzie y Burke, 2006). Este análisis fue realizado en el *Software MAXQDA24*. Por otro lado, se empleó un análisis cualitativo de categorías emergentes en la entrevista 2 de los estudiantes con el mismo programa de análisis, del cual se desarrollaron las categorías de «verificación de la comprensión», «manejo de volumen y tono de la voz», «uso de recursos no verbales», «pausas en el discurso», «material de apoyo audiovisual», «adecuación de la lengua», «dominio del tema» y «ejemplificación».

Para llevar a cabo los análisis, se transcribieron todas las entrevistas y notas de campo de las observaciones y se cargaron en los programas correspondientes. Esto permitió analizar las categorías y las relaciones entre éstas mediante organizadores de información. También, se elaboró una base de datos para el cuestionario para su análisis por pregunta.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS DEL ESTUDIO DEFINITIVO

6.1. Resultados cualitativos y cuantitativos OG1

Respecto a los resultados relacionados con el primer objetivo de investigación (OG1) que busca *Comprender la influencia del conocimiento didáctico de la lengua en la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la comunicación oral*, encontramos el concepto de «enfoque de la enseñanza de la lengua oral» que se divide en las dimensiones de «expresión de los jóvenes en la sociedad», «método de enseñanza» y «Conocimiento Didáctico del Contenido». A continuación, se presentará cada dimensión con sus correspondientes categorías emergentes y relaciones, una vez realizada la triangulación de datos desde el punto de vista del docente, del estudiante y con la observación de aula.

6.1.1. Dimensión «expresión de los jóvenes en la sociedad»

6.1.1.1. Visión del profesor

En la primera dimensión de «expresión de los jóvenes en la sociedad», desde el punto de vista del profesorado, encontramos las categorías de «importancia de la expresión de los jóvenes», «función de la expresión de los jóvenes», «sociedad creada por los jóvenes», «finalidad de la enseñanza de la comunicación oral» y «expresión en el aula».

Respecto a la categoría de «importancia de la expresión de los jóvenes» todos los profesores señalan que el rol que cumple la juventud en la construcción sociocultural del país es fundamental para gestar los cambios a través de las relaciones en la sociedad, como explica la Profesora P3: «yo creo que es mucha la importancia, eh... porque... bueno, la cultura va cambiando, entonces, ellos van construyendo la cultura y depende mucho como ellos se relacionen en sí, entre ellos, cómo va cambiando esa cultura» (Entrevista 1. Pos. 10). En este sentido, el profesorado observa que las expresiones de la juventud moldean el futuro, y que, desde fenómenos sociales chilenos encabezados por estudiantes secundarios como la

“Revolución pingüina” (descrita en el [apartado 4.1](#) de introducción) ocupan más espacios que transforman la sociedad, como describe la Profesora P5:

[...] creo que ellos cumplen el rol fundamental, porque sin ellos no habría como futuro ¿no cierto? Entonces, los chicos desde la, el tema de los pingüinos, no sé, la revolución pingüina, han tenido mucho más voz, ya, en la, en la parte social. (Entrevista 1. Pos. 10)

Esto se ve también reflejado en una visión política del estudiantado, como presenta el Profesor P2, quien señala que la importancia radica no solo en el futuro que ellos crearán, sino que en el presente y cómo articulan sus discursos políticos con ideas renovadoras de la sociedad actual:

Los jóvenes tienen en ese caso mucho que decir y no a futuro, no estamos hablando de años más ni solamente cuando ellos tengan un cargo para tomar decisiones, sino que desde ya, o sea, no, nos van, nos van dando señales, por ejemplo, en sus, en su en su, en su discurso político. (Entrevista 1. Profesor P2, Pos. 20)

La importancia que le atribuyen los profesores a la expresión de los jóvenes en la sociedad guía la categoría de «finalidad de la enseñanza de la comunicación oral», ya que, indican que el sentido de su enseñanza es dotar de herramientas comunicativas a los estudiantes para que se conozcan a sí mismos, puedan expresar sus ideas y emociones y puedan comprender las ideas y emociones de los otros participantes de la sociedad para generar vínculos afectivos, como indica la Profesora P4: «siempre estamos comunicando, entonces es importante que los chicos sepan aquello, lo sepan, primero, utilizar ellos como herramienta para comunicarse y también para entender la comunicación de otros» (Entrevista 1. Pos. 54). Como se aprecia, los docentes relacionan la habilidad de producción y comprensión y resaltan la importancia de darle significado a lo que otros expresan, como reflexiona el Profesor P1:

[...] entonces a lo mejor la tarea nuestra no es tanto enseñar contenidos que ellos puedan como aprender, recordar, sino que darle sentido a lo que pudiese significar el escuchar. O darle sentido a lo que, a lo que pudiese significar el que ellos digan algo, de alguien o de algo. Que le

tomen peso al peso de sus palabras, le tomen peso al significado, a su silencio, tal vez debería ir un poquito por ahí. (Entrevista 2. Profesor P1, Pos. 26)

También reflexionan sobre la consecuencia de las palabras y una comunicación más empática. Es interesante notar que los docentes relacionan las habilidades de hablar y escuchar de la mano, e incluso, algunos destacan más las habilidades de escucha que de producción como finalidad de la asignatura, ya que, plantean el hablar con la consciencia de que serán escuchados por otros, como se puede observar en el caso de la Profesora P5:

[...] bueno primero es escucharnos y la tolerancia como dices tú eh, ya, pero también yo le, eh... cuando me encuentro con ellos en tercero medio, les digo, bueno, las cuatro, le hablo de las cuatro habilidades del lenguaje centrado también en escucharse mucho, ya, en hablar desde el corazón y no tanto de, de la mente ¿ya? en el tema de no herirnos tanto. (Entrevista 1. Pos. 40)

O como presenta la Profesora P3:

[...] que es súper bueno que aprendan a expresarse y también a ser tolerantes porque igual, eh... hay chicos, no pasa tanto en cuarto, pero si en segundo, tercero, que son muy poco tolerantes con las opiniones de sus compañeros y se ofuscan muy rápido y no, no saben escuchar, también que, es igual, va muy de la mano. (Entrevista 1. Pos. 26)

Dentro de las ideas más específicas e individuales del profesorado, encontramos que otra finalidad de la oralidad es desarrollar una herramienta de aprendizaje que les permite acceder y comunicar nuevos conocimientos, como lo presenta el Profesor P2: «es una herramienta también eh... de aprendizaje, es decir los estudiantes acceden a otros, saberes a partir de su manejo, por ejemplo, de la lectura, pero también necesitan ellos, eh, este, desarrollar herramientas para poder comunicar esos saberes» (Entrevista 1. Pos. 35). O como el caso de la Profesora P5, que, debido a su contexto educativo, considera que una finalidad de la enseñanza debe ser también saber adecuarse a las situaciones formales de oralidad como especifica a continuación:

Nosotros salimos de cuarto medio con una misión: “ubícate en el contexto en donde estés” ¿ya?, y esa es toda la misión que tengo porque nosotros vamos a empresas, ya, y en la empresa los chicos tienen que ser muy correctos [...]. (Entrevista 1. Profesora P5. Pos. 40)

A pesar de esto, algunos docentes indican que no alcanzan este propósito debido a las restricciones de los establecimientos educacionales que ejercen presión en cuestiones administrativas, en las pruebas estandarizadas o en los contenidos, como refleja el Profesor P1:

Porque yo tengo que evaluar cosas que son también medibles en términos concretos y esto no es muy medible en términos concretos, o sea, si yo pudiese hacer una, una, un, un círculo de conversación permanente durante la hora y media que dura la clase (...) pero no, tengo que estar aquí frente al pizarrón y pasarle una presentación (...) Pero ahí se pierde la, la riqueza de, de, de, del vínculo que la comunicación debería permitir para el autoconocimiento y para la relación afectiva con el otro. (Entrevista 1. Pos. 70)

O la Profesora P4 que presenta cómo influye el énfasis del colegio o las preconcepciones de los estudiantes:

[...] en nuestro caso acá en este establecimiento, el que nos exigen constantemente resultado en pruebas estandarizadas, por lo tanto, eh... nos están diciendo: “La lectura, la lectura es lo más importante, lo otro, ya si queda tiempo, se trabaja”. Pero trabajar la lectura, trabajar la lectura y habilidades de comprensión, y por otro lado está lo que nos dicen los chicos también, que ellos les cuesta también encontrarle este sentido a la importancia de la comunicación oral. (Entrevista 1. Pos. 56)

Por otro lado, la importancia de su rol social en relación con la categoría de «función expresiva de los jóvenes» radica en que la función que cumplen en la sociedad es la idea más importante de la expresión de sus ideas, como indica la Profesora P4:

[...] desde mi mirada la juventud es la, es la clave siempre ¿ya? Siempre, para, para movilizar en el fondo cualquier cambio, cualquier mejora que se pueda hacer a nivel, a nivel de país o de comunidad, en general. (Entrevista 1. Pos. 32)

En este sentido, el profesorado considera que es la juventud quien impulsa y construye, al mismo tiempo, los cambios para una sociedad mejor. Mediante sus expresiones, se hacen presentes en la sociedad y permiten reflejar, canalizar y visibilizar los elementos que se buscan cambiar, por ejemplo, en su participación en el nuevo proceso de cambio de

Constitución que se lleva a nivel nacional, como menciona la Profesora P6: «no sé, por esta cuestión de la Constitución⁷ se hicieron mesas como de trabajo con adolescentes, con jóvenes, se trabaja en los colegios... y en ese sentido, yo creo que sí tienen importancia» (Entrevista 1. Pos. 6). También, docentes como el Profesor P2 indican que los estudiantes atienden a temas socioculturales relevantes para nuestra época como las minorías, identidad de género, entre otros como presenta se presenta a continuación:

[...] nos van dando señales, por ejemplo, en sus, en su en su, en su discurso político, por ejemplo, de, de inclusión en su discurso político de, de, de, de, de, de prestar atención a las minorías, por ejemplo, entonces hay una, una reflexión distinta respecto de lo que, de lo que nosotros fuimos como jóvenes a lo mejor nosotros seguíamos dictámenes o eh... había otras causas que se seguían en, en otros tiempos. (Entrevista 1. Profesor P2, Pos. 20)

No obstante, algunos de los profesores mostraron que la participación de la juventud es, en realidad, nominativa, especialmente debido a la falta de habilidades comunicativas que les permitan expresar de manera clara y coherente sus ideas, como lo enuncia la Profesora P6:

[...] lo que yo siento es que como adultos a veces, y me, me sumo también a las palabras, no tomamos las voces en consideración, lo que ellos dicen, porque pareciera que no lo dicen en serio o pareciera que no lo toman tan en serio y lo otro es que no siempre saben expresar lo que quieren expresar, eh... ya sea porque les falta el vocabulario, les falta como esa “pachorra” (expresión chilena de actitud), como esa personalidad que, que algunos dicen que no tienen. (Entrevista 1. Pos. 8)

Quien centra su reflexión en que a pesar de que las personas adultas escuchen las opiniones de la juventud, realmente no se consideran en la toma de decisiones, como se presenta en el siguiente extracto:

[...] pero desde mi punto de vista es más nominativa, es más como “si son importantes hay que hacerles ver que son importantes”, pero en el fondo cuando llega el momento a tomar

⁷ Chile se encuentra en el proceso de redacción de una nueva propuesta de la Constitución Política de la República de Chile.

decisiones, no se les toma tanto en consideración, es como que se les toma más en cuenta por sus opiniones, más que por sus decisiones, no inciden mayormente. Ahora los adultos toman decisiones en base a las opiniones de ellos, pero yo no sé qué tanto tomarán en realidad, porque a veces sí siento que, que se hace muchas cosas en el país que están un poco... alejadas de la realidad de, de grupos específicos, quizás de, de jóvenes no, no de todos, pero sí de grupo más marginados quizás, grupos con menos educación. (Entrevista 1. Profesora P6, Pos. 6)

Esta función que cumple la juventud genera una nueva realidad, que corresponde a la categoría de «sociedad creada por los jóvenes». En este contexto, algunos docentes exteriorizan que las relaciones actuales entre ellos se han visto muy deterioradas por el uso del celular o el de las redes sociales, como ejemplifica la Profesora P3:

[...] el mismo celular provoca que ya no conversen tanto entre ellos porque están súper ensimismado en sus celulares, que eso igual es curioso, porque yo recuerdo cuando estaba ahí en el Liceo, era un curso bullicioso y no estaba tanto el celular. Entonces eso está cambiando mucho la cultura de cómo ellos se comunican. (Entrevista 1. Pos. 10)

El cambio en las formas de comunicarse ha generado una falta de empatía, diálogo y poca conciencia de su propia importancia en la nueva sociedad que están construyendo. Esto despierta preocupaciones en algunos profesores, quienes apelan a la calidad y las características de esta nueva sociedad construida por sus estudiantes, como menciona la Profesora P5:

[...] el otro día estamos conversando con una, con, en la, en la clase acerca de, de la empatía y, y me resultó eh... complejo, ver que muchos de ellos hablaban de que no era necesaria la empatía en la sociedad y de explicar bien, o sea, de fundamentarlo, digamos, como no, como no, que no era tan necesario ¿ya? que, para una sociedad, ahora, pluralista, también se observa el hecho de que la empatía entorpece más que con la que cola, que colabora digamos. (Entrevista 1. Pos. 22)

O el Profesor P1:

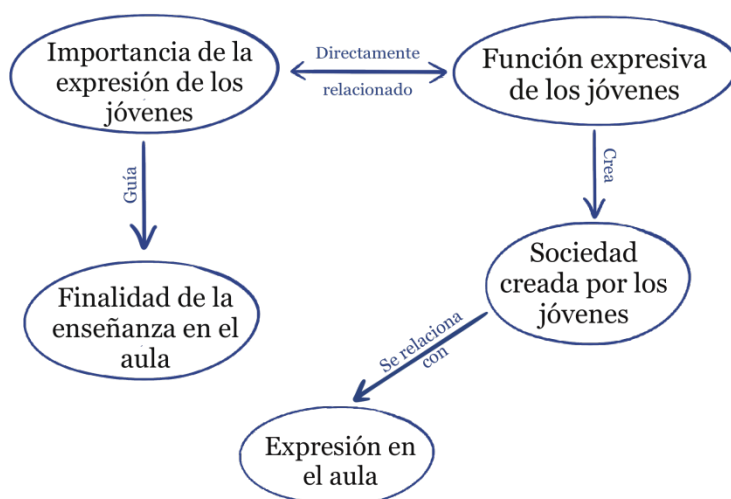
Y en ese sentido no hay, no hay una preparación, aunque sea mínima, a partir de la conciencia de que esto vaya a implicar en un, un, una construcción del futuro que dependa de ellos... una

En línea con lo anterior, las reglas de expresión en la sociedad y en el aula comparten algunos elementos que corresponden a la categoría de «expresión en aula». El profesorado está de acuerdo con que a los estudiantes les gusta hablar en la sala de clases cuando el tema es de su interés, ya que les produce un sentido de utilidad y motivación. Lo destacan como un elemento central de la expresión, tal como ocurre en la sociedad e incluso, algunos docentes indicaron que sus estudiantes tienen muy poco interés en hablar temáticas que no son cercanas para ellos y que esto les dificulta mucho más su expresión oral, sumado a otros factores y en determinados contextos, los estudiantes rehúsan a hablar en público o a participar en clases. Sin embargo, esta última situación no se pudo observar en la categoría de «expresión en la sociedad».

Los profesores señala que la reticencia a hablar en el aula se debe principalmente a los diversos problemas socioemocionales que presenta el estudiantado, lo cual se vio agravado después de la pandemia (crisis de pánico, ansiedad, depresión, pánico escénico, entre otros) y también a un cambio en la obligatoriedad de las actividades, como ejemplifica la Profesora P4: «ocurre mucho que ahora los chicos si no quieren, si no se sienten a gusto trabajando con algo, no lo hacen, simplemente, y tampoco se les puede obligar porque no, no es la forma» (Entrevista 1. Pos. 52) . Lo que conlleva a que los docentes tengan que realizar adaptaciones en sus actividades de participación oral.

Otro elemento importante, que no se relaciona con la «expresión en la sociedad» es que, en el aula, es necesario un ambiente de confianza, que permita que todos los estudiantes se sientan en un espacio seguro para hablar. No se menciona esto en los discursos docentes, ya que estos espacios públicos de opinión pueden estar mediados por otros factores e instancias de expresión, tales como las marchas, conferencias de prensa, asambleas, agrupaciones o a través de redes sociales en donde la confianza no es un requisito tan importante para expresarse, especialmente porque van en contra de los discursos establecidos, generalmente no son mediados por adultos, se expresan en grupos pequeños o a través de vídeos.

Figura 27. Relaciones entre categorías dimensión «Jóvenes en la construcción de la sociedad»



6.1.1.2. Visión del estudiante

Desde la perspectiva del estudiantado en relación con la dimensión de «expresión de los jóvenes en la sociedad», se aprecian las categorías de «escucha de la sociedad», «validación de su participación», «rol de los adultos» y «nueva generación».

Con respecto a la primera categoría de «escucha de la sociedad», emergen las subcategorías de «situación actual de participación» y «acciones para ser escuchados». Con respecto a la subcategoría de «situación actual de participación», la mayoría de los estudiantes consideran que sus voces sí son escuchadas en la sociedad, mientras que otro grupo señala que solo un poco o directamente no son escuchadas. El estudiantado hace la diferencia entre ser escuchados y ser tomados en cuenta o validar sus opiniones, como expresa el Estudiante M1:

[...] sí, yo creo que sí (...) pero hay voces que sí se saben expresar y es así como que, lo mismo que hablamos del, cuando los profes notan que tú tení interés y tení esa solidez como que ya: ahí te toman más enserio. (Pos. 4)

También, consideran que han presenciado avances en la situación actual de participación en la sociedad, es decir, que socialmente ha habido cambios que abren nuevos espacios para las voces de los jóvenes, como explica la Estudiante G10:

Entonces creo que sí se consideran en este momento bastante la opinión de los jóvenes, porque, el mundo ha cambiado y eso implica que la juventud empiece a introducirse más en la sociedad y eso se está tomando bastante en cuenta, ya están cambiando esa como visión de que la juventud realmente no sabe tomar decisiones debido a la edad, pero ahora creo que es todo lo contrario y vamos por el camino en donde la juventud realmente va a tomar un puesto muy importante en la sociedad y en lo que nos corresponde. (Pos. 4)

Por el contrario, un grupo de estudiantes señala que no observa dichos avances, lo que hace que no se escuchen “realmente” en sociedad, ya que la escucha no es efectiva si no es tomada en cuenta, como expresa el Estudiante M3: «personalmente, creo que no, o sea para nada (...) la opinión nunca es como del 100% considerada y hay que, se anula, o sea, es nula» (Pos. 38).

En este sentido, emerge la subcategoría de «acciones para ser escuchados», en la cual, el estudiantado identifica actividades sociales que visibilizan sus voces, tales como cartas a los directores del establecimiento o las redes sociales. Se resaltan como acciones las marchas en las calles con temáticas sociales, como describe el Estudiante I6: «también por las manifestaciones, en el caso para mejorar la educación, para los derechos de las mujeres, porque participaron mujeres jóvenes, también en esos tiempos participaron estudiantes universitarios, de liceo, buscando mejor educación» (Pos. 2).

A pesar de las diferencias de opinión, todos coinciden en que hay ciertos elementos que deben cumplir para ser tomados en cuenta, por lo que emerge la categoría de «factores de validación y escucha», que será un requisito para la escucha de sus voces en sociedad. Esta categoría incluye las subcategorías de «contexto» y «experiencia y manejo de la temática». Con respecto a la subcategoría de «contexto», el alumnado indica que este delimitará la validez de sus opiniones e ideas, por ejemplo, en situaciones familiares, en el aula, en el establecimiento educativo, en general, con amigos, entre otros, como explica la Estudiante C4 al preguntarle si considera que las voces de los jóvenes son escuchadas:

[...] sí, no.... depende el contexto en el que nos encontremos, porque, por ejemplo, tú puedes estar con tu familia o con tus profesores y ellos sí van a tomar en cuenta tu opinión, la van a

valorar, pero pues, no sé, estar como en un acto así de un liceo y ahí ya tu opinión no va a valer tanto, como que van a tomarle más peso a la opinión de los adultos. (Pos. 2)

Ahora bien, el contexto por sí mismo no asegura la validez de sus opiniones, por lo cual, también son evaluados por la «experiencia y manejo de la temática». En este sentido, ambas subcategorías son dependientes. Con respecto a la experiencia y manejo de la temática, indican que generalmente los adultos no validan su opinión por su falta de experiencia en el mundo adulto y que no son expertos en los temas que se discuten socialmente, como menciona el Estudiante M3:

[...] porque siempre es la misma respuesta: “no, porque no puedo opinar, porque tenemos más años de experiencia y que nosotros siempre tenemos la razón” (...) o se considera como errónea, debido a que siempre lo justifican con que tienen mejor conocimiento o que simplemente no tenemos la experiencia para opinar o dar una respuesta válida, lo que ellos están preguntando o nos están diciendo. (Pos. 6)

Por otro lado, algunos estudiantes están de acuerdo con la opinión de los adultos, con respecto a que a veces no logran expresar con claridad sus ideas y emplean argumentaciones superficiales, como lo describe la Estudiante E5:

[...] sí, yo creo que sí (las voces de los jóvenes son escuchadas), pero, las, las voces no son como tan sólidas, son como, opinan tipo po’, no sé, de lo poco que saben y al final no son como tomada en cuenta, no son tomadas en serio, por la poca solidez que tienen. (Pos. 2)

Como algunos de los estudiantes son conscientes de este requisito de validación, se preocupan de estar informados y no dejarse influenciar por otros sujetos en la sociedad, especialmente de adultos cercanos, como sus padres. Esto, les permite tener ideas propias y expresarlas con mayor seguridad en diferentes contextos, como menciona el Estudiante M1:

Yo me informo sobre los temas antes de opinar porque, es importante tener la validación de tener una opinión personal y no influenciada, eh... Ya sea por la familia, cualquier otro ente que sea superior a nosotros en cuanto a términos de sociedad. (Pos. 8)

Uno de los estudiantes destaca que hay situaciones en las que sí se logra cumplir con ambos criterios, pero son excepciones, en palabras del Estudiante L8:

Tomando de ejemplo a Greta Thumberg, es una figura pública que todo el mundo, al menos sabe lo que hace, y ella no es, no es alguien grande, es una niña, no tengo, no sé, si claro, no tengo claro, si en este momento si es una mayor de edad, creo que no, pero ella movilizó a medio mundo y siendo menor de edad, encuentro que su opinión fue muy relevante en el último, en los últimos tiempos. (Pos. 12)

Como se puede apreciar, el rol de los agentes en la sociedad son un elemento clave en la validación de la participación de la juventud, por ende, la categoría de «rol de los adultos» es la encargada de establecer los criterios de «validación de la participación». En un sentido más amplio, el estudiantado tiene claridad que los adultos son quienes ponen los lineamientos que generan y validan la participación de la juventud en la sociedad y reconocen dos agentes importantes en este proceso, que constituyen las subcategorías de «familia» y «profesorado».

En cuanto a la subcategoría de «familia», el rol que ésta juegue dependerá de las dinámicas de conversación entre sus integrantes. Encontramos situaciones en donde las familias son una fuente de participación y escucha nutrida, en donde se sienten valorados por los integrantes de la familia, este aporte es reconocido por el estudiantado, como el caso del Estudiante L9:

Yo en la conversación, en especial, es la que tengo más desarrollada, que es la que... ya que, mi familia nosotros somos demasiado conversadores en nuestros temas, tanto los personales como en los que nos abarca todos, así que es el tema en especial en el que le presta más atención, en la comunicación verbal. (Pos. 94)

Mientras que la realidad de otros estudiantes es diferente, ya que, se sienten coartados por sus padres o sin espacios para conversar sobre su vida o temas de interés, especialmente por la actitud de los adultos con los que viven, como narra la Estudiante E5:

[...] por ejemplo, en mi familia igual me gusta hablarlo (la poesía), cuando tengo una clase muy buena y yo iba a contarlo: “hoy día tuve una clase y hablamos de esto y de esto otro” y mi

mamá queda como “chata” (cansada) de tanto que le hablo, pero a mí, no sé, déjame hablando sola pero, tengo que contarle (se ríe). (Pos. 46)

Con respecto a la figura del «profesor» en su escucha como adulto en la sociedad, la mayoría de los estudiantes expresa que, dentro de las situaciones sociales que en general están expuestas, una de las situaciones donde pueden ser escuchados es por un profesor en la sala de clases.

Finalmente, se encuentra la categoría de «nueva generación» en donde se agrupan las nuevas características de la juventud en la actualidad, lo cual fue desarrollado principalmente por la Estudiante I7 quien expone que los jóvenes corresponden a la «generación de cristal» entendida como:

[...] al que hablé, le dicen débil, o gay, se ofenden de una [enseguida], se ofenden muy rápido, entonces, es como que son bien cristalitos, se rompen muy rápido, entonces, la mayoría de los que están en el liceo o escuelas tienen que estar yendo a un psicólogo, porque esta tal persona lo ofendió, entonces, por eso podríamos decir que es la generación de cristal. (Pos. 4)

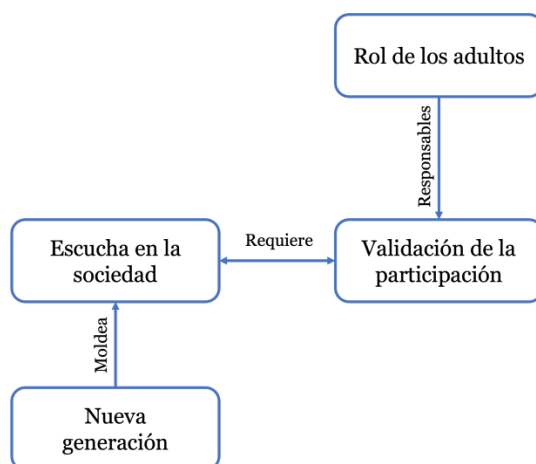
En otras palabras, esta generación se caracteriza porque las personas son muy sensibles a las opiniones de otros, están desconformes con distintas y diversas situaciones sociales, y que incluso, considera que a este tipo de personas o ciertos tipos de ideas sí se les escucha en la sociedad (feminismo, comunidad LGTBIQ+, entre otros) y ella, está en desacuerdo con sus opiniones:

[...] (el tema) feminista, literalmente, lo que quieren es extinguir a los hombres, eso es lo que quieren, porque yo he escuchado varias veces eso y a mí esos temas no me gustan, y ojalá, siento, que el gobierno no las escuche. Espero que no las escuche, sinceramente, en mi humilde opinión. (Estudiante I7, Pos. 6)

En resumen, se presenta en la Figura 28, podemos encontrar que la categoría de «escucha en sociedad» está modelada por las características de la categoría de «nueva generación». Para que el estudiantado se sienta escuchado, se requiere de la categoría de «validación de la participación» de lo contrario, consideran su opinión no es escuchada. La

validación está en manos de las personas adultas de la sociedad, por ende, los criterios de validación están dictaminados por la categoría de «rol de los adultos».

Figura 28. *Relaciones de categorías dimensión «expresión de los jóvenes en la sociedad»*



6.1.2. Dimensión «Método de enseñanza»

6.1.2.1. Visión del profesor

Respecto a la dimensión de «método de enseñanza» desde el punto de vista del profesor se desprendieron las categorías de «organización de la enseñanza», «estructura de la clase», «estrategias de enseñanza», «estrategias de evaluación» y «experiencias y expectativas». En la categoría de «organización de la enseñanza», encontramos que los procesos de planificación son variados y responden a las solicitudes del personal administrativo de la Unidad Técnica Pedagógica (de ahora en adelante UTP) de los establecimientos. La mayoría de los profesores trabaja con una planificación anual, la cual, es construida en conjunto con otros profesores que comparten el nivel o desarrollada de manera individual. En este tipo de planificación, incorporan las unidades presentadas por los Programas de estudio del Ministerio de Educación, trabajando así, todos los ejes integrados; por ende, ninguno de los docentes hace énfasis en la comunicación oral en ninguna de las unidades anuales, como ejemplifica el Profesor P1:

Si, nosotros (departamento de lenguaje) hacemos una planificación anual que la dividimos en, en, en semestre y el semestre lo vivimos en la unidad, que están dadas por el Ministerio, ahora,

esta planificación no está centrada en la comunicación oral. Está centrada en los Planes y Programas que nos da el Ministerio. Dentro de estos Planes del programa hay unidades que permiten el desarrollo de la comunicación oral como producto de los propios contenidos. Pero (...) no, no tenemos nosotros intencionados. (Entrevista 1. Pos. 81)

Algunos profesores intentan incluir una o dos actividades al año específicas de comunicación oral, las cuales pueden ser un debate, una exposición, entre otros, como presenta la Profesora P4: «para engancharlos generalmente, incluso, no voy a trabajar oralidad enseguida, pero que ellos sepan que durante el año vamos a trabajar eso y que estén atentos y que estén, también, eh... llanos a trabajarlo porque les va a servir» (Entrevista 1. Pos. 60). En general, estas instancias tienden a ser también una evaluación. Además, si bien, los profesores crean planificaciones en conjunto con el departamento de lenguaje del establecimiento, todos mencionan que tienen la libertad de hacer adecuaciones y énfasis en sus clases de manera autónoma, tomando decisiones pedagógicas según el tiempo, curso, características, énfasis de la asignatura, entre otros, como explica la Profesora P3:

Las planificaciones las estamos haciendo mensual (en conjunto con el departamento de lenguaje), pero el tema de, respecto así específicamente a la comunicación oral, ahí cada profesor lo ve y eh... yo por lo menos, los datos de acuerdo al curso, si el curso da como para que expongan eh... lo hago y siempre les entrego la pauta y les explico todo bien, pero si el curso es más calladito y sé que les va a costar más, hago, por ejemplo, no sé, que presenten en grupo, en vez de que lo hagan individual, entonces así voy como decidiendo, pero por el departamento no, no lo hacemos, ahí cada profesora lo adecua a la situación específica de cada curso. (Entrevista 1. Pos. 36)

Como se ve en el ejemplo anterior, las planificaciones generales ya sean mensuales o anuales elaboradas en conjunto, derivan en la categoría de «estructura de la clase» que es la organización clase a clase elaborada de manera individual. Para planificar sus sesiones, los profesores consideran los «Objetivos de Aprendizaje» (de ahora en adelante OA) ministeriales junto con sus propios objetivos de clase y la forma en la cual lo desarrollarán.

La mayoría de los profesores declara planificar su clase considerando los momentos de inicio, desarrollo y cierre, contemplando sus características.

A pesar de que las descripciones de las clases varían dependiendo del nivel de estructuración con el que trabaje cada profesor, todos señalan que no preparan clases específicas para el desarrollo de la habilidad de comunicación oral, debido a que el currículum presentado por el Ministerio de Educación, indica trabajar los ejes integrados, como explica el Profesor P2:

[...] las unidades que están distribuidas en el programa (...) lectura, escritura, comunicación oral, investigación, lo primero: entender, hacer una lectura correcta del programa, significa entender de que, si bien están separados en el programa en la, en la, en su realización de la experiencia de aula esos ejes, no están separados, o sea, nosotros cuando trabajamos la lectura, la escritura, vamos... también incorporan, vamos desarrollando la comunicación oral. (Entrevista 1. Pos. 37)

Por lo que podemos observar dos tipos de abordaje. El desarrollo de la habilidad de lengua oral que se trabaja integrado con otros ejes, el cual no es planificado en la clase y la entrega de contenido curricular de la comunicación oral que sí presenta una planificación. Esta última forma de planificación corresponde generalmente a una clase magistral con diferentes actividades prácticas y se centran en los factores de la comunicación o principalmente en la argumentación, debido al nivel del curso y de las orientaciones curriculares, como describe la Profesora P6:

[...] una clase clásica, sería presentando, generalmente uso material de apoyo “PPT” (presentación de *PowerPoint*), una parte de la clase (...) en el que presentan siempre el nombre de la unidad, para que lo recuerde, presenté el objetivo, eh... No el curricular, el objetivo de la clase y luego una ruta de la clase, (...) y siempre tengo un ticket de atrás, sí o sí, así como reactivación de conocimientos previos, una pregunta relacionada con lo que se va a ver en clases y luego eh... algún contenido, si la clase lo, lo requiere, no sé pues, si estoy viendo argumentación... ya, no sé, algo relacionado con tesis, argumentos, siempre asociado a la comprensión lectora, que es como la competencia que hay que trabajar y luego un momento

también, muy estructurado, que se llama práctica independiente (...) en el que los chicos trabajan el contenido visto en clases, con una guía, con el libro de clases, con alguna lectura que uno les entrega, con algún alguna tabla de análisis [...]. (Entrevista 1. Pos. 44)

No obstante, en estas clases sí hacen énfasis, principalmente, en la habilidad de lectura, en el género narrativo o textos argumentativos, esto muchas veces, desfavoreciendo el desarrollo de otras habilidades, como expresa la Profesora P5: «Quizás nosotros nos abocamos mucho más a la literatura que lo comunicación oral y escrita que, eh, nosotros no, nos hemos dado más a la comunicación oral, pero no la escrita, la escrita: estamos mal» (Entrevista 1. Pos. 64).

Tanto la categoría de «organización de la enseñanza» y «planificación de las clases» se relacionan directamente y derivan en la categoría de «estrategias de enseñanza». Los profesores indican, como principal estrategia de desarrollo de la comunicación oral, la conversación en el aula. Esta estrategia se divide en dos tipos, por un lado, la conversación espontánea y por otro la conversación reflexiva. La primera, se relaciona con el abordaje integrado de los ejes curriculares. Este tipo de actividades son realizadas en todas las clases y se generan espontáneamente al trabajar un contenido, una temática, una actividad, entre otros, como es el caso de la Profesora P5: «cuando la parte argumentación, hay mucho ahí, 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» (Entrevista 1. Pos. 64).

Como se aprecia en el caso anterior, generalmente son motivados a través de preguntas y respuestas sobre algún tema en particular, les cuentan anécdotas de sus vidas o comienzan ellos las interacciones para fomentar la participación. Algunos profesores tienen esta dinámica con el curso completo, mientras otros, al reconocer las dificultades de expresión pública de sus estudiantes, generan grupos de trabajo o de conversación en grupos pequeños. Este tipo de actividad no es sistematizada ni estructurada.

Por otro lado, está la conversación reflexiva, en donde encontramos instancias espontáneas de conversación, que emergen según las situaciones de comunicación oral que se dan en el aula, tales como las retroalimentaciones y reflexiones sobre las intervenciones de

sus compañeros o las propias, apelando a la metadiscursividad, metacognición, metalingüística, entre otras. Estas conversaciones se centran en reflexionar sobre las formas de hablar en el aula, ya sea en situaciones de comunicación cotidianas o en situaciones formales. En este tipo de conversación, se destacan las iniciativas del Profesor P2, quien, con los criterios de comunicación oral y escrita, referidos estos a la coherencia, cohesión, adecuación y progresión, guía las reflexiones de los estudiantes:

[...] yo les explico, que en qué consiste cada una y mientras ellos hacen una intervención, cuando van, digamos... entendiendo de qué se trata, ellos mismos se van fijando y después van incluso haciendo eh..., eh..., retroalimentación a sus compañeros diciendo (...): “en esta intervención que hizo tu compañero, en esta, eh... ¿qué pasó, por ejemplo, a nivel de la coherencia? ¿es coherente su respuesta, su comentario, su intervención, la construcción de su mensaje con el tema que se ha requerido?”. (Entrevista 1. Profesor P2, Pos. 37)

La mitad de los profesores declaran usar la clase magistral, caracterizada por pasar contenido (de comunicación oral o de otro tipo), apoyado de un material visual, en el cual, los estudiantes solo responden a las preguntas de los docentes y en algunos casos, se complementan con actividades prácticas (como el ejemplo mencionado anteriormente de la Profesora P6). Esta situación, es más representativa del Profesor P1 quien expresa que: «¿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» (Entrevista 1. Pos. 72).

Otra de las estrategias destacada es la exposición oral, en donde los estudiantes realizan la lectura de un texto o una investigación indicada por el docente y exponen sus resultados en grupos o individualmente, como explicitó la Profesora P4: «generalmente hacemos que los chicos hagan algún tipo de investigación, tal vez, de un libro, que, que apliquen la materia y que la expliquen a sus compañeros a través de una exposición» (Entrevista 1. Pos. 60). Cabe destacar una reflexión realizada por la Profesora P6, quien observa que, a pesar de emplear la disertación como estrategia, la actividad sigue estando con el foco en el contenido de la exposición, más que en el desarrollo de la comunicación oral:

Yo creo que el sentido (de la enseñanza de la comunicación oral) va a ser siempre importante, pero yo, personalmente, no le doy tanta relevancia a enseñarlo de manera formal, si bien existen OA que están asociados ¿cierto? desde el currículum para promover la enseñanza de la comunicación oral, ahí hago un *mea culpa*, no es algo que yo haga frecuentemente y generalmente lo hago cuando eh... está el servicio de algo en específico: como una disertación, por ejemplo, o cuando los chicos comparten de manera abierta resultados de investigaciones. (Entrevista 1. Profesora P6, Pos. 18)

Por otro lado, indican el debate como estrategia de comunicación oral, especialmente por el trabajo en grupos y la disposición que tiene el estudiantado a discutir entre ellos. Esta es una oportunidad para trabajar otros temas y problemáticas, fuera de los contenidos curriculares de la asignatura de Lengua y Literatura, tales como la bioética, temas políticos de actualidad, entre otros.

Finalmente, algunas estrategias poco mencionadas fueron: mesa redonda, lectura dramatizada, ejercicios de teatro e interrogación oral, pero no todas son aplicadas en el aula o esporádicamente, como comenta la Profesora P6, que emplea la lectura dramatizada apoyada en la escritura:

[...] eso sí lo, lo trato de hacer, eh... cuando estamos leyendo un texto dramático, obviamente, darles roles a los chicos y que lo lean con, no sé, porque pongan énfasis, que sean un signo de exclamación: exclamen la expresión, que interroguen cuando hay interrogación, que haga las pausas cuando hay que hacer pausas. (Entrevista 1. Pos. 22)

Cabe destacar que, dentro de las estrategias de debate y disertación, hay algunos docentes que ayudan en el proceso de elaboración. Se observa que tienen una concepción de la comunicación oral como un proceso, que tiene etapas, las que necesitan ser desarrolladas en el aula. En este sentido, el Profesor P2 y la Profesora P4, realizan un acompañamiento en clases para que los estudiantes se preparen, basados en decisiones pedagógicas fundamentadas, como explica el Profesor P2:

[...] no es solamente el día de la exposición ¿bien? y no, no puedo decir: “a ver, ustedes se juntan fuera de horario ¡ah! ustedes ven cómo lo hacen” ¿No?, no “po” (modismo chileno),

porque no, no, yo me estoy, me estaría perdiendo todo, la instancia donde yo puedo hacer ese acompañamiento (...) y no tiene mucho sentido, pues, porque yo necesito ver cómo nació esa idea, cómo lo fue rearmando y seguramente se equivocaron el camino, lo borraron, dieron un giro. (Entrevista 2. Pos. 42)

En uno de los casos el profesor acompaña en el ciclo completo (desde la investigación hasta la reflexión final posterior a la actividad) y en el otro, proporciona espacios de ensayos con retroalimentación antes de la exposición final. Se destacan las iniciativas de acompañamiento en la generación de ideas, planificación y revisión de los discursos, ensayos, preparación del material de apoyo, entre otros. Dentro de la preparación, participan los profesores y estudiantes como fuente de retroalimentación, ya que, se generan espacios personales con el docente, espacios grupales con el curso o espacios individuales donde el estudiante reflexiona sobre su propio proceso comunicativo, como describe la Profesora P4:

[...] los chicos, previo a la a la exposición final, hacían un ensayo frente a los compañeros, entonces, ellos tenían la oportunidad de pasar adelante exponer y en esta exposición, yo les retroalimentaba, le retroalimentaban los compañeros y ellos también tenían la posibilidad de, de ir mencionando lo que estaba bien, lo que estaba mal, lo que en aquello que consideraban que, que estaban teniendo problemas. (Entrevista 2. Pos. 30)

Complementariamente, las decisiones pedagógicas en las categorías de «organización de la enseñanza» y «estrategias de enseñanza» son reconocidas por los profesores por lo que se relaciona con la categoría de «experiencias y expectativas», en la cual, todos los docentes indicaron que no trabajan la oralidad como deberían, están conscientes de que le dedican muy poco tiempo, que emplean estrategias orientadas a otras habilidades o que necesitan una innovación metodológica. Esto, a causa de múltiples factores explicados, en su mayoría, en los párrafos anteriores y detallados en la siguiente dimensión. A modo de ejemplo, se presenta el testimonio algunos de los docentes:

[...] pero para ser sincero, así tampoco me, me he como propuesto “mi norte va a ser la comunicación oral y para eso necesito esta, esta y esta otra herramienta metodológica”. (Entrevista 1. Profesor P1, Pos. 75)

[...] eh... para ser absoluta, absolutamente sincera, la realidad, se trabaja poco, muy, muy poco. (Entrevista 1. Profesora P4, Pos. 60)

No le doy tanto énfasis y nunca lo he hecho, ah... no es como ahora pandemia y bueno, con la pandemia, eso se agravó claramente. Pero nunca lo he hecho. (Entrevista 1. Profesora P6, Pos. 18)

Dentro de sus expectativas docentes, indican que les gustaría trabajar la comunicación oral con más profundidad y con otras estrategias, pero 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, como se aprecia en el testimonio de la Profesora P3:

[...] cuando salí de la “U” (universidad) venía con toda esa intención, pero, me enfrenté a la realidad en donde los chicos no tienen una buena disposición a expresarse oralmente, por ejemplo, hoy día que andaba mal de la garganta, le pedí a un chico que pasara lista y le dio vergüenza [se ríe] entonces, a veces algo tan mínimo, como leer una lista, les cuesta, como que se paró adelante y ahí: “no profe, me da vergüenza”. (Entrevista 1. Pos. 42)

Por ende, a pesar de que algunos profesores conozcan otras estrategias, no las utilizan en la organización de la enseñanza ni las implementan en el aula, como el caso del Profesor P2 que considera el teatro como una estrategia el desarrollo de la oralidad:

[...] pero para mí es un anhelo. Yo creo que ya, ya no lo, ya no lo conseguí (...) yo decía, yo lo que logro en los, en los grupos de teatro, es algo que me gustaría lograr en una sala de clases, en todas las salas de clase. (Entrevista 1. Pos. 50)

Por otro lado, la categoría «estrategias de evaluación» se relaciona directamente con la categoría de «estrategias de enseñanza». En general, los profesores emplean las estrategias de enseñanza, principalmente el debate y la exposición, también como instancias de evaluación, donde se privilegia la entrega de contenidos, más que la expresión oral.

Además, algunos docentes indican que no emplean estrategias específicas para la oralidad, sino que, a través de las mismas conversaciones en el aula, van observando elementos comunicativos, como presenta el Profesor P1:

[...] tampoco yo tengo tanta, tanta conciencia de la, de la distinción, están los elementos y yo tengo que también evaluarlo y como tengo que evaluarlos seguramente en la misma rúbricas los voy tomando en cuenta, pero yo no le digo: “Hoy día chicos, nos vamos a centrar en la comunicación oral” (...) sino que está por ejemplo, el, el, a ver el no sé... la narrativa, los elementos de la narrativa y vemos el personaje, los tipos de focalizaciones, etcétera, etcétera y en algún momento, ellos, les pregunto y tendrán que exponer respecto a eso y ahí yo me fijo. (Entrevista 1. Pos. 83)

Todos indican evaluar con rúbricas compuestas por dos apartados. El primero considera el contenido y su rigurosidad, siendo éste, la parte más importante del instrumento de evaluación. En el segundo apartado, se incluyen criterios de oralidad, tales como precisión, lenguaje apropiado, comunicación no verbal, entre otros. La periodicidad de la evaluación oral dependerá de la planificación creada y el avance curricular realizado, en general, se espera realizar una actividad de este tipo al año, aunque en algunos casos, como el de la Profesora P3, no siempre se cumple, por lo que la oralidad no es evaluada.

Por otro lado, se observa que un grupo de profesores favorecen el seguimiento del proceso de elaboración de una disertación como instancia evaluativa, ante lo cual emplean estrategias de seguimiento para observar el nivel de avance y de comprensión, como se mencionó anteriormente. Por ejemplo, en cuanto a la evaluación específicamente, se destacan las entrevistas individuales y con apoyo del Programa de Integración Escolar (de ahora en adelante PIE), modelamiento de uso de recursos ofimáticos, reflexión sobre las características de la actividad o ensayos de sus presentaciones. Solo un profesor indicó la evaluación del producto como instancia de observación.

Finalmente, se puede observar en la Figura 29, que la categoría de «organización de la enseñanza» deriva en la «planificación de clases», ambas generan la categoría de «estrategias

de enseñanza», la que está directamente relacionada con la categoría de «estrategias de evaluación», mientras que la categoría de «experiencias y expectativas» es incongruente con las categorías de «organización de la enseñanza» y de «estrategias de enseñanza».

Figura 29. Relaciones entre categorías dimensión «Método de enseñanza»



6.1.2.2. Visión del estudiante

En la dimensión de «método de enseñanza», desde la visión de los estudiantes, se desprenden las categorías de «desarrollo de la comunicación oral», «escucha en el aula», «participación en el aula» y «experiencias en el aula».

En la categoría de «desarrollo de la comunicación oral», los estudiantes observan y comprenden el desarrollo de la oralidad como un proceso, que requiere de situaciones y estímulos para desenvolverse, algunos indican que es una habilidad con la que se nace, pero que, aun así, es un músculo que debe ejercitarse, como ejemplificó el Estudiante L8. En este sentido, se compone de las subcategorías de «estímulos externos» y «procesos de desarrollo», ya que los estímulos externos fomentan el proceso de desarrollo de la comunicación oral.

La subcategoría de «procesos de desarrollo» representa las ideas de los estudiantes respecto a sus procesos de desarrollo de comunicación oral y los elementos que reconocen que han influido en sus experiencias. Los estudiantes indican que un factor importante para el desarrollo de la oralidad es tener confianza en sus propias habilidades y conocimientos y no dejarse dominar por el miedo a hablar con otros, como aconseja el Estudiante I6: «Bueno,

al principio puede ser difícil, pero sí se puede desarrollar, porque es cuestión de agarrar confianza, es de a poco ir viendo que uno puede conversar, porque tampoco no puede uno quedarse callado» (Pos. 10).

Es necesario desarrollar la confianza, para poder sobreponerse a la timidez o a la incomodidad de expresar las ideas u opiniones. Esta timidez puede ser algo característico de una persona introvertida o se puede ir desarrollando con el tiempo, debido a las limitaciones de los entornos, de la familia, compañeros o profesores, que hacen que la juventud pierda su libertad de expresión y confianza, como detalla el Estudiante L8:

[...] 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 (...) Entonces, aunque ya, a mí me gustaba hablar, me gustaba participar, no podía hacerlo, porque me, me frenaban, entonces, me fue dando timidez de a poco y ahora, no me cuesta expresarme (se ríe). (Pos. 19)

Respecto a la subcategoría de «estímulos externos», incluye las experiencias y aprendizajes que motivan y despiertan el desarrollo de la comunicación oral, como presenta el Estudiante M3:

Yo siempre he dicho que el aprendizaje, de por ejemplo debe desplazarse a través del colegio, ya sea del colegio a la casa, siempre es influenciado por como algo externo, ya sea, yo siempre he dicho, que siempre las cosas que uno me interesan hacer siempre son influenciadas por algo externo. (Pos. 29)

El desarrollo es mediado principalmente en ambientes familiares, escolares, donde participan los padres, hermanos, profesores, compañeros y amigos. Los estudiantes reconocen el valor que tienen estos diferentes agentes en el desarrollo de su oralidad, como indica la Estudiante M2:

Igual siento que eh... se desarrolla más, que es más desarrollado, que como que no nace con eso, pero sí igual siento que tiene que ver como con la casa y con el colegio, porque en la casa, siento que una persona que tiene más comunicación con sus papás o puede hablar más, como que siento que se abre más fácil en otros ámbitos, entonces como lo de la comunicación del

colegio, así, siento que es mucho más fácil al tener comunicación en la casa y también eso se va desarrollando en el colegio. (Pos. 23)

De esta forma, se genera una relación virtuosa entre los aportes de la familia y el colegio en el desarrollo de la expresión oral, en donde, cada una de esas situaciones entrega herramientas que se pueden emplear en diversos contextos y que, muchas veces, suplen las falencias que viven los estudiantes en alguno de esos ámbitos, como cuenta la Estudiante E5:

Yo considero que se desarrolla... no sé, a mí en lo personal y también en clase, eh... No sé, en mi casa hace... tipo, me la paso sola, así que tengo que rellenar de alguna forma y me gusta hablar mucho con las personas. (Pos. 10)

También, reconocen el rol de la asignatura de Lengua y Literatura en el fomento del desarrollo de su comunicación oral, en donde el profesorado entrega pautas para el desarrollo de la habilidad y como los jóvenes notan que sí han aprendido en el aula, validan el aporte del trabajo docente en su expresión, como describe la Estudiante G10:

[...] pero en general en la sala de clases se genera esto de desarrollar las habilidades. Bueno, para eso está la asignatura de Lenguaje, en donde la profesora nos enseña en cómo presentarlos, cómo introducirnos oralmente, en general y es algo que se toma súper en cuenta en la vida (...) porque hay gente que tiene problemas con comunicar sus ideas y en el aula no sé, nos explican a cómo desarrollarla, a cómo motivar esa habilidad. (Pos. 6)

Otro elemento que reconocen como estímulo externo es la ayuda de otros o la que ellos mismos pueden brindar a sus compañeros o amigos, especialmente a aquellos que necesiten más ayuda desde un punto de vista de personalidad o de seguridad. Este apoyo será vital para que muchos estudiantes puedan dar pasos importantes en el desarrollo de su expresión oral, especialmente, si no han tenido apoyo en otros contextos, como comenta la Estudiante I7:

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, por ejemplo, ya: acércate, te cuesta, tú mismo acompañarlo o decirle: “mira, intenta” o escribirle en algún papel, escribirle: “mira, hace esto, tanto, tanto y te va a salir bien”

así, para, como una persona sabe, como tú sabes, enseñarle ese, esa cosa que tú sabes (...) para que vaya avanzando más y en sí, poder ir evolucionando así, en mentalmente y en todo lo que es, eh, en término en el habla. (Pos. 30)

En relación con la categoría de «participación en el aula» se divide en las subcategorías de: «aula como espacio de comunicación», «disposición a participar», «fomento de la participación» y «temática» debido a que los estudiantes conciben el aula como un escenario complejo, que no asegura la participación solo con permitir dar tu opinión. Es por esto por lo que, en la primera subcategoría, el estudiantado tiene opiniones divididas. Por un lado, aquellos que sienten que las clases de sus profesores son muy estructuradas consideran que el aula es un espacio menos participativo, ya que observan, que el protagonismo está centrado en el profesor quien dirige las interacciones, plantea las actividades y escoge las temáticas, por ende, la participación de los estudiantes se ve limitada a los breves espacios que ofrezca el profesor, como presenta el Estudiante L8:

[...] en mi opinión no, la verdad. Por, bueno, en experiencias personales, siempre las clases de lenguaje, incluyendo las de ahora, es mucho... habla la profesora, escuchamos y hasta ahí. Creo que al menos, en mi experiencia, de primero a tercero medio, no. (Pos. 23)

Por otro lado, otro grupo de estudiantes sí aprecia que en el aula también se dan espacios de comunicación en donde pueden expresar sus ideas u opiniones. En este tipo de situaciones, los profesores toman un rol de mediador, les entregan el protagonismo comunicativo a sus estudiantes, dejando de lado el contenido por un momento, como describe la Estudiante E5:

[...] que no era una clase como la profe dicta y cosas así, sino que es, más que nada, nosotros hablamos y la profe como que dirige más o menos la... por dónde nos tenemos que ir y nosotros como nos explayamos, que es me gusta mucho eso y si se dan. (Pos. 26)

Esta categoría se relaciona con la subcategoría de «fomento de la participación», que considera todas las acciones o actitudes del docente o compañeros que generen motivación o desmotivación en la expresión de ideas y opiniones en el aula. En este contexto, la

conversación es el mecanismo reconocido por los estudiantes para participar en el aula. Que el profesor le dé importancia a su opinión y genere un ambiente seguro fomenta la participación de sus alumnos, como explica el Estudiante M1:

Sí, porque el profesor generalmente siempre, eh... Le añade mucha importancia a nuestra respuesta, es como que las tomamos muchas en consideración y como que no, nos hace sentir seguro al responder, aunque la respuesta no esté todo correcta o incluso si está mala, el profesor siempre va a tratar de hallar la forma de hacer la válida de todos modos. (Pos. 40)

Esta categoría podrá modificar la subcategoría de «disposición a participar», ya que, si se despierta su motivación, el estudiante se involucra en la clase y se anima a expresar sus ideas y opiniones, superando situaciones personales que complejicen su participación, como comenta el Estudiante I6: «a mí me dan a veces las ganas de participar en las conversaciones, pero como dije, soy tímido y me cuesta comunicarme, pero cuando tengo la oportunidad y puedo agarrar esa confianza, aprovecho para comunicar».

Los deseos y disposición para participar, también se pueden generar a partir de actitudes de sus compañeros, de su profesor o las interacciones entre estos. Por ejemplo, es muy estimulante para los estudiantes ver que sus compañeros quieren hablar, que comenten ideas diferentes a las de ellos, que expresen sus opiniones, que tengan la oportunidad de refutar o dialogar y que el profesor sostenga esta motivación y los invite a participar, como explica la Estudiante M2:

[...] a mí generalmente, me dan más ganas de hablar cuando el profesor nos motiva y además cuando la gente se empieza a motivar, me da más motivación a mí y cuando escucho como, las respuestas que tienen que ver con la mía y como que me da más seguridad de dar mi opinión y como de decir mi respuesta. (Pos. 54)

Por otro lado, algunos estudiantes indican que también les dan ganas de hablar en el aula cuando nadie participa, para iniciar una conversación que esperan, sea interesante y también, para colaborar con el profesor, como relata la Estudiante C4: «cuando la profesora pide como, por ejemplo, opiniones personales o ella está preguntando y nadie responde, ahí es como que sí que me dan ganas de participar» (Pos. 12).

Finalmente, una de las subcategorías más importante en relación con la disposición a participar es la subcategoría de «temática». El tema del que se está discutiendo o dialogando despierta la motivación para intervenir y mantenerse conectado a la conversación, pero lo primero que toman en cuenta es el dominio del tema que ellos poseen antes de participar, como argumenta el Estudiante L8: «normalmente pasa que, eso es, como, si yo sé del tema quiero expresar que yo sé del tema, si no sé del tema, me quedo callado, por miedo a equivocarme» (Pos. 71). Esto le da seguridad y confianza al estudiante para participar.

Los estudiantes valoran mucho la fluidez de la conversación y cómo va mediando la temática el docente, agradecen cuando el profesor aprovecha una instancia de comunicación interesante diferente a la temática teórica que está desarrollando en la clase, dejando un espacio abierto para que nazcan nuevas conversaciones propuestas por ellos mismos, como explica el Estudiante M3:

[...] siempre es entretenido participar porque, como dijeron mis compañeros, se van, como que se van conectando los temas a lo largo de la clase y eso da paso a nuevas conversaciones, que, de igual manera, como se habló antes, podrían ser de interés de las personas, entonces, de interés de todos, mutuos entre todos, entonces se dan opiniones. Lo único malo sí que encuentro, es que tal vez, esos, es, son muy pocos, porque, por lo menos lo que yo he visto en el profesor es que, como que, es muy ri, es muy rígido en sus decisiones y como que habla del tema y luego lo dices: “ya volvamos al principal y volvamos a esto, concentremos”. (Pos. 46)

Como se ha podido observar, la temática se relaciona con las subcategorías de «aula como 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 intrigante, estimulante, de interés y conocimiento de los estudiantes para que su participación sea genuina, profunda y que movilice las ideas de todo el curso.

Dentro de los temas que les gusta hablar al estudiantado, hicieron hincapié en las temáticas curriculares de la asignatura, donde se destaca el texto dramático o el teatro, como demuestra la Estudiante L8: «yo, depende del tema creo, hay temas que sí me gustan, como el teatro...» (Pos. 86) o la Estudiante E5: «pero también tuve mi etapa de actriz de teatro,

igual me gusta eso de la, no solo lo, no solo lo verbal, sino que uy (algo interrumpe), no solo verbal, sino lo... ¿cómo se dice? ¿Lo paraverbal?» (Pos. 60), también indican la literatura y narrativa como menciona la Estudiante C1:

sobre narrativa y figuras literarias me gusta, la personificación sobre todo me encanta es como que igual, cuando estamos hablando con mis compañeras de repente decimos referencia así y la narrativa igual me gusta, como por ejemplo estaba hablando y decimos: “ah, este texto era entretenido porque tenía un buen inicio que te llamaba”. (Pos 20)

O la Estudiante G10:

hay temas de lengua, de lengua, de lenguaje general, de la asignatura que me llaman bastante la atención. Por ejemplo el tema de narrativa, en general, me gusta bastante leer, entonces específicamente tal vez como libros de filosofía, en donde existe un tema bastante complejo. (Pos. 20)

Pero especialmente resalta, entre todas, la poesía. La mayoría de los estudiantes indicó que lo que más les motiva a hablar en el aula es cuando se analizan, leen y crean poemas, desde su estudio estructural con las figuras literarias, hablante lírico, entre otros, hasta la interpretación individual y colectiva de diferentes tipos de poemas y con diferentes niveles de profundidad interpretativa. Como se presentan algunos testimonios a continuación:

Generalmente cuando es una temática de lengua y literatura que es la poesía, siempre me, me ha interesado ese tema entonces cada vez que se, se abarca ese tema ya sea la lírica de una canción, de un poema y el análisis e interpretación siempre me gusta como participar, porque es algo que manejo y que me interesa. (Estudiante M1. Pos. 50).

Sí, lo mismo que decía de la poesía, me gusta, como, las esas diferentes interpretaciones, en general, literatura, la interpretación es que se le puedan dar y a través de nuestra experiencia personales. (Estudiante E5. Pos. 24)

Por mi parte me gusta lo que la creación y la lectura de los poemas. (Estudiante I6. Pos. 18)

Sí, el género lírico también me llama bastante la atención, más que los poemas, las odas... (Estudiante G10. Pos. 22)

Dentro de la poesía, no se destaca ningún autor o temática específica. Las explicaciones que entregan los estudiantes respecto a esta preferencia se centran en que pueden inferir mensajes a través del lenguaje poético y descubrir nuevos significados a partir de las interpretaciones, como indica el Estudiante M1: «porque igual de una, de una frase se pueden sacar muchos, muchas interpretaciones» (Pos. 52) o la Estudiante G10:

[...] porque me gustan como las apreciaciones pero, no con respecto a las odas, porque encuentro que me gusta que existan textos donde uno puede apreciar cosas y exponer todos los sentimientos, más que las poesías, apreciar algo y eso me llama bastante la atención. (Pos. 23-26).

Como se observó en los testimonios anteriores, les motiva tener acercamientos a las apreciaciones de las cosas, más que a las descripciones, y también, conectarse con la emocionalidad que ofrece la poesía, como lo presenta la Estudiante I7:

Es que de, en sí, a mí me importa mucho, porque ahí, hay algunos poemas que puede que se entienden, pero a la vez no, como que, si nos damos cuenta, hay veces que el poema es muy revuelto (...) a mí me interesa, entonces, eso a mí me intriga, me da como curiosidad, me da todo, entonces, como que súper, estoy súper ahí y bien *full*, ahí con eh... con esos, con esos temas, ahí, súper tranquila. (Pos. 30)

Pareciera ser que los poemas los desafían intelectualmente, les presentan un reto cognitivo que despierta su interés en desarrollar habilidades interpretativas y comunicativas que les permitan expresar sus ideas y opiniones frente a lo leído. Esto, al ser una práctica habitual dentro de las aulas, permite que los estudiantes se sientan seguros, por ende, tengan confianza en sus habilidades lo que favorece su participación, como describe el Estudiante M1:

Igual es un tema que me gusta abarcar porque, es un tema del cual tengo conocimiento, tengo una base ya, entonces, cualquier conversación que tenga que ver de relacionada con la poesía, ya sea, eh, analizar, no sé, un poema, una canción y yo siempre puedo rescatar algo y puedo mencionarlo para que la conversación fluya. (Pos. 50).

Una categoría inseparable de la «participación en el aula» es la categoría de «escucha en el aula». En este sentido, hay algunos estudiantes que al participar se sienten escuchados tanto por sus profesores como por sus compañeros, como señala la Estudiante G10: «creo que por parte de mi profesora y por mis compañeros, creo que sí me siento escuchada y sí me siento valorada y respetada, nunca he tenido situaciones incómodas» (Pos. 16), como se aprecia en su testimonio, hay dos elementos fundamentales que se desprenden como las subcategorías de «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, trabajos en grupos, entre otros, como comenta la Estudiante C4: «pone más énfasis como en nuestra opinión, como que siempre nos pide que participemos o cosas así y cuando nos hace crear textos, por ejemplo, nos pide que los leamos» (Pos. 8) o la Estudiante G10: «por ejemplo, pasando la clase (teórica), siempre intenta que nosotros nos expresemos con respecto, puede ser más que opinión o puede ser simplemente por experiencias previas y si conocemos con respecto al tema, que pensamos con respecto al tema» (Pos. 16).

Este ambiente de aula debe ser un espacio seguro y de confianza, puesto que, de lo contrario, genera incomodidad en los estudiantes que, a largo plazo, desarrollan inseguridades para participar en el aula, especialmente, cuando están en un entorno de evaluación o han sido objeto de burla. Esta situación puede llegar a invalidar todos los otros elementos de fomento, tales como: lo interesante de la temática, el manejo de información, lo motivante de la actividad, los esfuerzos del profesor e incluso, puede llegar a estancar el desarrollo de la comunicación oral.

En este sentido y en relación con las categorías de «participación en el aula» y «escucha en el aula», emerge la categoría de «experiencias en el aula», la cual refleja algunas de las experiencias de comunicación oral que más han marcado a los estudiantes de manera positiva y negativa. Estas situaciones significativas, en general, son producto de

conversaciones en el aula, trabajos en grupos, creación de libros, representaciones teatrales, debates, pero principalmente, en disertaciones individuales.

En ambos casos, se presentan las subcategorías de «actitud y acciones del docente», «actitudes de sus compañeros» e «impacto de la experiencia». Salvo en un caso particular, todos los estudiantes identifican con claridad una experiencia positiva y negativa en el aula, reconociendo los factores que influyeron en que esa experiencia fuera significativa. Estas experiencias varían en edades y cursos, así como se presentan situaciones orales vividas en otras asignaturas.

Desde el punto de vista de la subcategoría de «actitudes y acciones del docente», se puede observar claramente que en las experiencias negativas, el docente tiene un rol pasivo frente a las situaciones en el aula o no es capaz de controlar la complejidad que esté causando un problema para un estudiante determinado, muchas veces, no es el profesor el causante de la dificultad, sino más bien su ausencia o falta de gestión, como es el caso del Estudiante M1: «yo al momento de expresar mi opinión, no me acuerdo del tema específico, sé que fue en lenguaje, todos empezaron a reír de mi opinión y el profesor, estuvo como 5 minutos tratando de callar» (Pos. 100). Por otro lado, a veces es el profesor quien es el causante de la experiencia perjudicial, generalmente mediante la retroalimentación negativa de una exposición oral frente al curso, como es el caso de la Estudiante I7:

[...] la idea (de la exposición) era hacerlo en computadora, hacer un *PowerPoint* y, y a mí, otra persona ese día (yo había faltado) y a mí otra persona dijo que era en hoja, entonces, yo no sabía, entonces, yo confíe y lo hice en hojas y la profesora me retó y me dijo que estaba todo malo (...) imagínese pasar y después que al final de que terminaras el profesor te diga: “está mal” que está malo el trabajo completo o que te equivocaste en eso. (Pos. 40)

En comparación con las «acciones y actitudes docentes» en experiencias positivas, el profesor es un agente activo en la actividad de comunicación oral, genera motivación e interés en el alumno que se está expresando, además, es flexible si es que la situación lo amerita y da retroalimentaciones positivas que fortalecen el autoestima del estudiante y más

aún, generan motivación por seguir desarrollando su comunicación oral, incluso, más allá de los límites del colegio, como describe el Estudiante M3:

[...] cómo que en mitad de presentación empecé a mover un poco más las manos, a no tener como esos tics de nervioso, como el otro... trabarme tanto el habla y me ayudó mucho porque después también la complementé con la opinión que me dio mi profesor que me había dicho que estuvo muy bien, que estuvo muy bueno, y a partir de ahí, eh... se fue así eh...en subida el interés que tengo por el tema, eh, eh, he asistido a charlas y esas cosas así. (Pos. 92)

Por otro lado, encontramos la subcategoría de «actitudes de sus compañeros», que tiene una influencia muy importante en la significación de la actividad. Cuando los estudiantes hacen referencia a experiencias negativas en comunicación oral, indican que sus compañeros presentan actitudes como falta de compromiso en las tareas colectivas, generan distracciones en el aula que van en desmedro del desempeño comunicativo y, el elemento más mencionado son las burlas a partir de las intervenciones comunicativas, como comentó el Estudiante L8:

[...] porque yo tengo “TDA” (Trastorno por Déficit de Atención) ya sabe, muy disperso, entonces, se me olvidaban las cartulinas de la presentación y me tocaba presentar sin eso y pararse al frente, sin ver la pizarra que te apoye, es muy vergonzoso, y me acuerdo que yo una vez di un ejemplo y les dije: “en mi presentación debería estar, pero no la tengo” y un compañero se rio de mí por eso, yo me puse a llorar. (Pos. 195)

O en situaciones de burla derivada en acoso escolar, como el caso de la Estudiante I7: «como que empecé a tenerle miedo a disertar y tenerlo todo mal, desde ese entonces ¿por qué? Porque ahí igual sufrí *bullying*, por así decirlo, por ese error que tuve, entonces, yo no quiero pasar por lo mismo acá (en el nuevo liceo)» (Pos. 40).

Estas situaciones de burlas no se dan solamente en situaciones de comunicación oral formal, sino que también, en instancias cotidianas de expresión, ya sea en conversaciones con el profesor, en respuestas frente a la clase o en trabajo en grupo, entre otros. La mayoría de los estudiantes denuncia que se generan situaciones de burla dentro del aula.

Por otro lado, la subcategoría de «actitudes de sus compañeros» da un giro importante cuando relatan experiencias positivas en el aula, especialmente porque entregan una retroalimentación positiva del desempeño comunicativo, que refuerza el autoconcepto y le permite al estudiante, sentirse orgulloso de sus avances, como lo refleja la Estudiante C4 respecto a la entrega de un video sobre un texto literario: «porque (sus compañeros) siempre dicen: “oh, a ver”, entonces ahí se lo mostré yo igual, me dijeron: “ay, te salió bien, como que tuviste la facilidad de hablar”. Eso fue como ¡ah! ¡Tengo, tengo poder ahí! (se ríe)» (Pos. 24).

La experiencia en el aula aumentará su intensidad si la actitud del docente y la de los compañeros están alineadas, es decir, si ambas son actitudes negativas, la experiencia será considerablemente desagradable para el estudiante, mientras que, si ambos agentes dan retroalimentaciones positivas, es una experiencia muy grata para ellos. En este sentido, cabe destacar que, al realizar frecuencia de palabras sobre las emociones o sensaciones en relación con las experiencias negativas, como se aprecia en la Figura 30, resaltan las palabras: *miedo*, *mal*, *insegura*, *dolió*, *terrible*.

Figura 30. Frecuencia de palabras experiencias negativas



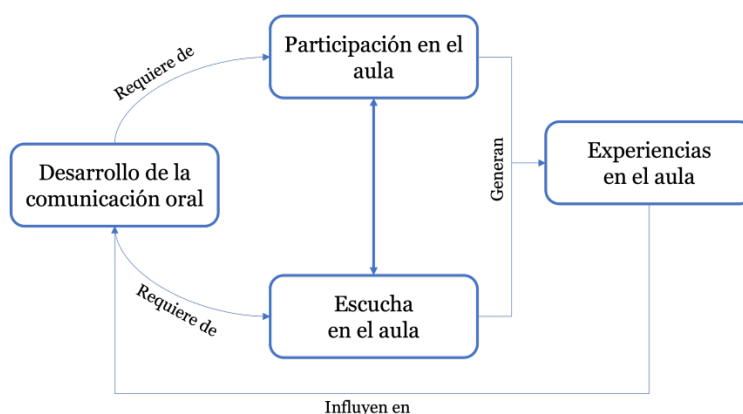
Mientras que, la frecuencia de palabras en las situaciones positivas, como se aprecia en la Figura 31 fueron: *feliz* y *grata*.

Figura 31. Frecuencia de palabras experiencias positivas



Podemos observar que la categoría de «desarrollo de la comunicación oral» requiere de las categorías de «participación en el aula» y «escucha en el aula», ambas categorías son inseparables instancias de desarrollo de la oralidad, como se representa en la Figura 32. Las situaciones de participación y escucha generan «experiencias en el aula», las cuales incluyen directamente en el desarrollo de la comunicación oral, de manera positiva o negativa.

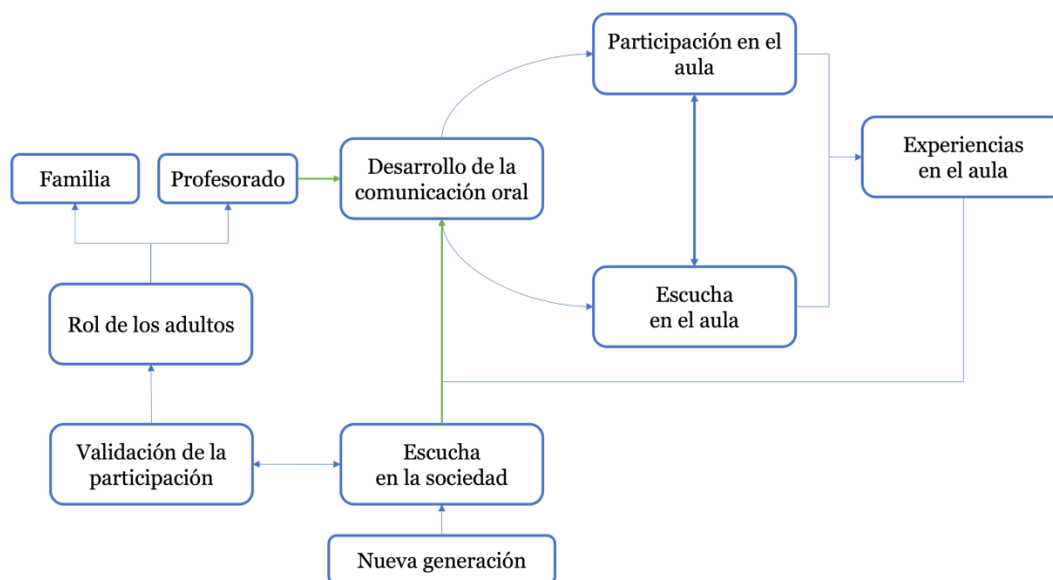
Figura 32. Relación de categorías de la dimensión «método de enseñanza»



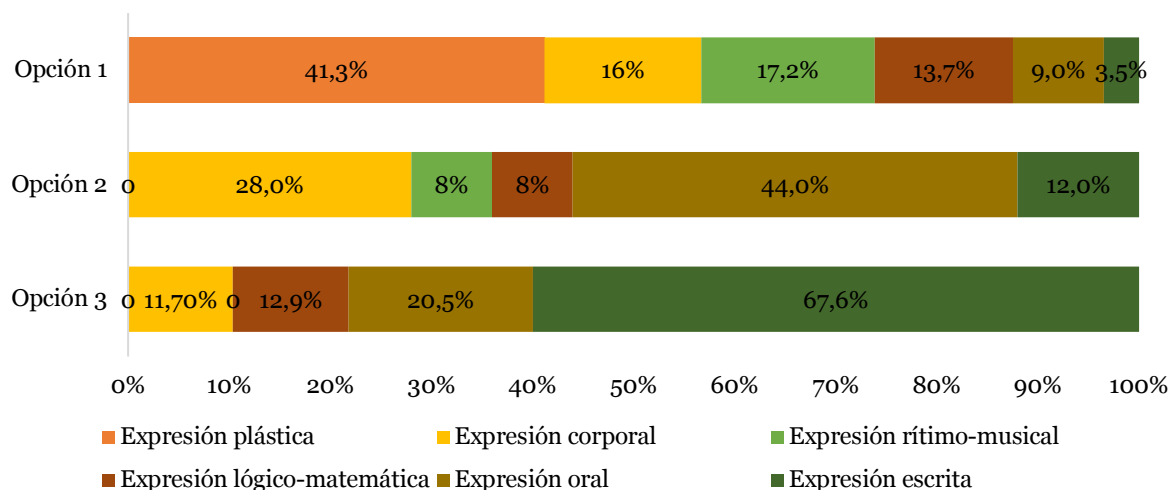
Finalmente, podemos encontrar relaciones claras y congruentes entre las dimensiones de «expresión de los jóvenes en sociedad» y «método de enseñanza», como se aprecia en la Figura 33. Las líneas azules son las relaciones coherentes entre las categorías de cada dimensión y las flechas verdes, son las relaciones congruentes entre dimensiones. Podemos observar que la categoría «escucha en sociedad» es reconocida como un espacio de «desarrollo de comunicación oral» y un punto clave de relación es la categoría de «rol de los

adultos» en la subcategoría de «profesores» quienes, a través de la categoría de «validación de la participación» en la sociedad, será en su rol de adulto, el que fomentará el desarrollo de su comunicación oral en el ambiente escolar.

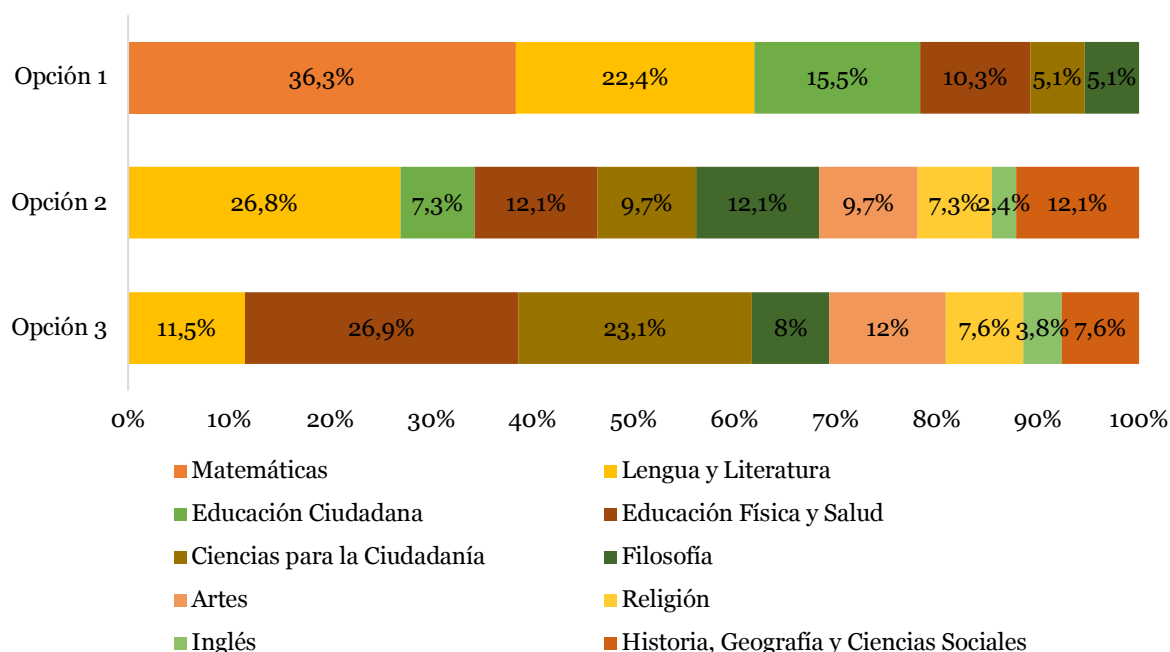
Figura 33. Relaciones de dimensiones «expresión de los jóvenes en sociedad» y «método de enseñanza»



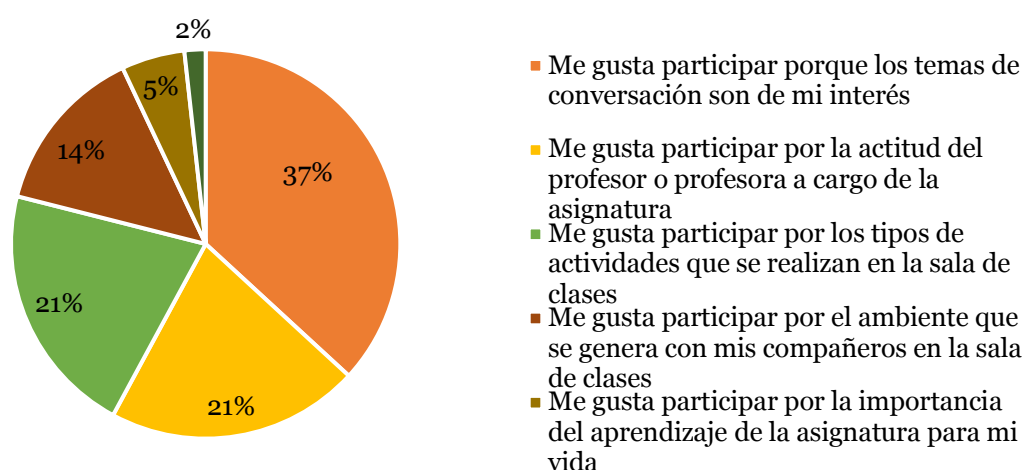
En relación con los resultados cuantitativos de la categoría de «método de enseñanza», los estudiantes reportaron que la forma de expresión más representativa es la *expresión plástica* con un 41,3%, seguida por la *expresión rítmico-musical* con un 17,2% y la *expresión corporal* con un 16%, como se aprecia en el Gráfico 1. Como segunda opción, los estudiantes indicaron que la forma de expresión que más los representa es la *expresión oral*, con un 44%, seguida por la *expresión corporal* con un 28% y la *expresión escrita* con un 12%. Como tercera opción de expresión, el 67,6% de los estudiantes indicó la *expresión escrita*, seguida por la *expresión oral* con un 20,5% y la *expresión lógico-matemática* con un 12,9%.

Gráfico 1. *Formas de expresiones representativas*

Por otro lado, y como se presenta en la Gráfico 2, el 36,3% de los estudiantes señaló que en la asignatura que más le gusta hablar es en *Matemáticas*, seguida por *Lengua y Literatura* con un 22,4% y por *Educación Ciudadana* con un 15,5%. Como segunda opción, indicaron que en la asignatura que más les gusta hablar es *Lengua y Literatura* con un 26,8%, mientras que las asignaturas de *Educación Física y Salud*, *Filosofía e Historia*, *Geografía y Ciencias Sociales* y *Artes* se presentan todas con un 12,1%. Finalmente, la tercera opción de preferencia fue la asignatura de *Educación Física y Salud* con un 26,9%, *Ciencias para la Ciudadanía* con un 23,1% y *Lengua y Literatura* con un 11,5%.

Gráfico 2. *Asignatura de preferencia para participar oralmente*

El 37% del alumnado indicó que le gusta participar en la clase seleccionada debido a que los *temas son de su interés*, seguido por la *actitud del profesor* y el *tipo de actividades* que se realizan en la asignatura, cada una con un 21%, como se indica en el Gráfico 3.

Gráfico 3. *Participación en la asignatura de preferencia*

En la dimensión de «método de enseñanza», como se aprecia en la Gráfico 4, la actividad más mencionada fue la *conversación en clases*, seguida por *diálogos en grupos de*

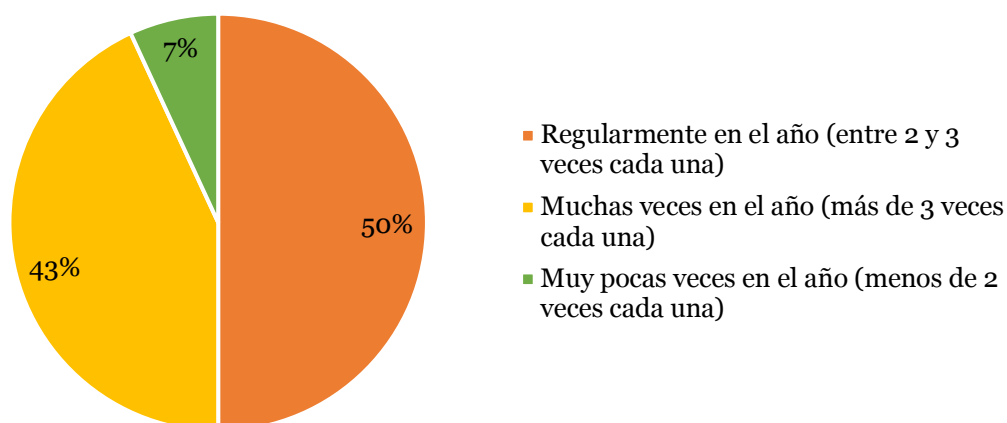
trabajo, exposiciones o disertaciones grupales y lectura en voz alta. Las actividades menos señaladas fueron *grabaciones de podcast, entrevistas y teatro o juegos teatrales.*

Gráfico 4. *Actividades para el desarrollo de la oralidad*



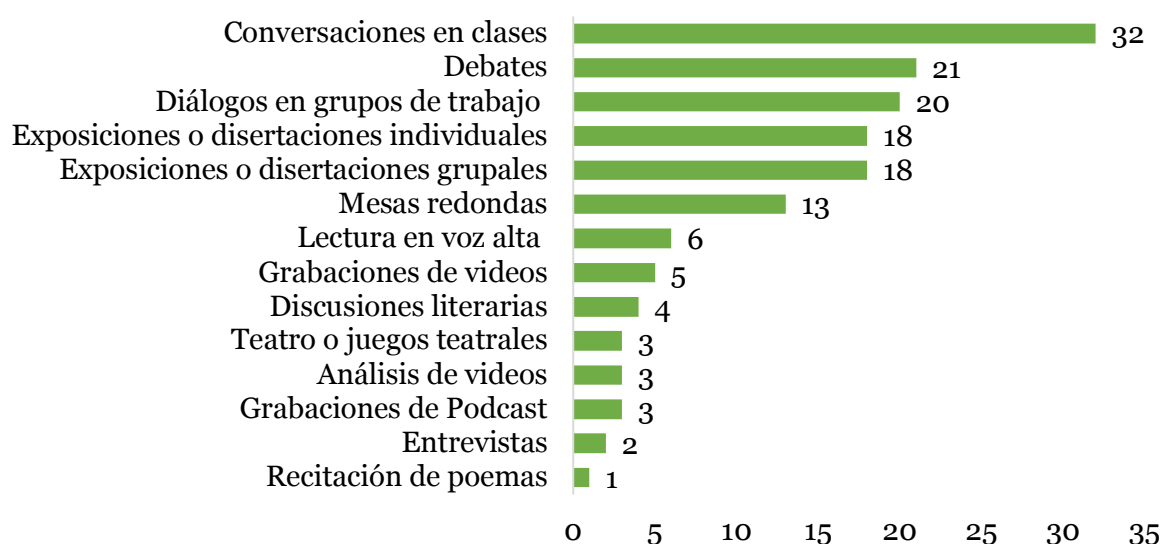
En relación con la frecuencia de las actividades de comunicación oral, como se observa en la Gráfico 5, el 50% de los estudiantes indicó que se realizan *regularmente durante el año*, un 43% señaló que *más tres veces cada una por año* y solo un 7% indicó que *muy pocas veces durante el año*.

Gráfico 5. *Frecuencia de las actividades*



Adicionalmente, como se presenta en el Gráfico 6, las personas participantes indicaron que las *conversaciones en clases* son las actividades más útiles para el desarrollo de su comunicación oral, seguido por 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*.

Gráfico 6. Actividades útiles para el desarrollo de la comunicación oral



Cabe destacar que, en relación con los datos cualitativos y cuantitativos expresados por los estudiantes referentes a la dimensión de «método de enseñanza», los resultados son coherentes entre sí. Es importante resaltar que la asignatura de Lengua y Literatura es la segunda asignatura de preferencia para participar oralmente en el aula. Esto se relaciona con lo mencionado en los hallazgos de categoría de «participación en el aula» cualitativos, donde se destaca el tema de interés y la actitud del profesor como elementos que fomentan la participación.

Un elemento nuevo tiene que ver con los tipos de actividades que no se desarrollaron en las entrevistas como un aspecto importante para motivar la participación. Sin embargo, los estudiantes indican que las actividades más frecuentes realizadas por los docentes son conversación en clases, diálogos en grupos pequeños y exposiciones grupales, las cuales son

reafirmadas en las entrevistas de los estudiantes y está en línea con lo observado en los docentes, en el mismo rango de representación.

Por otro lado, los resultados cuantitativos del cuestionario indican que los estudiantes están de acuerdo con que las conversaciones en clases, los diálogos en grupos pequeños y las exposiciones grupales e individuales son las más útiles para el desarrollo de su comunicación oral, lo cual no fue mencionado en las entrevistas. También, se destaca la utilidad que observan en el debate para el desarrollo de su comunicación oral, lo que está en línea con los intereses en la argumentación que mencionaron la mayoría de los estudiantes en las entrevistas.

6.1.2.3. Observación de aula

Desde la observación de aula en la dimensión de «método de enseñanza» se desprenden las categorías de «estrategias de enseñanza» y «participación de estudiantes». Con respecto a la categoría de «estrategias de enseñanza», las actividades observadas fueron clases magistrales, actividades de dramatización grupal, análisis de video, debate y creación de poemas. Cabe resaltar que solo dos de las cinco clases observadas estaban orientadas al desarrollo de la comunicación oral.

Los profesores que realizaron clases magistrales se apoyaron de una presentación de PowerPoint centrados en los contenidos de: el concepto de lenguaje y los elementos paraverbales, género narrativo y elementos de una reseña literaria. Dos de las profesoras complementaron la clase teórica con actividades prácticas, como la dramatización de una situación comunicativa y el análisis de un vídeo. En ambos casos, las profesoras les solicitaron a sus estudiantes que leyeran algunas láminas de sus presentaciones de PowerPoint.

Todas las clases magistrales, además, emplearon preguntas dirigidas o abiertas elaboradas por el profesor. Dentro de las cuales podemos encontrar preguntas de activación de conocimientos previos o contenidos: «¿Recuerdas qué son los modalizadores discursivos?» (Profesora P6), para crear orden en la sala o reforzar contenidos recién vistos:

«¿Qué vimos hoy?» (Profesora P3) o preguntas reflexivas para fomentar el diálogo: «¿Podríamos vivir sin comunicarnos?» (Profesora P4). Estas preguntas son producto de un proceso de interacción unilateral, donde el estudiante se limita a responder o presentarles dudas a las docentes.

Por otro lado, la clase sobre la escritura de un poema consistió en la elaboración de un tríptico con un poema y un dibujo relacionado con su interpretación. Era un trabajo individual, por lo que cada estudiante estaba en su puesto, en silencio y con audífonos. El profesor se acercaba al grupo de estudiantes a responder dudas individuales sobre el contenido (hablante y motivo lírico, entre otros) y hacer retroalimentación del formato del tríptico. No se observó una comunicación con el grupo completo, salvo al pasar lista y entregar trabajos.

Finalmente, se observó una clase de evaluación de comunicación oral mediante un debate. Dos grupos debían argumentar sobre el tema: «impresión digital o tradicional, ¿cuál aporta más?».

En relación con la categoría de «participación en el aula», en general, en todas las clases, salvo en el debate, la participación de los estudiantes radica en responder las preguntas elaboradas por los profesores o en resolver dudas sobre el contenido o la actividad. Mientras que en la clase que se empleó la dramatización, el alumnado, además de conversar en el aula, pasan a presentar sus dramatizaciones frente al curso.

En general, se observa que el estudiantado estaba distraído con sus teléfonos móviles, conversando entre sí o sin prestar atención a sus profesores o profesoras, salvo en la clase de la Profesora P6. Mientras que se observa que, en las dos clases orientadas a desarrollar la comunicación oral, los compañeros se burlaron de quienes estaban presentando y no prestan atención al momento de la presentación de sus compañeros.

Es importante destacar que, tanto en la clase de la Profesora P3 como de la Profesora P5, hay situaciones problemáticas de participación. En el primer caso, los estudiantes no participan ni respetan las reglas de convivencia de la sala, esto genera que las instancias de participación sean de completar oraciones, como se aprecia en el registro de observación: «La

profesora no termina oraciones y da tiempo a sus estudiantes para que las completen. Ej.: “Texto exp...” “Fict...” (...). La profesora induce las respuestas: “vimos la foo (profesora)... calización(estudiantes)».

En el caso de la Profesora P5, se observan niveles de agresividad dentro del aula, por ejemplo, un estudiante le habla mal a la profesora y otro alumno sale frustrado de la sala de clases golpeando la puerta. Es importante destacar que se cuenta con antecedentes recientes de agresividad (en el debate de la clase anterior, un grupo de compañeros llegaron a los golpes en el aula). En cuanto a la participación en el debate, hablaron todos los integrantes del grupo a favor del formato tradicional y entregaron diferentes argumentos. Mientras que, en el grupo digital, solo alcanzaron a hablar dos estudiantes porque uno de los integrantes acaparó casi todo el tiempo del grupo.

Finalmente, se observa que el profesorado realiza retroalimentaciones positivas de las participaciones a sus estudiantes, ya sea por las respuestas a sus preguntas o por el monitoreo de las actividades prácticas. Por ejemplo, el caso de la Profesora P3 quien, como consta en el registro de observación: «La docente felicita a sus estudiantes que participan dando respuestas. Los nombra por su nombre. Ej.: ‘¡Muy bien, Rocío! Excelente’, ‘Muy bien, Josefa’».

En el caso del Profesor P1, retroalimenta la ortografía y expresión oral en el aula, como se describe en el registro de observación: «El profesor corrige el vocabulario de un estudiante que dice un garabato en clases (el estudiante pide perdón y continúa jugando con su celular)». También, encontramos el caso de la Profesora P4, quien comentó a la observadora una situación que había ocurrido en el curso, la que utilizó como fuente de reflexión sobre los recursos no verbales de la comunicación, como se puede observar en la nota de campo:

Mientras la profesora me comentaba la historia, el curso reía por sus actos. La profesora luego me pregunta: “¿Qué pensarías tú, si estudiantes como los que hay en esa sala, que miden más de 1,80, van en patota [en un grupo grande] a hablar ‘amigablemente’, con los brazos cruzados y mirándote fijamente y de manera seria? ¿Crees que es muy amigable o lo verías como una

amenaza?”. Yo respondí que evidentemente me asustaría. Los estudiantes se ríen al recordar este momento. La docente luego retoma su clase, haciendo énfasis en el lenguaje no verbal y en su importancia en la vida cotidiana.

La participación en el aula responde a las características de gestión de cada profesor. Por ejemplo, la Profesora P4 pide silencio cuando los estudiantes conversan entre sí y se ríen de sus compañeros, la Profesora P3 les pide a sus estudiantes silencio en reiteradas ocasiones y que levanten la mano antes de hablar, la Profesora P5 da instrucciones confusas sobre la organización del debate, no cuenta con todos los recursos necesarios para llevarlo a cabo, por lo que su clase comienza con 30 minutos de retraso y termina 10 minutos pasado su periodo. Además, en su caso, no interviene en situaciones conflictivas dentro del debate, por lo que los estudiantes se atacan sin fundamentar sus opiniones entre los grupos. Sin embargo, la profesora tomó nota de todo lo ocurrido y se dio el tiempo de retroalimentar la actividad. Respecto a la gestión de aula de la Profesora P6, esta se limitó principalmente a motivarlos a participar mediante preguntas dirigidas sobre el contenido que estaban viendo y el Profesor P1 aprovechó para resolver dudas sobre la actividad práctica.

6.1.3. Dimensión «Conocimiento Didáctico del Contenido»

6.1.3.1. Análisis de la dimensión CDC personal

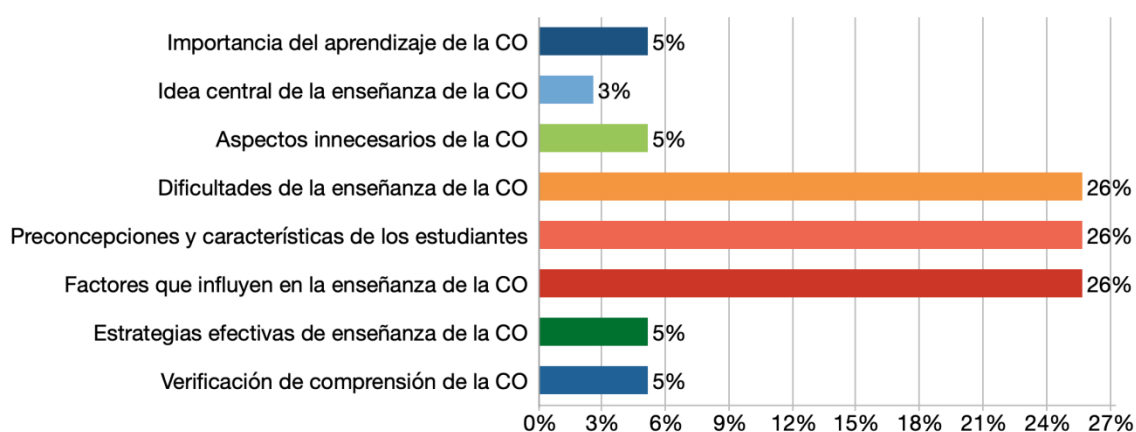
En cuanto a esta dimensión, inicialmente se realizó un análisis individual de las experiencias de cada docente, para obtener un perfil de su conocimiento didáctico personal declarativo (Smith y Banilower, 2012; Kind y Chan, 2019). Este análisis se organiza en las categorías de «importancia del desarrollo de la comunicación oral», «idea central del aprendizaje», «aspectos innecesarios», «dificultades de la enseñanza», «preconcepciones de los estudiantes», «factores que influyen», «estrategias efectivas» y «medios de verificación». A continuación, se presenta el análisis de cada profesor, lo indicado por sus estudiantes y lo observado en el aula.

Profesor P1

Contextualización

El Profesor P1 tiene 30 años de ejercicio docente, cuenta con una experiencia docente estable que le ha permitido trabajar en colegios particulares subvencionados y municipales de carácter técnicos y científico-humanistas. En general, los contextos socioeconómicos donde ha trabajado son vulnerables y de baja exigencia académica. En la actualidad, se desempeña en un liceo técnico-profesional. Como se aprecia en el Gráfico 7 el discurso del docente profundiza en las dificultades, factores y preconcepciones que tienen los estudiantes sobre la comunicación oral por sobre temas como la idea central de la enseñanza, su importancia, aspectos innecesarios, entre otros.

Gráfico 7. Sistema de códigos Conocimiento Didáctico P1



Importancia del desarrollo de la comunicación oral

El docente indica que la importancia del desarrollo de la comunicación oral de sus estudiantes tiene que ver con un tema ontológico, el autoconocimiento y las posibilidades de conectarse con otros a través del lenguaje, con la profundidad que entrega el vasto conocimiento de la lengua en términos del ser, la necesidad de comunicarse con ellos mismos y validar las existencias de los otros. Es interesante cómo pone en el centro al estudiante y sus posibilidades de relacionarse consigo mismo, como explica a continuación:

Esta comunicación, pues, inicialmente muy profunda consigo mismo para reconocer sus verdades, para reconocer sus carencias y para vincularse en validar al otro en esta, en esta

necesidad de conocerse y de ahí comunicarse. Pero yo creo que es fundamentalmente si la, si la, comunidad, si la enseñanza de la, de la lengua no permite al otro que se conozca ¿Qué importancia tiene que conozca cosas externas? Digo yo [...]. (Entrevista 1. Pos. 63-64)

Idea central del aprendizaje de la comunicación oral

En línea con lo anterior, el profesor señala que la idea principal del aprendizaje de la comunicación oral debe estar relacionada al ser, conocerse a sí mismos para conocer y conectarse con otros. En palabras del profesor, la idea central sería:

[...] como el estudiante persona se reconoce a través de la comunicación con su propio ser. Para que reconozca también el ser de la otra persona y se vincule con él, no en su superficialidad, no en su forma, sino que, en su necesidad más profunda, en sus penas, en su alegría, en su deseo de ser lo que quiera llegar a ser. (Entrevista 2. Profesor P1, Pos. 12)

Sin embargo, indica que no es algo sencillo, ya que, desde la educación no se trabaja esta área de la lengua, sino más bien se centra en el hacer (en términos más generales) y elementos técnicos del currículum (en términos específicos), como se refleja en sus comentarios: «Porque nosotros lo que tenemos que generar es el currículum, lo que nos dice es como: “clarifiquen la forma en que funciona la comunicación”. Pero no, no nos dice: “compartan mucho la experiencia del significado de comunicar”» (Entrevista 2. Profesor P1, Pos. 2).

Aspectos innecesarios de la enseñanza de la comunicación oral

El docente indica que los elementos técnicos de la lengua son los más innecesarios en su enseñanza: «yo creo que la cosa estrictamente técnica, no sé si sea tan, tan fundamental» (Pos. 2). No obstante, centra su discurso en las presiones mencionadas anteriormente que fundamentan el hecho de que su enseñanza gire en torno a los elementos técnicos de la lengua, pero no profundiza en porqué dichos elementos no son tan relevantes en el proceso de enseñanza. En este sentido profundiza en que:

[...] (el currículum y el sistema educativo) nos remiten más a la forma que al fondo, entonces yo no sé si, cosa que yo hago mucho eh..., hablo del circuito, hablo de los factores. Hablo de todo eso, de lo que significa el emisor, del receptor. Queda clarito toda esa cuestión y, y, y a los

chicos les gusta, le, no sé si les gusta, pero, por lo menos al paso del contenido, lo asimilan, hacen sus trabajos prácticos, pero es difícil abordar el significado de lo que significa comunicar, escuchar, ponerse en el lugar del otro, no hacer juicio, no, no, no, no... opinar respecto a lo que a lo que es la propia experiencia más que atribuir experiencia al otro, etcétera. (Entrevista 2. Profesor P1, Pos. 6)

Es interesante detenerse a observar que hay una estrecha relación entre la importancia de la enseñanza de la oralidad, la idea central y los aspectos innecesarios identificados por el docente. Se aprecia una congruencia en el discurso referido, ya que la idea central será que el estudiante desarrolle su autoconocimiento y se vincule con otros a partir de la expresión oral, por ende, los elementos técnicos como los factores de la comunicación o el circuito comunicativo serán menos importantes de aprender, comprendiendo lo trascendental que es la comunicación en la vida del estudiante en general. Sin embargo, el docente reconoce que finalmente se debe centrar en los aspectos técnicos, a pesar de ser los más innecesarios, debido al currículum y a las características de la enseñanza que le solicitan en su establecimiento.

Dificultades de la enseñanza de la comunicación oral

El profesor presentó con facilidad una serie de dificultades relacionadas más bien al contexto general de cambio cultural que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje a todo nivel, no específicamente de la comunicación oral. Las dificultades observadas por el profesor son: la inmediatez y rapidez del contexto actual, que no permite detenerse en los aspectos que requieren más tiempo; esto, además, genera que el alumnado relacione el aprendizaje con entretención, es decir, que si no les entretienen no se disponen a aprender, a lo cual el Profesor P1 indica que:

[...] yo les digo que, que, que no se trata de lo entretenido que sea sino que de cuánto ellos logren sacar de cada cosa que están más, en la responsabilidad de ellos sacar que, de uno en ofrecer, no es tan así, pero claro, si yo le digo: “Ah, mira, voy a venir vestido de Tony (payaso) para que les salga entretenida la clase” no, no se trata de eso, pero, para uno, que tiene que ver

con una materia donde deben reflexionar, deben asimilar las cosas con otros tiempos: “¡Uy! ¡Aburrido!” funcionan todo con rápido. (Entrevista 2. Pos. 16)

Esto ha permeado en el sistema educativo, el cual, ha acelerado sus procesos pedagógicos perdiendo su calidad y profundidad en diferentes ámbitos, como menciona el Profesor P1: «el sistema educativo lo, lo asimila mucho y vamos así también colocando notas a la rápida, no relacionándonos mucho con los mismos estudiantes, evitando relaciones significativas con los, con los colegas, emitiendo mucho juicio a cada rato» (Entrevista 2. Pos. 14). Por ende, la rapidez también conlleva la superficialidad en la enseñanza.

También, menciona este profesor la falta de vínculos con otros debido a un alto nivel de superficialidad que no facilita el fomento del pensamiento más analítico de los estudiantes y de los mismos profesores en su ejercicio docente, incluso no permite que se tomen en serio temas más profundos de la enseñanza, como los principios o valores que trascienden a las prácticas pedagógicas cotidianas:

Incluso dentro del sistema educativo, las cosas sustantivas suelen ser medio mal mirada pero si yo hablo en estos términos (reflexivos) con mis colegas: “Bicho raro”, entonces no, no puedo yo plantearme en esto, salvo un parcito que transmite un poco en esta sintonía, no es bien mirado el hablar desde esta, de este ángulo porque: “Ay, como tanto”. Entonces yo creo que estamos viviendo en una superficialidad muy, muy mediatizada, muy mediocre en realidad, muy falta de valores, etcétera. (Entrevista 2. P2, Pos. 14)

Al mismo tiempo, observa que las redes sociales como *TikTok* fomentan esta superficialidad y sensación de inmediatez, generando contradicciones en la imagen pública de los estudiantes dentro y fuera del aula:

Y claro, yo sé que debería tenerlo (la aplicación de TikTok) porque son su interés y todas las cosas, pero no, no me surge, pero todo es así rapidito, sin mucho, sin mucho contenido, es para afuera y además es muy muy paradójico, porque ellos viven para afuera, viven para mostrar, viven para, para generar una imagen y viven también de la imagen que otros han generado, pero cuando deben exponer lo que también han asimilado como aprendizajes, ahí la vergüenza la, los, los temores, las inseguridades, galopan y no se atreven a exponer frente al curso, pero si tienen que hacerlo frente al aparatito para mostrarnos, ser una imagen o lo que dicen de

alguien... Entonces esta cosa nos está complicando mucho el panorama. (Entrevista 2. Profesor P1, Pos. 20)

Finalmente, observa la falta de valores y de responsabilidad por parte del estudiantado provocado por un cambio en la noción de los derechos, deberes y responsabilidades en la sociedad general y respecto a su rol en el aprendizaje:

[...] además, hay una cosa que tienen lamentablemente en este momento que, yo no sé muy bien cómo como irá a terminar, pero es la extrema noción que los, los, los jóvenes tienen en este momento todo el derecho, todos sus derechos, sus derechos, sus derechos, entonces como no tienen asimilado que cada derecho, va también apareado a una, a una obligación, no una obligación, sino una responsabilidad. Ellos no tienen asimilado que para pedir un derecho deben haber también pasado alguna responsabilidad. Y la... y la responsabilidad que tienen en este minuto es de, es de cumplir con sus propios, su propio aprendizaje, no lo tienen asimilado eso, no, ellos vienen a pedir cosas, a exigir cosas, pero no hacerse responsable de lo que se les está pasando para que sea, eh... a futuro mejores personas o responsables de lo que tengan que hacer. (Entrevista 2, Profesor P1, Pos. 16)

A rasgos generales, se aprecia que el docente presenta un panorama sociocultural de sus estudiantes bastante desfavorable, con dificultades arraigadas en las características de la nueva juventud mediatizada a través de las redes sociales.

Preconcepciones o características de los estudiantes

Respecto a esta temática, el profesor expresa un desconocimiento de las preconcepciones o características de los estudiantes que influyen en la enseñanza de la oralidad, tanto positivas como negativas, a pesar de esto, el docente hace hincapié en el desconocimiento que pueden tener sobre la importancia y significado de comunicación oral en sus vidas, como precisa a continuación:

La verdad es que no sé, no, no creo que tengan un gran prejuicio tal vez tienen un desconocimiento respecto al significado. Pero no creo que tengan un gran prejuicio: “Ah, no de la comunicación oral yo no quiero aprender porque no, no...” posiblemente eso es como, como

que desco, desconocen el significado que, que pueda tener, que pueda llegar a tener para sus vidas. (Entrevista 2. Profesor P1, Pos. 26)

También, señala algunas preconcepciones y característica que influyen en la asignatura en general, como que la asignatura de Lengua y Literatura es más dispersa y por ende, aburrida, en comparación con las asignaturas de especialidad del currículum como Programación, en las que los estudiantes ven una continuidad de los procesos clase a clase hasta obtener un producto concreto. En este sentido explica que:

[...] lo de fome (expresión chilena para hacer mención a algo aburrido) tiene que ver con que, como que me da la sensación que ellos no, no ven una, una, una continuidad en, en la estructura de las, de los de los contenidos del programa, se me ocurre ... entonces como que el lenguaje es un poco más disperso, se me ocurre a mí, desde su desde su lógica, pero no se me ocurre un prejuicio particular, no sé, por el momento no lo visualizo, se me ocurre un poquito más lo que lo que te digo, que tal vez no, no le, no visualizan el sentido del del posible significado [...]. (Entrevista 2. Profesor P1, Pos. 26)

Al mismo tiempo, a lo largo de la entrevista el docente presenta otras características y preconcepciones de sus estudiantes, por ejemplo, la normalización del uso de lenguaje inapropiado dentro y fuera de la sala de clases:

Porque mira, me pasa con este curso, que yo encuentro bueno, y se garabatean todo el rato. Yo no les permito el garabato en la sala, entonces: “Ah, profe si, si, si el garabato es normal” entonces yo le digo: “no, no es normal tratarse mal, porque un, con un garabato tú estás insultando, tú estás ofendiendo y aunque no te des cuenta, incluso, aunque lo hagas con, con un grado de aprecio a tu compañero, la forma de relación no es eso, no, no, no es buena, porque en algún momento vas a dañar, aunque no te des cuenta” y ellos no lo hacen, no lo asimilan. (Entrevista 2. Profesor P1, Pos. 30)

También, otra característica observada en la entrevista es la falta de responsabilidad con el aprendizaje, mencionado en el apartado anterior de dificultades de enseñanza de la comunicación oral, ya que se menciona como una característica del estudiante actual que está centrado en sus derechos, mas no en sus responsabilidades.

Factores que influyen en la enseñanza de la comunicación oral

Dentro de los factores que influyen en la enseñanza en general, el docente reconoce una serie de factores negativos que afectan la enseñanza de manera general en el sistema educativo, frente a lo cual expresa que: «no me deprime el sistema, pero sí veo que tenemos muchos factores en contra y que no, no nos juega a favor de, de la buena relación que debería haber para que el alumno también se sienta feliz con (el sistema educativo)» (Entrevista 2. Pos. 40). Uno de los factores que indica es la distancia generacional que dificulta la comprensión de las identidades mutuas entre el profesor y sus estudiantes, que se representa a través de la comunicación:

[...] tiene que ver con algo más más personal que, que una reflexión respecto a la comunicación oral, pero siento que ya es difícil que los profesores, salvo que sean los nuevos, reconozcan el, el lenguaje que deben, que tienen estas nuevas generaciones para, para su, para sus propios, para el vínculo que tienen que ver con el aprendizaje. Me pasa que yo no sé si ellos entienden lo que yo les estoy diciendo o si yo comprendo lo que ellos me quieren comunicar. (Entrevista 2. Profesor P1, Pos. 28)

Relaciona la identidad con la comunicación, el lenguaje y las oportunidades que ofrece el sistema educativo para una relación virtuosa entre estos elementos, por ende, un factor que influye en su enseñanza es el reconocimiento del lenguaje que expresa esa identidad, como describe a continuación:

[...] sí, sí, es que de eso se trata, yo no sé si en este minuto la enseñanza, están tomando en cuenta, el, el lenguaje que tienen ellos en su identidad, porque para ellos un tema fundamental, es la identidad. Entonces el lenguaje está absolutamente ligado. Es una cosa con, con la identidad. Yo no sé si tengo en este minuto ya la, la capacidad de reconocer sus identidades, por lo tanto, sus lenguajes, extrapolándolo a que a lo mejor también la educación en este minuto tampoco tiene la, la capacidad o las competencias como para reconocer que de su identidad puede ser abordado desde sus lenguajes o a la inversa. (Entrevista 2. Profesor P1, Pos. 30)

Dentro de la lengua, el docente reconoce que un factor que influye es el bajo nivel de manejo del lenguaje con el que llegan los estudiantes a sus aulas de enseñanza media, además, con una falta de interés general por aprender o hacer cosas y cómo eso impacta en sus propuestas pedagógicas, dependiendo del nivel de conocimiento que el docente tenga sobre los intereses y disposiciones de los estudiantes:

Entonces no, no, yo no tengo muy claro, eso, pero a mí me pasa eso, me pasa que los chicos vienen con un lenguaje tan básico, con una necesidad interna tan mínima, que ya no es difícil reconocer: “Bueno, como trato esto, si no quieren nada, no es que no quieran nada, si quieren tan poco y yo no sé de ese poco, qué es lo que o, o sí...” [...]. (Entrevista 2. Profesor P1, Pos. 30)

Por otro lado, considera que la familia es un factor importante en el desarrollo del estudiante y que influye en la enseñanza general. En este sentido, hace una triada que sustenta el proceso educativo entre las ganas de aprender del estudiante, los aportes de la familia y los esfuerzos docentes:

[...] yo creo que esa es, la esa, es la, esta es una mesa de tres patas en el fondo y, y sin esa pata, la, la mesa se cae “al tiro” (expresión chilena para referirse a enseguida) porque, una patita la pone el estudiante y sus necesidad de, de ser mejor, por decirlo de alguna manera, la otra pata debe venir de la, de la, de la familia y nosotros tenemos que colocar la tercera pata que afirme estas dos para que no se caiga, pero si no tiene previamente la familia [...]. (Entrevista 2. Profesor P1, Pos. 32)

Dentro del concepto del aporte de la familia, el profesor describe un escenario donde la figura de autoridad ha cambiado desfavorablemente. Indica que este cambio se produce en la casa de los estudiantes, quienes no respetan a sus padres y, por consecuencia, han desdibujado los límites de otras figuras de poder, como el rol del profesor; por ende, la pérdida de la figura del profesor es un factor que influye negativamente en la enseñanza general, como representa a continuación:

[...] lo percibo derechamente en la figura de la autoridad, en este minuto si hay algo que nos complica a nosotros los profesores, no es los programas o la institución del establecimiento, sino que es la pérdida de la figura de la autoridad. Nosotros, si viene un “cabro” (expresión

chilena para referiste a un joven), y a mí me pasó no hace mucho, si viene un cabro y te dice: “viejo culiao [sic]” (expresión chilena de insulto grave), que te has imaginao [sic]” incluso si agrede a un profesor, que ha pasado, el profesor no lo puede echar de la sala. (Entrevista 2. Profesor P1, Pos. 32)

Agrega que el rol del profesor en cuanto a la enseñanza de ciertos temas también es limitado, cuestionando hasta dónde el profesorado puede hacerse cargo de reconfigurar los límites de una sociedad jerarquizada con roles asimétricos. Y, retomando el ejemplo planteado por el profesor, es una mesa desequilibrada cuando la familia no cumple con su rol formativo desde la casa:

Entonces a partir de ahí uno dice, bueno, qué le estamos enseñando estos chicos ¿qué se le enseña si el profesor perdió el rol de la autoridad? A gente pusilánime, que no tiene normas, que tarde o temprano puede ser delincuente, porque no aprendió a discernir entre lo bueno y lo malo y que cuando hizo algo malo no se le colocó un límite, etcétera o sea imagínate la implicancias que implica no reconocer el límite de lo que es correcto e incorrecto, y eso no parte por el profesor, parte por la casa y nosotros como profesores ya tenemos limitada la idea de la autoridad, los chicos llegan al establecimiento con la idea de la autoridad limitada porque no respetan los papás y los chicos saben que el papá no le va a decir nada, si es que el profesor le dice algo, entonces [...]. (Entrevista 2. Profesor P1, Pos. 32)

Esta situación ha despertado un fenómeno relativamente reciente en Chile, en donde los apoderados utilizan los mecanismos empleados por los establecimientos educacionales y el Ministerio de Educación para realizar quejas formales frente a situaciones inadecuadas que se dan en la sala de clases, y se aprecia una sensibilidad respecto a las instancias de reclamo, dejando al docente en un escenario desprovisto de un apoyo del centro educativo, como relata el Profesor P1:

[...] los padres le tienen miedo a los hijos. Y el, el director del establecimiento le tiene miedo a que un estudiante le haga algo al profesor, porque el profesor, si toma alguna represalia le puede generar a él un conflicto con la Superintendencia y toda... el sistema está basado en el miedo, no está basado en la confianza. (Entrevista 2, Pos. 34)

Es comprensible que el docente observe dificultades, preconcepciones y factores generales y no específicos de la comunicación oral, ya que no es algo que trabaje como habilidad en el aula, sino como un contenido y de manera esporádica. A pesar de esto, y si bien cada contenido presenta diferentes dificultades, el docente se remite a aquellos elementos transversales que podrían afectar cualquier tipo de conocimiento en la actualidad. También, se aprecia una relación entre estas tres categorías, ya que, el profesor señala factores y preconcepciones o características de sus estudiantes como dificultades, sin presentar preconcepciones o factores que influyen positivamente en la enseñanza general o de la comunicación oral.

Es interesante resaltar que el profesor es consciente de las observaciones negativas que hace en estos aspectos y de las huellas que dejan estas sensaciones en su rol de profesor, pero, a pesar de eso, indica que no es un impedimento para seguir buscando un trabajo genuino y de calidad, como se presenta a continuación:

[...] así como tú me ves, que da la sensación de que, que yo soy bajoneado y depresivo, te doy firmado que soy uno de los profes más tira para arriba. Siempre estoy intentando hacer que las cosas funcionen, pero es la percepción que tengo. (Entrevista 2. Profesor P1, Pos. 36)

Estrategias efectivas de enseñanza de la comunicación oral

Al indagar en el conocimiento del docente respecto a las estrategias de enseñanza que, según su experiencia, sean más efectivas para la comunicación oral, el profesor demostró que la conversación es una estrategia que emplea en el aula, a pesar de que no sabe si es la más efectiva, ya que no trabaja intencionadamente la habilidad de la oralidad porque se centra en el contenido curricular como se explica en el siguiente extracto:

¿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 y eso. A mí me, me gusta mucho hablar con los, con los, con los estudiantes.

Pero no sé si ese sea el, el método más efectivo para la enseñanza, si para la vinculación de la, de la, de la comunicación, entonces si tú me dices cómo, cómo has intencionado la

comunicación oral, en términos metodológico tendría que darle un par de vueltas. (Entrevista 1. Profesor P1, Pos. 72-73)

Como se mencionó anteriormente, indica que la estrategia que emplea es la conversación cotidiana en la sala de clases mediante la cual intenta integrar temáticas que no sean necesariamente el contenido trabajado. No obstante, es consciente de que no tiene una ruta metodológica específica para desarrollar la oralidad en aula:

[...] me gusta mucho conversar con ellos y trato de que, la, gran parte de la de la clase sea en base a la conversación, esto tal vez por dónde podría acercarme a, a una metodología, pero, pero, pero para ser sincero, así tampoco me, me he como propuesto mi norte va a ser la comunicación oral y para eso necesito esta, esta y esta otra herramienta metodológica. (Entrevista 1. Profesor P1, Pos. 75)

Es importante destacar la sinceridad que el profesor presenta en esta temática, en la que da a conocer que se enfoca en los “pasar” los contenidos curriculares, que no tiene como propósito el desarrollo de la comunicación oral y que tampoco se ha preocupado de emplear estrategias que sean efectivas, ya que utiliza la conversación independiente de sus resultados.

Verificación de la comprensión de la comunicación oral

Los procesos de indagación en la confusión y verificación de la comprensión en el área se dividen en las evaluaciones formales mediante pruebas o rúbricas de desempeño y las preguntas realizadas en todas las clases en formato de conversación. En esta última instancia, el profesor toma en consideración información no verbal en las respuestas de sus estudiantes para indagar con mayor profundidad cuando lo considera necesario o cuando los estudiantes tienen respuestas evasivas, como explica a continuación:

[...] nosotros hacemos las evaluaciones típicas, no sé, entra la rúbrica, la propia pruebas objetivas, y la, la consulta permanente, yo soy de preguntar, de estar continuamente conversando con el estudiante, a veces la misma, la misma respuesta te da la información, pero a veces, la propia evasión de la respuesta también te da la información, si eso es permanente, yo, siempre hay una conciencia respecto al estar visualizando si comprendió o no. (Entrevista 2. Profesor P1, Pos. 42)

CDC general

A modo general, se observa que hay un reconocimiento mayor por parte del profesor de las dificultades, factores y preconcepciones o características de los estudiantes que influyen de manera general en la asignatura pero no específicamente a la comunicación oral. Además, se aprecia una incongruencia entre lo mencionado en la importancia, ideas centrales e innecesarias y las estrategias y medios de verificación empleados, puesto que, como se mencionó anteriormente, la enseñanza que lleva a cabo se centra en el contenido de los elementos técnicos de la comunicación oral a través de la conversación, lo que no está en línea con las ideas de autoconocimiento y vínculo que considera más relevante el profesor.

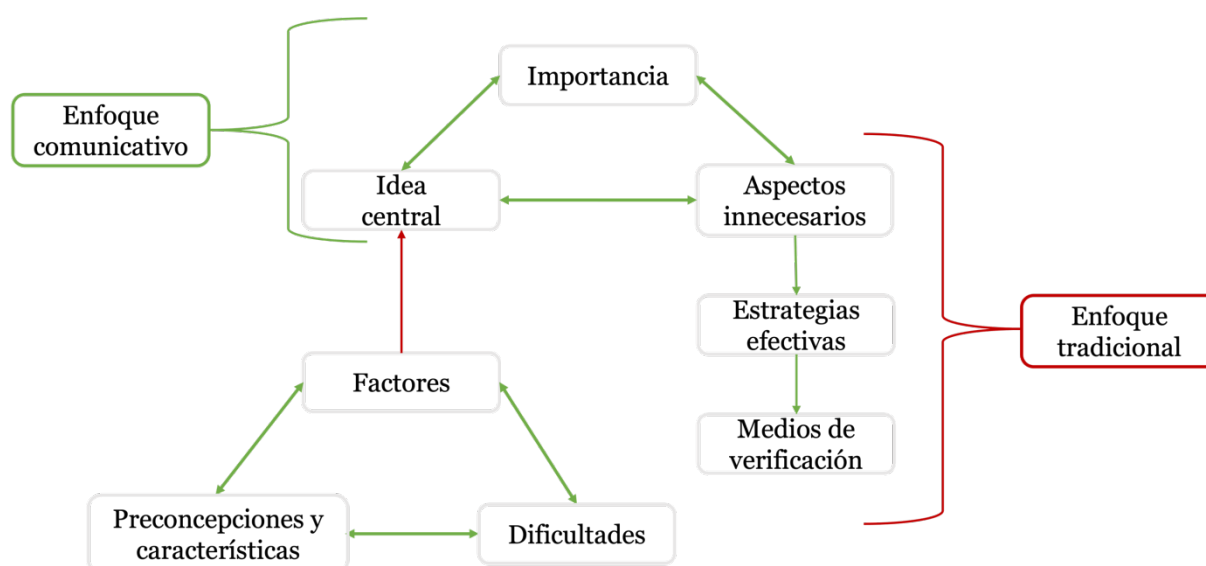
En este sentido, se aprecian ideas del enfoque comunicativo, en el sentido de la importancia y las ideas centrales e innecesarias, donde el docente hace hincapié en el desarrollo de las habilidades sociales de la oralidad, no obstante, las estrategias y medios de verificación que emplea son de orden tradicional, centrados en el contenido, con el docente como protagonista y con espacios de interacción improvisados y asistemáticos. Esta falta de vínculo entre lo que el docente considera como importante y lo que finalmente realiza en clases, se puede explicar por la falta de conocimiento o reflexión sobre estrategias apropiadas a su contexto educativo, que consideren las dificultades y factores negativos que influyen en sus clases.

En cuanto a las relaciones bidireccionales entre códigos, se observa una relación fuerte entre las preconcepciones y características de los estudiantes y las dificultades de la enseñanza de la lengua, debido a que éstas son, en su mayoría, mencionadas como dificultades para la enseñanza general, no solo de la oralidad. También se aprecia en la Figura 34 una relación entre los factores y las preconcepciones y características de los estudiantes, siendo esto, un factor que influye en la enseñanza.

Figura 34. Matriz de relaciones de códigos P1

Sistema de códigos	Impor...	Idea c...	Aspec...	Dificu...	Preco...	Facto...	Estrat...	Verifi...
Importancia del aprendizaje de la CO								
Idea central de la enseñanza de la CO								
Aspectos innecesarios de la CO								
Dificultades de la enseñanza de la CO								
Preconcepciones y características de los estudiantes								
Factores que influyen en la enseñanza de la CO								
Estrategias efectivas de enseñanza de la CO								
Verificación de comprensión de la CO								

En definitiva como se presenta en la Figura 35, se observa que el profesor centra su enseñanza de la oralidad en las ideas que considera innecesarias mediante estrategias genéricas sin cuestionar su efectividad, a pesar de tener claridad en la importancia de comprender la lengua como fuente de conocimiento profundo de uno mismo y de validación de otros. Además, debido a ciertos factores y dificultades, especialmente los breves relacionados con el currículo y con las presiones del centro, hacen que sus prioridades docentes no se puedan llevar acabo, teniendo que alinearse con las solitudes formales.

Figura 35. Elementos de CDC personal declarativo P1

Por otro lado, es interesante notar que, a pesar de tener un amplio reconocimiento de los factores negativos y dificultades, no los considere al momento de seleccionar una estrategia de desarrollo. Sin embargo, se destaca el nivel de reflexión respecto al contexto y sus propias decisiones pedagógicas. Se aprecian claramente los cuestionamientos al sistema

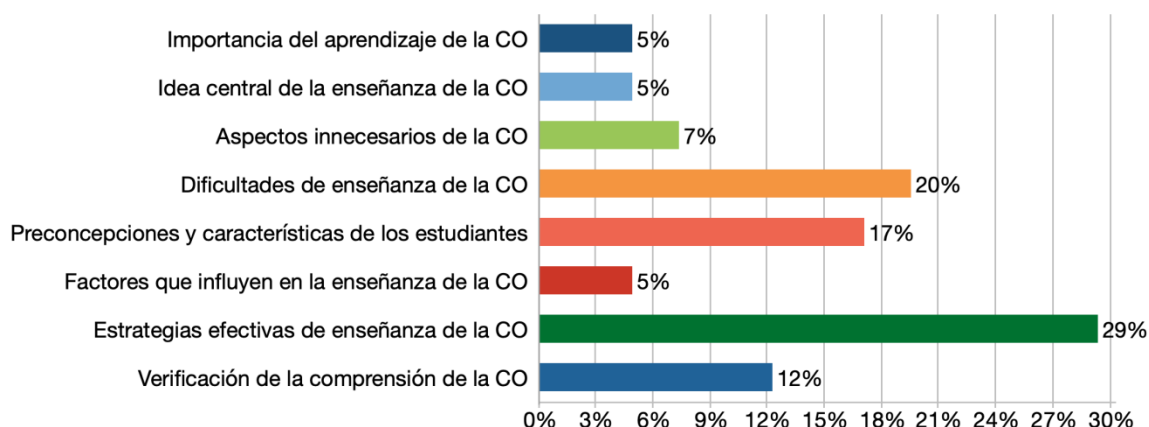
socioeconómico y sus consecuencias en las familias y aulas, lo que enfrenta con un espíritu crítico y reflexivo.

Profesor P2

Contextualización

El Profesor P2 tiene 26 años de ejercicio, cuenta con una experiencia docente estable que le ha permitido trabajar principalmente en colegios particulares subvencionados con un enfoque científico-humanistas. En general, los contextos socioeconómicos medios y de excelencia académica con un alto nivel en rendimiento de pruebas de selección universitarias. En la actualidad, se desempeña en un liceo científico-humanista emblemático. Como se aprecia en el Gráfico 8 el discurso del docente profundiza en las estrategias efectivas del desarrollo de la oralidad, las preconcepciones y características de los estudiantes y las dificultades de la enseñanza.

Gráfico 8. Sistema de códigos Conocimiento Didáctico Profesor P2



Importancia del aprendizaje de la comunicación oral

El Profesor P2 indica que es importante la comunicación oral porque es una herramienta de vínculo social y de desarrollo académico. La oralidad les permitirá a sus estudiantes tener una interacción eficiente mediante la expresión de sus pensamientos, ideas, conocimientos, entre otros, que les favorecerá su desenvolvimiento en el ámbito académico, como detalla a continuación:

[...] bueno en el colegio donde yo trabajo, hay una especial atención en prepararlos para la educación superior, pero más allá de eso, o sea, ellos mientras están adquiriendo herramientas de comunicación oral, se están preparando, no solamente para escenario, digamos, académicos, sino que más bien es un aprendizaje para la vida, en, en lo que significa el contacto permanente la, la digamos, para transmitir pensamientos, ideas, este, transmitir conocimiento, aprender también, obviamente a escuchar, entender, digamos tener una, una interacción eficiente. (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 6)

Se aprecia que la impronta del centro educativo permea y se vincula también con la importancia del desarrollo de la comunicación y la visión de su enseñanza por parte del profesor.

Idea central de la enseñanza de la comunicación oral

La idea central del Profesor P2 en la enseñanza de la comunicación oral es que el estudiante comprenda que el lenguaje modela una imagen social con todo lo que proyecta el hablante a través del uso de ciertas palabras, entonaciones, de su adaptación a las situaciones comunicativas, por nombrar algunos elementos que producen un impacto en el medio:

[...] estamos proyectando una imagen social y esa imagen social nos va a instalar, por ejemplo, en los, va a generar, no sé, va a generar cierto nivel de respeto, de confianza en los demás, vamos a construir una, una imagen de lo que queremos ser o no sé, en, respecto según como nosotros utilicemos, esa, esa, esa herramienta que es el lenguaje. (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 8)

Aspectos innecesarios en la enseñanza de la comunicación oral

Con respecto a los aspectos innecesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente indica que no es necesario trabajar la idea de un hablante ideal, ya que no existe una única forma correcta de hablar, como explica a continuación:

[...] yo creo que, quitar la idea de que, de que, de que hay un habla que es mejor que otra, primero. Yo creo que los estudiantes deben de entender primero ser conscientes de que el lenguaje, el habla, es una herramienta y que, por lo tanto, ellos tienen la libertad para usarla de

distintas maneras, que no hay una forma mejor que otra [...]. (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 14)

Para ello, indica que es necesario fomentar la idea de que ellos deben ampliar lo más posible su registro de habla y su adecuación a la situación comunicativa, en este proceso radica el verdadero desarrollo de la comunicación oral.

Como se puede observar, estas tres categorías tienen coherencia entre ellas. Es relevante que la idea central se basa en la importancia detectada por el profesor. Mientras que la idea innecesaria se relaciona con ideas del enfoque comunicativo, que considera el uso de la lengua en diferentes contextos socioculturales más que un hablante/oyente ideal de una postura más tradicional estructuralista de la lengua.

Dificultades en la enseñanza de la lengua

Inicialmente, el docente identifica que la falta de motivación dificulta la enseñanza en general que se refleja en la falta de disposición a aprender y participar en actividades en el aula, lo que explica, se debe por la concepción de que la educación debe ser entretenida, como se presenta a continuación:

[...] digamos una situación general de Educación, yo creo que hoy día son tiempos difíciles para educar, digamos por, por un tema motivacional, porque los estudiantes tienen una baja disposición. Ven la escuela como un espacio poco entretenido y me parece que esa ese discurso de la entretenición vinculada al aprendizaje se ha ido arraigando, digamos en el discurso, ya sé que hoy día todo aquello que no es entretenido no es atractivo para ser aprendido [...]. (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 16)

Esta idea de la entretenición, si bien invita a los profesores a buscar e innovar en sus formas de enseñanza más tradicionales, favorece que se pierda el foco de atención en lo importante del proceso: el aprendizaje de los estudiantes, cayendo en dar prioridad a la forma más que en el fondo.

En un aspecto más específico respecto a las dificultades de enseñanza de la comunicación oral, comenta que los estudiantes leen mucho menos que generaciones anteriores, y, al considerar que la lectura presenta modelos a seguir, esto dificulta el

desarrollo de la oralidad. A esto, se le suma los problemas que genera la lectura digital con los proceso de multimodalidad presente en las páginas web, redes sociales, entre otros. Como se presenta en el siguiente extracto:

[...] bueno estoy convencido de que la lectura es una, es un es un camino, están vinculados también, la lectura con la comunicación oral y en la, la lectura permite, eh... Eh... Digamos aprender u observar ejemplos o modelos de construcción del lenguaje que sirven para que nosotros vayamos creciendo en esa área y al haber menos lectura obviamente eso se debilita, hay menos lectura porque también, hoy día, eh... Digamos, los principales accesos a la información no están en los libros, sino que están en herramientas digitales. (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 16)

Relacionado con lo anterior, el docente indica que en la actualidad, hay muchos modelos lingüísticos negativos en el mundo de la música urbana que presentan un uso incorrecto de la lengua, los que se convierten en ideales a seguir por la juventud:

Es que quizás ha existido siempre, a lo mejor yo estoy hablando más como de, de ya casi como en un discurso de profe más viejo, que es principalmente el que, los, los modelos de, de hoy de los jóvenes, me parece que están distantes también de esta de la sensibilidad respecto de una habla, de una expresión correcta de, me parece que hay, allí también hay un elemento importante por ejemplo, cantantes urbanos, más allá si me gusta la música o no, o si le puede llegar a gustar, es, es, la forma en la que se expresan, es muy, muy deficiente (se ríe) esos modelos siguen los, los adolescentes hoy día. (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 16)

Cabe destacar que se observan argumentos relacionados al modelo tradicional de la enseñanza al presentar un modelo lingüístico del habla que no se relaciona con la idea innecesaria indicada por el docente. Se observa que la literatura juega ese rol correctivo, mientras que las expresiones musicales actuales fomentan el uso deficiente de la lengua oral.

Preconcepciones y características de los estudiantes

En esta área, el docente plantea que las preconcepciones de los estudiantes se relacionan con el uso de la lengua oral formal. Por una parte, el estudiantado considera que la formalidad o el uso correcto de la lengua es algo que no corresponde a su edad, que es para

gente mayor. Esto se evidencia en una reacción del grupo de estudiantes quienes tienden a burlarse de quienes hablan formalmente:

[...] cuando hay un estudiante que habla o intenta hablar de manera correcta, y me ha pasado en distintos lugares donde he trabajado, generalmente como el resto como que, como que lo intenta bajar así como que: “yaaaaaa” (expresión chilena que se emplea para exagerar) como que fuera algo que no, no es parte de la identidad del joven hablar así, por lo tanto este, existe como casi, como una, como una sanción o censura social en su grupo, respecto de esa forma, por lo tanto hay una presión para, no para, para, para, no valorar o no apreciar las construcciones más formales de comunicación. (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 22)

Esto se relaciona con una segunda preconcepción observada por el profesor sobre la lejanía del uso formal de la lengua, ya que, no la emplean generalmente en su vida cotidiana, por lo que no ven la importancia de su desarrollo fuera de la instrumentalización en el aula:

Entonces de ver como muy lejanamente esta, la necesidad de usar, un lenguaje formal, que, por ahora para ellos, únicamente como una exigencia para una disertación a, pero ellos no ven, por ejemplo, cercano una entrevista de trabajo ... falta mucho para eso [...]. (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 22)

Profundizado en la utilidad observada por el estudiantado, el profesor indica que hay un factor importante: la carrera que estudiarán en la universidad. Por ejemplo, aquellos estudiantes que quieren seguir un camino académico científico o matemático tienen la preconcepción de que el manejo de la lengua oral no les será útil en comparación con aquellos que quieren estudiar carreras de corte más humanista o de las ciencias sociales. Como ejemplifica el profesor:

[...] alumnos que van a estudiar, no sé, ingeniería que sienten que el lenguaje no le sirve o estudiantes que se van a alguna carrera humanista y dice, no, pero química no me sirve, no sé, entonces ellos toman decisiones en el camino de ver qué les sirve, que no y sienten, muchas veces creo yo, que en realidad lenguaje o, o aprender tanto de la comunicación oral no es algo, que el, que le sirva o si le sirve, en realidad, les va a servir más adelante [...]. (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 42)

Esto, que es denominado como “asignaturismo” por el profesor, presenta las consecuencias de un sistema educativo fragmentado en parcelas de conocimiento, que no facilita una integración de los aprendizajes y sus utilidades fuera del aula.

Respecto a las características de los estudiantes indica que la falta de responsabilidad y de crítica de sus actos es una actitud que se ha acentuado en el último tiempo señalando que: «hay como una idea de que (...) cuando les pasa algo malo, el, es culpa del entorno y cuando pasan cosas buenas es mérito propio» (Entrevista 2. P2, Pos. 24). Esto afecta su disposición y vínculo en el aula.

Otra característica reconocida por el profesor es la rebeldía propia de la juventud y su edad, pero que, en los últimos años, ha cambiado considerablemente en su relación con las actividades en el aula, volviéndose un poco más intransigentes en su participación y disposición por ciertas metodologías:

[...] antes la rebeldía en la sala de clases decía: “No, profesor: ¿por qué vamos a hacer esto? Yo quiero hacer esto otro de acá” y te presentaban ellos una propuesta distinta y parecía muy atendible e interesante y podías negociar con el estudiante. Hoy día el estudiante, en general, muestra la rebeldía al decir: “No, profesor, no quiero hacer eso” “¿y qué quiere hacer” (pregunta el profesor) “nada” (responde el estudiante) (se ríe)... entonces hoy día es, esa la condición, esa esa es la manifestación de rebeldía. (Entrevista 2. P2, Pos. 26)

Factores que influyen en la enseñanza de la comunicación oral

El profesor reconoce dos factores que influyen en la enseñanza de la comunicación oral. El primero, son los efectos que generó la pandemia en el comportamiento y comunicación de sus estudiantes, quienes, llegaron con un vacío importante en el desarrollo de sus habilidades sociales y académicas, tal como menciona a continuación:

[...] no nos olvidemos que los alumnos que hoy día tenemos saliendo de cuarto medio estuvieron con dos años de receso ¿ya?, y perfectamente son alumnos que, académicamente tienen una preparación de un estudiante de primero medio, ¿ya?, porque se saltaron dos años y están en cuarto medio, pero perfectamente, o sea, podríamos medirlo con aprendizajes de un alumno de primero medio y ojo, no solamente aprendizaje sino que con conductas, porque uno

los observa a nivel social del comportamiento que tienen y yo creo que ahí también digamos, no, también tuvimos un retroceso. (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 24)

El segundo factor es el proceso de evaluación calificado que deriva en un grupo de estudiantes que se motiva a participar exclusivamente en actividades calificadas y otro grupo, que, por el contrario, tiene un mejor desempeño y disposición en actividades formativas:

[...] porque veo que a veces qué es lo que choca también y qué es lo que vuelve, vuelve pone una nube en el aprendizaje o en el proceso que se vive, es la evaluación, el estudiante muchas veces se siente mucho más libre, desatado, cuando no tiene una la presión de una nota, ojo, que no todo el mundo, porque hay algunos que justamente ocurre lo contrario, trabajan cuando hay una nota, pero hay un universo importante de alumnos que tienen un muy buen rendimiento y una buena disposición y que ellos justamente trabajan mejor cuando no hay una calificación detrás. (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 32)

Se observa en el docente una capacidad para analizar factores, dificultades y preconcepciones y característica de toda índole, tanto aquellas que impactan en el sistema educativo o la asignatura en general, como aquellas específicas para la oralidad. Por otro lado, el docente no incluye reflexiones sobre elementos positivos que pueden influir en la enseñanza de la oralidad.

Estrategias efectivas de enseñanza de comunicación oral

En esta área es importante destacar que el docente indica una serie de estrategias y actividades que, en su experiencia, son útiles para el desarrollo de la comunicación oral. En este sentido, menciona la interrogación oral, la exposición informal y la disertación formal con más preparación, el debate, el teatro, lectura dramatizada y juegos de improvisación. El Profesor P2 profundiza que cualquier producción oral en el aula debe ser mediada, centrándose en el proceso y el crecimiento del estudiante, como ejemplifica con el desarrollo de una disertación la sala de clases:

[...] también debemos darle los tiempos suficientes, no solamente para que la preparen (la disertación) sino que también, alcance a tener conciencia y viva justamente una preparación consciente, de manera que a futuro cuando tenga que, efectivamente, tomar una decisión solo,

enfrentando una situación como ésta, haya tenido el aprendizaje del proceso, no sólo del resultado, porque el resultado que va a ser la nota a lo mejor, la exposición, capaz que eso se le olvide, pero lo otro, lo otro es lo que debe quedar. (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 38)

En esta línea, el profesor plantea dos premisas de su trabajo de la oralidad, por un lado el modelamiento de las actividades y procedimientos necesarios para cumplir con el objetivo de la tarea, da como ejemplo cuando se crea un material audiovisual como apoyo en una exposición y sus estudiantes no tienen los conocimientos de herramientas digitales orientadas a la educación, en este contexto el docente indica que: «modelar eso también, eso también te sirve mucho, modelar en la clase para que el estudiante vea, a veces modelar, mostrarle cómo se hace y también como no se hace bien» (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 34). Por otro lado, señala la presentación de los criterios de evaluación mediante pautas apropiadas a la actividad por evaluar:

[...] entonces deben ellos tener digamos, por ejemplo, un conocimiento de, de, de las pautas que existen para para evaluar, eh... Entender, digamos que, que efectivamente dónde va a poner atención el, el, la persona que los va a evaluar, no solamente digamos por, por la conciencia de la nota, sino que también porque de esa manera el estudiante va recibiendo simultáneamente una retroalimentación, o sea, él va entendiendo de que, de que este es el camino para corregir o para autocorregir. (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 34)

Ambas ideas fortalecen la mirada de proceso de la enseñanza de la oralidad de este profesor, se observa una lógica de acompañamiento, mediación y modelamiento de las habilidades que se necesitan para la comunicación oral, tanto desde el punto formativo como en la evaluación calificada, en línea con los enfoques comunicativos de enseñanza. Esto, lo resalta además, informando que se toma varias clases para preparar la producción de los diferentes tipos de géneros discursivos con los que trabaja durante el año.

A pesar de que su establecimiento tiene el foco puesto en el desarrollo de la literatura, el docente no lo visualiza con profundidad a lo largo de la entrevista. En este sentido, el contexto no es favorable para la habilidad comunicativa, como describe a continuación:

Bueno, en realidad, la asignatura en el colegio tiene un, una orientación muy fuerte hacia, hacia la parte de la lectura más que de la comunicación oral y la escritura, aun cuando a ver eso, eso de alguna manera ha sido presionado por justamente por las pruebas estandarizadas. Que tienen una, una, una fuerza importante, eh... En, en, en el eje de lectura y, y hemos, obligados por esa circunstancia, de alguna manera como abandonado o se ha ido debilitando y más con la pandemia, más todavía se ha debilitado justamente la escritura y la oralidad. (Entrevista 1. Profesor P2, Pos. 2)

No obstante, se aprecia que el profesor conoce una variedad de estrategias en cuanto al trabajo formal e informal, monologado y dialógico de la expresión oral. También se observan estrategias de planificación del discurso oral monologado, contemplando las diferentes fases de planificación, revisión y producción. Esto puede indicar que el profesor tiene un conocimiento didáctico de la oralidad orientado al enfoque comunicativo a pesar de que incluso, su establecimiento, presenta características tradicionales de la enseñanza.

Verificación de la comprensión del aprendizaje

La principal estrategia de verificación de la comprensión aplicada por el profesor es la de utilizar las conversaciones cognitivas y metacognitivas respecto a las decisiones que va tomando el estudiante en el proceso de elaboración de un discurso oral (cualquier éste sea). El docente justifica esta alternativa debido a que fomenta el desarrollo autónomo de la oralidad, con habilidades que les serán útiles una vez que estén fuera del aula y lo divide en dos partes. La primera es un seguimiento analítico a cada estudiante, como describe a continuación:

[...] primero, hacer un seguimiento, ir observando en el proceso desde el momento en que se selecciona el tema, el momento que se comienza a hacer la investigación, se recopila esa información, se analiza, se sintetiza seguramente, se hace una distribución expositiva para digamos los momentos de la exposición, desde que se hace, o sea, ese todo, ese momento debe ser seguido. (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 38)

Es decir, el profesor es un agente activo en el proceso de producción, pero al mismo tiempo es un espectador de las decisiones y experiencias de sus estudiantes. La segunda

instancia se da luego de analizar los desempeños de sus estudiantes y es generar una instancia de conversación para realizar preguntas movilizadoras del conocimiento:

[...] debe haber una conciencia de, de, de la instancia a la que quiero llegar, y a los estudiantes llevarlos en ese momento en la conversación: (el profesor pregunta) “A ver, recuerda, no te olvides, ¿cuánto tiempo tienes para exponer? Tienes todo este tiempo. No te olvides ¿a quién vas a exponer? ¿con qué finalidad?”, (el estudiante pregunta) “¿profesor yo puedo dar mis opiniones acá?” (el profesor responde) “Ya, puede que sí, puede que puedas hablarla, pero, ojo, tienes diez minutos para exponer un tema y ¿cuál es el propósito? es explicar el tema, por lo tanto, a lo mejor este no va a ser el momento para dar tu opinión”. (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 38)

Como se observa en las preguntas que realiza el docente, son contextualizadas a las tareas cognitivas asignadas, mediante preguntas reflexivas, busca que el estudiante encuentre sus propias respuestas, para prepararlo para cuando el joven deba hacer este tipo de producciones discursivas sin acompañamiento. En el fondo, el docente intenta entregarles una lógica de producción a sus estudiantes. Como se puede entrever, este tipo de trabajo requiere de tiempo en el aula, como describe el docente:

[...] obviamente requiere tiempo porque esta conversación es con ocho grupos de un curso, ¿ya? Entonces, y, a lo mejor algunos van a requerir más tiempo de atención que otros, y a veces esto implica, entonces dos, tres clases, ya, claro y, y, y, y obviamente es un, es un trabajo que requiere, requiere atención y tiempo. (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 38)

CDC general

A modo general, se observa que el docente tiene un CDC complejo. Tiene una visión de la importancia y las ideas centrales e innecesarias de la enseñanza de la oralidad relacionadas con los lineamientos del enfoque comunicativo, puesto que resalta el uso y la adaptación comunicativa como ejes centrales de sus clases. Comprende, además, que la lengua se relaciona con un espacio sociocultural, que es una herramienta vital para sus estudiantes y que se desarrolla en contacto con el medio.

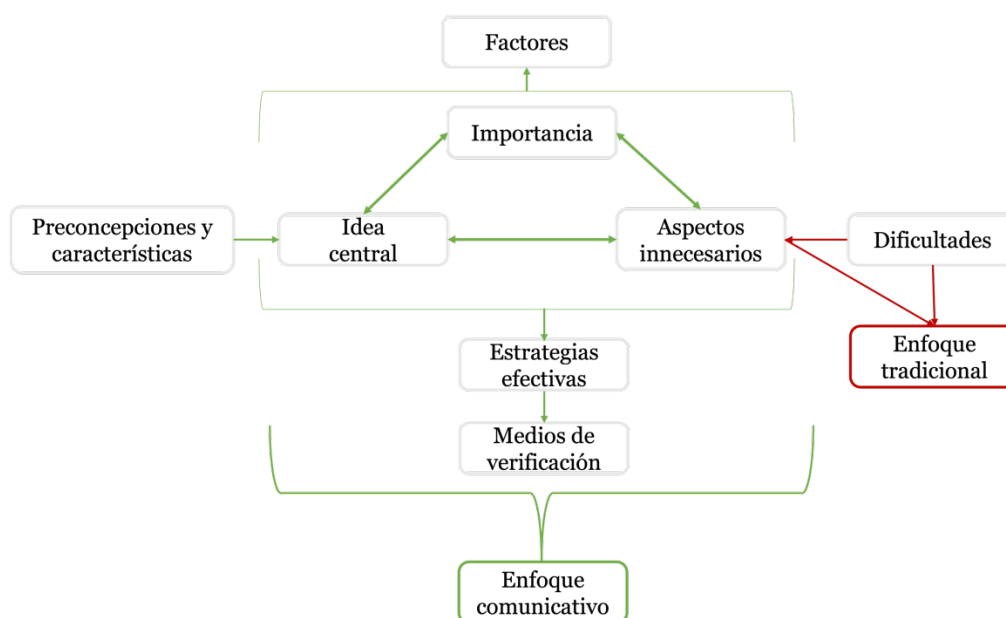
Esto se ve presente en el conocimiento de estrategias didácticas diversas con énfasis en el proceso de producción, el acompañamiento y la mediación. El docente se ve más bien en un rol de mediador del aprendizaje y entrega espacios comunicativos a sus estudiantes para que puedan expresarse guiadamente en el aula. Se aprecia que la comunicación oral es un proceso, y no un producto; por ende, las estrategias que emplea tienen etapas de acompañamiento para valorar el proceso de desarrollo. También, se observa que hay un uso reflexivo de la lengua oral para fomentar el desarrollo autónomo de los estudiantes, el cual utiliza como método de enseñanza general de la oralidad.

En cuanto a las relaciones bidireccionales de los códigos, como se indica en la Figura 36, hay una relación suave entre las dificultades de la enseñanza y las preocupaciones y características de sus estudiantes, ya que algunas de éstas, son consideradas una dificultad para la enseñanza.

Figura 36. Matriz de relaciones de códigos P2

Sistema de códigos	Impor...	Idea c...	Aspec...	Dificu...	Preco...	Facto...	Estrat...	Verifi...
Importancia del aprendizaje de la CO								
Idea central de la enseñanza de la CO								
Aspectos innecesarios de la CO								
Dificultades de enseñanza de la CO								
Preconcepciones y características de los estudiantes								
Factores que influyen en la enseñanza de la CO								
Estrategias efectivas de enseñanza de la CO								
Verificación de la comprensión de la CO								

En cuanto a las relaciones generales de las categorías, se observa en la Figura 37, que el docente centra la selección de estrategias de enseñanza y de verificación de la comprensión de acuerdo con su reflexión de la importancia, ideas centrales y aspectos innecesarios. Además, considera los factores que influyen de manera general en este proceso de enseñanza. Por otro lado, las preconcepciones y características de sus estudiantes, influyen en la idea central, mientras que las dificultades a los aspectos innecesarios.

Figura 37. Elementos de CDC personal declarativo P2

Por otro lado, es importante destacar que en las dificultades que influyen en la enseñanza, el docente rescata ideas sobre un habla correcta (tanto en la literatura como en los modelos musicales actuales), lo que contradice lo indicado en las ideas innecesarias de la enseñanza. Esto podría evidenciar una tensión entre un enfoque tradicional y comunicativo sobre los aspectos normativos de la lengua oral. No obstante, pareciera ser que esta tensión no llega a influenciar en la toma de decisiones pedagógicas sobre las estrategias didácticas empleadas en el aula, así como en las premisas de monitoreo y conversación reflexiva en la verificación de la comprensión y que las preconcepciones y factores influyen no se observa el habla correcta como un elemento.

El docente se presenta reflexivo a lo largo de la entrevista, valorándola como un espacio de análisis con énfasis en la efectividad de sus prácticas pedagógicas: «agradezco el que hayamos tenido esta conversación, si bien, no tiene el propósito de que yo reflexione para mí mismo, me ha hecho reflexionar y me ha hecho pensar en, en digamos en algunas, en algunas cosas que hago» (Entrevista 1. Profesor P2, Pos. 66). El docente reflexiona sobre la efectividad de sus prácticas pedagógicas y cómo mejorarlas y también sobre el panorama general que enfrenta la educación, especialmente con aquello relacionado con la enseñanza de la oralidad.

En este sentido, el Profesor P2 considera que una característica de la profesión es que no siempre son efectivas las estrategias o actividades que se planean: «debo decir también dentro de todo lo que dije, de que muchas veces, también, mucho lo que yo quisiera hacer no, no resulta ya... y que, y que en el, en el ejercicio digamos docente pasa mucho eso» (Entrevista 1. Profesor P2, Pos. 66). Esto se debe a los múltiples factores, como los mencionados anteriormente, que intervienen en la realización de una sola clase.

En línea con lo anterior, el docente es muy reflexivo respecto a las consecuencias que ha dejado la pandemia en la juventud y que si bien, ha tenido dificultades a lo largo de su trayectoria profesional con grupos de estudiantes que son menos comunicativos, las secuelas de la pandemia hacen que eso sea aún más difícil:

[...] hay muchas veces en que pasó, no sé, años ya, años con estudiantes que son muy silenciosos en la sala y que cuesta mucho sacarle la voz y hoy día tenemos mucho de aquello en nuestras salas de clase, tenemos muchos estudiantes que están viviendo un, digamos, dificultades digamos, a nivel emocional, que era un tema que no teníamos de, en esta envergadura antes de la pandemia y que, y que nos pone una montaña aún más difícil de escalar. (Entrevista 1. Profesor P2, Pos. 66).

Se aprecia que el docente tiene también una visión reflexiva general de la enseñanza a lo largo de su experiencia y trayectoria y que tiene un conocimiento profundo de las características del establecimiento donde trabaja, pero que también va más allá de sus aulas, tomando en consideración factores que han encrudecido la enseñanza de la lengua oral, incluso, en otros centros con otro tipo de características:

Tengo la suerte de trabajar en un lugar que cuenta con muchas herramientas, no solamente desde, desde, el nivel profesional, sino que de los apoyos que, y redes, que con las que contamos... aun así se nos hace difícil. Me imagino que esto es más difícil aún en espacios que no cuentan con estos apoyos, así que de verdad que tenemos allí una misión como, como país que, que defender porque está, está muy pesado, el tema educativo, ha sufrido un atraso importante y que claramente, claro, se, se pueden manifestar en estas, en esta en lo que hablábamos recién, o sea, en el atraso en, en las competencias de oralidad o de escritura, pero

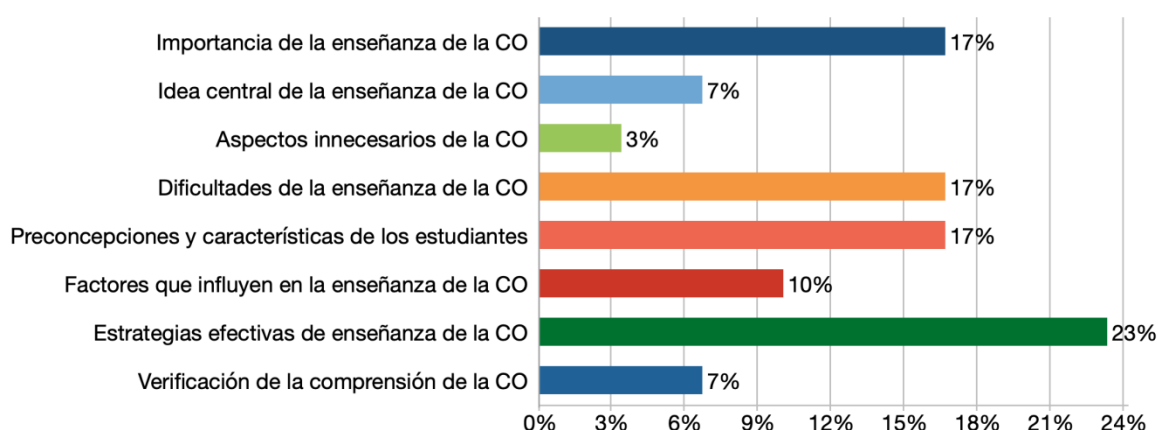
obvio, hay muchas hay muchos otros más elementos, es muy preocupante. (Entrevista 1. Profesor P2, Pos. 66)

A pesar de que el docente tiene claridad en que el panorama educativo y social presenta dificultades, considera que es necesario adaptarse y comprender qué es lo que está ocurriendo: «hay, digamos, situaciones que uno quisiera que fueran distintas, pero están así nomás, porque obviamente (hay que adaptarse a la forma, digamos, a la condición en la que estamos» (Entrevista 2. Profesor P2, Pos. 51), pero al mismo tiempo, presenta su preocupación desde una mirada crítica a la profesión docente, como se puede observar a continuación: «la verdad, que yo espero que tengamos las herramientas suficientes como profesores para poder enfrentar esto que está, está eh, muy, muy complejo ¿ya?, muy complicado» (Entrevista 1. Profesor P2, Pos. 66), también identifica claramente cuál es el rol que juegan los profesores en este escenario: «pero bueno, elegimos esta profesión y, y somos parte de, de o queremos seguir contribuyendo a la solución de este problema» (Entrevista 1. Profesor P2, Pos. 66), lo que le permite tener una mirada más global de su experiencia y no perder la motivación en seguir mejorando sus prácticas docentes.

Profesora P3

Contextualización

La Profesora P3 tiene 2 años de ejercicio docente, y trabaja en el mismo centro educativo desde su egreso de la universidad. Su establecimiento se caracteriza por ser un liceo subvencionado con un enfoque científico-humanista de contexto socioeconómico medio orientado a las pruebas de selección universitarias. Como se aprecia en el Gráfico 9, el discurso de la docente profundiza en las estrategias efectivas del desarrollo de la oralidad, la importancia de la enseñanza, las dificultades de la enseñanza y las preconcepciones y características de los estudiantes.

Gráfico 9. *Sistema de códigos Conocimiento Didáctico profesora P3*

Importancia de la enseñanza de la comunicación oral

La profesora considera que la importancia de la enseñanza de la oralidad tiene que ver con la necesidad de comunicarse oralmente de manera correcta en los diferentes escenarios de su vida actual y a los que se enfrentarán más adelante, especialmente la universidad y el trabajo. Como describe a continuación:

¿Por qué es importante? Yo creo que es importante porque ahora, y en el futuro, van a necesitar la comunicación oral, no sólo para comunicarse, sino para comunicarse correctamente y darse a entender en cualquier contexto, más todavía ahora que van a entrar a la universidad y más todavía después en el mundo laboral, para poder desenvolverse con cualquier persona o ante cualquier situación, no necesariamente laboral, cualquier situación de la vida es importante que sepan comunicarse. (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 4)

Idea central de la enseñanza de la comunicación oral

La idea central de la docente se relaciona con las necesidades inmediatas de sus estudiantes, quienes, son reticentes a participar comunicativamente en el aula. Esta es una situación que no ha mejorado en el último tiempo posterior a la pandemia, como describe en el siguiente extracto:

[...] es una tremenda pared a la hora de hacer las clases que a veces, muchas veces, los chicos responden con monosílabos. Y uno le dice: “Ya, pero a ver, explícame un poquito más” y no saben qué decir, no, no pueden, no pueden formular una respuesta bien o por último yo le digo:

“Dilo no importa, dilo con tus palabras, aunque no suene bonito, dilo”, pero eso cuesta desde ya. (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 10)

Por ende, para superar esta situación, la idea central de la enseñanza será que el estudiantado se atreva a comentar y pierda el miedo a equivocarse, como argumenta:

Yo creo que lo más importante o quizás, ni siquiera entra dentro de, pero lo más importante es la disposición y el atreverse creo yo ... como quitarse ese miedo a decir algo, a dar una, una opinión o decir incluso como hablar de lo que les gusta eso también. (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 10)

Esto demuestra la visión de proceso que tiene la docente sobre el desarrollo de la oralidad, puesto que, como idea secundaria que sustenta la idea central, busca que comprendan que la oralidad se desarrolla, que es un proceso que toma tiempo y el primer paso es intentarlo:

[...] sí, porque igual, algo que yo siempre les digo que esto es algo que se va aprendiendo, no es algo que ellos ya sepan y si no lo van practicando nunca lo van a lograr, o sea, es algo que se va construyendo, el atreverse, primero quizás, hablar un poquito, después ya otros quizás quieren opinar un poco más, después se van a atrever a pasar adelante, pero es algo que es un proceso, no es que la primera clase vayan a hablar todo, sino que de a poquito. (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 12)

Aspectos innecesarios de la enseñanza de la comunicación oral

La docente observó un solo aspecto innecesario en la enseñanza que tiene que ver con el nivel de utilidad de la comunicación oral según la carrera profesional que el estudiante escogerán al salir del liceo. Por ejemplo, si un estudiante quiere ser profesor o atender público, debe desarrollar los aspectos no verbales de la comunicación, pero si su carrera no requiere este tipo de habilidades, no es necesario que lo desarrollen, como explica a continuación:

Hay aspectos que creo que solo algunas personas necesitaba aprender, por ejemplo, los profesores, eh... quizás al comunicarse, sí, pero el aspecto del cuerpo así, no, no lo veo tan necesario, por ejemplo, si van a estudiar una carrera que no lo requiere. Pero si van a ser

profesores, sí, es necesario, por ejemplo. En este momento no se me ocurren como que otro ejemplo, pero, no sé, si quizás van a atender públicos sí, es necesario, pero en otras quizás no van a relacionarse tanto con gente, entonces ahí no, no lo veo tan necesario, ciertos aspectos.

(Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 6)

No obstante, existe una contradicción en el discurso de la profesora al ver los aspectos metodológicos implicados en la enseñanza, es decir, cómo le resta importancia a los elementos innecesarios en un grupo que aspira a diversas profesiones. En este sentido, comenta que no haría ninguna diferencia entre sus estudiantes, puesto que todos están en su último año de escolarización y la mayoría no sabe qué estudiar, por ende debe prepararlos a todos por igual:

[...] yo creo que como ya están en el cuarto medio es importante aplicar todo, o sea, no importa lo que ellos quieran a futuro, porque algún, la mayoría de hecho todavía no lo tiene claro, entonces en su caso si es importante revisar todos los aspectos, porque puede que les sirva.

(Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 8)

Finalmente, se observa una tendencia de la profesora por considerar elementos contextuales prácticos para fundamentar el tratamiento didáctico de la oralidad, especialmente ligado al desarrollo profesional de sus estudiantes y necesidades inmediatas. Se puede caracterizar por ser una mirada instrumentalizada de la enseñanza de la oralidad que sirve para contextos específicos como hablar en la sala de clases, una herramienta para su desarrollo académico y su futuro profesional. Si bien, estas ideas se relacionan con el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, no se aprecian reflexiones ligadas a una utilidad trascendental de la comunicación en sus vidas, la diversidad lingüística y cultural, entre otros.

Dificultades para la enseñanza de la comunicación oral

A rasgos generales, la Profesora P3 señala tres dificultades en la enseñanza de la comunicación oral en su aula: la falta de participación y escucha en el aula, que el alumnado se moleste entre ellos y las evaluaciones durante el año escolar. Con respecto a la primera dificultad, la docente comenta que sus estudiantes no quieren hablar en el aula, como se

indicó anteriormente, y se escuchan muy poco entre ellos, lo que dificulta no solo el trabajo de la oralidad, sino que la realización de las clases en general. La profesora comenta que :

[...] el querer hablar, esa es la dificultad, porque a veces, no sé, por ejemplo, en mi curso los chicos conversan algo, una situación con algún profesor, pero después al momento en que yo: “ya conversémoslo todos ahora”, nadie dice nada. Entonces, como que le baja toda la timidez de repente y no quieren expresarse o es como: “No, es que yo no me sé explicar que lo diga el otro”, entonces ese es como la gran dificultad en cuarto medio. (Pos. 14).

Como se observa en su discurso, la docente atribuye a la personalidad que sean más o menos expresivos en el aula, cuando hace comparaciones con el comportamiento comunicativo de estudiantes de niveles más bajos: «porque si hablamos de cursos más chicos, el tema de que se molestan entre ellos, y a veces sí, y tienen más personalidad los niños más chicos a veces, pero se molestan» (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 14). Esto, despierta otra dificultad para la enseñanza de la docente, donde el estudiantado es más expresivo, pero se molestan entre ellos.

Finalmente, se presenta la evaluación como una dificultad para la enseñanza, considerando tres elementos: las preferencias del alumnado, el tiempo que requieren las evaluaciones auténticas de comunicación oral y la carga laboral docente, como se presenta a continuación:

[...] pero en cuanto evaluaciones, sí, el tiempo, el tiempo juega mucho en contra, que a veces los chicos prefieren una prueba que una disertación, por ejemplo, y para nosotros igual es más fácil evaluar en una prueba que una disertación, porque eso toma muchas clases, entonces eso, yo creo... la carga laboral juega mucho en contra a la hora de hacer cosas más novedosas y más diferentes. (Profesora P3, Pos. 8)

Preconcepciones y características de los estudiantes

La Profesora P3 reconoce preconcepciones y características de sus estudiantes de diversa índole, ya sea características psicológicas como baja autoestima o problemas psicológicos como ansiedad, a preconcepciones relacionadas con las pruebas estandarizadas y la importancia de la calificación en el nivel de esfuerzo de sus estudiantes.

Por un lado, la docente indica que ha observado que sus estudiantes se caracterizan, en general, por tienen miedo a equivocarse y una percepción negativa de sí mismos: «tienen muy baja autoestima en general. Ellos no... siempre creen que está malo, siempre piensan que lo que ellos van a decir o la respuesta que van a decir, está mala» (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 18) esto genera que no quieran participar en las actividades o compartir sus opiniones o respuestas. En casos más extremos, observa que hay muchas dificultades a nivel psicológico en sus estudiantes, llegando a la situación en que algunos de ellos tienen cuadros ansiosos cuando es su turno de exponer: «pero yo vi muchas, muchas dificultades, así, niñas que no querían salir porque les empezaba a dar una crisis de pánico, a ese nivel, entonces fue complejo» (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 44).

Por otro lado, indica que una de las preconcepciones de los estudiantes es que le otorgan poca importancia a la comunicación oral en sus vidas: «Entonces la comunicación oral no, no la toman como algo importante, más allá de quizás dar una disertación» (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 20). Esta situación la explica con una serie de preconcepciones que tiene el estudiantado respecto a la enseñanza, en primer lugar, que las habilidades en las que se tienen que centrar son las de utilidad para rendir la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), como se detalla a continuación:

[...] a veces pocos, pero sí me lo han mencionado, que en la PAES no tienen que hablar, tienen que escribir, entonces, ni siquiera, o sea va a marcar alternativas. Entonces, como para qué me va a servir esto (una disertación para trabajar la oralidad) si en la PAES... es como el que lo tienen tan marcado también y que debemos recordárselo siempre lamentablemente, es la PAES. (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 20)

Y, en segundo lugar, a partir de una desmotivación generalizada, observa que el alumnado tienen una preconcepción respecto a su participación, la que está ligada a una calificación, de lo contrario, no presentan una motivación intrínseca:

[...] sí, yo creo que eso va ligado a la desmotivación también, por ejemplo que no tiene que ver con la comunicación oral, pero los chicos trabajan por décimas, trabajan por ganar un premio,

entonces ella, es como que lo ven mucho así, si me va a servir para mi promedio, para mi nota, lo hago si no, no. (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 22)

Por último, frente a esta falta de reconocimiento de la importancia de la oralidad de sus estudiantes, la docente identifica cómo influye la falta del trabajo de esta habilidad en el aula, que no fomenta un cambio de actitud en el estudiantado, quienes tienen pocas oportunidades de hacer actividades de comunicación oral o de disertaciones, particularmente, como para desarrollar la conciencia de la importancia:

[...] pero como mencioné anteriormente, no hay muchas oportunidades, no se da, ni tampoco nosotros, como profesora, yo creo, en el departamento generamos tantas instancias de comunicación oral, entonces los chicos no lo ven como algo importante, máximo será una disertación al año y eso. (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 20)

Factores que influyen en la enseñanza

Respecto a los factores que influyen en la enseñanza de la oralidad, esta profesora indica que la pandemia es un factor que detuvo y estancó el desarrollo de la comunicación oral de los estudiantes, especialmente debido a que no participaron en clases de manera verbal, como describe a continuación:

[...] ellos me han contado que bueno, yo creo que ya todos lo saben, los chicos nunca prendieron la cámara, nunca aprendieron micrófono, entonces tuvieron dos años sin interactuar con nadie más que su familia, ni siquiera entre ellos se juntaban así como reuniones *online*, nada, entonces eso yo creo que igual les afectó mucho a esa generación. (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 18)

Relacionado con lo anterior, muestra que la falta de comunicación con la familia es otro factor determinante en la enseñanza de la comunicación oral, ya que, debido a las largas jornadas laborales, tienen pocas instancias de interacción familiar:

[...] sí, creo que también influye harto, la mayoría de mí apoderados trabajan. Entonces, yo creo que se ven en la tarde un rato y eso sería todo, entonces no hay mucha comunicación y ellos llegan, yo creo y se comunican con sus amigos, pero igual a través de *WhatsApp* entonces,

no, no, no, no, no se dan las instancias porque no se pueden nomás. Yo creo no, porque no, no quieran en cuanto a la familia. (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 28)

Finalmente, y como se observa en el extracto anterior, otro factor es el uso del celular, que si bien, les permite estar conectados a la distancia con sus amigos o familia, fomenta el ensimismamiento y desfavorece las interacciones orales dentro y fuera del aula como indica la docente:

[...] el tema del celular, si lo comparo, por ejemplo cuando yo estaba en el Liceo, sí igual había usado el celular, pero mucho menos, ahora es mucho más, entonces los chicos ya no conversan, a veces, entre ellos, algunos cursos, sino que están ensimismados en el celular, entonces, eso igual yo creo que dificulta bastante, prefieren comunicarse por *WhatsApp* que comunicarse ahí mismo. Eso también puede ser otro factor. (Pos. 26)

Considerando las categorías de dificultades, preconcepciones y características de los estudiantes y los factores que influyen en la enseñanza de la comunicación oral, encontramos factores personales de los estudiantes (falta de motivación, baja disposición a hablar, entre otros), la situación contextual que los rodea (familia y pandemia) y el contexto educativo (presiones de pruebas estandarizadas, importancia de la calificación, entre otros). En esta área, la docente presenta un nivel de análisis de la situación con mayor profundidad y reflexión al respecto de la situación de la juventud y de sus propias prácticas docentes e involucra el desarrollo de la lengua con situaciones sociales más allá de lo que ocurre únicamente en el aula.

Estrategias efectivas de enseñanza de la comunicación oral

La Profesora P3 hace referencia a una serie de premisas para fomentar la participación en el aula. Una de ellas es dar el ejemplo de participación cuando realiza preguntas abiertas sobre temas generales como gustos u opiniones, por ejemplo, si ella hace una pregunta, la responde primero para demostrar que no es difícil y así generar seguridad en sus estudiantes, como indica en el siguiente extracto:

Eh, yo creo que algo que hago siempre que, no sé si llamarle estrategia, pero cuando quiero que hablen, que den la opinión o que digan los, sus gustos, por ejemplo, siempre al principio de año

primero hablo yo de mí, es como: “ya, yo voy a empezar” entonces cuando hablo de mí primero se empiezan a atrever un poco más a, a decir o... en clase, igual cuando estamos viendo contenido les digo: “ya, hagan un ejemplo, ya voy a empezar” y yo, ya, yo creo el ejemplo, se lo digo y así ellos empiezan a hablar. (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 34)

Por otro lado, la docente indica que esta estrategia no la complementa con actividades prácticas y que a veces es ella quien entrega los ejemplos, sin que el estudiantado tenga una oportunidad real de participar, como comenta: «generalmente soy yo la que da ejemplo solamente, no les pido como, no hago tantas actividades que se tengan que mover tanto, así como: “ya hagamos el grupo y...” no. Generalmente hago yo los ejemplos y eso» (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 50).

También, trabaja con el refuerzo positivo en las participaciones de sus estudiantes tanto de ella en su rol de profesora como de sus compañeros, comentándoles que sus respuestas no estarán erradas y que todo esfuerzo vale dentro del aula, cuando hace preguntas sobre el contenido. No obstante, se aprecia que una vez que consigue la confianza de sus estudiantes, comienza una nueva fase, en la cual, sí corrige las respuestas, como lo describe:

[...] y tratar de hacerlos entender de que no está mal, no va a estar malo y que están ahí para aprender, eso, más cuando sucede que es por vergüenza, yo creo ahí sobre todo es que lo digan o que sientan el apoyo de sus compañeros también y mucho el refuerzo positivo, porque, yo al comienzo, que ahora me estoy atreviendo más a decirle: “No, está mal lo que dijiste”, pero al principio nunca le decía, que no era como: “hum... ya, sí”, porque para que ellos no sientan que está mal, porque al sentir que está mal en menos, menos hablan, entonces eso, yo creo que uso mucho el refuerzo positivo todo el rato, así: “Ya, sí, puede ser, pero ¿alguien lo quiere ayudar?” y así como recibiendo validación del grupo y mía es la forma en la que más funciona que ellos se atrevan. (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 34)

Las dos estrategias anteriores son empleadas especialmente a inicio del año escolar, para generar un ambiente de confianza. Su tercera estrategia es no obligar a los estudiantes a participar, sino que, generar un espacio seguro que fomente por sí solo la comunicación:

«Entonces yo creo que ahí está la clave, sin obligarlos, sino que tratar de entenderlos y así ... creo yo, que ellos se sienten en un espacio seguro para poder atreverse a hablar» (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 28). Por el contrario a lo mencionado anteriormente, la profesora indica que obligarlos también es una estrategia efectiva y que la ha empleado a pesar de que considera que no es una buena opción, pero que la reflexión posterior a la participación es importante, como menciona en el siguiente extracto:

[...] o algo muy que no está, no está bien, ya pasó hace años, pero es un poco obligar a veces nomás así como: “ya, eh.... Di lo que sea, como te salga” y tratar de hacerlos entender de que no está mal, no va a estar malo y que están ahí para aprender. (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 34)

Respecto a estrategias específicas, si bien, menciona la disertación o el debate, indica como efectivas la mesa redonda y la revisión de actividades en conjunto en la sala de clases mediante la conversación, también menciona someramente que trabaja clases magistrales con presentaciones de apoyo. En cuanto a la mesa redonda la profesora señala que es favorable en comparación con el debate, debido a que en su curso a los estudiantes les gusta pelear entre ellos y les gusta poco conversar, entonces, esta técnica les ayudaría a reforzar esta habilidad, en este sentido, también comenta que fue una decisión en conjunto con otras docentes que realizan clase en el mismo nivel pero con otros cursos:

[...] lo que íbamos a hacer el año pasado, que no alcanzamos a hacer, era la mesa redonda, porque nos gustaba más mesa redonda que debate porque bueno, en general no les gusta conversar, pero siempre están los que sí les gusta pelear más que debatir (se ríe), entonces el debate, eh... Bueno, con otras profesoras igual lo conversamos, sonaba mucho como a discutir y hay chicos que realmente les gusta pelear con sus compañeros, entonces íbamos a hacer una mesa redonda... (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 38)

Y, finalmente, menciona que la revisión de actividades en el aula es la única estrategia o técnica específica que sí puede implementar (por temas de tiempo y disposición del alumnado). Esta consiste en revisar cada una de las partes de la tarea asignada y que el estudiante lea su respuesta en voz alta, como indica a continuación:

[...] bueno algo muy básico que yo trato de hacer de a poco es que revisemos las tareas y las actividades de clase en conjunto y si ellos no quieren leer sus respuestas, la leo yo y después ya la siguiente la tienen que leer ellos si por último que lean en voz alta. (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 38)

Verificación de la comprensión de la comunicación oral

Para verificar la comprensión de la comunicación oral la docente pregunta constantemente si van entendiendo el contenido que están trabajando en clases, no obstante, es consciente de que, en general, los estudiantes no responden con sinceridad a este tipo de preguntas abiertas, por lo tanto, explica los conceptos o instrucciones de diferentes maneras o le pide a alguno de sus estudiantes que lo explique con sus propias palabras para dar más posibilidades de comprender, como describe en el siguiente párrafo:

[...] entonces ya, vuelvo a repetir lo que no me entendieron y a veces no se atreven a decir que no entendieron, pero a veces, aunque digan que sí no saben... igual juega ahí viendo el tiempo, aunque digan que sí lo entendieron y empiezan a preguntar y no... ya, lo explico de nuevo con otras palabras o le pido a alguien que lo explique, si lo puede explicar a los compañeros con sus palabras. Eso es lo que más hago siempre que vamos pasando el contenido que pasamos de un tema a otro y así. (Entrevista 2. Profesora P3, Pos. 48)

Se observa que los lineamientos que emplea fomentan la confianza en sí mismos, en la docente y en sus compañeros y compañeras, para facilitar y fomentar la participación. Esto se relaciona con las dificultades observadas por la docente, es decir, las estrategias que emplea están orientadas a superar las dificultades que presenta la enseñanza de la comunicación oral.

Al mismo tiempo, se aprecia una tensión en el cumplimiento de las mismas estrategias que considera efectivas, por ejemplo, el hecho de generar un ambiente de confianza sin obligar es importante, pero finalmente obliga a sus estudiantes a participar o que les pide al estudiantado que de ejemplos de los contenidos que están viendo, pero termina siendo ella quien da los ejemplos por sus estudiantes.

En cuanto a los medios de verificación, se observa que la docente busca comprobar la comprensión de las instrucciones o términos teóricos trabajados en el aula, y no se relaciona con actividades prácticas o habilidades de oralidad. Además, estas técnicas son de utilidad para cualquier contenido o competencia.

CDC general

A modo general, la Profesora P3 desarrolla su modelo de enseñanza en relación a las dificultades de expresión oral que ve en sus estudiantes, siendo esta su idea central. La importancia mayor será que la oralidad le será útil en su desarrollo académico profesional futuro; por ende, no será necesario desarrollar ciertos aspectos comunicativos si estos no les serán útiles en la universidad. Estas ideas pueden estar más relacionadas con el enfoque comunicativo desde el uso funcional de la lengua, no obstante, cae en una instrumentalización de la oralidad dentro del aula. Cabe destacar que considera que la lengua oral es un proceso que toma tiempo, que no es algo adquirido; por lo que hace un tratamiento desde las habilidades más básicas, como es atreverse a hablar, hasta llegar a escalar espacios más complejos como pararse frente al curso, disertar, debatir, entre otros.

Se pueden observar más características del modelo tradicional de enseñanza, siendo la docente la protagonista de la clase, no se dan mayores interacciones en el aula, hay un tratamiento básico de los conceptos de expresión y espacios unilaterales de habla y escucha. Hay un conocimiento de estrategias clásicas de oralidad, de debate y disertación; sin embargo, debido a la poca puesta en práctica, no se tiene en consideración su efectividad y qué las hace efectivas. Mientras que los medios de verificación van en la misma línea tradicional, siendo más bien indicadores de comprensión de instrucciones o contenidos. Además, se aprecia que la docente es consciente de que trabaja muy poco la oralidad y que esto afecta el rol que le dan los estudiantes en su día a día.

Por otro lado, respecto a la relación integrada de códigos, como se presenta en la Figura 38, el vínculo más fuerte es entre las dificultades de la enseñanza y las preconcepciones y características de los jóvenes, y una relación entre los aspectos innecesarios, la importancia y las ideas centrales de la enseñanza de la oralidad. Esto queda a

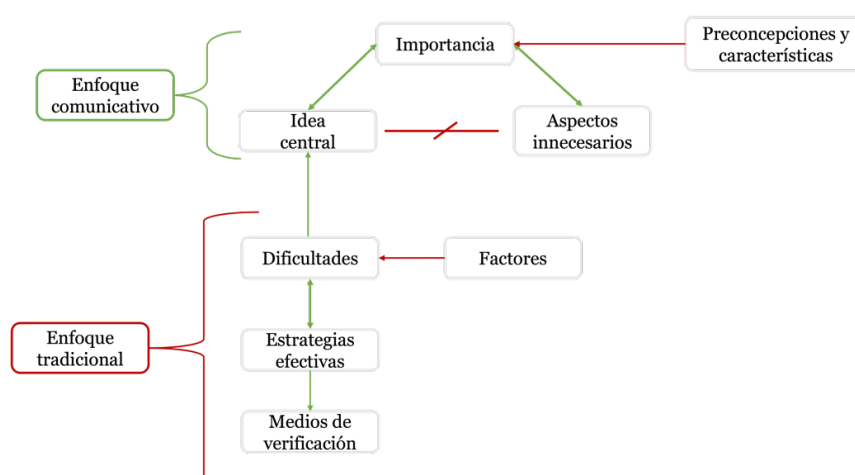
la vista con las relaciones que genera la docente entre las principales dificultades que ha experimentado y la importancia de la formación académica para el futuro en la universidad de sus estudiantes. No se observa una relación bidireccional entre los factores, las estrategias y los medios de verificación.

Figura 38. Matriz de relaciones de códigos P3

Sistema de códigos	Impor...	Idea c...	Aspec...	Dificu...	Preco...	Facto...	Estrat...	Verifi...
Importancia de la enseñanza de la CO			■					
Idea central de la enseñanza de la CO				■				
Aspectos innecesarios de la CO	■							
Dificultades de la enseñanza de la CO		■			■			
Preconcepciones y características de los estudiantes				■				
Factores que influyen en la enseñanza de la CO								
Estrategias efectivas de enseñanza de la CO								
Verificación de la comprensión de la CO								

Al analizar las relaciones generales entre los códigos, como se indica en la Figura 39, se observa que las estrategias efectivas y los métodos de verificación están centrados en las dificultades observadas por la docente. Estas últimas, siendo afectadas por los factores negativos que identificó, agravados por los efectos psicológicos y comunicativos que generó la pandemia. Por ende, como observa que sus estudiantes tienen dificultades para atreverse a hablar en el aula, lo que está delimitado por la falta de conversación en sus entornos familiares y la pandemia, considera que ayudarlos a animarse a hablar debe ser su idea central de enseñanza.

Figura 39. Elementos de CDC personal declarativo P3



Por lo tanto, las premisas elaboradas como estrategias efectivas están orientadas para resolver ese problema, por ejemplo, generar un espacio de confianza o no obligarlos, entre otros. No obstante, no usa técnicas didácticas específicas, más allá de disertaciones o debates esporádicos si es que el tiempo se lo permite.

Respecto a la reflexión docente, la Profesora P3 ha valorado las instancias de entrevistas como espacios de análisis de sus prácticas pedagógicas, lo que le han hecho pensar sobre aquellas situaciones que la tienen estancada en la enseñanza de la oralidad, como indica a continuación:

Sí, yo creo que lo que me, me, me quedó dando vueltas de todo lo que dije, el tema de la motivación de los chicos, porque a veces eh... uno no sabe cómo motivarlo y eso lo desmotiva a una, entonces como “chuta” (expresión chilena para referirse a darse cuenta de un error), qué hago, si no los puedo motivar a ellos porque estoy desmotivada yo en cuanto a la comunicación oral y al final uno cae en lo típico, en las clases típicas, que uno no quería hacer. (Entrevista 1. Profesora P3, Pos. 50)

Es importante destacar la relación que genera entre la motivación de sus estudiantes y la de ella y cómo lo identifica como un factor que ha mermado en la innovación de sus clases. Al mismo tiempo, se observa que requiere del desarrollo de conocimientos y herramientas pedagógicas para poder superar esta situación, especialmente lo que respecta a la disposición a participar por parte de sus estudiantes:

Cuando yo salí de la “U” (universidad) lo que menos quería era hacer las clases típicas que me hacían a mí, pero muchas veces, la mayoría de las veces, he terminado cayendo en el Power, la diapositiva y actividad, listo, y eh... la comunicación oral dejándola cada vez más de lado, pero también es obligando completamente a los chicos y eso, eso sí que no sabría cómo, cómo cambiarlo, o sea que ellos se atrevan más, porque al final uno puede llevar a una tremenda actividad, pero si no hay disposición, cuesta [...]. (Entrevista 1. Profesora P3, Pos. 50)

Finalmente, la docente presenta ideas y una visión de la enseñanza desde un punto de vista del enfoque comunicativo, y busca dotar de herramientas a sus estudiantes para que puedan expresarse en la siguiente etapa escolar que les toca, considerando la importancia de

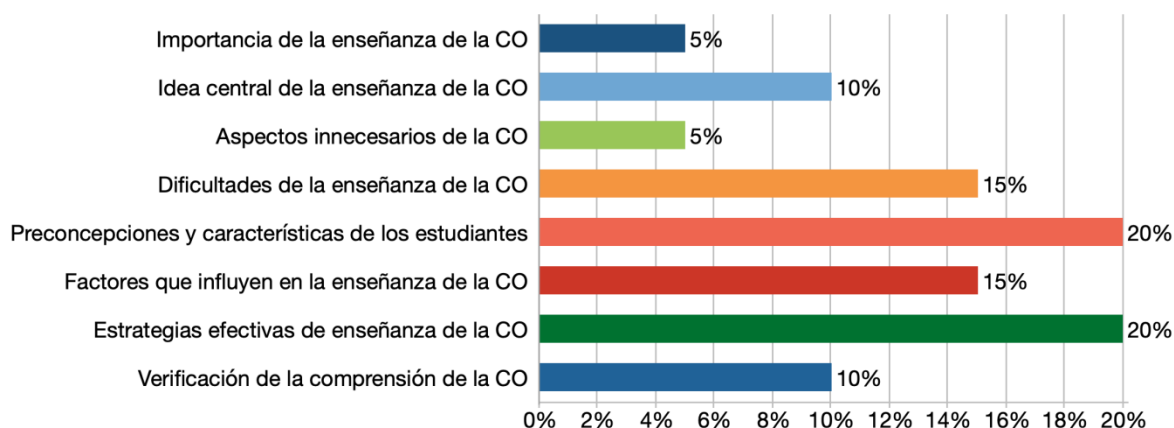
la oralidad en su proceso de formación. No obstante, se ve una preponderancia del modelo tradicional al momento de tomar decisiones en el aula, aplicando estrategias y medios de comprobación de la comprensión centrados en la docente y en los contenidos, sin trabajar la comunicación oral.

Profesora P4

Contextualización

La Profesora P4 tiene 10 años de ejercicio docente y ha trabajado en un liceo comercial técnico-profesional; en la actualidad, se desempeña como profesora en un liceo municipal con un enfoque científico-humanista de contexto socioeconómico medio bajo orientado a las pruebas estandarizadas como el SIMCE y PAES. Como se aprecia en el Gráfico 10 el discurso de la docente profundiza en las preconcepciones y características de los estudiantes, en las estrategias efectivas del desarrollo de la oralidad, las dificultades y los factores que influyen en la enseñanza de la comunicación oral.

Gráfico 10. Sistema de códigos Conocimiento Didáctico profesora P4



Importancia de la enseñanza de la comunicación oral

La Profesora P4 indica que la importancia de la enseñanza de la oralidad se centra en dotar a todos los estudiantes de herramientas expresivas. La comunicación es inherente al ser humano y dentro de las diferentes formas de expresión está la comunicación oral, la cual, debe ser efectiva, como detalla a continuación:

[...] creo que como seres humanos somos, somos dados a comunicarnos en distintas formas y la comunicación oral es una de las maneras que tenemos de, de comunicarnos, de expresarnos, entonces, que los estudiantes puedan tener todas las herramientas que necesitan para tener, no solo, no solo para comunicarse, sino que para comunicarse de manera efectiva, me parece que es fundamental, que se enseña, que se enseña todo, que todos tengan la posibilidad de tener esta herramienta. (Entrevista 2. Profesora P4, Pos. 8)

Idea central de la enseñanza de la comunicación oral

Por otro lado, la docente indica que la idea central de la enseñanza es la estructura de la lengua oral, especialmente la forma, cómo se dicen las cosas acompañado del lenguaje no verbal y paraverbal, como detalla en el siguiente ejemplo:

[...] lo básico en el fondo que deben, deben conocer los chicos, tal vez, como, como la estructura de la comunicación y específicamente ya, cuando hablamos de comunicación oral, por ejemplo, que ellos sean conscientes de, de que el lenguaje, no es sólo lo que decimos, sino el cómo lo decimos, cómo lo acompañamos de nuestros gestos. (Entrevista 2. Profesora P4, Pos. 12)

Esta idea se desprende de la dificultad que presenta el estudiantado para expresar las ideas de manera apropiada, aunque su mensaje sea correcto, especialmente cuando esto genera una sensación inapropiada en su contexto, en sus compañeros o profesores:

[...] hay estudiantes que, por ejemplo, hablan con el profesor, lo que dicen verbalmente, quizás está bien, pero cómo lo acompañan a veces con los gestos que ellos están haciendo tal vez el tono que utilizan o el modo en el que expresan sus mensajes tiende a tener un impacto negativo en algún compañero, en algún profesor ... siento que, que los estudiantes no tengan claridad sobre aquello, que no se les entregue las herramientas, eh... No, no debería pasar, entonces eso, eso básico siento que, que sí o sí debería abordarse. (Entrevista 2. Profesora P4, Pos. 12)

Aspectos innecesarios de la enseñanza de la comunicación oral

En cuanto a los aspectos innecesarios, la docente considera que todos los elementos son importantes, como se describe a continuación: «¿Un elemento que no sea importante? No, no, creo que, o sea de lo, de lo que ahora estoy pensando, que se me viene a la mente,

creo que no. Me parece que todo es importante» (Entrevista 2. Profesora P4, Pos. 10). Frente a lo cual, no profundiza más a lo largo de toda la entrevista.

Con respecto a estas tres categorías, se puede considerar que la docente, desde un enfoque comunicativo, tiene una visión funcional de la lengua, resaltando su uso expresivo, destacando como idea principal de la enseñanza los aspectos no verbales de la comunicación. Por otro lado, es interesante que no presente ninguna idea innecesaria en su enseñanza.

Dificultades de la enseñanza de la comunicación oral

En cuanto a las dificultades observadas por la docente se destaca primeramente la desvalorización general que tiene la oralidad en comparación con otros ejes curriculares, como la lectura o la escritura, debido a la importancia de las pruebas estandarizadas: «la desvalorización que asiento, por lo menos acá en Chile, de la enseñanza del lenguaje oral, ya que, siempre es prima la lectura, la escritura, ya que, es lo que se mide en las pruebas» (Entrevista 2. Profesora P4, Pos. 16). Esto, se empeora frente a la condición psicológica en la que se encuentran algunos de sus estudiantes, que, posterior a la pandemia, presentan dificultades como depresión, ansiedad, entre otros. Si bien, esta situación en sí misma no es una dificultad para la docente, quien comprende la raíz del problema, sí genera una dificultad a nivel pedagógico administrativo, según los requerimientos que se originan desde las unidades de acompañamiento del establecimiento, como el psicólogo o la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), como detalla a continuación:

[...] siento que, estas nuevas herramientas emocionales, tal vez que se le entregan a los chicos, tal vez no están tan bien direccionadas o no están tan también acompañadas, entonces más que ser un aporte a veces parecen dificultar más ciertos aspectos en este caso, nosotros como como profesores de lenguaje, me refiero a los temas, por ejemplo, de manejo emocional de los chicos. (Entrevista 2. Profesora P4, Pos. 16)

En línea con lo anterior, la docente explica que estos nuevos lineamientos son muy generales y escuetos y, generalmente, consisten en que no se expongan ante ciertas situaciones que gatillen algún posible cuadro en el aula:

[...] me ha pasado bastante con estudiantes que se están tratando, por ejemplo, con, con el psicólogo por tema de ansiedad, temas de depresión u otros y muchas veces la recomendación es que simplemente el estudiante, por ejemplo, no exponga ¿ya? que no exponga frente al público, que uno podría entenderlo, pero, pero, pero tiende a ser tan escueta esta, em, este diagnóstico o sugerencia que, que muchas veces la familia o, o los estudiantes, yo me imagino que a lo mejor no se le explica tan bien, entonces los chicos tienden a decir: “ya máximo de esto y listo” ¿ya? y eso obviamente es una limitante, porque, no ocurre con un estudiante ocurre con dos, con tres, con cinco. (Entrevista 2. Profesora P4, Pos. 16)

Al considerar que son un número considerable dentro del aula, la docente expresa que le genera nuevas dificultades, una de ellas es cómo abordar esta situación con los y las estudiantes que no tienen un diagnóstico o no están pasando por una situación como esa, como presenta a continuación: «Entonces los que no tienen cierto diagnóstico: “¿pero por qué este sí? ¿Porque este no?”» (Pos. 16). Otra de las dificultades que se desprenden, es que el tiempo es aún más limitado para la enseñanza y, especialmente, la evaluación de la oralidad, ya que es necesario hacer un trabajo aparte con los estudiantes que no pueden presentar:

[...] entonces uno tiende si ya está limitado el tiempo para trabajar oralidad, además con todos estos requerimientos que tienen de parte de ellos, eh... Uno tiende a acotarlo aún más, entonces siento que eso obviamente, eh? Impide de una u otra forma que efectivamente se pueda trabajar, que se pueda evaluar, la, la oralidad [...]. (Entrevista 2. Profesora P4, Pos. 16)

Finalmente, respecto a este tema, indica que –a pesar de que a ella se le ocurren diferentes estrategias para afrontar esta situación–, los lineamientos de las unidades técnicas son inamovibles; por lo tanto, no tiene mucha libertad pedagógica para resolverlo dentro de aula:

Entonces más allá de, eh... más que sacarlo podía trabajarse de manera paulatina, o podría podrían buscarse estrategias para trabajarlo y, y es lo que a veces no ocurre, simplemente dice: “No, a este chico no lo evalúe de manera oral y listo” ¿ya?, a veces los UTP dicen eso o, o hay

ciertas sugerencias que van en esa línea y, y obviamente eso, te ata un poco de, de mano, no hay mucho más que hacer al respecto. (Entrevista 2. Profesora P4, Pos. 16)

Preconcepciones y características de los estudiantes

Una predisposición observada por la docente es que el estudiantado no quiere presentar frente a al curso y están dispuestos a ser mal calificados con tal de no participar, como expresa en sus palabras la Profesora P4: «porque hay niños que, por ejemplo, no están dispuestos a pararse frente a los compañeros ¿ya? no, no puede decirte, que se pone muy ansioso, que no van a poder, que prefieren sacarse un uno (nota mínima en el sistema escolar chileno) antes de hacerlo» (Entrevista 2. Pos. 60).

Por otro lado, comenta que tienen la preconcepción de que la forma en la que se dicen las cosas no es importante, si es que el mensaje es el correcto, como se mencionó en la categoría anterior, al momento de reflexionar sobre el impacto de cómo entregamos el mensaje a los interlocutores los jóvenes. En palabras de la docente, los estudiantes comentan que: «“pero si no está mal, si yo dije lo que tenía que decir” y en realidad no es así porque po’, porque el, el mensaje es todo, es el conjunto, no es sólo una parte» (Entrevista 2. Profesora P4, Pos. 12).

También, indica que sus estudiantes tienen miedo a la burla de sus compañeros, sienten incomodidad al expresarse, debido a que se sienten constantemente observados por sus pares en el aula, y siendo evaluados socialmente por su desempeño, como se presenta a continuación:

Ya primero está, quizás el, el temor previo que ellos tienen a, a la burla, me imagino yo, de los compañeros, no sé, o sea, bueno ellos mismo lo comentan a veces ¿ya? cuando, cuando comienzan a soltarse, entonces ellos sienten que están todo el tiempo siendo observados y que se, si se equivocan al decir algo, al leer, incluso a veces no sé, al, al hablar frente a los compañeros, aun cuando no están siendo evaluados no sé o calificados sienten un, un rechazo tal vez a comunicarse siempre desde, desde el hablar desde el emitir un mensaje. (Entrevista 2. Profesora P4, Pos. 22)

Y, por último, destaca que una característica de la juventud actual es que están acostumbrados a la expresión escrita e icónica mediante el uso del chat y que eso ha generado que hayan perdido la costumbre en comunicarse oralmente con otros:

Eh, no se da en todo, pero, pero sí, en la mayoría yo me imagino que, que tal vez por un tema de, de generacional son estudiantes que están acostumbrados a, a trabajar desde el chat, desde los emojis (se ríe), entonces su comunicación, eh... Generalmente es de este carácter escrito. (Entrevista 2. Profesora P4, Pos. 22)

Factores que incluyen en la enseñanza de la comunicación oral

Se puede apreciar que la docente observa un factor general que afecta en diferentes áreas a los estudiantes y, en particular, la enseñanza de la comunicación oral y es la falta de espacios validados de expresión, en donde el joven tenga que poner en práctica la importancia de su comunicación y expresarse por otros medios que no sean los digitales:

[...] y otro factor, bueno, en general, siento que no, a ver, puede que, a ver siento que existen espacios de comunicación pero, pero no sé hasta qué punto efectivamente este espacio están para todos ¿ya?, espacios públicos, me refiero, eh, eh... ¿Ya? si nos vamos, quizás a, a un tema de reflexión en general. (Entrevista 2. Profesora P4, Pos. 26)

Dentro de este factor, se encuentra la familia, la que, en la actualidad, no es considerada un espacio comunicativo, debido a que pasan mucho tiempo solos, los padres trabajan todo el día y no tienen instancias de comunicación, como presenta la profesora: «muchos de ellos comentan también, que no, no hay tanta, por ejemplo, conversaciones en familia, entonces yo me imagino que eso incide también en... en este pánico que a veces incluso presentan a la hora de hablar en clase» (Entrevista 2. Profesora P4, Pos. 22). En este sentido, la docente piensa que en la casa se debe realizar un refuerzo a las habilidades comunicativas que se desarrollan en el aula, pero que, como esto no está ocurriendo, es más difícil aún poder lograr avances considerables con sus estudiantes, como describe a continuación:

[...] entonces si los estudiantes no tienen estos momentos de, de reforzar estos aprendizajes es difícil que logren ir avanzando, si esto se da solo en el espacio de, del Lenguaje y Comunicación

(nombre tradicional de la asignatura de Lengua y Literatura actual) y, además, si se da poco... sí, es poco lo que se refuerza, entonces me parece que incide de todas maneras en lo que uno puede llegar a trabajar con ellos o lo que se pueda lograr con ellos. (Entrevista 2. Profesora P4, Pos. 26)

Esta falta de comunicación en la familia y en espacios públicos, en general, ha permitido que el estudiantado genere espacios de comunicación virtuales con el uso de chat, como se mencionó anteriormente, siendo éste un factor que va en desmedro de la oralidad:

Los estudiantes, por ejemplo, que tienen padres que trabajan todo el día, no tienen... quedan solo en la casa, no tienen con quién comunicarse de manera oral y esto, acompañado lo que yo iba diciendo, la mayoría de ellos se refugia en, en la tecnología, la tecnología que invita más a la imagen sólo al uso de la imagen, los, los memes, tal vez, los emoji [...]. (Entrevista 2. Profesora P4, Pos. 26)

Por otro lado, la profesora reconoce que la presión que ejercen las pruebas estandarizadas en la enseñanza de la asignatura, le quita la libertad en su labor pedagógica para tomar decisiones y posicionar mejor la comunicación oral:

Me frustra un poco eh... no es que sea, no es que sea, por ejemplo, anti pruebas estandarizadas, pero... me frustra un poco que se trabaje tanto en pro de ellas, em... y que, que se dejen de lado estos elementos que son herramientas, eh... Porque por supuesto que es importante, no sé, la proyección que tengan los chicos en sus estudios, pero, pero siento que un eje, por ejemplo, como la comunicación oral es una herramienta para la vida, que, que un estudiante, que una, que un ciudadano tenga una idea y que pueda expresarla es fundamental y que muchas veces que no, que no, que muchas veces se nos, se nos ate de manos para trabajarlo. Me frustra, ¿ya? te hablo desde, desde, desde, desde el corazón. (Entrevista 1. Profesora P4, Pos. 74)

Estrategias efectivas de enseñanza de la comunicación oral

Para comenzar, es importante destacar que la profesora indica que: «para hacer absolut, absolutamente sincera, la realidad se trabaja poco, muy, muy poco» (Pos. 60). Por ende, emplea estrategias generales la mayor parte de las clases en dos sentidos: el primero,

fomentar la reflexión a partir de su propia expresión y, el segundo, la conversación clase a clase.

En este sentido, una estrategia es llamar la atención de sus estudiantes a través de la narración de historias personales que los motiven a estar atentos y participar, incluso si es que no van a trabajar la oralidad durante esas clases: «yo, a veces les cuento historias como cotidianas ¿ya? Parto ahí cuando voy a trabajar algo relacionado... bueno, con, con cualquier eje, pero especialmente cuando veo em... la comunicación oral» (Entrevista 1. Profesora P4, Pos. 58). Esta estrategia les sirve para hacerlos reflexionar sobre la importancia de la comunicación en su vida diaria, como explica a continuación:

[...] yo les cuento esa historia que, en el fondo, para, para llamar la atención y para que ellos entiendan que esto se puede ocupar, que puede servir para la vida y desde ahí empiezo a trabajar ¿ya? Desde la cercanía, desde lo cotidiano, decir: “ya, esto puede que me sirva” ¿ya? y ellos también sienten: “ya, puede que a mí también”. (Entrevista 1. Profesora P4, Pos. 60)

No obstante, la estrategia general que más emplea es la conversación en el aula a través de preguntas y respuestas durante todas las clases: «cuando uno comenta algunas preguntas, le pregunta, no sé... si trabajamos, quizás, comprensión de texto, en algún momento, no todo es revisar el cuaderno, sino que revisamos las preguntas entre todos, hacemos algunos comentarios» (Pos. 60).

Complementariamente, realiza exposiciones orales con sus estudiantes, generalmente, una vez al año, haciendo adaptaciones en las evaluaciones para los estudiantes con las dificultades mencionadas anteriormente. Como indica la docente:

[...] pero si hablamos de trabajar oralidad propiamente tal, generalmente hacemos que los chicos hagan algún tipo de investigación, tal vez, de un libro que, que apliquen la materia y que la expliquen a sus compañeros a través de una exposición [...]. (Entrevista 1. Profesora P4, Pos. 60)

Verificación de la comprensión de la comunicación oral

En esta área, la docente comenta estrategias de verificación solamente relacionadas con las exposiciones orales mencionadas anteriormente. En esta línea, utiliza el mecanismo

del ensayo y la retroalimentación de los compañeros. Con respecto al ensayo, otorga espacios en la sala de clases para que puedan tener una oportunidad de presentarse previamente a la exposición final calificada; sin embargo, ésta es una experiencia esporádica dentro de la dinámica de clases de la docente, como expone en el siguiente extracto:

Ya, a ver, lo de lo poco que, siendo sincera, de lo poco que se trabaja en la comunicación oral, el, el ir chequeando tal vez, eh... Previo la evaluación podemos, voy a, voy a tomar lo que hacíamos, por ejemplo, recuerdo el año pasado en cuarto medio que trabajamos un poco la oralidad, em... ya, los chicos previo a la a la exposición final hacían un ensayo frente a los compañeros, entonces, ellos tenían la oportunidad de pasar adelante exponer y en esta exposición, yo les retroalimentaba, le retroalimentaban los compañeros y ellos también tenían la posibilidad de, de ir mencionando lo que estaba bien lo que estaba mal lo que en aquello que consideraban que, que estaban teniendo problemas. (Entrevista 2.Profesora P4, Pos. 30)

Como se aprecia, este espacio permite la retroalimentación de la docente, de sus compañeros y que el estudiante pueda expresar cómo se siente o pedir consejos para su presentación. A rasgos generales, no se observa un método de verificación que se trabaje clase a clase.

CDC general

Se puede observar que la docente, en general, tiene características del enfoque comunicativo y sociocultural en su concepción de enseñanza de la oralidad, comprende que ésta requiere de un proceso, como se ve en sus medios de verificación de la comprensión, y que la lengua está inserta en una comunidad cultural, donde la familia cumple un rol determinante en el desarrollo de la comunicación oral de sus estudiantes. También, considera la enseñanza funcional de la lengua, buscando que ésta sea útil para sus estudiantes, donde no prevalece una lengua correcta o apropiada. A pesar de esto, las estrategias que emplea la docente para la enseñanza de la lengua oral son más bien tradicionales y se destacan por tener pocos espacios de interacción entre los estudiantes, donde la docente es la protagonista.

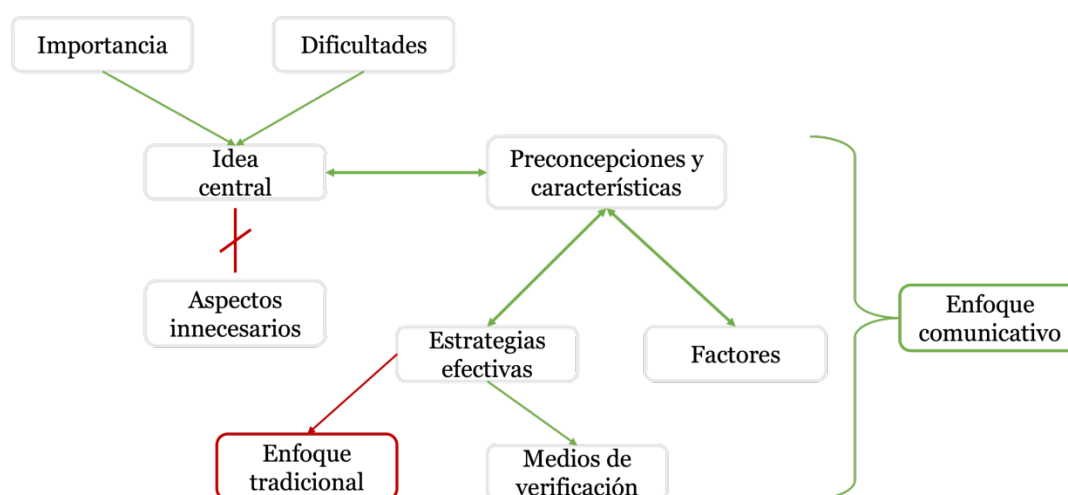
En cuanto a la relación bidireccional de los códigos, como se indica en la Figura 40, en general son débiles, mostrando una relación entre la idea central y las preconcepciones y características de los estudiantes. Esta última categoría, además, se relaciona con los factores o estrategias efectivas de enseñanza. Se observa que dé importancia a los aspectos innecesarios y las estrategias de verificación no se relacionan con otros códigos.

Figura 40. Matriz de relaciones de códigos P4

Sistema de códigos	Impor...	Idea c...	Aspec...	Dificu...	Preco...	Facto...	Estrat...	Verifi...
● Importancia de la enseñanza de la CO								
● Idea central de la enseñanza de la CO					■			
● Aspectos innecesarios de la CO								
● Dificultades de la enseñanza de la CO								
● Preconcepciones y características de los estudiantes		■				■	■	
● Factores que influyen en la enseñanza de la CO					■			
● Estrategias efectivas de enseñanza de la CO					■			
● Verificación de la comprensión de la CO								

Como se aprecia en la Figura 41, la idea central de la enseñanza de la oralidad se relaciona con las características y preconcepciones de sus estudiantes, y de las dificultades para su enseñanza. Mientras que, las dificultades, tales como, la desvaloración de la comunicación oral y las situaciones psicológicas de sus estudiantes, provienen de los factores detectados por la docente, especialmente la familia, como se mencionó anteriormente.

Figura 41. Elementos de CDC personal declarativo P4



Por otro lado, la profesora centra sus estrategias de enseñanza según la importancia de la comunicación oral, que en este caso es comprender que los elementos paralingüísticos de la comunicación oral son igual de importantes que el mensaje que se emite. Por ende, genera espacios de ejemplificación que le permitan reflexionar al respecto. No obstante, como ella misma admite en las entrevistas, trabaja muy poco la oralidad, por lo que sus estrategias más utilizadas (contar historias, llamar la atención y la conversación) son de corte más tradicional, donde ella es el centro de la enseñanza, predomina la enseñanza de contenidos y el desarrollo de otras habilidades más importantes para el currículum como la lectura.

No obstante, los medios de verificación que emplea, en línea con el enfoque comunicativo y sus características, se relacionan con la enseñanza de proceso, los ensayos y práctica previa al discurso final, las retroalimentaciones del docente, coevaluaciones cualitativas sin calificar y autoevaluaciones para mejorar el discurso antes de la exposición, aunque sean solo cuando hace una disertación esporádica.

Respecto al nivel de reflexión de la docente, se destaca que es crítica respecto al sistema y cómo afecta a su enseñanza de la oralidad. Pero, además, demuestra interés en seguir mejorando a través del uso de nuevas estrategias de cómo trabajar la comunicación oral en el aula, considerando los elementos negativos que juegan en su contra:

Quizás se nos pueda dar ¿ya? cuando terminemos alguna luz, algo así como... quizás algo que hayas recogido en tus otras entrevistas o algo, o algún *tips*, ¿cómo trabajarlo? ¿Cómo ir trabajándolo? Quizás de manera un poco micro en las clases, a lo mejor no como para ser evaluado directamente, pero sí, para ir trabajándolo. (Entrevista 1. Profesora P4, Pos. 74)

En este sentido, la profesora también reflexiona a nivel general, intentando comprender el problema de la enseñanza de la oralidad dentro de un sistema mayor, que puede presentar las mismas deficiencias que ella observa en su centro educativo:

[...] siento que, que es una deuda que tenemos, no, no podría hablar como a nivel país no, no, no me atrevería porque yo con suerte conozco, he trabajado en dos colegios, pero de lo que

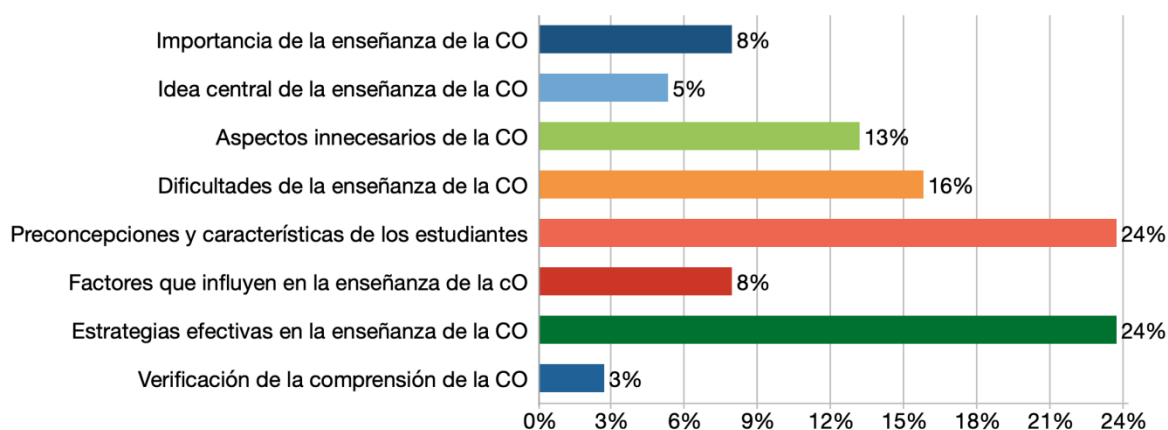
llevo acá me doy cuenta de que es una deuda y no creo que seamos el único el único establecimiento que trabaja de esa manera. (Pos. 76)

Profesora P5

Contextualización

La Profesora P5 tiene 18 años de ejercicio docente y ha trabajado principalmente en un liceo comercial técnico-profesional. Como se aprecia en el Gráfico 11, el discurso de la docente profundiza en las preconcepciones y características de los estudiantes, las estrategias efectivas del desarrollo de la oralidad y en las dificultades en la enseñanza de la comunicación oral.

Gráfico 11. *Sistema de códigos Conocimiento Didáctico profesora P5*



Importancia de la enseñanza de la comunicación oral

Para la Profesora P5 es importante enseñar la comunicación oral, ya que, como seres sociales, el ser humano está comunicando todo el tiempo: «Lo que pasa que, bueno, nosotros para el medio social, lo que más utilizamos en la comunicación oral ya, nosotros no estamos comunicando durante todos los momentos de nuestra, nuestra vida» (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 4). Por ello, y en relación con el tipo de establecimiento donde ella trabaja, la importancia se relaciona con la capacidad para adaptarse a situaciones comunicativas formales, especialmente ligadas a las prácticas que el alumnado tienen que llevar a cabo en las empresas:

[...] nosotros nos comunicamos en contextos diferentes y los chicos tienen que lograr las habilidades que requieren estos contextos, ya, sobre todo nuestros ámbitos donde los chicos de la empresa, ya, y el contexto les pide mucho más formalidad en el lenguaje. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 4)

En este sentido, la profesora tiene mucho en consideración las características del contexto educativo en el que se encuentra y enfoca su enseñanza para cumplir aquellos propósitos mayores de la formación técnica-profesional. Valora el aporte que entregan las empresas como centros de práctica de sus estudiantes, lo que resalta y fundamenta la importancia de la comunicación oral:

[...] porque la misma empresa va, o les pide el estudiante que sean distintos ¿ya?, porque están atendiendo público y cuando uno atiende público el lenguaje tiene que ser muy efectivo, ¿ya?, y obviamente, que logre convencer a un público, no solamente desde el punto de vista solo de la palabra, sino que también de la parte kinésica ¿ya?, que va muy acompañado con, con todo lo que este el, el, el, el lenguaje asertivo, en el fondo, mi mirada, mi postura (...) la misma empresa nos va marcando a nosotros, incluso los educadores, a formar, eh, eh, eh, estos futuros vendedores o futura gente que trabaja en empresa, de la forma más correcta posible, en atención al público. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 6)

Idea central de la enseñanza de la comunicación oral

Por otro lado, la idea central de la enseñanza de la docente es que desarrollen un lenguaje asertivo con un desarrollo emocional que les permita a sus estudiantes comunicarse sin dañar a otros, como explica a continuación:

[...] que sean asertivos, lo que más se trabaja es que sean asertivos, ¿ya?, lograr decir al otro sin herir, ¿ya?, que sea una comunicación frontal, eh... Dando a conocer su postura, no es cierto, de la forma más clara y emocionalmente estable, ¿ya?, frente al otros, frente a los demás. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 8)

Aspectos innecesarios en la enseñanza de la comunicación oral

Las ideas menos necesarias en la enseñanza de la comunicación oral para la profesora son: que el lenguaje formal se utiliza en todo momento y que debes fingir ser un tipo de

persona formal en situaciones profesionales de comunicación. Considera que son ideas contraproducentes en la enseñanza, porque, luego, cuando están en las empresas, no se sienten naturales hablando de manera formal, puesto que están acostumbrados a hablar informalmente y generan un rechazo a este tipo de registro. Es por ello que la docente explica que: «Igual está muy a flor de piel el lenguaje informal ¿ya? Eh... Entonces se trabaja es un trueque con ellos, el, el establecer cuando, cuando y con quién el lenguaje formal» (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 10). Esta adecuación al contexto se relaciona también con la importancia de la enseñanza. Debido a lo mencionado anteriormente, la docente no enseña con tanta rigurosidad la oralidad formal:

Entiendes un trueque, no sé, no, no se forma tan, tan de forma rigurosa, porque si no, yo creo que tendríamos lo contrario, tendríamos un estudiante que, que estaría muy contraproducente a lo que se le piden empresa ya, así que hacerse un trueque, no se pasa tanto de una manera muy rigurosa la parte formal. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 10)

Por otro lado, esta idea la refuerza con el tema de la identidad de sus estudiantes, es decir, hace concesiones con el nivel de profundidad de la enseñanza de la comunicación oral formal, para que aprendan a adecuarse a la situación comunicativa, manteniendo su personalidad, para relacionarse con las personas a cargo, para vender productos, entre otros, como menciona a continuación:

Entonces se hace este trueque con ellos, donde también tú puedes hacer tú mismo, ¿ya?, utilizando un lenguaje formal, digamos, que sea mucho más suelto en, en empresa, pero con ciertas personas ¿ya? Así que también se les permite a ellos o también esto no es tan riguroso la utilización del lenguaje formal, ¿ya?, sino que nosotros lo aplicamos, por ejemplo, con el jefe cuando ciertas personas no cierto, pero yo también puedo ser yo mismo, con mis chistes, con mi forma de, de ser, en, en mi lenguaje. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 10)

La profesora busca que sus estudiantes sigan siendo ellos mismos a través de un lenguaje oral formal, que no sea muy estricto pero que, al mismo tiempo, les sea útil para desarrollar su práctica en las empresas.

Como se ha podido apreciar en las primeras tres categorías, la docente ha adecuado los fundamentos de su enseñanza de la oralidad según sus necesidades formativas, buscando desarrollar la comunicación oral apropiada para el desempeño del estudiantado en las empresas donde irán a hacer sus prácticas. Sin embargo, llama la atención que, a pesar de que requieren de un lenguaje formal alto, ya que se desenvuelven en entornos profesionales, la docente observa la importancia de que ellos se sientan vinculados a la formalidad de la expresión, a partir de sus identidades. Se destaca el uso funcional de la lengua, en relación con el enfoque comunicativo, buscando desarrollar un lenguaje asertivo que les permita interactuar con otros, adecuándose al contexto en el que se encuentre.

Dificultades de la enseñanza de la comunicación oral

Debido a la falta de importancia de la comunicación oral en el plano general de la educación, ésta área, inevitablemente, pierde espacio y tiempo dentro de las prioridades docentes, como refleja la Profesora P5: «la comunicación oral, pienso yo, de mi manera particular, es el “hermanito pobre” todavía, en el acto de, de las habilidades del lenguaje, tratamos de hacer cosas, pero nos falta, nos falta tiempo sobre todo nosotros los TP (expresión coloquial para referirse a la educación Técnico Profesional)» (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 14). Dentro de este tipo de formación, la asignatura de Lengua y Literatura tiene solo tres horas a la semana.

Por ende, una de las principales dificultades que enfrenta la docente es la falta de tiempo para trabajar comunicación oral, debido a sus características metodológicas, como explica a continuación:

[...] porque aquí es dar espacio a escuchar, ese, darnos el espacio a sentarnos a escuchar al otro, ¿ya? No es lo mismo que pensar una prueba ¿no es cierto?, pasar un texto y empezar a escribir y todos escriben por, por el mismo tiempo, acá tú tienes que dar el espacio para cada estudiante que tengas, pueda desarrollar estas habilidades comunicacionales [...]. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 14)

En este sentido, dentro del poco tiempo que dispone para la comunicación oral, además, debe gestionar el aprendizaje de sus estudiantes según sus niveles, sus

características. La docente identifica que lamentablemente no puede asegurar el desarrollo de la oralidad en todos sus estudiantes, por lo que debe conformarse con trabajar con quienes pueden avanzar más rápido:

[...] el tiempo, ya, porque lo que pasa que cada uno tiene un mundo, cada estudiante es un mundo diferente y ojalá nosotros lográramos con todas las habilidades, con todos nuestros estudiantes ¿ya?, pero tú sabes que la realidad es una sola, aquí trabajan los que en las actividades que nosotros tenemos ... Logran sobresalir en las partes del lenguaje oral, los que tienen las habilidades y el resto trabajamos nosotros como podemos, con, con el PIE. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 14)

Como se mencionó, la docente cuenta con mucho apoyo del programa PIE, quienes acompañan a los estudiantes que presentan más problemas de comunicación oral y con especial cuidado a aquellos que tienen alguna dificultad en el desarrollo del lenguaje, como se detallará a en la siguiente categoría.

Finalmente, reconoce como dificultad el nivel socioeconómico de donde provienen sus estudiantes, ya que, al ser de un contexto vulnerable, deben estudiar y trabajar, por lo que se genera una segunda dificultad: la sobrecarga académica y laboral. La profesora reconoce que sus estudiantes tienen muchas responsabilidades, lo que puede influir en su proceso de aprendizaje, ya que, finalmente, no disponen de mucho tiempo para la asignatura:

[...] aquí tenemos muchas atenuantes, ¿ya?, en la vulnerabilidad, la parte sociocultural, no es cierto, los tiempos, son chicos que están tres días aquí en el Liceo, dos días en empresas, donde tienen que ir a trabajar, ellos no van a, a otra cosa que a trabajar, entonces tan sobre cargados con cosas, ya, tercero y cuarto medio, ellos les sobrecarga, de mucho, de todo el mundo le pide trabajo, le pide esto, le pidió otra, entonces todo lo que sea les involucra tiempo, me entiende, entonces las actividades tienen que ser, trato de que sean lúdica y de que le sirva mucho para para el ámbito laboral y social. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 28)

Preconcepciones y características de los estudiantes

La Profesora P5 reconoce como preconcepción de los estudiantes que no comprenden la importancia del desarrollo de la comunicación oral en su vida cotidiana, como refleja a

continuación: «lo primero que ellos dicen es: “¿para qué me sirve esta cosa? si no lo voy a usar”» (Pos. 18) o «“¿para qué me sirve, si yo no lo voy a usar? yo voy a estar haciendo otra cosa, si yo quiero esto...”» (Pos. 20). Esta falta de reconocimiento de la importancia se relaciona con el contexto educativo, puesto que los chicos vinculan el desarrollo de la oralidad solo para la realización de sus prácticas en las empresas, como se indica a continuación:

Y sobre todo también aquí el, el, la concepción que tiene ellos el lenguaje, bueno, como este fue el Liceo TP, vuelvo a repetirlo, ya, lo tienen solo para la empresa ya, o sea, claro, voy a mejorar mi lenguaje solo porque voy a estar en la empresa. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 20)

Esto se ha transformado en una falta de disposición de sus estudiantes por mejorar sus habilidades comunicativas con una finalidad más personal, como mejorar la comunicación con su familia, sus amigos u otras personas en sus diferentes entornos comunicativos, como presenta el siguiente testimonio:

[...]no está dentro de lo que ellos quieren mejorar sobre sí mismos, ¿me entiende? No, no está, o sea, siempre yo voy a mejorar, pero claro, para afuera, para un ambiente laboral ¿ya?, pero no para mí mismo, no para mejorarme yo como persona, ¿ya? para, para dialogar mejor con las personas que yo quiero, eso, eso no lo, nos cuesta a nosotros llegar a que lo entiendan. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 20)

Una característica que observa en sus estudiantes son las experiencias negativas que han tenido en el colegio, especialmente con el *bullying* o temas personales, que no permiten que participen en clases sin inconvenientes, como presenta a continuación: «muchos de los chicos vienen con estas crisis de pánico, porque algo les pasó en, en básica, por ejemplo, se rieron de ellos, le hicieron un *bullying* ¿ya?» (Entrevista 1. Profesora P5, Pos. 54).

Finalmente, un grupo específico de sus estudiantes presenta lenguaje selectivo, ante lo cual deben adecuarse metodológicamente en conjunto con el programa PIE. Este grupo de estudiantes generalmente no pueden pasar a disertar frente al curso completo y la docente les da la posibilidad de que diserten en otras instancias, individualmente, sin sus compañeros,

entre otros. Este es el mismo procedimiento que aplica con los estudiantes que tienen menos desarrolladas las habilidades comunicativas, como describe en el siguiente extracto:

Para los chicos del lenguaje selectivo o que no, no tienen las habilidades comunicacionales que, que nosotros deberíamos formar, eh... Para ellos también, ¿eh? Nosotros nos adecuamos, ¿ya?, a lo que nos, nos pide la fonoaudióloga, a los que nos pide el, el, el psicólogo, ¿ya?, también para ellos es algo diferente, teníamos, tenemos casos de estudiantes que no van a presentar jamás una, una disertación frente a un curso, pero sí hacemos pequeños trueques, es decir, le decimos: "¿puedes, eh, mañana o la próxima semana presentarme a mí, como profesora?" y puede que el estudiante me digan: "no, lo voy a hacer solo con la fonoaudióloga" "perfecto, pero ¿podrías el otro mes, presentarme a mí y a la fonoaudióloga?". (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 12)

Factores que influyen en la enseñanza de la comunicación oral

La Profesora P5 señala que el factor sociocultural influye en la enseñanza de la oralidad, debido a que sus estudiantes llegan con algunas carencias del lenguaje que hace que cueste más aún el trabajo de la expresión oral, como presenta a continuación: «el factor sociocultural también determina mucho, ya, eh, eh... hay chicos que, que vienen con un, un, un, poco lenguaje, no es cierto, poco léxico, porque no hay lectura comprensiva» (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 16). Por ende, y en relación con lo mencionado en la categoría anterior, el trabajo de la comunicación oral es lento y dificultoso para la mayoría de sus estudiantes.

En línea con lo anterior, algunas situaciones que se originaban en su contexto sociocultural empeoraron con la pandemia, la cual se convierte en un segundo factor de impacto. Debido a la situación generada por la pandemia, el estudiantado tuvo muy poca interacción dentro de su familia y con amigos o personas externas; esto no solo debilitó sus habilidades comunicativas sino que, además, generó una comunicación menos asertiva:

[...] también tiene que ver también con la pandemia, eh... Me da la impresión de que no se habló mucho dentro de la familia en la pandemia, a pesar de que tuvimos todos los tiempos del mundo, los chicos estuvieron cada vez más encerrados en sí mismos, ¿ya?, entonces le, ahora nos ha costado mucho, sobre todo los años anteriores, que ellos vuelvan a comunicarse, ¿ya?,

nos costó mucho trabajar eso, volver de nuevo a comunicarnos con los otros, volver a, a, a, a no ser tan, un poquito menos violentos [...]. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 22)

Finalmente, y en relación con la metodología de enseñanza de la oralidad, comenta que un factor que influye es el uso repetitivo de la estrategia de la disertación tanto en esta como en otras asignaturas:

[...] es un problema también, yo creo que de la educación en sí y también de nosotros, es que es el profe de lenguaje (se ríe) ¿ya?, pero los otros, lo, lo, no vemos la misma disposición con los demás colegas, ¿ya? siempre está presente, por ejemplo, la disertación, ¿ya?, en las demás asignaturas, pero no es el único medio, no es la única técnica de oralidad que nosotros tenemos, hay muchas más, ¿ya?, pero es utilizar la disertación como, como el máximo referente, vi, eh... no siempre se me va a entregar todo el potencial de habilidades que puede desarrollar un alumno en la en la parte de comunicación oral. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 16)

La disertación usualmente se aplica sin acompañamiento, con retroalimentaciones muy duras, sin pautas de evaluación, entre otros, y no permite desarrollar todo el potencial de todos sus estudiantes, es decir, es una estrategia que sirve para determinados momentos. Esto genera reticencia a participar en actividades de comunicación oral en los estudiantes.

Se puede observar que la docente identifica dificultades, preconcepciones y características de sus estudiantes y factores que inciden en la enseñanza de la comunicación oral con facilidad. En este sentido, la vulnerabilidad de sus estudiantes es una constante en las tres categorías mencionadas, ya que afecta en diferentes áreas la enseñanza de la oralidad, desde el manejo de la lengua, el nivel de avance posible, el tiempo, la sobrecarga académica, entre otros.

Estrategias efectivas de enseñanza de la comunicación oral

La profesora declara, desde su experiencia, trabajar con diferentes estrategias que le han sido efectivas para enseñar la oralidad en su aula. Dentro de estas menciona las dramatizaciones, la venta de producto, el *focus group*, el debate y la conversación clase a clase. Respecto a las dramatizaciones o simulaciones reales comunicativas, las utiliza para

preparar a sus estudiantes en la venta de producto que deben hacer en conjunto con otras asignaturas de la especialidad (por ejemplo, Diseño de producto, Marketing, Matemáticas, entre otros) con especial énfasis en el desarrollo de la comunicación no verbal:

[...] con dramatizaciones aquí en la sala de clases, ya, con trabajo de caso, aquí en la sala clase, para luego prepararlos a ellos en este ir a vender el producto porque son muchos profesores nos lo están evaluando ya y ellos como, lo que yo te decía trabajan, no solamente la parte hablada, sino que también la parte kinésica que es fundamental, digamos este trabajo. (Entrevista 1. Profesora P5, Pos. 44)

La venta de producto se prepara durante el año para luego exponerlo frente al conjunto de docentes, quienes, cada uno desde su área de conocimiento, ha trabajado un elemento específico de la venta, como un perfume inspirado en el personaje de una obra literaria o la creación de un vino, según un texto literario. En el caso de la Profesora P5, su actividad está orientada al desarrollo de la comprensión lectora y al área de la literatura, no obstante, la docente la relaciona con la oralidad y se preocupa de la comunicación oral para la venta, centrándose en el lenguaje asertivo:

[...] ¿cuál es mi área? la parte de comunicación, esa es la, el área que yo trabajo (...) con Gráfica, te cuento, que tuvimos.. nosotros hicimos un proyecto que, que lo tuvimos que ir a presentar el MINEDUC (Ministerio de Educación) ¿ya? trabajamos en la parte de texto de comprensión lectora (...) se leyeron el libro (*La casa los espíritus*, de Isabel Allende) y a cada uno se le dio un personaje, investigaron acerca de ese personaje y crearon un perfume para el personaje, de acuerdo la época y todo y su perfume, el que crearon, se vinculó con Matemática también, pues la por la caja del perfume, eh... se vinculó con Ciencia para ver el tipo de los aromas de la parte química. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 72)

Cabe señalar que evalúan la forma en la que presentan el producto, por ende, la profesora prepara la actividad dentro de la sala. Esto permite que sus estudiantes comprendan la importancia de la oralidad, fuera de sus contextos más prácticos como el trabajo en las empresas:

[...] es a través de un trabajo vinculado, por eso el trabajo que nosotros hacemos con vinculación, de verdad que es súper, súper bueno, porque ellos ven: “¿por qué me sirve el lenguaje? o ¿por qué me sirve matemática si yo voy a hacer esto?” ¿me entiende?: “ahí era necesario que yo me leyera el libro o era necesario que yo hablara mejor o lo necesario que yo escribiera mejor”, ¿me entiende? [...]. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 74)

Por otro lado, la profesora indica que trabaja el *focus group* como estrategia en el aula para desarrollar la habilidad de escucha y empatía, ya que esta estrategia se centra en conversar y no en persuadir, como explica la a continuación:

[...] el *Focus Group* también porque me ayuda a mí a sacar toda la, la, las visiones, ¿ya?, entender al otro ¿ya?, porque en el foro todo el mundo conversa, ¿ya?, frente, frente a un tema escucho al otro ya soy capaz de escuchar. Soy capaz de conversar con el otro, de, de ir exponiendo mí, mis ideas sin que nadie me recriminan, aquí no estoy logrando convencer, simplemente es poner mi opinión personal [...]. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 24)

Mientras que, para desarrollar las habilidades de persuasión y argumentación, trabaja con el debate en el aula. Indica que es una estrategia completa, que incluye el desarrollo de otras habilidades necesarias para la comunicación oral y habilidades específicas de oralidad:

Yo lo que aplico siempre, por eso te digo que ojalá hubiera cultura de debate, pero a mí el debate es, el, lo primordial porque creo que yo, que la estrategia más completa que hay ¿ya?, eh... Aprendemos a utilizar lenguaje formal, aprendemos a investigar, aprendemos a no hablar solo por hablar y tener argumentos, pero eh... este argumento tiene que tener un respaldo, ¿ya?, yo tengo que hablar siempre con un respaldo que me ayude a mí, a que las personas me entiendan de mejor forma. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 24)

Cabe señalar que la profesora tiene un grupo de debate con el cual compiten a nivel regional en concursos de debates organizados por el Ministerio de Educación a nivel nacional:

Estamos participando en un debate que es regional, ya, que lo hace el ministerio, que regional, entonces nosotros vamos con algunos chicos del Liceo a estos debates y los temas son todos contextualizados con, con el tema político y social y, y de verdad que los chicos nos dejan, pero

muy sorprendidos de todos los liceos, no solamente del nuestro, eh... está muy bien enterados de lo que está pasando no, no, no, no están no recibiendo o no captando lo que pasa a nivel político social y cultural. (Entrevista 1. Profesora P5, Pos. 12)

Por último, comenta que trabaja la comunicación oral en todas las clases mediante la conversación con el uso de preguntas para activar los conocimientos previos, pregunta sobre los contenidos que están viendo, entre otros, tanto a nivel de curso completo, como de grupos pequeños de conversación:

[...] y en clase nosotros, o sea la idea es que siempre estemos comunicando, hay muchas preguntas, en, en la activación de conocimientos, por ejemplo, los conocimientos previos y en las mismas preguntas que hay o de texto, o de lo que estemos viendo eh... voy por los por los grupitos conversando con todos y la idea que todo el mundo esté muy, muy representado [...]. (Entrevista 1. Profesora P5, Pos. 56)

En este sentido, aplica esta estrategia cuando no tiene el tiempo de emplear las estrategias mencionadas anteriormente, ya que el debate se realiza una vez al año o al semestre, al igual que la venta de producto y el *focus group*.

Por último, la docente comenta que considera que la disertación es una estrategia poco efectiva. Como se mencionó anteriormente, es una estrategia usada en otras asignaturas para verificar conocimientos pero que en la asignatura de Lengua y Literatura se evalúan con más rigurosidad aspectos específicos de la lengua y no solo del contenido expuesto, lo que genera estrés y miedo en los estudiantes:

Yo soy enemiga, y lo voy a decir mucho soy, yo soy muy enemiga de, de implementar el, la disertación. A mí no me funcionan las disertaciones mucho, porque como las hacen en todas las otras asignaturas, claro, yo evaluó ciertos aspectos, que no evalúan los otros profes ... entonces los chicos como que le tienen miedo a la disertación que yo haga en lenguaje ... a lo mejor se sobre exige mucho, que para ellos es muy terrorífico trabajar una disertación para el lenguaje, porque no solamente van a entregar el contenido [...]. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 30)

Verificación de la comprensión de la comunicación oral

La forma de verificación de la comprensión de la profesora son las preguntas que realiza en las clases y en casos especiales, en donde el estudiante necesite una ayuda extra, se realiza una entrevista con las fonoaudiólogas o psicólogos del programa PIE

Bueno pregunta y respuesta, eh... Entrevista con los con los estudiantes, eh... Las entrevistas son siempre con el PIE, o sea o con el PIE o con la fonoaudióloga en, en este caso, si tú me estás hablando directamente con la parte de comunicación oral, ¿ya?, eh... Eh... cualquier cosa que se detecte, alguna anomalía con un estudiante, inmediatamente nosotros trabajamos con el..., con el psicólogo y con la fonoaudióloga. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 34)

A rasgos generales se observa que las estrategias efectivas están orientadas al desarrollo de géneros discursivos específicos (por ejemplo, para fomentar el diálogo utiliza el *focus group* y para la argumentación, el debate), buscando la funcionalidad de la lengua oral. También, se aprecia que la docente emplea estas estrategias según decisiones pedagógicas reflexivas según su experiencia y las necesidades del contexto educativo, específicamente preparar a sus estudiantes para sus prácticas. Estas estrategias, están orientadas desde un enfoque comunicativo, debido a que el estudiante es el centro de la actividad comunicativa, aunque, lamentablemente, se llevan a cabo muy pocas veces en el año; por ende, la estrategia que más emplea es la conversación espontánea, mediante preguntas y respuestas en cada clase. Se observa una tendencia a trabajar la comunicación dialógica sobre la monologada.

Los medios de verificación corresponden a miradas más tradicionales de la enseñanza, ya que no se observa el proceso de avance, sino que se detectan anomalías del lenguaje las cuales se derivan, pero no se cuenta con un mecanismo, fuera de la conversación, que se relacione con la cualidad de las estrategias empleadas para mediar el proceso de comprensión de la oralidad.

CDC general

Dentro del CDC general, se observa que la docente tiene un amplio conocimiento de la enseñanza de la comunicación oral y que, en general, presenta características del enfoque comunicativo tales como, fomentar diversos espacios de comunicación para que desarrollen sus habilidades en distintos géneros discursivos, para los cuales, emplea estrategias

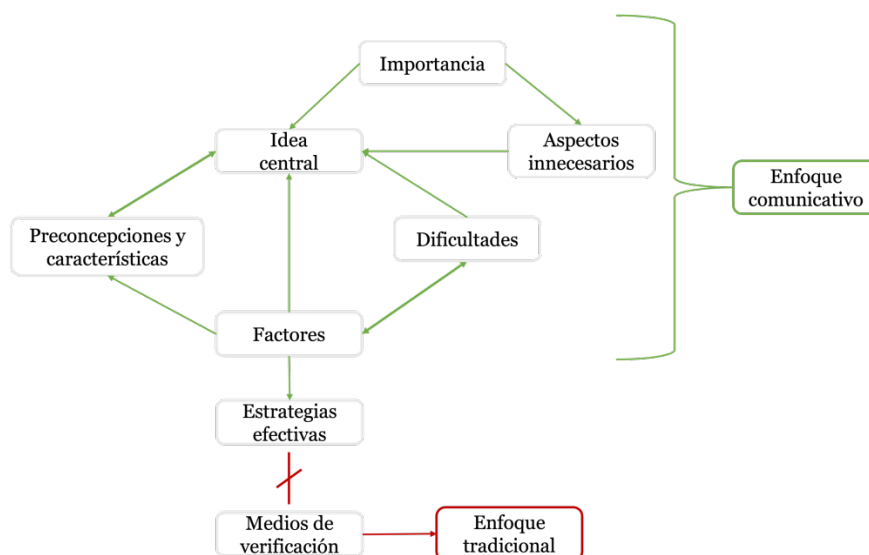
específicas. También, presenta el desarrollo de la lengua desde una mirada funcional, atendiendo a las necesidades prácticas del alumnado y de las características del establecimiento. Sin embargo, no pierde de vista las características y el contexto de sus estudiantes, por lo tanto, hace concesiones en la profundidad del tratamiento de la lengua oral formal para que puedan expresar su identidad, incluso cuando en las empresas donde realizarán sus prácticas les exigen un alto nivel de formalidad. Por otro lado, se observa un enfoque más tradicional en los medios de verificación, los que están orientados a detectar anomalías del desarrollo de la lengua oral y no para el acompañamiento constante en el aula, lo que se relaciona por lo mencionado por la docente que indica que trabaja con los más aventajados y aquellos que van quedando atrás los deriva para apoyo del programa PIE.

En cuanto a las relaciones encontradas, como se presenta en la Figura 42, se destaca la relación que existe entre la importancia de la comunicación oral y los factores que influyen en su enseñanza, así como esta última categoría con la de estrategias efectivas de enseñanza. Mientras que la verificación de la comprensión no se relaciona con ningún elemento.

Figura 42. Matriz de relaciones de códigos P5

Sistema de códigos	Impor...	Idea c...	Aspec...	Dificu...	Preco...	Facto...	Estrat...	Verifi...
● Importancia de la enseñanza de la CO						■		
● Idea central de la enseñanza de la CO						■		
● Aspectos innecesarios de la CO				■	■			
● Dificultades de la enseñanza de la CO			■		■			
● Preconcepciones y características de los estudiantes			■	■		■		
● Factores que influyen en la enseñanza de la CO	■	■			■		■	
● Estrategias efectivas en la enseñanza de la CO						■		
● Verificación de la comprensión de la CO								

Como se aprecia en la Figura 43, la docente relaciona sus estrategias con la importancia e ideas centrales de la enseñanza, tomando en consideración las dificultades de la enseñanza, los preconceptos y características de sus estudiantes y los factores que influyen para aplicar actividades en el aula. Esto implica que tiene en cuenta las características socioculturales de sus estudiantes, demostrando que considera la lengua como un producto cultural, en línea con los enfoques comunicativos de la oralidad.

Figura 43. Elementos de CDC personal declarativo P5

Por otro lado, la docente toma en consideración los factores que influyen en la enseñanza para emplear métodos de desarrollo de la oralidad. Un claro ejemplo de esto es el uso de la dramatización para preparar a sus estudiantes para la venta de producto, que será, finalmente, uno de los principales tipos de discurso que utilizará en su práctica técnica.

Se observa que la profesora tiene un trabajo articulado con el programa PIE para el desarrollo de la comunicación oral en estudiantes con dificultades mayores y que, además, se vincula con otras asignaturas, lo que le permite reforzar la importancia del desarrollo de la oralidad formal y de la expresión para cambiar los preconceptos negativos que tienen sus estudiantes frente a la comunicación oral.

También es importante considerar que, a pesar de que el establecimiento tiene un mayor énfasis en la literatura y comprensión lectora, la docente hace esfuerzos por trabajar la comunicación oral en los espacios que puede, luchando contra las dificultades de tiempo y la baja prioridad de esta habilidad. En este caso, la docente es consciente de esta situación:

[...] yo creo que dentro de todos los profes, no tomaríamos la parte de comunicación oral (para la evaluación docente), porque es la que menos tenemos desarrollada y con el trabajo tuyo (las entrevistas), de verdad, que es que uno recién dice “chuta”(expresión chilena para referirse a darse cuenta de un error), o sea, de verdad que me pone, me complica, porque nosotros 100%

lectura comprensiva ¿ya? se le ha dado muchas lecturas comprensibles, porque lo que, lo que pide el Ministerio. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 51)

Por otro lado, la docente reflexiona menos en cuanto a la importancia, idea central y aspectos innecesarios de la lengua y se observa que tiene muy claro el rol que juega que su establecimiento sea técnico-profesional en sus decisiones pedagógicas. Mientras que, se observa un nivel más profundo de reflexión en cuanto a las preconcepciones y características de sus estudiantes y a las estrategias que le han sido efectivas y también las que no. La docente es muy crítica respecto a su enseñanza de la comunicación oral e indica que aún tiene mucho trabajo por hacer:

[...] nosotros estamos por más con lo que nos pide el Ministerio, pero dejamos un ámbito que es extremadamente importante (la comunicación oral), lo dejamos al debe, ¿ya?. Nosotros lo tomamos un poco más, porque nosotros tenemos que formar algunos conceptos, habilidades, para, para lograr insertarlos en la empresa, pero generalmente esto está como muy, muy disminuido, así que es un mea culpa, es una autocrítica. (Entrevista 2. Profesora P5, Pos. 51)

Además, la docente no solo es reflexiva con su trabajo y el panorama general de la educación, sino que también busca espacios para seguir formándose y poder innovar en su aula:

[...] siempre estoy ávida de que, de tener material, material innovador que ustedes me, que nos pasen, que podamos hacer cosas diferentes acá, encuentro que nosotros estamos como tan todavía, eh... Yo estoy hablando de Chile, eh... específicamente en, en nuestros sectores nuestra área, estamos tan arcaicos, todavía falta mucho más... Una mirada distinta, digamos, a lo mismo que tú que, lo que está es, que es comunicación oral, siempre a mí me había tocado literatura (participar en investigaciones de literatura) [...]. (Entrevista 1. Profesora P5, Pos. 80)

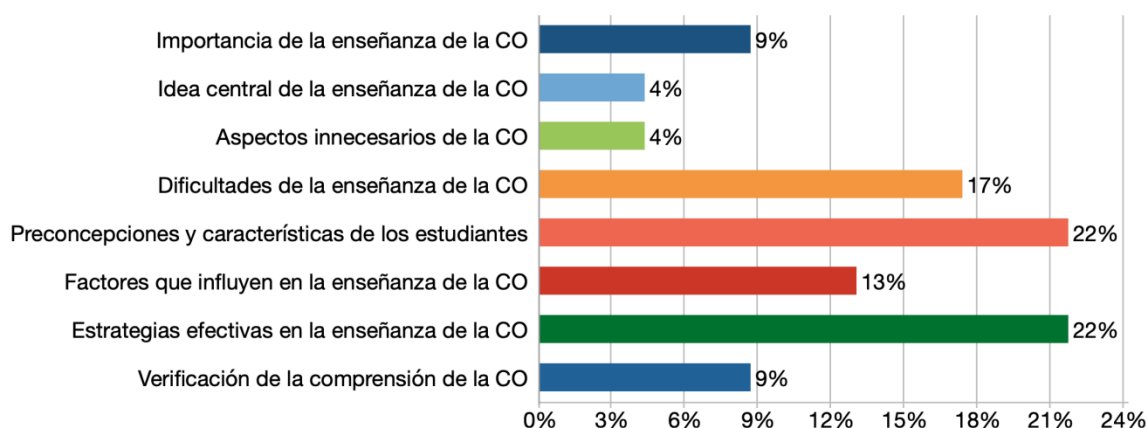
Profesora P6

Contextualización

La Profesora P6 tiene 9 años de ejercicio docente. Su centro escolar es de carácter científico-humanista, de nivel socioeconómico bajo, con un sello de excelencia académica y

con un trabajo especializado en las pruebas estandarizadas. Como se aprecia en el Gráfico 12, el discurso de la docente profundiza en las estrategias efectivas del desarrollo de la oralidad, las preconcepciones y características de los estudiantes y en las dificultades que influyen en la enseñanza de la comunicación oral.

Gráfico 12. *Sistema de códigos Conocimiento Didáctico profesora P6*



Importancia de la comunicación oral

La docente indica que la importancia de la oralidad radica en que es el medio de expresión que más se utiliza a través de la conversación: «es un medio de comunicación, es el que más utilizamos, el que más utilizan ellos, porque conversan con su familia, con sus amigos, en *WhatsApp* envían, por ejemplo, muchos audios» (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 3), pero que, además, la comunicación oral es más compleja que otro tipo de expresiones, especialmente porque debes complementar el mensaje verbal con expresiones no verbales al mismo tiempo y desarrolla otro tipo de habilidades complementarias al habla:

[...] creo que es importante porque se desarrollan muchas habilidades y se despliegan muchas habilidades de esto cuando uno está hablando, no sé, por la, la oralidad que tiene que ver con la voz el tono, el volumen, pero también este tema de mover las manos, del desplante ... Entonces tienes eso de valioso y es importante que ellos lo, lo entiendan por ahí. Yo creo, que encuentro que lo valioso, lo importante es que tiene esta enseñanza. (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 3)

Resalta la importancia de la oralidad en comparación con otras expresiones, como la escritura y la complejidad y riqueza de la lengua oral:

[...] te permite en la marcha y yo se los he dicho a ellos, enmendar errores, por ejemplo, cuando uno va escribiendo tú la enmiendas, porque los borras o porque, no sé, por, le haces una marquita, en cambio, cuando uno habla, incluso te puedes hacer entender sin terminar las cosas que tú estás diciendo solo con un gesto que acompaña esa realidad. (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 3)

Sin embargo, reconoce que es una habilidad que no trabaja mucho dentro del aula y de hacerlo, lo plantea desde una visión utilitaria en beneficio de otras habilidades como la lectura o la presentación de contenidos:

Yo creo que el sentido va a ser siempre importante, pero yo, personalmente, no le doy tanta relevancia a enseñarlo de manera formal, si bien existen OA (objetivos de aprendizajes curriculares) que están asociados ¿cierto? desde el currículum para promover la enseñanza de la comunicación oral, ahí hago un *mea culpa*, no es algo que yo haga frecuentemente y generalmente lo hago cuando eh, está el servicio de algo en específico como una disertación, por ejemplo, o cuando los chicos comparten de manera abierta resultados de investigaciones ... No le doy tanto énfasis y nunca lo he hecho, ah, no es como ahora: pandemia y bueno, con la pandemia, eso se agravó claramente. Pero nunca lo he hecho. (Pos. 18)

Idea central de la enseñanza de la comunicación oral

La docente presenta dificultades para reconocer una idea central de la enseñanza, ya que, considera que todas son importantes apelando a que no trabaja la oralidad, sin embargo, con inseguridad, se decide con que una idea central podrían ser los elementos paralingüísticos de la lengua, sin mayor fundamentación:

Yo, ya, no sé, es que creo que todo es importante, pero, por ejemplo, si dijera solo la pronunciación, el volumen, no es suficiente porque yo creo que todo, yo creo que lo que más tienen que aprender, pero no sé si es lo más importante, es como lo paralingüístico, pero no estoy ahí (no lo enseña), no sé, quizás por ahí va mi respuesta y me lo paralingüístico, no sé... (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 7)

Aspectos innecesarios de la enseñanza de la comunicación oral

Al igual que en la categoría anterior, al indagar en los aspectos innecesarios de la enseñanza, la docente presenta una confusión al respecto, en este caso, explicitando que se debe a que, como no lo enseña, no ha reflexionado en torno a este tema y vuelve a analizar si es que los elementos paralingüísticos son tan centrales en la enseñanza:

O sea, es que cuando te hablaba de lo paralingüístico me refiero, principalmente, al tema de hacer las pausas para hacerse entender, como ese tipo de cosas, más que, más que nada, pero creo que podría ser menos, hoy no sé si es menos importante y me haces pensar porque no lo enseño tanto. (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 9)

Luego de algunas reflexiones, la docente se inclina por indicar que el volumen puede ser uno de los aspectos prescindibles de la enseñanza, a pesar de que, en situaciones académicas y laborales posteriores, sí les servirá:

[...]pero quizás lo menos importante es el volumen, porque eso quizás lo puedes hacer variar dependiendo de la situación de la que estés, pero claro, si ellos disertan, después en la universidad o tienen que hablar con sus trabajadores o lo que sea, el volumen cobra mucha importancia, pero en lo, en lo que pasa en el día a día quizás no lo es tanto y quizás eso sería lo más importante, pero igual es importante, así que no sé, yo me iría por él. (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 9)

Como se puede observar en estas tres primeras categorías, la docente no demuestra un análisis previo de este tipo de ideas pedagógicas de la enseñanza de la comunicación oral.

Dificultades de la enseñanza de la comunicación oral

De una manera muy crítica y reflexiva, la primera dificultad presentada por la profesora es su falta de herramientas pedagógicas para enseñar la comunicación oral en el aula, aunque sí reconoce tener las habilidades comunicativas como profesora, que le permitirán corregir a sus estudiantes guiándolos a formas más correctas de hablar:

[...] la principal dificultad, soy yo, porque a mí, yo siento que no estoy tan preparada para enseñar contenidos o elementos relacionados con la comunicación oral, si bien, yo me puedo comunicar bien oralmente porque soy profesora y específicamente de lenguaje, creo que no tengo las competencias desarrolladas para yo también permitir que otros las desarrollen más

que el ejemplo como hablo yo, como me muevo yo, entonces yo creo que yo soy la dificultad o el problema por así decirlo. (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 11)

Por otro lado, identifica que el currículum es una dificultad en dos sentidos. El primero es que la graduación en complejidad establecida en los Objetivos de Aprendizaje del eje no se cumple realmente en cada uno de los niveles, por lo tanto, recibe estudiantes que arrastran problemas de comunicación desde la enseñanza básica, llegando a la enseñanza media con severas dificultades expresivas difíciles de trabajar:

[...] comenzando por el currículum están, cierto, muy bonitos ahí en papel, los objetivos que se deben enseñar, pero estos están en una, están en una trayectoria educativa, entonces se espera ¿cierto? desde nivel parvulario, nivel inicial, en básica y después toda la enseñanza básica y la enseñanza media se espera que los chicos pasen por distintas etapas y hay etapas que son cruciales, por ejemplo, inicialmente cuando ellos tienen, no sé seis, siete años, que no se logran, entonces, los chicos llegan a los 12-13 años con vacíos en esa enseñanza, que son notorios. (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 13)

El segundo tiene que ver con la prioridad que se le da a la enseñanza de las habilidades medidas a través de pruebas estandarizadas, en orden de importancia: la lectura y la escritura. En ese sentido, indica que esta situación, hace que el docente pierda la motivación por trabajar el tipo habilidades que no son medidas en estas pruebas:

Currículum, creo que se trata de abordar, pero se le da menos espacio y menos tiempo y menos dedicación, y a otras cosas, por ejemplo, en Chile, sobre todo, es muy importante la lectura, ¿eh? Y actualmente tú te puedes dar cuenta porque envían un diagnóstico que es el Diagnóstico Integral de Aprendizaje es, que se envía desde enseñanza básica hasta segundo medio, donde se evalúa la competencia lectora de los estudiantes y aparte hay otro de escritura, pero nacionalmente o internacionalmente no se mide la oralidad, no es como una evaluación, no hay una evaluación estandarizada, entonces ahí tú te das cuenta que no hay tanta importancia, que tiene menos relevancia y claro es un factor externo, es donde interioriza finalmente, pues uno dice si en realidad como no es tan importante uno tampoco le da mucha importancia. (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 15)

Por último, la profesora observa factores externos que dificultan la enseñanza de la comunicación oral, relacionados con el contexto sociocultural y las características de sus estudiantes. Desde el punto de vista contextual, señala que la falta de corrección en la forma de hablar de las familias se nota en sus estudiantes, quienes llegan con dificultades de habla desde la casa, como indica a continuación:

[...] hay chicos que crecen en familia, que bueno es la teoría, se les dice como *deprivadas* socialmente o tú me entiendes ¿cierto? como que tienes, no tienen la misma educación que tienen otros niños, entonces, a veces, no tienen la oportunidad de que les corrijan su manera de hablar. (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 13)

Y que, además, en la juventud tienden a ser tímidos o a sentir vergüenza por su forma de hablar, a que los molesten y sentir miedo al error:

[...] también tienen que ir con otros factores externos, porque a veces está la timidez ... hay que hacer factores externo como de la vergüenza, de, del que van a pensar que se ríen de mí, si yo voy a pasar que se ríen de mí, si no digo las cosas como debería ser, la falta vocabulario, muchas cosas ahí afectan externamente [...]. (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 13)

Preconcepciones y características de los estudiantes

Como se mencionó en la categoría anterior, la docente reconoce que el contexto sociocultural y las características de sus estudiantes son determinantes en la enseñanza de la oralidad, desde los contextos vulnerables de donde provienen, genera una escasa corrección de su forma de hablar; por ende, al tener poco vocabulario o bajo manejo de la lengua oral, se sienten avergonzados y tímidos a la hora de hablar.

En relación con lo anterior, indica que sus estudiantes enfrentan las actividades formales de comunicación oral con mucho nerviosismo y evasión, ya que no les gusta expresarse frente a otros. Observa que hay un sentimiento de incapacidad expresiva, que trasciende a sus cursos:

Sí, y de hecho cuando uno les dice: “miren en esta unidad, vamos a evaluar con una disertación” enseguida poner una barrera: “pucha, no profe” entonces como que... pero yo creo que más que por la disertación en sí misma, no les gusta exponerse ante sus compañeros, no

tiene que ver necesariamente con la oralidad, tiene que ver con que se sienten incapaces de comunicar algo y quizás no se dan cuenta ... les complica, se ponen muy nerviosos y tratan de evitar también la situación. (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 23)

Además, considera que la adolescencia, como característica de su etapa del ciclo vital, genera un cambio en la disposición a participar, con comparación con el alumnado de otros niveles más bajos de enseñanza básica. Estos cambios no solo son de disposición, sino que son profundos en cuanto a su autopercepción. Comenta que sus estudiantes son muy críticos con ellos mismos, más allá de lo que ocurre específicamente con la oralidad:

[...] y yo no sé si tiene que ver con el miedo al ridículo, porque, por ejemplo, yo he ido a clases en básica, he ido a observar o he visto y los niños se pelean po': "¡Yo tía (forma en la le llaman a las profesoras), yo!" se pelean como que todos quieren, pero no sé si es la adolescencia de repente, como que los chicos se retraen, empiezan a tener un autoconcepto de ellos, como muy negativo, generalmente son muy críticos consigo mismo, y quizá eso también puede afectar por el tema de cómo ellos se ven a sí mismos y cómo creen que los demás, entonces dicen: "no, mejor no digo nada porque el de allá va a pensar que soy, que soy tonto, que no sé..." y que tiene muchas preconcepciones sobre ellos mismos. Yo creo que más que eso, sobre la oralidad, sobre ellos y sus capacidades para desenvolverse, realmente. (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 29)

Otra preconcepción que observa en sus estudiantes es que ellos no le dan importancia a la comunicación oral en su vida en general, ya que está al servicio de otras habilidades:

Entonces no se les da la importancia, no están las rúbricas, las pautas, entonces yo creo que la, la concepción que ellos tienen sobre la comunicación oral, es que sirve para algunos medios, pero no es un medio en sí misma, es como que le sirve para demostrar que saben, por ejemplo, pero más allá de eso, no sé si lo valoran tanto o tienen en sus cabezas como la importancia o reconocen la importancia que puede tener para para la vida en sociedad, para desenvolverse, para buscar trabajo, para muchas otras cosas. (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 21)

En este sentido, lo relacionan con la exposición de contenidos en una asignatura. Destaca la idea de que la disertación sirve como un método de comprobación de contenidos,

como una evaluación de conocimientos, especialmente en otras asignaturas, como Ciencias o Historia, en las cuales, les evalúan solamente el manejo del tema y no su forma de presentar:

[...] ellos no le dan mucha importancia ... lo que pasa es que yo creo que ellos sienten que sí se le dan importancia porque se les evalúan debates, eh... Disertaciones, pero siempre están como al servicio de algo, no es que le estén evaluando la oralidad, entonces pasa segundo plano, les evalúan que ellos sepan un contenido y lo puedan comunicar a sus compañeros, pero no les evalúan como comunican eso, a lo más, lo van a hacer en lenguaje, cierto, que uno así como si uno evalúa el tono, el volumen, que haya llegado en todas a la sala, que haya usado pausas, pero en otras asignaturas, no sé po', Historia, Ciencias, lo hacen disertar es porque quieren que demuestren un contenido, no la oralidad. (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 21)

Debido a que la evaluación es tan importante para sus estudiantes y en relación con las características personales indicadas anteriormente, la docente considera su participación en el aula dentro de una calificación, para obligarlos a participar, como explica a continuación:

[...] hay cursos en los que yo he tenido que entrar a hacer una rúbrica, así como una pauta de cortejo de participación en clases y decirles que eso tiene un porcentaje dentro de una evaluación, para que ellos hablen en clases, a este nivel, así como obligándolos, porque pasa también que sólo algunos levantan la mano para opinar y cuando uno a veces les pregunta directamente, ¿cierto?, con una pregunta dirigida, no te contestan y dicen: “no sé profe” y en realidad uno sabe que ellos saben, pero les da vergüenza decirlo y no quieren participar nomás [...]. (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 25)

Factores que influyen en la enseñanza

Los factores que influyen en la enseñanza de la comunicación oral, inicialmente, son los mencionados anteriormente como dificultades y características de los estudiantes, que tienen que ver con el currículum, el contexto sociocultural y la timidez y vergüenza de la juventud.

Por otro lado, agrega que la falta de material didáctico para la formación independiente en el área es escasa, que tampoco se cuenta con una guía o acompañamiento

que facilite un cambio de enseñanza de la oralidad y, por ende, reconoce la falta de competencias pedagógicas en esta área, como explica en el siguiente extracto:

[...] cuando uno busca cómo hacer clases de oralidad, no hay mucho material, así como concreto, hay como muchas generalidades ... Entonces como que no, no he pillado muy buen material, o quizá yo no sé buscar, pero lo que hay, yo tampoco lo sé aplicar, entonces, que tiene que ver con la competencia, que yo te decía que a mí me falta, entonces quizás por ahí va, no sé, eso sería como un factor más rebuscado, pero creo que podría incidir también y hay como falta de teoría, muchas veces o como de, de alguien que te diga: “mira, en el aula tienes que hacerlo de esta manera y te va a salir bien” [...]. (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 19)

Estrategias efectivas de enseñanza de la oralidad

La profesora indica dos estrategias efectivas en su experiencia con la enseñanza de la lengua oral. Por un lado, está el teatro y los ejercicios teatrales, que si bien ella no maneja desde un punto de vista pedagógico, lo ha podido implementar con el apoyo de estudiantes en prácticas:

Cosas que he hecho en algún minuto y sobre todo con apoyo de estudiantes en formación, las alumnas en práctica de la “U” (universidad), eh... son ejercicios de teatro que, que las estudiantes o los estudiantes conocen ... quizás por ahí, técnicas que, yo no las se ah... pero las he, he aplicado en algún momento con alguien: impostación de voz, no sé, el tema de pararse erguido, no sé, técnicas más que nada teatrales como la dicción, quizás, a la postura, como por ese lado. Bien en pañales si ya... no, no algo así como muy elaborado. (Entrevista 1. Profesora P6, Pos. 20)

Por otro lado, utiliza la lectura dramatizada de textos teatrales para fomentar el desarrollo del énfasis o las pausas en la lectura, especialmente en los aspectos paralingüísticos de la lengua:

[...] la lectura dramatizada, por ejemplo, eso sí lo, lo trato de hacer, eh... cuando estamos leyendo un texto dramático, obviamente, darles roles a los chicos y que lo lean con no sé, porque pongan énfasis, que sea un signo de exclamación; exclamen la expresión, que interroguen cuando hay interrogación, que haga las pausas cuando hay que hacer pausas, eso sí

creo que es algo sencillo, que uno puede hacer en clase [...]. (Entrevista 1. Profesora P6, Pos. 22)

A lo largo de la entrevista, comenta que trabaja la oralidad a través de la corrección del lenguaje, cuando sus estudiantes opinan o hablan frente al curso, como se presenta a continuación:

[...] cuando los hago opinar de un tema en particular en clases o les pido que contesten algo, aprovecho de corregir como no sé po', cómo habla, la adicción, como dijeron la palabra, que la, que expresen algo de manera más formal que como lo hacen, porque de repente no sé po' te dicen: "no profe es que yo lo encontré en esta parte, en esta cuestión de no sé qué" y uno les trata de decir: "oye, pero estamos en lenguaje, aprovechemos de hablar de manera más formal, te voy a enseñar un sinónimo, por ejemplo, para esto", como en ese sentido, pero así como clases que yo planifique que efectivamente van a construir eh, argumentos de manera oral o cosas así no lo hago. (Entrevista 1. Profesora P6, Pos. 18)

Por otro lado, cabe destacar que la docente realiza otro tipo de actividades, que pueden contribuir ciertamente a la enseñanza de la oralidad, sin embargo, no aprovecha dichas instancias. Estas son una denominada «gira y discute» y los «juicios orales» desarrollado como proyecto de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Ambas estrategias son empleadas a nivel institucional:

[...] nosotros tenemos una técnica acá, que se llama... ay... gira y discute... entonces con el compañero que están al lado tú le das un minuto, así como: "ya giren y discuten y respondan esto entre los dos, respóndanse, vean sus preguntas, uno le pregunta al otro, responden y después nos indican acá" y ahí conversan po', ahí se vuelan conversando y es como que: "no profes acaba el minuto", pero cuando tú les preguntas directamente y su participación va a resaltar por sobre la clase, porque su volumen se va a escuchar y todo lo que ellos digan se va a escuchar, les cuesta [...]. (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 29)

Como se puede observar, este tipo de estrategia puede ser muy útil para el desarrollo de habilidades dialógicas en el aula. Sin embargo, la docente lo emplea sin darle un sentido

pedagógico mayor y relacionarlo con la oralidad. Con respecto a la actividad del juicio oral describió que:

[...] ahora un ABP que hicimos que se llamaba “el chivo expiatorio” que los chicos tenían que enjuiciar a un dictador de la historia latinoamericana y ahí tuvieron que crear como un juicio oral, un debate, eh... argumentos y todo y tuvieron que actuar como si estuvieran en un juicio oral, trajimos un abogado de la Fiscalía y quieren enseñar, cómo se hace un juicio como se hacían las partes y todo, fue bien entretenido, lo hemos hecho dos años seguidos [...].
(Entrevista 1. Profesora P6, Pos. 26)

Al preguntarle a la docente si observó que esta actividad fue útil para el desarrollo de la oralidad explicó que vio el cambio en dos o tres estudiantes, especialmente en uno que tenía muchos problemas para expresarse frente a la gente, como describe a continuación:

La verdad es que sí, sobre todo en dos o tres estudiantes. Mira, tengo un estudiante que tiene problemas... trabaja con una fonoaudióloga, estoy hablando en tercero medio, es un chico que cuando te habla, eh... Tú no le entiendes mucho, cuando hablas y ahí le dieron un rol, no tan protagónico obviamente en el juicio, pero habló fuerte en voz alta y se le entendió todo ... y de hecho todos se sorprendieron así como: “profe le entendimos al Benja” y otro estudiante que habla muy bajito y lo escuché a delante y sacó una voz que yo nunca había escuchado y de hecho le dije: “O sea, tú estás como para locutor de radio” porque tiene una voz grave así como muy FM, pero siempre te habla tanto espacio que uno no lo nota y cuando yo lo escuché, yo lo destaqué igual fue así como: “¿quién eres tú, qué hiciste con el estudiante calladito)”.
(Entrevista 1. Profesora P6, Pos. 30)

Además, no acompañó el proceso de preparación de los discursos, por ende, los estudiantes tuvieron que estudiar y practicar por su cuenta. En este sentido, la profesora no destacó estas últimas estrategias como parte del desarrollo de la oralidad, y menos como prácticas efectivas.

Verificación de la comprensión de la comunicación oral

La profesora indica que trabaja las preguntas y respuestas para corroborar la comprensión de contenidos y de la claridad de las instrucciones:

[...] sí hago muchas preguntas dirigidas, pero hago preguntas dirigida en el contenido también, por ejemplo, evito las preguntas retóricas así como: “¿entendieron?”, qué te van a decir: “¡sí!” o a lo más un grupo: “¡no!” ¿ya?, entonces yo lo que hago es como, por ejemplo, tomo el nombre de una niña, ya no sé: “Paula, acabamos de hablar de los tipos de narrador, estoy hablando de cualquier contenido, qué es el narrador tanto-tanto?” Voy dirigida a la estudiante y al contenido en sí, entonces si fuera de la comunicación oral, que no lo hago, porque no estoy enseñando comunicación oral actualmente, les preguntaría directamente: “¿qué es el volumen o no sé, cómo harías un debate, cómo argumentarías o qué agregarías en esta argumentación desde el punto de vista oral para que sea mejor?” [...]. (Entrevista 2. Profesora P6, Pos. 39)

Como se puede observar en el extracto anterior, la profesora no trabaja la verificación de la comprensión en la lengua oral, sino que lo hace a rasgos generales para cualquier contenido.

CDC general

Se puede observar que la docente presenta un enfoque preferentemente tradicional en la enseñanza de la lengua oral. Se ven indicios de una visión correctiva de la lengua, se emplea como un producto, ya que no se favorecen procesos de desarrollos graduales. También, se aprecia una enseñanza centrada en los contenidos con valoraciones difusas y poco analíticas de su importancia. Si bien, declarativamente menciona estrategias efectivas como los ejercicios teatrales o la lectura dramatizada, se ven más en un sentido estructural de la lengua, no funcional, es decir, para aprender a hablar correctamente. Emplea generalmente la oralidad como medio de evaluación mediante disertaciones o proyectos de ABP y los que acompaña con una rúbrica; sin embargo, no hace una mediación del proceso de desarrollo de la lengua oral, tratándola como un producto que se corrige.

Por otro lado, como se aprecia en la Figura 44, la importancia de la comunicación oral y la verificación de la comprensión no se relacionan con ningún código, mientras que las ideas centrales y aspectos innecesarios se relacionan entre sí. También, se observa una relación entre los factores, dificultades y preconcepciones y características de los estudiantes.

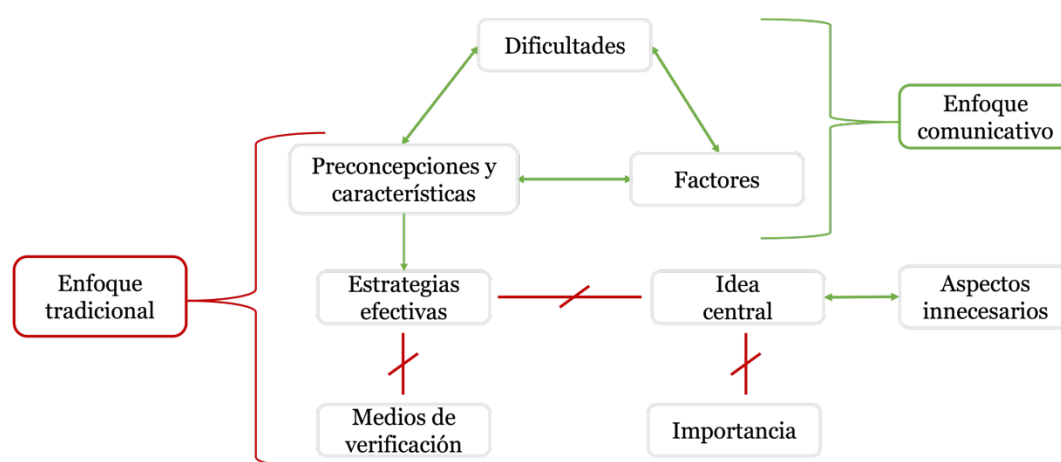
Finalmente, las estrategias de enseñanza se relacionan con las preconcepciones y características de los estudiantes.

Figura 44. Matriz de relaciones de códigos P6

Sistema de códigos	Impor...	Idea c...	Aspec...	Dificu...	Preco...	Facto...	Estrat...	Verifi...
Importancia de la enseñanza de la CO								
Idea central de la enseñanza de la CO								
Aspectos innecesarios de la CO								
Dificultades de la enseñanza de la CO								
Preconcepciones y características de los estudiantes								
Factores que influyen en la enseñanza de la CO								
Estrategias efectivas en la enseñanza de la CO								
Verificación de la comprensión de la CO								

Como se aprecia en la Figura 45, no hay una conexión entre la importancia, ideas centrales y aspectos innecesarios con el método de enseñanza y verificación, debido a que la docente no tiene claridad en los tres primeros aspectos, lo que se demuestra en la falta de claridad para definir las ideas centrales e innecesarias, que terminan por ser ambas los elementos paralingüísticos. Se destaca que la mirada de la profesora esté centrada en los aspectos paralingüísticos de la lengua, sin embargo, no las trabaja en el aula ni en contenido ni en estrategias para el desarrollo de sus habilidades.

Figura 45. Elementos de CDC personal declarativo P6



Por otro lado, se observa que la docente genera una relación directa entre las dificultades, factores y preconcepciones y características de sus estudiantes, los cuales, no se

consideran al momento de realizar sus clases. A pesar de esto, la docente presenta con claridad los elementos que influyen en la enseñanza, todos de corte negativo, pero con una mirada variada (currículum, estudiantes, profesora).

La profesora identifica factores como el ciclo vital o la importancia de la socialización en la familia, los observa desde un punto de vista tradicional, es decir, que provoca falta de léxico o temas en la personalidad del joven que le impiden comunicarse. Las decisiones pedagógicas que toma respecto a la enseñanza de la comunicación oral se centran en los factores que influyen en ésta, principalmente, el tema curricular y las pruebas estandarizadas.

Respecto a su reflexividad, se destaca su sinceridad en las entrevistas, las cuales aprovecha como instancias de análisis de sus prácticas pedagógicas. Es resaltable la autocrítica que realiza de sí misma y de sus competencias profesionales para trabajar la oralidad. También, se destaca que a nivel reflexivo la docente llegó a nuevas conclusiones, por ejemplo, se dio cuenta de que está realizando estrategias que podrían potenciar la comunicación oral de sus estudiantes:

[...] no, mira, más que nada la reflexión es como agradecerte porque me hiciste consciente de cosas, o sea, uno reflexiona como profe, ahí en su diario quehacer, no sé, pero por ejemplo no, no le había prestado atención a que este chico me había empezado a hablar más desde que se le felicitó en clase, desde que participó como tan abiertamente en clase, así que igual te agradezco eso y yo creo que la reflexión va por ahí. Pues va por tomar conciencia un poco de esos momentos, que a veces son detalles, son cosas como muy simples, pero que, que hacen la diferencia para aunque sea un estudiante. (Entrevista 1. Profesora P6, Pos. 46)

Esto la llevó a profundizar reflexivamente en las oportunidades que debe brindar en su aula, para que, desde una mirada estructuralista y del talento, los jóvenes que tengan más habilidades comunicativas tengan más posibilidades de expresarse:

[...] y como es un eje la comunicación oral, que se trabaja poco, quizás hay muchos estudiantes que no están mostrando sus habilidades, porque quizás sus habilidades no van por la lectura comprensiva, ni tampoco por la escritura o por la investigación, pero sí por un eje oral y sabes

que me he fijado que es así ... entonces... hay que sacarle partido, pero uno a veces no sabe cómo entonces mi reflexiones como de verdad, ¿cuántos niños se nos están ahí perdiendo porque hay algo que no estamos desarrollando? y no, no estamos viendo el talento o la calidad de lo que puedan hacer oralmente, así que ahí me queda como la no sé el desafío no sé, me mentalizo para pensar cómo se puede mejorar eso acá, igual es *heavy* (fuerte) [...]. (Entrevista 1. Profesora P6, Pos. 46)

Finalmente, se destaca que la docente sea crítica respecto a su desempeño pedagógico, planteando la falta de conocimientos y estrategias en el área.

6.1.3.2. *Análisis del CDC canónico*

Luego de indagar en el conocimiento didáctico de la comunicación oral personal de los profesores, se realizó un análisis del CDC canónico para ver los puntos en común respecto al conocimiento general (Garritz, 2015; Kind y Chan, 2019). En este sentido, en la dimensión de «Conocimiento Didáctico del Contenido», y siguiendo la misma estructura de análisis individual, se presentan las categorías de «importancia del desarrollo de la comunicación oral», «idea central del aprendizaje», «aspectos innecesarios», «dificultades de la enseñanza», «preconcepciones de los estudiantes», «factores que influyen», «estrategias efectivas» y «medios de verificación».

Con respecto a la categoría de «importancia del desarrollo de la comunicación oral» emergieron las subcategorías de «expresión», «herramienta de interacción social», «desarrollo funcional» y «propósitos educativos».

En la primera subcategoría, los docentes indican que es una habilidad importante porque les permite expresar sus opiniones, sentimientos, ideas, conocimientos, entre otros, y que tiene validez en el medio social al cual pertenecen. También, argumentan que es importante para darse a entender y comprender a otros, como presenta la Profesora P4:

[...] creo que como seres humanos somos, somos dados a comunicarnos en distintas formas y la comunicación oral es una de las maneras que tenemos de, de comunicarnos, de expresarnos, entonces, que los estudiantes puedan tener todas las herramientas que necesitan para tener,

no solo, no solo para comunicarse, sino que, para comunicarse de manera efectiva, me parece que es fundamental, que se enseña, que se enseña todo, que todos tengan la posibilidad de tener esta herramienta. (Entrevista 2. Pos. 8)

En relación con lo anterior, en la subcategoría de «herramienta de interacción social», señalan que la importancia de la comunicación oral radica en que sus estudiantes tienen un contacto social permanente, por ende, la oralidad permite el contacto con otros agentes de la sociedad y generar vínculos interactivos eficientes. Además, algunos profesores indican que sus estudiantes utilizan mucho la comunicación oral mediante las redes sociales, que les permite mantenerse conectados, como refleja la Profesora P6:

[...] (*la comunicación oral como medio de expresión es*) el que más utilizan ellos, porque conversan con su familia, con sus amigos, en *WhatsApp* envían, por ejemplo, muchos audios y creo que es importante porque se desarrollan muchas habilidades y se despliegan muchas habilidades de esto cuando uno está hablando. (Entrevista 2. Pos. 3)

Finalmente, en la subcategoría «desarrollo funcional» los profesores indican que es importante que sus estudiantes desarrollen su comunicación oral, porque les servirá para cuando terminen su escolaridad, pensando en contextos académicos y profesionales, como indica la Profesora P3: «más todavía ahora que van a entrar a la universidad y más todavía después en el mundo laboral» (Entrevista 2. Pos. 4).

Por otro lado, se puede observar que la importancia funcional que le asigna el profesor está relacionada con la subcategoría de «propósitos educativos» del establecimiento (enfoque académico, enfoque académico-profesional o enfoque técnico-profesional). Por ende, en aquellos colegios que se caracterizan por el enfoque de la excelencia académica, el propósito será su utilidad para el desarrollo académico en la universidad, como expresa el Profesor P2: «principalmente para lo que es su desenvolvimiento en el ámbito académico que va, bueno, en el colegio donde yo trabajo, hay una especial atención en prepararlos para la educación superior» (Entrevista 2. Pos. 6).

Esta categoría se relaciona directamente con la categoría de «idea central del aprendizaje» ya que, las ideas que resaltan los profesores se relacionan con la importancia del

desarrollo de la oralidad. Dentro de las subcategorías encontramos «vínculo con otros» para ser parte en la sociedad. Por tanto, ellos esperan que los estudiantes aprendan que desarrollar la expresión oral les servirá para tener buenas relaciones con otros; como se aprecia, esta subcategoría se basa en la subcategoría de «herramienta de interacción social». Complementariamente, se encuentra la subcategoría de «autorreconocimiento», en donde los profesores indican que la idea central del aprendizaje de la oralidad es el reconocimiento de sí mismos, para conocerse, apropiarse de sus ideas y observar sus necesidades, que los impulsa a atreverse a hablar, como presenta el Profesor P1:

Para que reconozca también el ser de la otra persona y se vincule con él, no en su superficialidad, no en su forma, sino que, en su necesidad más profunda, en sus penas, en su alegría, en su deseo de ser lo que quiera llegar a ser. (Entrevista 2, Profesor P1, Pos. 12)

Finalmente, se desprende la subcategoría de «elementos técnicos», tales como, la estructura de la comunicación y los elementos paralingüísticos, como fundamenta la Profesora P6: «yo creo que lo que más tienen que aprender, pero no sé si es lo más importante, es como lo paralingüístico, pero no estoy, ahí, no sé, quizás por ahí va mi respuesta y de lo paralingüístico, no sé» (Entrevista 2. Pos. 7). Sin embargo, los profesores no se detienen en dar mayores explicaciones de esta idea central.

En cuanto a la categoría de «aspectos innecesarios» de aprender de comunicación oral, es importante destacar que a la mayoría de los profesores se les hizo difícil responder, ya que, no estaban seguros o no lo habían pensado, como se aprecia en el discurso de la Profesora P4: «¿un elemento que no sea importante? No, no creo que, o sea, de lo, de lo que ahora estoy pensando que se me viene a la mente, creo que no, me parece que todo es importante» (Entrevista 2. Pos. 10).

En esta línea, todos los profesores llegan a conclusiones diferentes, por ejemplo, señalan que los elementos técnicos teóricos de la comunicación oral no son tan necesarios (como los conceptos de emisor, receptor, factores de la comunicación), que no es importante enseñarles que hay una forma de hablar mejor que otra (hay que saber adecuarse al contexto), no es tan necesario desarrollar el lenguaje corporal (si es que van a estudiar una

carrera que tiene relación con el público), que no hay que decirle al estudiante que siempre se habla de modo formal (relación entre la formalidad e informalidad) o que lo paralingüístico no siempre es tan importante (p.e. volumen de voz).

Se puede apreciar, en algunos de los profesores, relaciones complejas entre las categorías de «importancia del desarrollo de la comunicación oral», «idea central del aprendizaje» y «aspectos innecesarios», como es el caso del Profesor P1:

La tarea nuestra no es tanto enseñar contenidos que ellos puedan como aprender, recordar, sino que darle sentido a lo que pudiese significar el escuchar. O darle sentido a lo que, a lo que pudiese significar el que ellos digan algo de alguien o de algo. Que le tomen peso al peso de sus palabras, le tomen peso al significado a su silencio. (Entrevista 2. Pos. 26)

No obstante, el profesor indica hacer clases magistrales centradas en los contenidos de literatura, con conversaciones espontáneas en el aula, declarando que no trabaja los aspectos cualitativos de la oralidad.

Por otro lado, hay profesores en los que se puede observar relaciones más funcionales dentro del aula o dificultad para reconocer los elementos. Por ejemplo, el caso de la Profesora P3, quien identifica la importancia de la enseñanza como una necesidad, ya que les permitirá comunicarse en diferentes contextos, la idea más importante que reconoce dentro de esta situación es que se deben atrever a comunicarse, y la idea menos importante es el desarrollo de la corporalidad en la comunicación dependiendo del trabajo que realizarán al terminar su carrera universitaria.

En cuanto a la categoría de «dificultades en la enseñanza» de la comunicación oral, cabe destacar que todos los docentes pudieron identificar dos o más dificultades con facilidad. Dentro de las cuales, encontramos las subcategorías de «características generacionales», «sistema educativo» y «procesos psicológicos». En la última subcategoría mencionada, los profesores resaltan como una dificultad, los procesos psicológicos propios de la edad, tales como la inseguridad, vergüenza, baja autoestima, autoconcepto negativo o algunos más generales como desmotivación o falta de disposición a participar, como relata la Profesora P6:

Pero, no sé si es la adolescencia, de repente, como que los chicos se retraen, empiezan a tener un autoconcepto de ellos, como muy negativo, generalmente son muy críticos consigo mismo, y quizá, eso también puede afectar por el tema de cómo ellos se ven a sí mismos y cómo creen que los demás, entonces dicen: “no, mejor no digo nada porque el de allá va a pensar que soy, que soy tonto, que no sé...” y que tienen muchas preconcepciones sobre ellos mismos. Yo creo que más que eso, sobre la oralidad, sobre ellos y sus capacidades para desenvolverse. (Entrevista 2. Pos. 29)

Adicionalmente, también identifican cuadros psicológicos clínicos en sus estudiantes, como depresión, ansiedad, mutismo selectivo, entre otros. Estos estados psicológicos generan dificultades en las decisiones de los docentes en la enseñanza de la oralidad, según las directrices que entregan los integrantes PIE o UTP, como indica la Profesora P4:

[...] me ha pasado bastante con estudiantes que se están tratando, por ejemplo, con, con el psicólogo por tema de ansiedad, temas de depresión u otros y muchas veces la recomendación es que simplemente el estudiante, por ejemplo, no exponga ... si ya está limitado el tiempo para trabajar oralidad, además con todos estos requerimientos que tienen de parte de ellos, eh... Uno tiende a acotarlo aún más ... (UTP) simplemente dice: “no, a este chico no lo evalúe de manera oral y listo”. (Entrevista 2. Pos. 16)

En cuanto a la subcategoría «sistema educativo», desde un punto de vista general, los profesores explican que, en la actualidad, es difícil enseñar cualquier habilidad y que los estudiantes están condicionados por las calificaciones y décimas para participar, lo que es una consecuencia del sistema educativo, su enfoque de enseñanza y la sobre importancia que existe por la calificación, como describe la Profesora P3:

[...] yo creo que eso va ligado a la desmotivación también, por ejemplo, que no tiene que ver con la comunicación oral, pero los chicos trabajan por décimas, trabajan por ganar un premio, entonces es ya, es como que lo ven mucho así: “me va a servir para mi promedio para mi nota, lo hago sino, no”. (Entrevista 2, Profesora P3, Pos. 22)

En aspectos más específicos, indican el currículum (el cual fomenta principalmente la lectura) y el tiempo destinado en las unidades a los ejes. Los profesores, en general, declaran

que no tienen el tiempo suficiente para trabajar la oralidad, ya sea por la importancia de las otras habilidades o por la cobertura curricular, lo que afecta directamente en el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus estudiantes, como explica la Profesora P5:

[...] pero tú sabes que la realidad es una sola, aquí trabajan lo que, en las actividades que nosotros tenemos, con los tiempos que tenemos ¿ya? acordarse, que un “TP” (Liceo Técnico Profesional) son tres horitas de lenguaje, nada más, ¿eh? Logran sobresalir en las clases del lenguaje oral, los que tienen las habilidades y el resto... trabajamos nosotros como podemos. (Entrevista 2. Pos. 14)

Finalmente, la subcategoría de «características generacionales» de los jóvenes, los profesores reconocen elementos como la inmediatez, superficialidad, la alta exposición en las redes sociales, los nuevos modelos sociales que actúan como referentes en la forma de hablar o vestirse (ej. *trap* chileno) o el uso mayoritario de contacto a través de la escritura e iconografía (chat y emojis), como presenta el Profesor P1:

[...] pero todo es así rapidito, sin mucho, sin mucho contenido, es para afuera y además es muy muy paradójico, porque ellos viven para afuera, viven para mostrar, viven para para generar una imagen y viven también de la imagen que otros han generado, pero cuando deben exponer lo que también han asimilado como aprendizajes, ahí la vergüenza la, los, los temores, las inseguridades galopan y no se atreven a exponer frente al curso, pero si tienen que hacerlo frente al aparatito para mostrarnos ser una imagen o lo que dicen de alguien... Entonces esta cosa nos está complicando mucho el panorama. (Entrevista 2. Pos. 20)

Cabe mencionar que los profesores con más experiencia agregaron que los estudiantes hablan cada vez peor y que llegan a la enseñanza media con muchas dificultades para expresarse o falta de vocabulario, algo que no fue mencionado por los profesores con menos años de experiencia.

En relación con la categoría descrita anteriormente, se observa la categoría de «preconcepciones de los estudiantes» que influyen en la enseñanza de la comunicación oral, resalta la subcategoría de «falta de utilidad», puesto que los estudiantes no aprecian la funcionalidad que tiene la expresión oral, especialmente el habla formal en su vida cotidiana,

como ejemplifica la Profesora P5: «lo primero que ellos dicen es: ‘¿para qué me sirve esta cosa? si no lo voy a usar’» (Entrevista 2. Pos. 18).

Esto se relaciona con una segunda subcategoría que es «lejanía con el lenguaje oral formal». La falta de conexión con entornos reales de habla formal genera en los estudiantes una desmotivación en aprenderlo y en practicarlo en el aula. Las situaciones de comunicación oral generalmente provocan un espacio de burla entre los estudiantes, como describe el Profesor P2:

[...] hay un estudiante que habla o intenta hablar de manera correcta y, me ha pasado en distintos lugares donde he trabajado, generalmente como, el resto como que, como que lo intenta bajar, así como que: “iyaaaaaa!” (expresión peyorativa típica chilena) como que fuera algo que no, no es parte de la identidad del joven hablar así, por lo tanto, este, existe como casi, como una, como una sanción o censura social en su grupo, respecto de esa forma, por lo tanto hay una presión para (...) no valorar o no apreciar las construcciones más formales de comunicación. (Entrevista 2. Pos. 22)

Finalmente, emerge la subcategoría de «aprendizaje entretenido», que comentan los profesores con más años de experiencia. Estos relatan que hay un prejuicio respecto a que el aprendizaje debe ser entretenido, por lo cual, los estudiantes señalan que la asignatura es «fome» o «aburrida» para ellos, lo que se convierte en una dificultad, como describe el Profesor P1:

[...] encuentran fome la asignatura, pero yo les digo que, que, que no se trata de lo entretenido que sea, sino que de cuánto ellos logren sacar de cada cosa, que están más en la responsabilidad de ellos sacar que, de uno en ofrecer, no es tan así, pero claro, si yo le digo: “Ah, mira, voy a venir vestido de *Tony* (payaso) para que les salga entretenida la clase” no, no se trata de eso, pero, para uno, que tiene que ver con una materia donde deben reflexionar, deben asimilar las cosas con otros tiempos: “ ¡Uy! ¡Aburrido!”. (Entrevista 2, Pos. 16)

Pasando a la categoría de «factores que influyen» en la enseñanza de la oralidad, encontramos que se relaciona directamente con las categorías anteriores de «dificultades de la enseñanza» y «preconcepciones de los estudiantes», las que también son reconocidas

como factores que influyen en la enseñanza, dentro de los cuales encontramos las subcategorías de «distancia generacional», «familia», «pandemia» y «falta de materiales y capacitación». Todos los factores identificados son negativos.

Los profesores explican que la «distancia generacional», que se observa en los cambios en las formas de comunicaciones actuales, es un factor que impedita el desarrollo de la oralidad en el aula, lo cual es compartido por profesores de distintas generaciones, tal como menciona la Profesora P3:

[...] el tema del celular, si lo comparo, por ejemplo, cuando yo estaba en el Liceo, sí, igual había uso del celular, pero mucho menos, ahora es mucho más, entonces los chicos ya no conversan a veces entre ellos, algunos cursos, si no que están ensimismados en el celular, entonces, eso igual yo creo que dificulta bastante, prefieren comunicarse por *WhatsApp* que comunicarse ahí mismo. (Entrevista 2. Pos. 26)

No obstante, dentro de esta distancia generacional, los profesores con más años de ejercicio agregan el cambio de la figura de autoridad del adulto y el rol del profesor en la sala de clases, lo que, según sus experiencias, ha generado un alejamiento emocional con sus estudiantes y, en algunos casos más extremos, miedo a sus conductas, debido a la falta de sanciones ante situaciones de violencia de los estudiantes hacia los profesores, como presenta el Profesor P1:

[...] a mí me pasó, no hace mucho... si viene un cabro [estudiante] y te dice: “¡Viejo culiao [sic] (grosería muy fuerte en Chile), que te has imaginao [sic]!” , incluso si agrede a un profesor, que ha pasado, el profesor no lo puede echar de la sala. Entonces, a partir de ahí uno dice, bueno, ¿qué le estamos enseñando estos chicos? ¿qué se le enseña si el profesor perdió el rol de la autoridad? A gente pusilánime, que no tiene normas, que tarde o temprano puede ser delincuente [...]. (Entrevista 2. Pos. 32)

Por otro lado, cabe resaltar el caso del Profesor P2, que también indica este cambio en la autoridad del profesor:

[...] antes la rebeldía en la sala de clases decía: “No, profesor, ¿por qué vamos a hacer esto? yo quiero hacer esto otro de acá?” y te presentaban ellos una propuesta distinta y parecía muy

atendible e interesante y podías negociar con el estudiante. Hoy día, el estudiante en general muestra la rebeldía al decir: “No profesor, no quiero hacer eso - ¿Y qué quiere hacer?” - Nada” (se ríe) [...]. (Entrevista 2. Pos. 26)

Con respecto a la subcategoría de «familia», se aprecia que los profesores han observado que el rol de las familias se ha debilitado en el acompañamiento del fomento y desarrollo de la comunicación oral, debido a las condiciones laborales o sociales, los profesores indican que los padres pasan cada vez menos tiempo con sus hijos y no generan espacios de conversación familiares, lo que afecta directamente en el desempeño en el aula, como lo explica la Profesora P4:

Los estudiantes, por ejemplo, que tienen padres que trabajan todo el día, no tienen, quedan solos en la casa, no tienen con quién comunicarse de manera oral y esto acompañado de lo que yo iba diciendo, la mayoría de ellos se refugia en, en la tecnología, la tecnología que invita más a la imagen, sólo al uso de la imagen, los, los memes, tal vez, los *emojis* (se ríe), entonces si los estudiantes no tienen estos momentos de, de reforzar estos aprendizajes es difícil que logren ir avanzando. (Entrevista 2. Pos. 22)

Esta subcategoría se agrava con la subcategoría de «pandemia». Los profesores mencionaron que la pandemia generó un retroceso en el desarrollo de la comunicación oral, como señala la Profesora P5:

[...] también tiene que ver, también con la pandemia, eh, me da la impresión de que no se habló mucho dentro de la familia en la pandemia, a pesar de que tuvimos todos los tiempos del mundo, los chicos estuvieron cada vez más encerrados en sí mismo ¿ya? entonces le, ahora nos ha costado mucho, sobre todos los años anteriores, que ellos vuelvan a comunicarse. (Entrevista 2. Pos. 22)

Además, los profesores consideran los años de educación virtual en pandemia como tiempo perdido, indicando que los estudiantes que llegaron a cuarto año medio a las aulas presenciales realmente quedaron estancados en primer año medio, en sus habilidades comunicativas y actitudinales en general. La explicación del profesorado se relaciona con la mayoría de los estudiantes no encendieron sus cámaras ni micrófonos, también porque sus

interacciones sociales se debilitaron, ya que no tuvieron contacto con compañeros o compañeras fuera de las clases virtuales, como describe el Profesor P2:

[...] no nos olvidemos que los alumnos que hoy día, tenemos saliendo de cuarto medio, estuvieron con dos años de receso ¿ya? y perfectamente son alumnos que, académicamente tienen una preparación de un estudiante de primero medio ¿ya? porque se saltaron dos años y están en cuarto medio, pero perfectamente, o sea, podríamos medirlo con aprendizajes de un alumno de primero medio y ojo, no solamente aprendizaje, sino que con conductas, porque uno los observa a nivel social del comportamiento que tienen y yo creo que ahí también digamos ¿no? también tuvimos un retroceso. (Entrevista 2. Pos. 24)

Por último, en la subcategoría de «falta de material y capacitación» los profesores lo reconocen como un factor interno, es decir, que necesitan de formación en el área y desarrollar sus destrezas de enseñanza de la oralidad, principalmente porque desconocen estrategias o las que encuentran en sus búsquedas personales no saben cómo aplicarlas, como presenta la Profesora P6: «no he pillado muy buen material, o quizá yo no sé buscar, pero lo que hay, yo tampoco lo sé aplicar, entonces, que tiene que ver con la competencia, que yo te decía que a mí me falta» (Entrevista 2. Pos. 19). Lo que los lleva a repetir las mismas actividades, que en general, saben que no tienen el impacto que ellos esperan.

Por otro lado, la categoría de «estrategias efectivas» se ve influenciada por las categorías de «dificultades de la enseñanza», «preconcepciones de los estudiantes» y «factores que influyen», ya sea en la selección de la estrategia como en la sensación de efectividad. En general, las estrategias efectivas mencionadas por los profesores están en relación con las descritas anteriormente en la categoría de «estrategias de enseñanza» en la dimensión de «método de enseñanza». No obstante, los docentes indican el teatro y la dramatización, como una estrategia altamente eficaz en el desarrollo de la oralidad, ya sea que lo apliquen o que no lo hagan sistemática y profundamente, como explica la Profesora P6:

[...] quizás por ahí... técnicas que, yo no las uso, pero las sé, he aplicado en algún momento con alguien [estudiante en práctica] impostación de voz, no sé, el tema de pararse erguido, no sé,

técnicas, más que nada teatrales como la dicción quizás, o la postura, como por ese lado. Bien en pañales si ¿ya?... no, no algo así como muy elaborado. (Entrevista 1. Pos. 20)

También, reconocen el debate como una estrategia efectiva, ya que conjuga diferentes habilidades de oralidad, tales como la fundamentación de argumentos, el lenguaje formal, la escucha activa, entre otros, como argumenta la Profesora P5:

Yo lo que aplico siempre, por eso te digo que ojalá hubiera cultura de debate, pero a mí el debate es, el, lo primordial porque, creo que, yo, que la estrategia más completa que hay ¿ya? eh... Aprendemos a utilizar lenguaje formal, aprendemos a investigar, aprendemos a no hablar solo por hablar y tener argumentos. (Entrevista 2. Pos. 24)

Además, algunos profesores señalan como estrategias efectivas, la promoción de habla en las clases, tratar temáticas de su interés, generar un espacio de confianza, tener conversaciones cotidianas, dar espacios de conversación grupales para los estudiantes más tímidos; sin embargo, al mismo tiempo, reconocen que son muy difíciles de implementar o no tienen los resultados esperados, como comenta el Profesor P1:

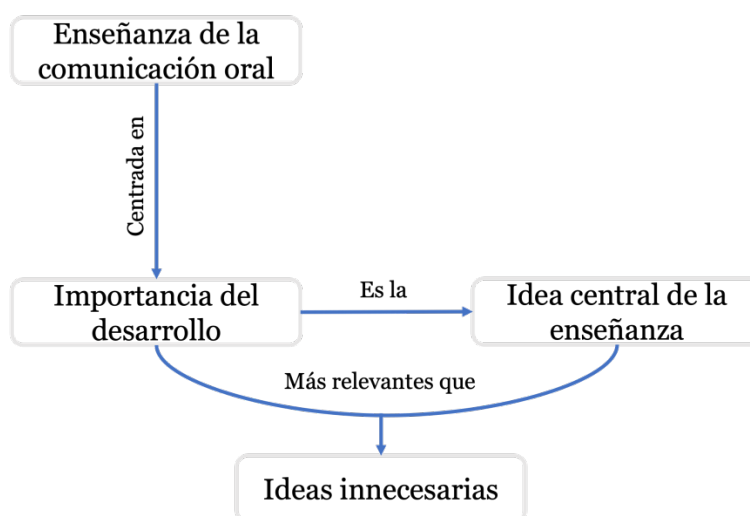
[...] la comunicación oral cotidiana es la conversación el, el, el preguntar, el intentar escuchar otras cosas que no sean la respuesta, pero eso es muy difícil, pero sí, a partir de la conversación, me gusta mucho conversar con ellos y trato de que, la, gran parte de la, de la clase sea en base a la conversación. (Entrevista 1. Pos. 75)

Finalmente, y con respecto a la categoría de «medios de verificación» relacionada con la comprensión o indagación en la confusión del desarrollo de la oralidad, no se observa una relación con la categoría de «estrategias efectivas», ya que, la mayoría, son estrategias de verificación generales, es decir, que se emplean para cualquier contenido, como las preguntas generales o dirigidas y la explicación de los estudiantes en sus propias palabras de un concepto, como ejemplifica la Profesora P3:

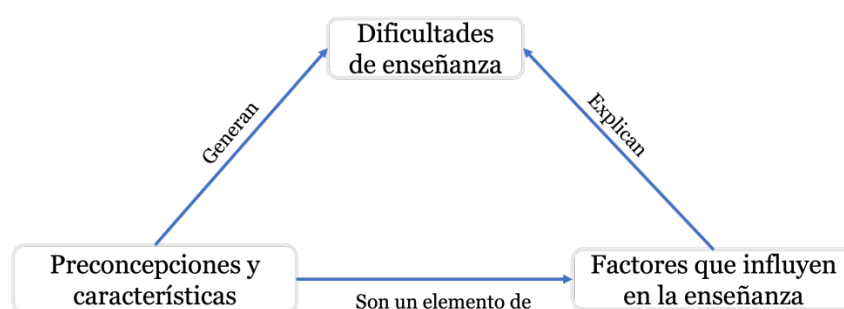
[...] acabo de explicar algo, pasamos a la siguiente diapositiva, por ejemplo, y les pregunto: “Ya, ¿qué dije?, a ver, ¿qué dije, que fue lo que dije?” y así, aunque lo haya dicho recién y aun así hay algunos que no tienen idea, entonces, ya, vuelvo a repetir o ¿que no me entendieron? y a veces no se atreven a decir que no entendieron. (Entrevista 2, Profesora P3, Pos. 48)

En resumen, como se presenta en la Figura 46, se observa que las categorías de «importancia del desarrollo de la comunicación oral», «idea central de la enseñanza» y «aspectos innecesarios» están profundamente relacionadas y forman la base de decisiones pedagógicas. La idea central de la enseñanza está orientada a la importancia de la comunicación oral y su utilidad para la función social del estudiantado. Sin embargo, los aspectos innecesarios son los menos reconocidos el profesorado, ya que, al parecer, la importancia e idea central tienen más fuerza en su visión pedagógica de la enseñanza de la oralidad. Esto puede dificultar la priorización en la toma de decisiones con respecto al tiempo disponible para la enseñanza.

Figura 46. *Importancia e ideas principales de la enseñanza de la comunicación oral*

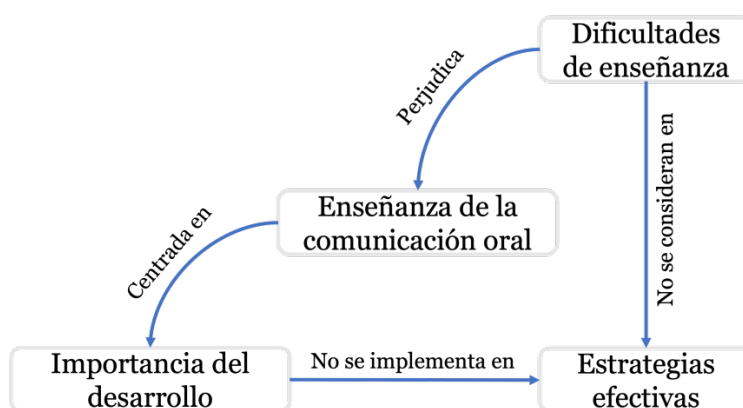


Por otro lado, como se aprecia en la Figura 47, se encuentra una relación entre las categorías de «dificultades de enseñanza», «preconcepciones de los estudiantes» y «factores que influyen». Las preconcepciones de los estudiantes generan dificultades de la enseñanza, la que se suma a las subcategorías de «características generacionales», «procesos psicológicos» y «sistema educativo». Los que se complementan con los factores que influyen en la enseñanza y que, a su vez, explican las dificultades en el aula. Se aprecia que, en estas tres categorías, los profesores solo reconocen elementos negativos, generando una triada que impide aplicar las ideas expresadas en las categorías mencionadas en el párrafo anterior.

Figura 47. *Triada de dificultades de la enseñanza*

En este sentido, se encuentra una falta de profundidad en la relación entre las categorías de «estrategias efectivas» y «medios de verificación», ya que los profesores no consideran medios de verificación específicos para la habilidad de comunicación oral dentro de las estrategias efectivas de enseñanza, pero pareciera ser que operan bajo las mismas decisiones pedagógicas, es decir, un tratamiento más general de la oralidad. Por lo demás, los elementos de dificultades, preconcepciones y factores que influyen en la enseñanza, no son considerados al momento de seleccionar estrategias efectivas y medios de verificación, lo que acentúa la generalidad de sus estrategias.

Se puede considerar que hay tres macro categorías que engloban los elementos del Conocimiento Didáctico del Contenido, denominadas «importancia del desarrollo de la comunicación oral», «dificultades de enseñanza» y «estrategias efectivas», que representan las características más importantes de cada grupo de categorías. Sus relaciones con la enseñanza de la oralidad reflejan que, como se aprecia en la Figura 48, la categoría de «dificultades en la enseñanza» perjudica directamente la enseñanza de la comunicación oral, la que, a pesar de estas dificultades, se centra en la importancia del desarrollo de la oralidad. No obstante, esta importancia no se implementa en la selección y aplicación de estrategias efectivas en el aula.

Figura 48. Relaciones categorías de la dimensión «Conocimiento Didáctico del Contenido»

También, se pueden observar relaciones entre las dimensiones de «jóvenes en la construcción de la sociedad», «método de enseñanza» y «Conocimiento Didáctico del Contenido» del tópico «enfoque de la enseñanza de la comunicación oral» y entre sus respectivas categorías. Como se aprecia en la Figura 49, las líneas azules son las relaciones congruentes entre las categorías de cada dimensión. Las líneas verdes son conexiones entre las categorías de diferentes dimensiones. Las líneas anaranjadas, son relaciones incongruentes entre categorías de una misma dimensión y las líneas puntuadas anaranjadas son relaciones incongruentes entre categorías de diferentes dimensiones.

Se observa que hay una relación congruente entre la dimensión de «jóvenes en la construcción de la sociedad» y «Conocimiento Didáctico del Contenido», ya que se conectan mediante las categorías de «importancia de la expresión de los jóvenes en la sociedad» y la categoría de «importancia del desarrollo de la comunicación oral», lo que además termina decantando en la categoría «idea principal de aprendizaje» que se espera dentro de la clase de lengua.

Figura 49. *Relación entre dimensiones de «enfoque de enseñanza de la lengua»*

También se observa que la dimensión de «método de enseñanza» es parte del CDC y se relaciona con la toma de decisiones que se desprenden de la idea central del aprendizaje. Además, las categorías de «factores» que influyen en la enseñanza y «dificultades de la enseñanza» impactan directamente en la aplicación del método de enseñanza en el aula, en la parte práctica del ejercicio docente. Igualmente, dentro de esta dimensión, se aprecian tensiones entre la categoría de «organización de la enseñanza» y la categoría de «experiencias y expectativas docentes».

Por otro lado, se considera una incongruencia entre la categoría de «dificultades de la enseñanza» con la categoría de «organización de la enseñanza», puesto que se evidencia que las dificultades de la enseñanza de la oralidad no son contempladas a la hora de organizar la enseñanza para generar un plan sistematizado de desarrollo.

También, desde la dimensión de «jóvenes en la construcción de la sociedad», se detecta que la finalidad de la enseñanza de la comunicación oral declarada por los profesores no baja a la categoría de «organización de la enseñanza» de la dimensión de «método de enseñanza», lo que afecta las estrategias y evaluaciones de comunicación oral.

Por otro lado, se encuentra una relación entre la categoría de «expresión en el aula» declarada por los docentes en la dimensión de «jóvenes en la construcción de la sociedad» y

las «dificultades de la enseñanza» de la categoría «método de la enseñanza», principalmente porque las características de las expresiones actuales de la juventud generan una dificultad extra en la enseñanza de la comunicación oral dentro del aula.

6.2. Resultados de datos cualitativos y cuantitativos OG2

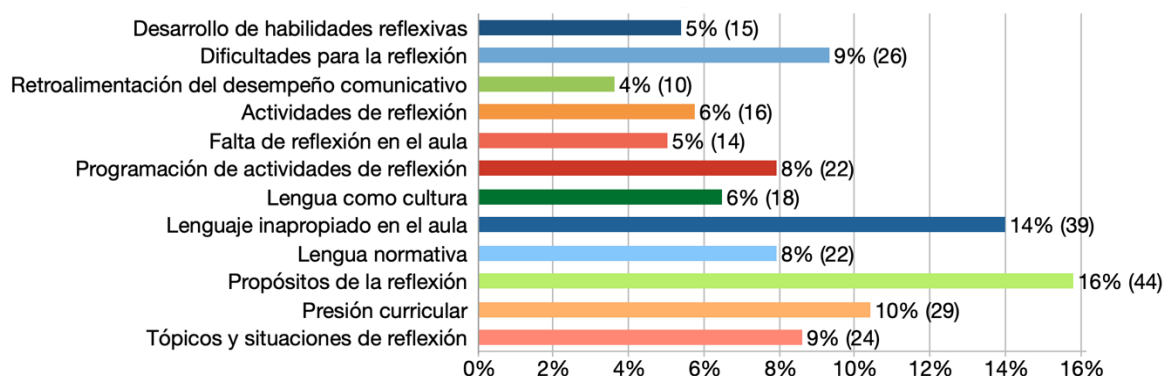
Respecto a los resultados relacionados al segundo objetivo general de investigación (OG2), que busca *Relacionar la reflexión sobre el uso de la lengua, el desarrollo de habilidades metadiscursivas y de metacognición con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral*, encontramos el concepto de «Reflexión sobre el uso de la lengua oral» que se divide en las dimensiones de «reflexión en el aula», «metacognición» y «metadiscurso». A continuación, se presentará cada dimensión con sus correspondientes categorías emergentes y relaciones, una vez realizada la triangulación de datos desde el punto de vista del docente, del estudiante y con la observación de aula.

6.2.1. Dimensión «Reflexión en el aula»

6.2.1.1. Visión del profesor

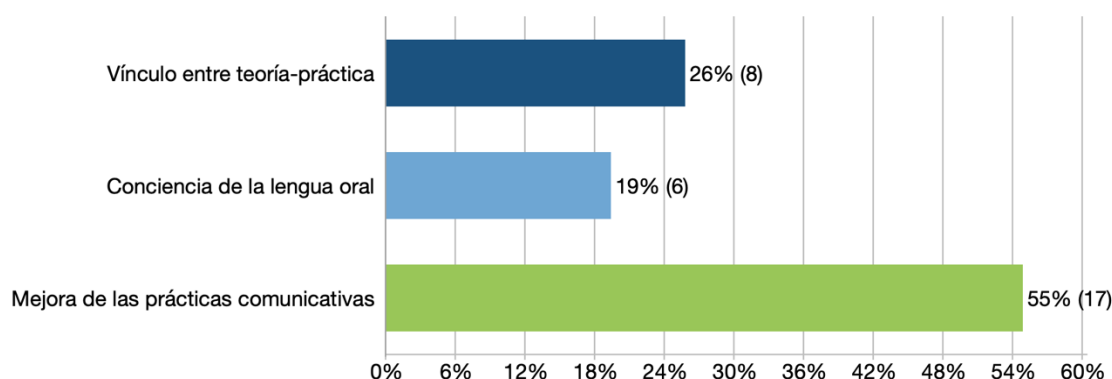
En la dimensión de «reflexión en el aula» desde el punto de vista del profesor, como se aprecia en el Gráfico 13, encontramos en orden de mayor a menor frecuencia de segmentos de códigos las categorías de «propósitos de la reflexión», «lenguaje inapropiado en el aula», «presión curricular», «dificultades para la reflexión», «tópicos y situaciones de reflexión», «programación de actividades de reflexión», «lengua normativa», «lengua como cultura», «desarrollo de habilidades comunicativas», «actividades de reflexión», «falta de reflexión en el aula» y «retroalimentación del desempeño».

Gráfico 13. Frecuencia de segmentos de sistema de códigos dimensión «reflexión en el aula»



En la categoría de «propósitos de la reflexión» los profesores observan diferentes finalidades de la reflexión sobre el uso de la lengua oral en el aula. Como se aprecia en el Gráfico 14 emergen los códigos de «mejora de las prácticas educativas», «vínculo entre teoría y práctica» y «conciencia de la lengua oral».

Gráfico 14. Frecuencia de segmentos de sistema de códigos en la categoría «propósitos de la reflexión»



El propósito más resaltado por los docentes es la «mejora de las prácticas comunicativas», ya que el análisis de diferentes situaciones de comunicación realizadas dentro y fuera de la sala de clases por los mismos estudiantes permitirá que los jóvenes mejoren su desempeño comunicativo, como expresa la Profesora P6: «Es que nos permite reflexionar sobre nuestras propias intervenciones y uno puede mejorarlas o ver cómo podría ser mejor en otra oportunidad» (Entrevista 3. Pos. 4) o como menciona la Profesora P5:

[...] porque nosotros sino ¿cómo producimos un cambio? ¿ya? no habría cambios si no analizáramos como lo estamos haciendo, cómo podemos mejorar o qué podemos encontrar de positivo en la forma de comunicarnos ya, sin esa reflexión no, no hay cambio, no se produciría cambio en los estudiantes. (Entrevista 3. Pos. 4)

En este sentido, algunos docentes vinculan la reflexión como una posible instancia para darle valor a la expresión oral en sus estudiantes, que como se ha presentado anteriormente, en general, la consideran menos importante que otras habilidades de la asignatura, como indica la Profesora P3:

[...] los chicos, el tema de la comunicación oral lo tienen muy, así en el uuuultimo, último, lo menos importante. Entonces, creo que cualquier cosa que se haga para apoyar en eso, les va a aportar al final a que haya mejoras [...]. (Entrevista 3. Pos. 32)

Se observa que los profesores consideran que el hecho mismo de reflexionar o analizar una situación traerá consigo mejoras, es decir, no indican que es un proceso mediado por alguien con mayor experiencia o que se desarrolla mediante algún tipo de actividad.

Por otro lado, emerge el código denominado «vínculo entre teoría y práctica», ya que la reflexión puede ser considerada como un paso más dentro del círculo de aprendizaje, como explica el Profesor P2: «la escritura va a tener también sus instancias, digamos de teorización, de puesta en práctica, de reflexión, de retroalimentación y el eje de comunicación oral creo que, digamos, sigue ese mismo circuito» (Entrevista 3. Pos. 18). Por otra parte, algunos docentes indican que la reflexión favorece el aprendizaje práctico que se genera en el contexto del estudiante, como comenta la Profesora P5, generando un vínculo específico sobre la reflexión metacognitiva: «Como es un aprendizaje contextual a, ellos lo internalizan de esa forma ¿ya?, nos saca... nosotros esta metacognición se trabaja a través de los, de lo más contextual ya, de los aprendizajes más contextuales» (Entrevista 3. Pos. 28).

En este sentido, la reflexión permitirá fortalecer conocimientos teóricos que los estudiantes ponen en práctica en el aula. Los profesores indican que se genera un círculo virtuoso entre las enseñanzas teóricas sobre el uso de la lengua, las actividades participativas

y qué es lo que el estudiante logra observar de este proceso de transferencia, como explica el Profesor P2:

Entonces cuando invité al estudiante hacer toda esa reflexión, lo que está haciendo es poner en práctica su saber teórico sobre los modelos de organización textual, aplicados a una instancia de prácticas de comunicación oral, entonces la retroalimentación creo que sí o la reflexión perdón, sirve para completar el ciclo de conexión que hace el estudiante entre lo que categorizado y su y su práctica. (Entrevista 3. Pos. 18)

Finalmente, una subcategoría emergente fue «conciencia de la lengua oral» que favorece la observación individual de las producciones orales, sus usos y funciones. El profesorado es importante que sus estudiantes tengan conciencia sobre cómo se expresan, lo que, además, le puede ayudar a encontrarle un sentido a la expresión, como indica la Profesora P3:

O quizás al medio después de alguna actividad, para que no sea todo tan automático para ellos, sino que vayan dándose cuenta de lo que hacen y de lo que dicen, que no hagan todo como automáticamente porque tienen que hacerlo, sino que el encuentren un sentido también a la forma en la que hablan, y en la que hacen las cosas y se desenvuelven en la asignatura, eso. (Entrevista 3. Pos. 50)

En un sentido más general, como es el caso del Profesor P1, que indica que la toma de conciencia de la juventud sobre el uso del lenguaje y sus repercusiones en los otros es responsabilidad de las personas adultas y que no es solo el uso técnico adecuado de la lengua, sino que dificultan las habilidades sociales estratégicas como el respeto y la responsabilidad:

[...] permitirles a los jóvenes adquirir un rol sobre su proceso de toma de conciencia más allá de la que ellos tienen, porque creo yo que ellos no tienen claro que es, por ejemplo, la significación del respeto y por lo tanto hacen cosas que faltan el respeto porque no tienen claro, no tienen claro los límites, no tienen claro los roles, no tienen claro el qué significa, hasta dónde puedo llegar con una falta de respeto, pero eso no es responsabilidad de los jóvenes, de los estudiantes, es responsabilidad de los adultos que se lo hemos permitido y además se han

generado todo tipo de derechos que no han ido a la par con la conciencia de la responsabilidad.
(Entrevista 3. Pos. 20)

Este proceso de ser conscientes del uso de la lengua oral, podría ser el primer paso para mejoras futuras, como comenta la Profesora P4: «porque obviamente no, no se cambia de un momento a otro, pero, pero si él, al menos está, se está haciendo consciente de su forma de comunicarlo ¿ya? Hay un impacto, hay un impacto» (Entrevista 3. Pos. 22). En este sentido, se presenta la valoración de los aspectos positivos de su expresión oral para mantenerlos, como menciona el Profesor P2: «pidiéndole al mismo estudiante, a veces, logra darse cuenta que, de que esta, digamos de qué cree que puede mejorar, qué cree que no debe sacar por nada del mundo porque cree que está correctísimo» (Entrevista 3. Pos. 12) y la valoración de sus elementos negativos, como habilidades a mejorar en las próximas actividades comunicativas, como ejemplifica la Profesora P6:

O sea, lo negativo podría ser darse cuenta de lo, de los distintos que son quizás de otros en sus intervenciones lingüísticas, como por así decirlo y que eso como, por ejemplo, digan pucha: “En esta reflexión me doy cuenta que yo no sé hablar bien, o que no tengo mucho vocabulario para comunicarme o que no me sé expresar bien” y que eso los haga sentir mal. (Entrevista 3. Pos. 34)

Se observa una relación directa entre las categorías «conciencia de la lengua oral» y la categoría de «mejora de las prácticas comunicativas». Mientras que la categoría de «vínculo entre teoría-práctica» no se relaciona con ninguna de éstas.

En relación con lo anterior, se encuentra la categoría «programación de actividades de reflexión», en esta, se aprecia la toma de decisiones pedagógicas para el uso de la reflexión sobre el uso de la lengua oral en el aula. Los docentes indican que los espacios reflexivos sobre el uso de la lengua son comunes en sus clases, y se pueden dar de manera espontánea o planificada, como explica el Profesor P1:

Yo no la planifico mucho, salvo cuando haya algo en específico de la del contenido que se está tratando que tenga que tocarlo en forma, así como explícita, sí, pero no es una, no es, no es metodológicamente como una constante de tenerlo, así como ya: “voy a reflexionar sobre la

lengua, aprovechando que...”. No. Lo que sí, es que para mí es bastante común, como una forma cotidiana de interacción. (Entrevista 3. Pos. 6).

En este sentido, se observan las subcategorías de «reflexión espontánea» y «reflexión planificada». Con respecto a la primera subcategoría, cinco de los seis profesores comentan que estas actividades son improvisadas, no obstante, es un tipo de actividad que intentan realizar cada vez que se dé la oportunidad, como indica la Profesora P4:

[...] porque si bien son de manera espontánea, no son planificados con, con antelación yo, por ejemplo, igual trato de hacerlo general ¿ya? Cada vez que tengo la instancia, intento considerarlo y los chicos muchas veces ven sus beneficios, lo toman en cuenta. (Entrevista 3. Pos. 22)

Por otra parte, se implementa de manera reaccionaria, es decir, como un momento para corregir las actitudes comunicativas de sus estudiantes o reflexionar sobre una situación en particular, como describe la Profesora P6:

Yo creo que, como te digo, es en momentos específicos, y generalmente, yo lo definiría como una reacción a algo determinado que hizo un estudiante, no porque yo, a mí me nazca en una clase en particular: “vamos a hablar de esto”, no es como que yo defina desde mi planificación que vaya a ocurrir algo así, así que no, ahí me declaro totalmente... cómo reaccionaría no más, así como lo que sucedió en el momento. (Entrevista 3. Pos. 38)

O como describe la Profesora P3:

Así como en mi planificación, no, pero sí, cuando lo considero necesario lo hago, pero tampoco así extendido, así como que nos pongamos a hablar de eso, no. Es más, como un llamado de atención, como a modo general, pero, así como que yo diga ya hoy voy a hablar de esto con ellos, no. Solo cuando ocurre en ciertos casos puntuales solamente, ahí lo hago. (Entrevista 3. Pos. 12)

Estos momentos de reflexión nacen espontáneamente sobre alguna situación comunicativa dentro del centro escolar, según la importancia de las conclusiones a las que pueda llegar el estudiantado mediante el análisis de sus propias prácticas comunicativas o de

sus compañeros en el aula o de las actividades que van realizando, como explica la Profesora P5:

[...] espontáneamente dentro del aula, entonces, dentro de la clase (...) entonces, nosotros vamos trabajando en el momento, sobre todo con puesta en escena, de cómo podría ser el evento de un producto, vamos trabajando en el momento, en los errores, en los aciertos en la comunicación. (Entrevista 3. Pos. 8 - 10)

Cabe destacar que la mayoría de las reflexiones se dan por parte de los docentes, es decir, son ellos quienes reflexionan a partir de las situaciones mencionadas anteriormente e incluso son los que responden las propias preguntas que realizan para fomentar la reflexión, como presenta el Profesor P1:

[...] y en ese instante yo le digo lo que pienso, lo que, lo que siento y pregunto respecto a ese a ese fenómeno, pero son momentitos, así que como como una bocanada de aire puro dentro de una dentro de una ciudad media llena de *Smoke*, no es corriente, pero sí lo hago reflexionando yo, un poco frente a esas cosas que pasan. (Entrevista 3. Pos. 14)

O como es el caso de la Profesora P3:

Generalmente no es en la comunicación hacia mí, sino que más en la comunicación entre estudiantes, cuando escucho que se hablan de forma grosera, cuando escucho que se hablan en un lenguaje que no corresponde a la sala de clases, ahí, bueno, obviamente, le llama la atención y trato de enfocarme en que se den cuenta donde están, que no se usen esas palabras, que hay otra forma de comunicarse, que no es necesario hablar de esa forma, y eso, pero más como una reflexión puntual. (Entrevista 3. Pos. 14)

Con respecto a la subcategoría de «reflexión planificada» se encuentra que un profesor planifica momentos de reflexión en el aula debido a que la UTP (Unidad Técnico-Pedagógica) lo solicita en sus planificaciones. Sin embargo, estos espacios de reflexión son en torno a diferentes temáticas o habilidades de la asignatura, no exclusivos del uso de la lengua oral, como explica a continuación:

[...] ha estado esto bajo la conducción de la misma Coordinación Académica del colegio, la idea de que, de que incorporemos a cada una de nuestras sesiones, alguna instancia de, de reflexión.

Bien, que esas pueden estar al inicio de la clase, en el desarrollo, al cierre, no, no hay una instancia única, digamos, para esa reflexión. Y, entre nosotros tenemos una planificación, un modelo de planificación que es clase a clase, entonces generalmente en ese caso en la planificación de lenguaje, planteamos nosotros algunas preguntas que invitan la reflexionar. (Entrevista 3. Profesor P2, Pos. 6)

Por otro lado, un grupo de docentes indica que consideran la reflexión dentro de las actividades de oralidad que realizan clase a clases, por ende, si bien, no están presentes de manera explícita en su planificación, sí las consideran como parte de las actividades diarias, como menciona la Profesora P5:

[...] entonces sí se da dentro de una planificación, pero se trabaja en el día a día, en ir haciendo, digamos, pero está dispuesto igual en la planificación ¿ya?, pero no como algo así tácito: “hoy día vamos a hacer esto exclusivo”. No, lo vamos haciendo a través de cada una de las actividades. (Entrevista 3. Pos. 10)

Se puede observar que aquellos docentes que sí planifican actividades de reflexión solo consideran que deben crear un espacio en el aula, según situaciones emergentes, pero no elaboran actividades concretas con objetivos, pasos o metodologías para reflexionar sobre el uso de la lengua.

En este sentido, emerge la categoría de «actividades de reflexión» donde se agrupan las actividades reflexivas descritas por los profesores. Todas se caracterizan por ser preguntas o comentarios realizados por el profesor hacia los estudiantes, estas preguntas son improvisadas, como indica la Profesora P4: «quizás de manera como informal ¿ya? tal vez, que, a modo de comentarios, simplemente de comentario de la clase» (Entrevista 3. Pos. 16). Las reflexiones se darán según la situación y pueden hacerse de manera individual para analizar una propia conducta o, de manera general, para reflexionar sobre las prácticas comunicativas de otros.

Dentro de éstas se destaca la subcategoría de «retroalimentación» que consiste en entregar comentarios sobre el desempeño comunicativo de sus estudiantes. En ella, se

aprecian dos grupos de profesores, por un lado, aquellos que realizan comentarios generales del desempeño comunicativo de sus estudiantes, como es el caso del Profesor P1:

Yo lo retroalimento, reflexionando un poco más yo que, que ellos. Sacando conclusiones un poquito respecto a lo que dicen, el significado de lo que dicen, siempre dentro de este proceso de diálogo, que como te digo, no, no es una cuestión de tipo platónica en el cual estamos todo el rato conversando sobre una cuestión metafísica porque son como pequeños chispazos que uno agarra. (Entrevista 3. Pos. 14)

O como describe la Profesora P4:

[...] porque no pasan de ser comentarios. Como no se evalúan, como no hay, no hay una pauta en el fondo que, que se aplique, no lo ven reflejado ellos en una nota, entonces eso. El comentario puede ser, como también le puedo comentar algo, no sé de, del uniforme tal vez o comentarios que en general se hacen a los estudiantes. (Entrevista 3. Pos. 18)

Mientras que otro grupo de docentes genera espacios formales de retroalimentación mediante evaluaciones formales de comunicación oral, los cuales están apoyados por rúbricas, que utilizan como elemento para reflexionar, como ejemplifica la Profesora P3:

[...] yo creo que si o si, la reflexión iría, aunque sea un poco redundante, pero de forma oral, o sea creo que, por ejemplo, ¿eh? A través de no sé si ellos presentan y se le entrega su pauta evaluación, creo que ellos la revisen no es tan efectivo, sino que más efectivo explicarle oralmente en que se equivocó, que puede mejorar y dando el ejemplo también yo creo, así como para que sea más concreto. (Entrevista 3. Pos. 22)

En línea con lo anterior, se observa el caso de la Profesora P6, quien genera retroalimentaciones con respecto a los resultados en una evaluación:

Me acuerdo ahora del tema del juicio oral, había como una parte de la rúbrica que hablaba como del volumen, de esta parte como más, muy pobre adentro de la rúbrica, se valora muchas otras cosas, mucho más, pero se valoraba esa parte como del volumen de, del uso de la exclamación, por ejemplo, cuando una persona hacía de víctima, que tenía que llorar y que tenía que notarse. Se les retroalimenta así, como yo creo desde la rúbrica, pues, así como bien,

mal, podrías mejorar tal cosa. Yo creo que no más que eso, ¿no? como te decía desde un principio de todo esto, que no es como que lo haga mucho. (Entrevista 3. Pos. 12)

También, como en el caso del Profesor P2, quien emplea las rúbricas y procesos de enseñanza estructurados más sofisticados, que favorecen la retroalimentación en diferentes momentos del proceso de formación, considerando la comunicación oral como un proceso, como ejemplifica su testimonio, a continuación:

[...] como interrogar con la misma pauta, la misma pauta de evaluación, y con ella ir marcando los pasos de la retroalimentación que regularmente, como te lo estoy describiendo, es como lo, es como lo hago, viviendo, no solamente no, no, solamente yo conduciendo un comentario, decir lo que muchas veces pidiéndole al mismo estudiante a veces logra darse cuenta que de que esta, digamos de qué cree que puede mejorar, qué cree que no debe sacar por nada del mundo porque cree que está correctísimo, y esa misma pregunta, se la puedo hacer a otros compañeros. (Entrevista 3. Profesor 3, Pos. 12)

Otra subcategoría emergente fue «reflexiones conjuntas», es decir, que los profesores generan momentos de reflexión con toda la clase y fomentan el análisis grupal de una situación vivida o presenciada por todos. Esto se relaciona con la subcategoría de «actividades prácticas», ya que, en general, son aquellas que se vuelven una fuente de reflexión para el curso, por ejemplo, el análisis de un titular de diario, la preparación de una disertación o la venta de un producto. Como describe el Profesor P2:

[...] porque esta instancia de reflexión se hace en, digamos, en la socialización con otros, entonces, no es una reflexión individual que queda allí, sino que nos permitimos escuchar qué reflexión hace cada uno, y muchas veces esa, yo creo que uno pone, en ese ejercicio, tiene la instancia de que cada uno recoja ciertas ideas o que en algunos momentos esas reafirman ideas que son positivas y yo lo reconozca. Entonces: “Oye, yo hago lo mismo y me resulta” ya, entonces eso creo yo que, que digamos allí creo que haya hay un valor que del no colocar la reflexión únicamente en un espacio individual, sino que el socializar. (Entrevista 3. Pos. 10)

El potencial de la reflexión colectiva sobre el uso de la lengua oral permite que el estudiante comparta sus aprendizajes y conclusiones con otros, siendo más protagonistas de

sus aprendizajes, como indica la Profesora P6: «Yo creo que lo que más les acomoda a ellos, para que eso funcione es darles espacios autónomos, en los que puedan conversar con sus compañeros, compañeras monitoreadas por nosotros, pero principalmente en los que ellos sean los protagonistas» (Entrevista 3. Pos. 6). Como se puede observar, este tipo de reflexiones se dan en actividades donde participa todo el curso o en grupos de trabajo reducidos.

Estos dos profesores mencionaron la importancia de la mediación en el proceso de reflexión de sus estudiantes, por lo cual, las actividades deben poseer una estructura que les facilite a los estudiantes el desarrollo de sus habilidades comunicativas y reflexivas, por ejemplo, a través de la asignación de roles en grupos de trabajo de la Profesora P6:

[...] si trabajan en grupos deben elegir sí o sí, a un líder, a un secretario y como mínimo también un moderador. Entonces el moderador, yo les he ido enseñando y tiene que ser la persona que modere los tiempos, que no puede ser que solo una persona esté hablando o dando su opinión, sino que él tiene que darle la palabra a los compañeros [...]. (Entrevista 3. Pos. 6)

Y el rol de moderador del Profesor P2:

[...] yo creo que también a lo mejor la conducir la reflexión hacía, hacia puntos bien acotados y quizás puede ser bueno en eso que el profesor sea como una especie de moderador que pueda ser un punteo de los puntos, de las ideas nucleares de la reflexión para no perderse. (Entrevista 3. Pos. 24)

Finalmente, en la subcategoría de «actividades prácticas» los profesores indican que, en general, la reflexión se vincula a la realización de una actividad práctica, que puede o no, estar dirigida al desarrollo de la oralidad, como explica la Profesora P6:

[...] de repente le saco los ejemplos, generalmente, de los diarios, esta elección que hacen ciertos medios dependiendo de su línea editorial ¿cierto?. Yo siempre les doy el ejemplo del mapuche terrorista y el mapuche, mapuche nomás, que no tiene ningún adjetivo y que, claro, dependiendo del medio aparece con la palabra terrorista, entonces yo les digo lingüísticamente, uno puede elegir decirle así o no a una persona y en la oralidad, les digo, uno puede elegir decir una u otra cosa. (Entrevista 3. Pos. 16)

O como el caso de la Profesora P3, que emplea la reflexión al momento de revisar las actividades realizadas en el aula:

Sí, en actividades más pequeñitas, como cuando revisamos en conjunto, sí, pero como tampoco trabajo tanto la comunicación oral, son pocas las instancias para poder hacerlo, pero sí, siempre estoy tratando de reflexionar con ello en la mayoría de las actividades que hacemos. (Entrevista 3. Pos. 38)

Dentro de los momentos de reflexión en el aula, emerge la categoría de «tópicos o situaciones de reflexión». En general, se reflexiona sobre prácticas comunicativas llevadas a cabo en la sala de clases en el mismo momento, como ejemplifica la Profesora P4 a continuación:

[...] por ejemplo, hace un par de semanas llegó un estudiante al liceo, de esos que nosotros denominamos como “choro” (expresión chilena para referirse a una persona en constante estado de confrontación con otros) ¿ya?, “choro”, que les gusta mostrar un lenguaje que de pronto incluso que raya a veces lo vulgar, el interrumpir, el hablar fuerte, el hacer comentario a veces fuera del lugar, mostrarse, en el fondo, que es “choro” que le da lo mismo que sea el profesor o etcétera (...) entonces, yo aproveché en la segunda clase, en la que tuve oportunidad y le dije, le dije que en lenguaje no solo leíamos, no sólo escribíamos, sino que la oralidad era fundamental el adecuarse a un contexto, el ver todos los elementos que implica el lenguaje, que no es sólo la palabra, sino los gestos, o el tono, etcétera. Entonces, le dije que si él mostraba un cambio en, en la forma en la que se comunicaba en el contexto educativo, porque yo tampoco quería como invalidar su, su personalidad o su forma de expresión, pero sí que tal vez se adecuara al contexto y que y que modificara algunas conductas, yo le dije que eso iba a ser retribuido con décimas extras en la asignatura. (Entrevista 3. Pos. 22)

Dentro de las situaciones o temas en general, encontramos que se reflexiona principalmente sobre «la forma de decir las cosas», es decir, la selección de palabras, la entonación, volumen de voz, entre otros elementos paraverbales de la lengua oral, como explica la Profesora P5:

[...] la única forma para que ellos entiendan es analizar nuestro discurso, ¿ya?, no es lo mismo decir esto, que de esta forma ¿ya?. No es lo mismo saludar: “Hola” ¿ya? o saludar: “Buenos días”. ¿No es cierto? A mirar a la cara a las personas, tocar la puerta. (Entrevista 3. Pos. 6)

En este sentido, el personal docente se detienen a reflexionar en lo que significa la forma en la sus estudiantes se expresan:

[...] tomar las pequeñas cosas, en este caso no es tan pequeño, pero darle vuelta, no, dejarla, no dejarla ahí botando y hacerme cargo de lo que de lo que significa una mala palabra, un mal gesto, una mala forma de contestar. (Profesor P1. Pos. 18)

Otra temática es la «adecuación a la situación comunicativa», sobre la cual los profesores explican y analizan junto con sus estudiantes, como la importancia de identificar el contexto en donde se generan las interacciones comunicativas, comprender los roles asimétricos, las consecuencias de sus discursos, entre otros, como describe la Profesora P5:

Yo comienzo con tercero medio diciéndoles: "Chiquillos lo único que le pedimos nosotros en el lenguaje es: ubícate en el contexto en el que estás. Sé libre en un contexto como amigo ¿ya? disfruta en tu familia, pero en el ámbito del trabajo tú tienes que también mostrar una forma distinta de comportamiento, ¿ya?" que eso es lo que nosotros estamos trabajando mucho en ello. (Entrevista 3. Pos. 18)

O como ejemplifica la Profesora P6:

[...] de repente dicen algo y yo les digo: “Mira, en este contexto es mejor que digas tal cosa, porque suena feo (...) y ahí hay una reflexión también en el “lenguaje coprolático” que les digo yo, de por qué no usarla en clases por ejemplo y obviamente los recreos. Yo les digo: “Yo sé que lo usan, pero traten de usarlo cuando no hay un profe cerca, porque uno siempre lo va a estar regulando”. Es como en ese sentido. (Entrevista 3. Pos. 10)

En este sentido, se aprecia la subcategoría de reflexión sobre la «importancia de la lengua oral». Los profesores intentan que, mediante la reflexión de las temáticas comentadas, los estudiantes puedan comprender la importancia de la comunicación oral en sus vidas cotidianas y formales a las que se deben y tendrán que enfrentar, como menciona la Profesora P3:

[...] se den cuenta de que en su, en situaciones cotidianas es útil que, que mejoren en ese aspecto, hasta situaciones que van a vivir el otro, año este mismo año y desde ahí yo creo que hay que partir, desde la reflexión. (Entrevista 3. Pos. 44)

Cabe destacar la relevancia del contexto del establecimiento, ya que están aquellos establecimientos en donde el estudiantado realiza prácticas en empresas y otros que se están preparando para entrar a la universidad. El contexto le facilita al docente llegar a reflexiones sobre la importancia de la oralidad en su día a día, como presenta la Profesora P5:

[...] le hacemos ver a los chicos: “chicos, si ustedes van a, le van a gritonear aun jefe, como a veces ocurre con un profesor ¿no es cierto? ¿ya? con portazo a un profe, y si tú lo haces con tu jefe, tu jefa te va a devolver, ¿qué significa para ti? Tres módulos, tres módulos que estás repitiendo y tú, o sea que (inaudible) malo y tú, tú quedas repitiendo”. Entonces, también está la norma impuesta, ¿ya?, lo normativo, lo riguroso que significa el que tú vayas a empresas. Que suena mal de alguna manera, que los controlemos tanto, pero es nuestra forma de alguna manera regular el comportamiento. (Entrevista 3. Pos. 12)

Por otro lado, en esta categoría se reflexiona sobre situaciones que ocurren en el aula, en cuanto a la relación comunicativa con los profesores y con sus compañeros. Las formas de comunicarse que generan los estudiantes con sus profesores o con otras figuras escolares son una fuente rica de reflexión dentro del aula, para ejemplificar la importancia de la adecuación al contexto, mientras que las relaciones interpersonales entre los estudiantes serán un foco para analizar la importancia de cómo se dicen las cosas, para fomentar mejores tratos entre ellos, como presenta la Profesora P3:

[...] yo creo en la comunicación entre ellos porque yo me he fijado que algunos se tratan bastante mal, y siempre les bajan el perfil a las situaciones, o a la forma en la que se tratan, en el trato con sus profesores, en el trato con los inspectores, también, que muchas veces ahí no, no tienen tanto cuidado, porque los inspectores son como más entre comillas "pesados" con ellos. Cuando, por ejemplo, tienen que ir a darle una información o ir a hablar con la directora también, pasa que generalmente nadie quiere ir, porque no se sienten capaces de expresarle sus ideas claramente. Entonces desde esa perspectiva, son muchas las instancias en el liceo que

ellos se pueden dar cuenta que necesitan la comunicación oral y que la pueden mejorar y se puede reflexionar sobre eso. (Entrevista 3. Pos. 20)

El uso del lenguaje que tienen sus estudiantes en el aula es un elemento muy importante para el profesorado; en este sentido, emerge la categoría de «lenguaje inapropiado en el aula». Los profesores describen la forma en la que los jóvenes se comunican entre ellos y con el cuerpo docente. Expresan que sus estudiantes tienden a emplear un lenguaje ofensivo entre ellos, caracterizado por el uso de garabatos, palabras groseras y vulgares, tratos agresivos entre ellos y con sus profesores mediante gritos, interrupciones, entre otros, como ejemplifica el Profesor P1:

Ellos se tratan muy ofensivamente, el garabato, la insolencia fuerte es muy común en ellos, en su forma de ser. Entonces, es algo que yo les le hago ver continuamente, y ellos dicen: “No, es normal el huevón o las insolencias más o menos fuertes es como nos tratamos”. Entonces digo: “no, no es normal ofenderse, no es normal y aunque ustedes no lo visualicen, cuando se dicen garabatos de ese de ese nivel se están ofendiendo”. Entonces hay una percepción directa que la reflexión sobre el lenguaje es una crítica su forma de comunicarse. (Entrevista 3. Pos. 4)

O como describe la Profesora P5:

Te cuento que primero o segundo es muy difícil, yo, por eso le saco el sombrero los profesores de primero y segundo medio, porque los chicos aquí es una, si tú sales un poco más allá, el grito, los improperios y una serie de cosas se dan mucho a todo orden del día. (Entrevista 3. Pos. 12)

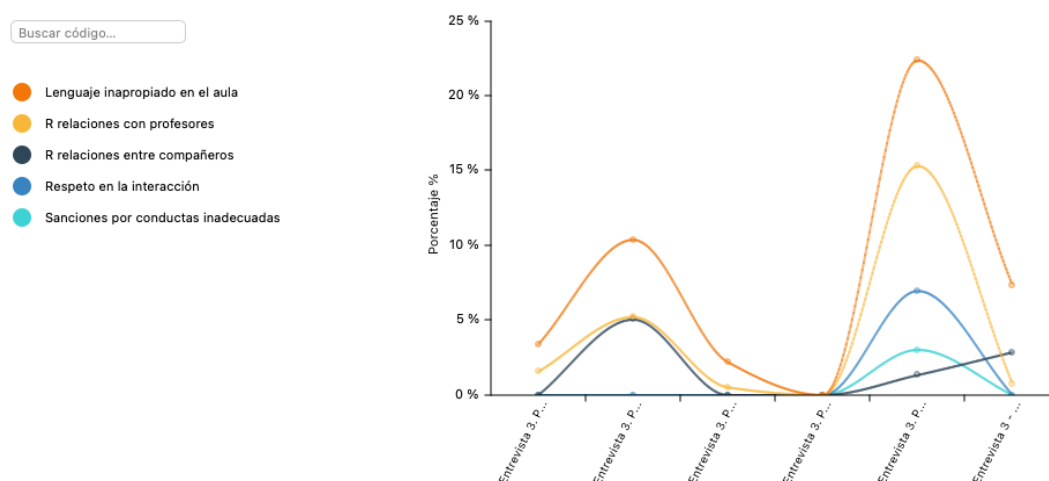
En este sentido, se observan las subcategorías de «actitud frente al profesor», «actitud con los compañeros». En cuanto a la relación con el profesorado, se destaca un cambio en la actitud de la juventud en el uso del lenguaje frente y hacia a los profesores, es decir, como se ha presentado anteriormente en algunos de los testimonios del profesorado, sus estudiantes utilizan groserías o palabras inadecuadas sin tener cuidado de ser escuchados personas adultas y, en casos más extremos, emplean ese tipo de lenguaje para relacionarse el personal docente. Algunos docentes hacen hincapié en el cambio generacional que han visto, reforzando la idea de que es un fenómeno relativamente reciente que afecta la relación con

sus estudiantes desde el rol asimétrico que caracteriza la profesión docente, como indica la Profesora P3:

[...] hoy en día los chicos tienen menos temor a decir groserías en frente de los profesores que antes, por ejemplo, cuando yo estaba en el liceo uno se le salió una grosería y era como: “¡Oh! Perdón”. Y ahora es como que les da lo mismo. Entonces creo que ha cambiado mucho con los años eso, y ellos ya lo normalizaron mucho y ya no lo encuentran tan grave y se les olvida que esa no es la forma de hablar en la sala. (Entrevista 3. Pos. 6)

Cabe destacar que esta situación es más aguda en el caso del Profesor P1, el cual estaba enfrentando un problema de agresión verbal por parte de un estudiante, por lo tanto, su caso no representa la situación general del profesorado, como se aprecia en el Gráfico 15, donde se presenta la tendencia de código de todos los sujetos. En este sentido, este docente profundiza en su discurso en la importancia de fomentar el «respeto en la interacción» y discute sobre las «sanciones por conductas inadecuadas» dentro del centro escolar, haciendo referencia a la agresividad verbal de los estudiantes.

Gráfico 15. Tendencia de código «lenguaje inapropiado en el aula»



Siguiendo la línea de la comprensión de la lengua oral como un sistema, hay dos categorías que se enfrentan en el discurso de los profesores. Por un lado, encontramos la categoría de «lengua como cultura», en la cual se refleja la sensibilidad que tienen los

profesores al comprender que las formas de habla de sus estudiantes provienen de su cultura, de su comunidad, de su familia; por ende, al comentar sus formas de hablar, se están tratando niveles identitarios y de pertenencia, como expresa la Profesora P4:

[...] como el registro que utilizan estos estudiantes, muchas veces tienen que ver con temas cultural, familiar, a veces hay estudiantes que son, por ejemplo, discriminados por su forma de hablar, que son objetos de burla. Entonces siento que hay que ser cuidadoso en ese sentido, porque a veces hacemos reflexiones sobre la expresión oral, pero son reflexiones que más allá de aportar para que efectivamente no sé, se, efectivamente el estudiante se comunique mejor, son solo para hacerlo es sentir mal, o notar tal vez de que hay un tema como social, más que de la lengua propiamente tal. (Entrevista 3. Pos. 28)

Dentro de ésta, encontramos la subcategoría de la «costumbre del uso de la lengua oral», la cual refleja la percepción de normalidad y estancamiento en el desarrollo de la lengua oral de los estudiantes. Los profesores comentan que sus estudiantes están acostumbrados a hablar de cierta forma y a usar ciertas palabras, como explica la Profesora P5: «la dificultad tiene que ver con el medio cultural de lo, que vienen los chicos ¿ya?, esa es nuestra dificultad mayor porque ellos están, estaban acostumbrados a un lenguaje dentro de un ámbito cultural que traen, entonces, difícil cambiarlo» (Entrevista 3. Pos. 26). Estas formas de expresión vienen profundamente arraigadas desde sus familias, especialmente lo referente al uso inadecuado de la lengua oral en situaciones formales.

Esta situación despierta reacciones en los docentes que, cuando no generan espacios reflexivos, crean otros espacios de relación con el uso de la lengua. En este contexto emerge la categoría de «lengua normativa», la cual considera las respuestas o reacciones de los profesores frente a situaciones de un uso erróneo de la lengua oral, como presenta el Profesor P1:

[...] tiene que ver con la reflexión sobre el lenguaje. Entonces yo a él le llamé la atención y le pedí que se retirara la clase por, por estar escuchando una, una cosa de grueso calibre. Entonces él sobre reaccionó, y me insultó muy feo. (Entrevista 3. Pos. 18)

Es así como encontramos la subcategoría de «comentarios», donde el profesor emite una retroalimentación superficial respecto a la conducta comunicativa del estudiante y que generalmente se presenta sobre algo accesorio de la comunicación oral, como el orden, uso correcto del uniforme, entre otros. Por otro lado, está la subcategoría de «corrección» que contempla los comentarios específicos de los profesores en situaciones concretas respecto al uso incorrecto de determinadas palabras o actitudes comunicativas, como ejemplifica la Profesora P6: «Yo creo como cuando mal usan, o usan, como dicen acá, palabras malsonantes, no sé, como siempre yo creo, los profes estamos ahí como: “¡oye!, no digas eso”» (Entrevista 3. Pos. 10). En este sentido, se refuerza la idea de que existe una lengua oficial, un registro determinado que se debe respetar dentro del aula.

Por otro lado, uno de los factores que influye en la toma de decisiones pedagógicas sobre la programación de actividades de reflexión sobre el uso de la lengua oral en el aula es la categoría de «presión curricular», dentro de la cual los profesores expresan que hay prioridades en el centro educativo y a nivel escolar general que no fomentan el uso de este tipo de estrategias, como explica el Profesor P2:

[...] nos encontramos con algunos obstáculos propios de nuestro sistema educativo, ¿ya? nuestro sistema educativo tiene, no sé... cierta cantidad de semanas de, de, para completar un ciclo de aprendizaje, de enseñanza-aprendizaje y, al cierre de ese ciclo debe haber una calificación, por ejemplo, y resulta que a veces por distintas circunstancias como, dependiendo del ritmo de trabajo de un curso, si nos vemos apurados en el tiempo, tenemos que saltarnos ciertos espacios y seguramente, el que es, el paso que se va a sacrificar es la reflexión. (Entrevista 3. Pos. 20)

O el caso del Profesor P1:

Porque aquí tengo que, que pasar una un currículum que está en una planificación y, bueno, igual podría hacerlo, pero en algún momento puede que me llamen a terreno, entonces habitualmente uno ya empieza como hacer lo que lo que es más cómodo para todos nomás y que por otro lugar, a los chicos también les es sumamente cómodo hacer una cosa concreta, mínima: el contenido y práctica en relación al contenido que se pasó. (Entrevista 3. Pos. 8)

Dentro de los elementos que ejercen presión en los docentes se encuentran las subcategorías de «importancia de la calificación», «poca enseñanza de la comunicación oral» y «falta de tiempo». Con respecto a la «importancia de la calificación», los docentes explican que hay una gran presión por parte de los centros educativos por generar instancias de evaluación de productos calificados, como presenta el Profesor P2:

y que finalmente la nota era lo más importante y con que el estudiante sepa su nota está teniendo, damos por hecho de que el estudiante conociendo sus notas va a tener una noción de su estado de aprendizaje, y no es así. (Entrevista 3. Pos. 20)

Adicionalmente, emerge la categoría «falta de enseñanza de la comunicación oral»⁸, debido a que los profesores explican que, tienen muy pocos espacios orientados al desarrollo de la comunicación oral, como describe la Profesora P6: «como te decía desde un principio de todo esto, que no es como que lo haga mucho (enseñar la comunicación oral), así que, siendo muy honesta» (Entrevista 3. Pos. 12) o la Profesora P4:

[...] sí, en general son espontáneos ¿ya? para ser absolutamente sincera, como ya te había comentado en entrevista anteriores, nosotros prácticamente no abordamos la oralidad, y si la abordamos, la abordamos en actividades muy puntuales, pero sí, creo que existen a veces momentos, en los que se da el espacio quizás para hacer algunos comentarios y obviamente en mi caso, lo aprovecho. (Entrevista 3. Pos. 8)

Finalmente, y como se aprecia en los comentarios de los docentes, emerge la categoría de «falta de tiempo» ya que, en general, tienen un tiempo muy limitando para cumplir con la cobertura curricular esperada, lo que hace que este tipo de actividades sean prescindibles, como explica el Profesor P2:

En lenguaje afortunadamente tenemos mayor cantidad de horas y podemos nosotros, incorporar, incorporarla como parte del proceso, pero a veces, creo yo, que se sacrifica la instancia de la de la reflexión por, por sentir de que el tiempo, que nos va a quitar tiempo y que finalmente la nota era lo más importante y con que el estudiante sepa su nota está teniendo,

⁸ Esto fue profundizado en el apartado [6.1.2](#) de la dimensión «método de enseñanza» de este capítulo.

damos por hecho de que el estudiante conociendo sus notas va a tener una noción de su estado de aprendizaje. (Entrevista 3. Pos. 20)

Por otro lado, emerge la categoría de «dificultad de reflexión del uso de la lengua oral» donde se consideran los factores observados por los profesores que no favorece la aplicación de este tipo de estrategias. Dentro de los cuales encontramos la subcategoría de «bajo autocontrol» de los jóvenes, explicado principalmente por la edad, los estudiantes tienden a ser impulsivos, como observa la Profesora P5 sobre sus estudiantes de menor edad: «Eh, ojo que resulta súper difícil que tener el autocontrol, por ejemplo, de alguna de algunas cosas que se nos salen de la norma ¿ya?» (Entrevista 3. Pos. 12) y, también, presentan pocas herramientas que les permitan trabajar de manera autónoma el desarrollo de sus habilidades comunicativas, como explica la Profesora P6 respecto a la participación de sus estudiantes en grupos de trabajo:

Así que eso es una regulación interna, porque yo igual al principio no me metía y les decía: “Ya pues, dígle a su compañero que hable”, pero incluso eso es poca autonomía, entonces de a poquito igual hay que soltarlo, pero cuesta mucho de todas maneras, o sea, no es un proceso que se dé rápidamente. (Entrevista 3. Pos. 6-7)

Además, se observó la subcategoría de «baja participación», ya que es difícil generar instancias de reflexión del uso de la lengua oral, cuando sus estudiantes no quieren expresarse en el aula.

[...] sí, generalmente, sus respuestas son más, es más en masa, así como: “¡iiiiii! o ¡ooooo!”, y si yo pregunto más, específicamente a alguien ya, pueden profundizar más la respuesta, pero igual cuesta (...) los chicos responden lo que se les pide y no, no dan más allá de sí mismos, o al menos yo no creo que les guste mucho, pero en la mayoría responden solo lo que se les pide y hay que hacer un esfuerzo, a veces, para que, para conseguir una respuesta más allá o para conseguir ver un poquito de interés. (Pos. 40-41)

Por último, otra dificultad considerada por el profesorado se aprecia en la subcategoría de «lengua formal en el aula» y es que la juventud no se siente cómoda hablando en un registro formal del habla, por lo que, intentan no participar en este tipo de

situaciones, como comenta la Profesora P5, respecto a una pregunta del cuestionario aplicado en el contexto de esta investigación:

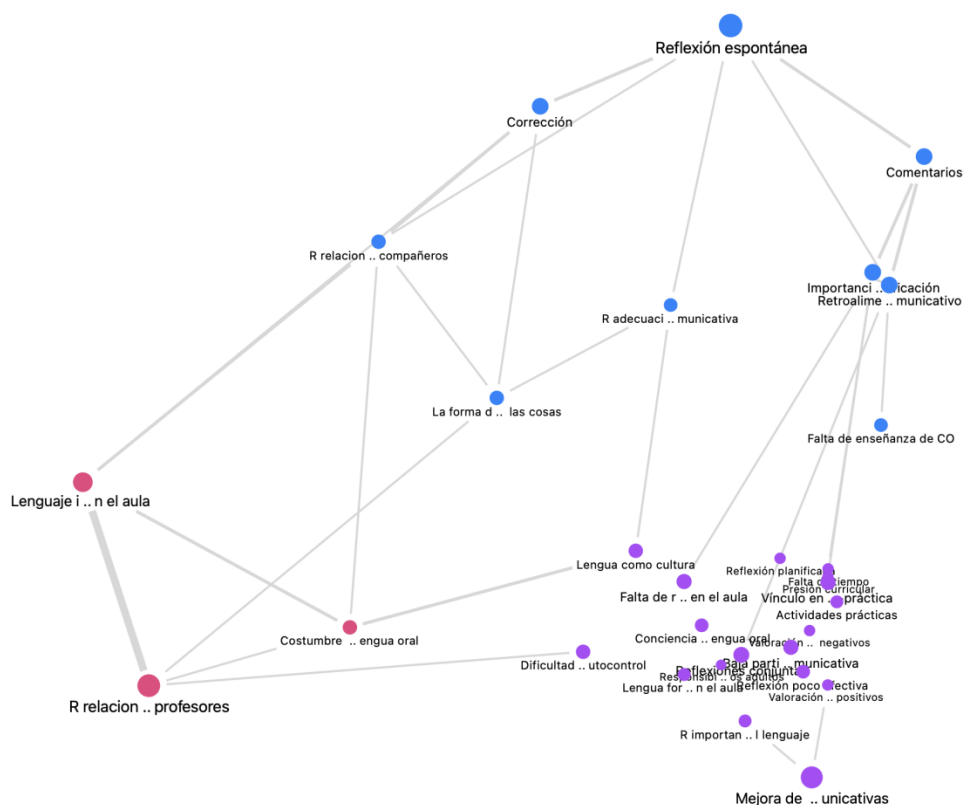
[...] por ejemplo, había una pregunta ahí (en el cuestionario): “¿te gusta hablar en lenguaje?: No, porque la profe me pide formalidad”. Y yo igual converso con mis chiquillos, de otras cosas, de otros temas más coloquiales, ¿me entiendes?, pero ellos saben que yo los estoy midiando, desde el punto de vista más formal. (Entrevista 3. Pos. 14)

O como ejemplifica la Profesora P6, que sus estudiantes extranjeros, en comparación con los chilenos, se atreven más a hablar de manera formal en el aula:

Yo diría que mejores, en mi juicio personal, diría que incluso se expresan mejor y se atreven más hablar de manera formal (...) o están muy acostumbrados a la formalidad en el contexto educativo cosa que nosotros sabemos que en Chile, no pasa, claramente eso no es muy común. (Entrevista 3. Pos. 28-30)

A modo general, como se aprecia en la Figura 50, correspondiente al mapa de relación de códigos, se distinguen tres conglomerados comunes en los profesores en donde se destaca la categoría de «reflexión espontánea», «relación con los profesores» y «mejora de las prácticas comunicativas». El tamaño de la letra y código refleja la frecuencia de codificación y las líneas más gruesas presentan mayor relación entre los códigos (con una frecuencia mínima de dos). La reflexión espontánea es la subcategoría que más representa el primer conglomerado, correspondiente al color azul. Ésta, tiene una relación con la corrección y comentarios, que son tipos de actividades realizadas en el aula. Las correcciones están relacionadas con las relaciones entre compañeros y las formas de decir las cosas. Mientras que los comentarios están abocados a la importancia del desarrollo de la comunicación oral y a realizar retroalimentaciones de los desempeños comunicativos de los estudiantes.

Figura 50. Mapa de relaciones de códigos dimensión «reflexión en el aula»



Por otro lado, se destaca el «reflexión sobre la relación con los profesores» como el representativo del segundo conglomerado, de color rojo. Este presenta la relación de códigos más fuerte con la reflexión de la relación entre estudiantes y profesores. Ambos códigos se relacionan con la costumbre del lenguaje oral de los estudiantes. Finalmente, se encuentra el código «mejora de prácticas comunicativas» de color morado, que no presenta una relación en particular con ningún código, sino más bien con un conjunto de códigos relacionados con diferentes factores y elementos como la reflexión sobre la importancia del lenguaje, las valoraciones positivas y negativas del desempeño comunicativo, reflexiones conjuntas, entre otros.

Como se puede observar, los conglomerados de reflexión espontánea y reflexión sobre las relaciones comunicativas con los profesores en el aula se relacionan a través del uso inapropiado del lenguaje en el aula, sobre las relaciones de habla entre compañeros y la costumbre de la lengua oral, lo que indica que los docentes generan espacios de reflexión sin planificar sobre las formas inadecuadas de trato entre los estudiantes y éstos con el

profesorado, fenómeno que es explicado con que están acostumbrados a ese tipo de tratos entre ellos y con las personas en general. También, en este sentido, se aprecia una línea directa entre la reflexión espontánea y la relación con los profesores, ya que los profesores analizan las características de esta relación comunicativa reflexionando sobre las formas de decir las cosas para adecuarse a la situación comunicativa.

El conglomerado de reflexión sobre la comunicación con el profesor se relaciona con el de mejoras comunicativas a través de la dificultad de autocontrol de los estudiantes detectada por los profesores, lo que podría explicar la naturaleza de esta relación. También se relaciona con mayor frecuencia a través del código de costumbre de la lengua oral y la lengua como cultura, ya que los profesores comprenden que la forma de hablar y las costumbres expresivas de sus estudiantes son producto de las interacciones culturales que van más allá del aula.

Siguiendo con el código de lengua como cultura, es el que relaciona los conglomerados de mejoras comunicativas con el de reflexión espontánea en el aula mediante la reflexión sobre la adecuación al contexto comunicativo. Esto es muy interesante ya que, permite observar que el docente no quiere que el estudiante modifique su relación cultural con la lengua, sino que sepa adaptarse a las situaciones más formales de interacción, respetando la forma habitual en la que se expresan. Otro código que destaca esta relación es la falta de reflexión en el aula que se vincula con la importancia de la calificación en el proceso de enseñanza, puesto que esta podría ser una de las principales razones por las cuales los docentes no generan espacios reflexivos sobre la lengua oral, especialmente porque la reflexión no es considerada dentro del proceso de calificación; por ende, es prescindible y reduce su uso en el aula, junto con la falta de tiempo y la presión curricular. Finalmente, se observa una relación leve entre la retroalimentación del desempeño comunicativo con la reflexión planificada y la baja participación comunicativa.

A rasgos generales, se aprecia que los profesores tienen claridad de los «propósitos de la reflexión» en el aula lo que se relaciona con la categoría de «programación de actividades», ya que consideran sus beneficios dentro del aula mediante la realización de preguntas

reflexivas espontáneas. No obstante, esta categoría se ve afectada por las de «presión curricular» y «dificultades de la reflexión», las que desmotivan el uso de este tipo de estrategias en el aula. A pesar de esto, la categoría «programación de actividades» se relaciona directamente con las «actividades de reflexión», mientras que esta última se relaciona con la categoría de «propósitos de la reflexión», puesto que los profesores realizan actividades de reflexión relacionadas con los propósitos identificados por ellos. La categoría de «actividades de reflexión» se relaciona y se nutre de la categoría de «tópicos y situaciones de reflexión», las cuales, además de las temáticas descritas como subcategorías, se le suma la categoría de «lenguaje inapropiado», debido a que los profesores comentan y reflexionan en el aula respecto a esta situación.

Por otro lado, se observa una tensión entre las categorías de «lengua como cultura» y «lengua normativa», mientras que ambas se relacionan directamente con la categoría de «lenguaje inapropiado».

6.2.1.2. Observación de aula

Respecto a la observación de aula, en general, se pudieron presenciar algunas instancias de reflexión en la clase de dos profesoras. En la primera, la docente pregunta si recuerdan el contenido de los modalizadores discursivos, que trabajaron en clases anteriores, a un estudiante, el cual indica no recordarlo, posteriormente le pregunta a una segunda estudiante, la cual no alcanza a responder, ya que la profesora da un ejemplo de una frase que contiene modalizadores y pregunta: «¿Qué palabra sirve para dar a entender qué opino acerca de una película, por ejemplo?». Ante lo cual una estudiante responde: “maravilloso”. La profesora escribe un ejemplo de frase en la pizarra: *Esa película me pareció maravillosamente lograda* y les menciona que esa palabra es un modalizador discursivo. Esto está en línea con lo descrito por la profesora respecto al enfoque de sus clases hacia lo teórico y lo poco que trabaja la oralidad.

En el segundo caso, se observaron varios espacios de reflexión del uso de la lengua. Se pueden distinguir dos tipos de instancias de reflexión. La primera, sobre ejemplos o

situaciones que la profesora presenta en el aula y, la segunda, sobre sus prácticas comunicativas y la de sus estudiantes.

Por un lado, la docente crea y pide ejemplos que serán fuente de reflexión. Una de las situaciones es que, en la medida que avanzan las diapositivas de su presentación de *Power Point*, consulta a sus estudiantes si tienen hermanos pequeños, le pide a una de sus estudiantes que describa la manera de hablar de su hermanita y los momentos en que dice cada palabra extraña. La estudiante menciona que su hermanita le dice “mamera” a la mamadera y que en un comienzo no sabían lo que significaba hasta que un día su hermanita apuntó la mamadera y dijo la palabra. Con este ejemplo la docente refuerza la importancia que tienen los elementos no verbales en la vida cotidiana. La docente hace preguntas como: «¿Podríamos vivir sin comunicarnos?» a los que todos los estudiantes responden al mismo tiempo: «Nooo» y le pide a una estudiante que justifique su respuesta. Como se aprecia en el ejemplo anterior, la mayoría de las instancias se da a través de preguntas para reflexionar con el curso completo, realiza preguntas como: «¿Qué pasa cuando movemos los ojos mientras alguien está hablando? ¿Qué pensamos si mientras le hablamos a alguien este tiene los brazos cruzados?»

Por otro lado, la profesora genera instancias de reflexión de situaciones comunicativas gestionadas en la sala de clases, por ejemplo, una simulación que ella realizó para el curso y la dramatización que hicieron sus estudiantes. En la primera, mientras hace las preguntas de inicio de la clase, la profesora se ubica en una esquina de la sala en posición agachada y los estudiantes comienzan a mirarla. La docente les pregunta a los estudiantes: «¿Por qué me miran así? ¿Qué estoy haciendo de manera extraña?». Algunos estudiantes le comentan que pareciera que le está haciendo la pregunta solo a las estudiantes que están frente a ella, ya que, por lo general la profesora se ubica en el centro de la sala cuando habla para todo el curso. Esto le dio pie a la profesora para hablar sobre la importancia de los elementos paraverbales de la comunicación oral.

En la segunda, pasaron todos los grupos a presentar una dramatización que trabajaron en el periodo de clases. Luego de que cada grupo se presentara la docente se tomó

un tiempo para hacer preguntas y reflexionar acerca de cada dramatización. Las preguntas que realizaba fueron las siguientes: «¿Qué falló en la comunicación de esta escena? ¿Qué le faltó en el principio a Ismael? ¿Por qué el tono de Jaime fue el equivocado? ¿Qué les llamó la atención de la presentación de sus compañeros? ¿Qué querían decir sus compañeros con el silencio en la conversación?». Esto, le permitió reflexionar a rasgos generales de la oralidad, retroalimentar a sus estudiantes y que se retroalimentaran entre ellos.

Por último, se pudo observar que uno de los profesores corrigió el vocabulario de un estudiante, el cual dijo una insolencia en el aula. Se destaca que el estudiante le pide perdón al profesor y continúa con la actividad.

A rasgos generales, la observación de aula permitió corroborar el poco trabajo que se le da a la oralidad en el aula y que, en general, los espacios son espontáneos y que, si el profesor considera que, por las razones que fuere (tiempo, actividad, entre otros), no es necesario detenerse en ciertas situaciones, no lo hace. Como ocurrió en el caso de la Profesora P5, quien, a pesar de las diferentes dificultades que se apreciaron en la realización del debate, no se detuvo a reflexionar sobre el uso de la lengua oral, especialmente en lo que tuvo que ver con un conflicto entre estudiantes.

6.2.2. Dimensión «metacognición»

6.2.2.1. Visión del profesor

En la dimensión de «metacognición», desde el punto de vista del profesor, es importante destacar que los profesores no presentaron relatos muy descriptivos y extensos sobre su uso general o específico para el desarrollo de la comunicación oral en sus aulas. Sus comentarios sobre actividades de metacognición en el aula fueron generales, lo implementan mediante preguntas y respuestas, como el caso de la Profesora P3:

[...] siempre estoy tratando de reflexionar con ello en la mayoría de las actividades que hacemos, como qué les pareció o cuando, por ejemplo, no sé, intento que, logro que hagan algo

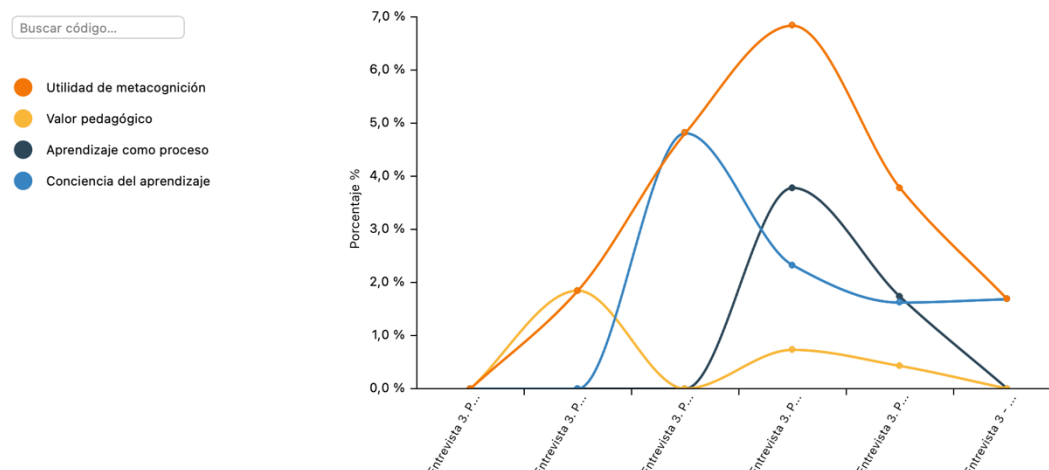
un poquito más “difícil” (entre comillas) para ellos, como dar la opinión ¿ya?, no solo leer en el cuaderno, ¿ya?: “¿les costó mucho? ¿era muy difícil? ¿cómo se sintieron?” como apuntando a eso más que nada, si se sintieron cómodos y ellos creían que era más difíciles y ese tipo de cosas. (Entrevista 3. Pos. 38)

O como menciona el Profesor P1:

Yo debo admitir que no lo hago muy, muy frecuente, ni conscientemente, porque como uno está tan en el hacer, que los chicos vean cuánto de eso llevan previamente dentro su, dentro de su acervo no es tanto, o sea, yo no lo hago tanto. (Entrevista 3. Pos. 41)

La escasa información entregada por los profesores permitió que se generara una sola categoría denominada «utilidad de la metacognición». Los profesores identificaron con naturalidad los beneficios del uso de la metacognición en el desarrollo de la comunicación oral, como menciona la Profesora P4: «Si sin duda es, es beneficioso, el reflexionar sobre nuestro aprendizaje siempre, siempre va a implicar un beneficio» (Entrevista 3. Pos. 51) o como indica el Profesor P1: «yo creo que es un proceso mental extraordinario (...) yo no lo hago tanto, pero sí, sí es un proceso que es riquísimo» (Entrevista 3. Pos. 41).

No obstante, no hubo representatividad mayor en las categorías que emergieron del análisis; como se aprecia en el Gráfico 16, cada profesor tiene sus fundamentos pedagógicos que sostienen la idea del uso de la metacognición, salvo la subcategoría de «conciencia del aprendizaje». También se encontraron las subcategorías de «aprendizaje como proceso» y «valor pedagógico».

Gráfico 16. *Tendencia del código «utilidad de la metacognición» en profesores*

En la subcategoría de «conciencia del aprendizaje» los profesores indican que es útil que sus estudiantes conozcan cuáles son los procesos que viven al momento de aprender, como menciona la Profesora P6: «Ay, yo creo que la metacognición nunca debería ser negativa po', porque igual tiene que ver con tu propio aprendizaje, con darte cuenta cómo tú aprendes sobre algo, cómo te refieres algo» (Entrevista 3. Pos. 40). Como también comenta el Profesor P2 más específico de la oralidad:

[...] bueno, yo creo que sí, yo creo que sí (es útil para el desarrollo de la oralidad), justamente tiene eso. Yo creo que, en la, en la enseñanza se ha instalado el hace rato ya el concepto de metacognición, entonces, justamente en el momento en que conducimos al estudiante hacia una reflexión no solamente de a nivel conceptual, sino que a través de sus de sus propios procedimientos, de los propios mecanismos de la forma en que, en que él se desenvuelve con el lenguaje, de en qué situaciones le resultan exitosas, ¿cuáles debe mejorar? Yo creo que se, se va personalizando también el aprendizaje, creo yo creo que es que es sumamente útil. (Entrevista 3. Pos. 4)

O la Profesora P4:

[...] cuando nosotros somos conscientes de lo que estamos haciendo, en el fondo, un tema meta, metalingüístico, metacognitivo, tal vez, que, que los chicos puedan auto analizar lo que

hacen, sin duda va a ayudar a que, sus objetivos puedan alcanzarse porque al ser consciente de lo que están haciendo y de cómo lo están haciendo. (Entrevista 3. Pos. 6)

En cuanto a la subcategoría «aprendizaje como proceso» se hace mención que la metacognición les permite a los estudiantes comprender el aprendizaje como una serie de pasos y momentos, más que un momento específico con un único producto. Además, uno de los profesores destaca las diferencias personales del aprendizaje, como un elemento valioso de la metacognición, como el Profesor P2:

[...] cada uno de nosotros tiene distintas formas de aprender, de llegar a un resultado, de organizar sus procesos personales, de trabajo de planificar, por ejemplo, una disertación de, y, en ese sentido, creo que cuando uno lleva el estudiante a pensar cómo hiciste cómo, cómo consideras que los pasos que ejecutaste fueron adecuados, está profundizando no solamente en el resultado, sino que en el proceso y eso justamente recupera algo valioso de la de la enseñanza que no solamente el producto es importante según que el cómo llegué hasta allí. Entonces me parece que la metacognición pone valor a ese a ese proceso y más allá de la calificación en sí y eso también es algo importante, pero creo que le da sentido a la al aprendizaje no solo por la nota, sino que porque el estudiante entiende por qué está aprendiendo, para que está aprendiendo y cómo está aprendiendo. (Entrevista 3. Pos. 30)

Finalmente, algunos docentes reflexionaron sobre el gran «valor pedagógico» que tiene la metacognición, a pesar de que no lo empleen en el aula, como indica la Profesora P3:

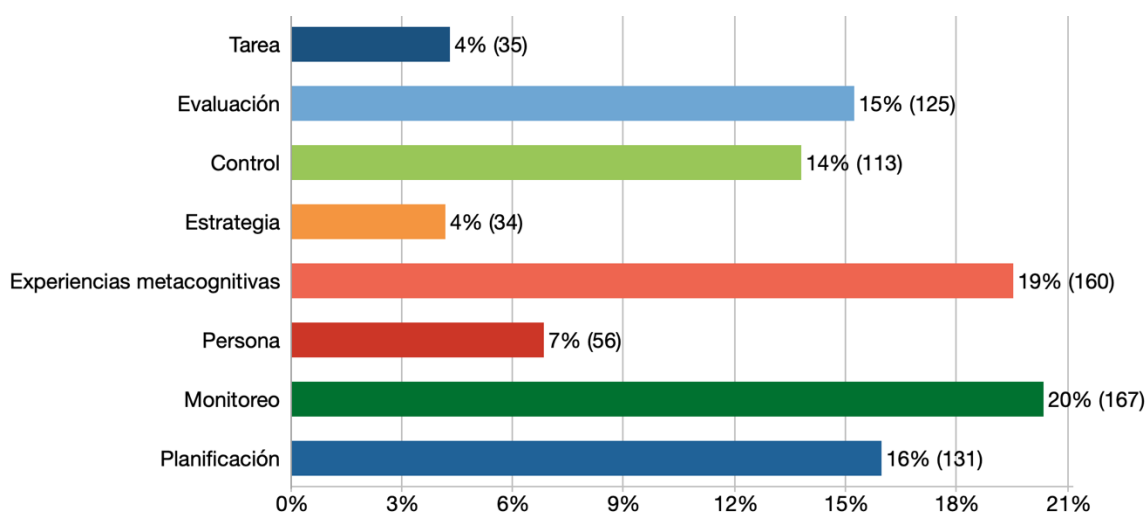
[...] sí, creo que no solo en las clases de comunicación oral o en la actividad de comunicación oral, es importante la metacognición, sino que ahora que lo conversamos es como algo que, no digo que vaya a hacer desde mañana, pero quizá hay algo que me gustaría empezar a hacer en todas las clases. (Entrevista 3. Pos. 50)

6.2.2.2. Visión del estudiante

Siguiendo los postulados de Flavell (1979), se levantaron las categorías determinadas teóricamente, denominadas «experiencias metacognitivas», «personas», «tareas» y «estrategias», junto con las categorías de las habilidades de «planificación», «monitoreo», «control» y «evaluación» en línea con la propuesta de Efklides (2006), desde la visión del

estudiante. Como se aprecia en el Gráfico 17, el código con mayor frecuencia de segmentos es la categoría «monitoreo» con un 20%, seguida por «experiencias metacognitivas» con un 19% y por la categoría de «planificación» con un 16%. Las categorías con menor frecuencia son «persona» con un 7% y las categorías de «tarea» y «estrategia» con un 4% cada una.

Gráfico 17. Sistema de códigos de la dimensión «metacognición» desde la visión de los estudiantes



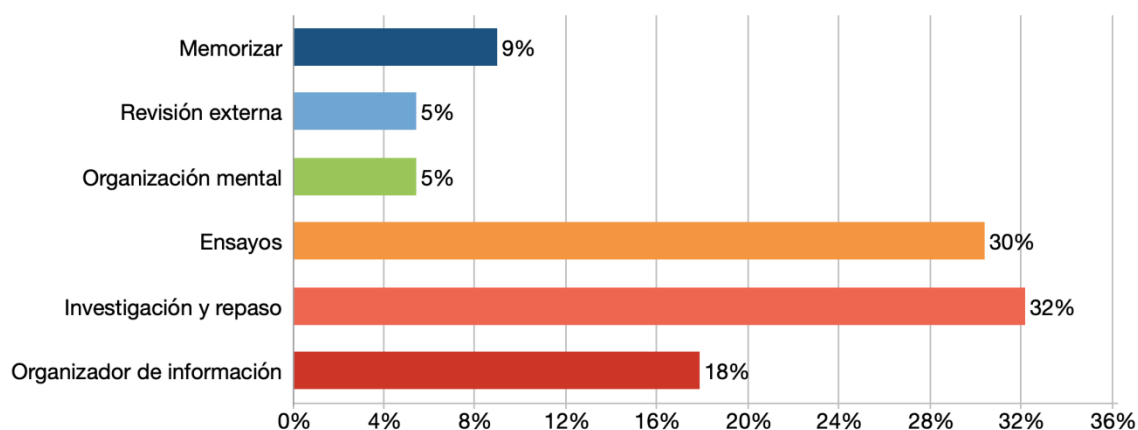
Por otro lado, respecto a la frecuencia de palabras, como se presenta en la Figura 51, las palabras con mayor frecuencia fueron *hacer* (204 hallazgos), *hablar* (142 hallazgos), *presentación* (142 hallazgos), *tema* (141 hallazgos) y *sentir* (104 hallazgos).

Figura 51. Frecuencia de palabras «metacognición» entrevista a estudiantes



Respecto a la categoría de «planificación», considera todas las estrategias de organización que emplearon para prepararse para la actividad comunicativa indicada por cada uno de ellos. Como se aprecia en el Gráfico 18, la estrategia de planificación más empleada por el estudiantado es la «investigación y repaso» con un 32% de frecuencia.

Gráfico 18. Sistema de códigos de la categoría «planificación»



Esta subcategoría comprende las acciones que favorecen la investigación, recopilación, comprensión y repaso de la temática de la cual se hablará en la actividad oral, como ejemplifica la Estudiante 2G:

[...] siempre para hacer como trabajos que son bastante complejos, siempre hago un documento, en donde coloco todo y empiezo a resumir y luego a formular, y luego cuando sé que estoy lista con la información, me concentro en lo que voy a decir. (Pos. 19)

Se destacan las habilidades de investigación, lectura, resumir y repaso. Esta estrategia contempla la realización de esquemas o resúmenes que faciliten el aprendizaje de la materia y su repaso como método de estudio, como describe la Estudiante 2E: «Principalmente leer, leer y repasar varias veces lo que estaba viendo, para ver si lo podemos memorizar y si ya se me olvidaba, empezaba a anotar» o como comenta la Estudiante 1C: «yo me preparé porque quería tener más confianza, y haciendo un resumen uno puede recordar y practicar antes de exponer frente a los demás» (Pos. 8). Por esto, la lectura es muy importante incluso aun cuando se maneja el tema:

[...] y ahí estaba leyendo más que nada, porque dominaba el tema por, la, a través de la entrevista y como las respuestas que me dio el entrevistado y un poco de información que ya tenía que investigar, y eso más que nada leer, leer, leer la presentación y de ahí yo, no, no hice un guion porque yo sé que domino el tema (Estudiante 1G. Pos. 11)

Por otro lado, se encuentra la subcategoría de «ensayos» con un 30% de frecuencia. Esta subcategoría menciona la realización de prácticas principalmente individuales, como forma de preparación de su actividad oral, como presenta el Estudiante 3M: «que cuando yo diserto, igualmente me gusta practicar cómo lo voy a hacer antes, cómo me voy a expresar antes» (Pos. 253). Dentro de estos, se destaca practicar frente a un espejo, como presenta la Estudiante E1: «Entonces no se me hizo tan complicado al momento de presentar, pero igual después de generar la presentación y tener toda la información era el típico pararme frente al espejo que tengo en mi pieza» (Pos. 19) o tomarse el tiempo de la presentación como refleja el Estudiante 1L: «Primero intenté ver cuánto me tardaría en exponer en cada diapositiva. Luego lo comparé el tiempo que tenía para exponer» (Pos. 33) o el caso de la Estudiante 1E, quien no solo se tomó el tiempo, sino que, además, lo relacionó con una canción para tener una estrategia de monitoreo posterior:

Para empezar, me tomé el tiempo varias veces. Más cuando me aprendí ya del tema me empecé a tomar el tiempo, pero en la sala dije, no voy a estar con el tiempo al lado. Entonces, qué hice empecé a ver canciones que sean fácil para de recordar para mí, simplemente con la melodía e iba manteniendo la melodía con las manos iba como manteniendo. (Pos. 57)

Otros estudiantes piden ayuda a otras personas para poder ensayar, como el Estudiante 5M que le solicitó apoyo a su profesor y a otro compañero, como describe él mismo a continuación:

Como yo hice todo el cuento, se lo presenté hartas veces al profesor antes de poder presentarlo al curso. Y lo revisó hartas veces, lo revisamos en conjunto con el Juan, a mi compañero, y así podemos saber si estaba bien o no. (Estudiante 5M. Pos. 202)

O como el caso del Estudiante 1L, quien, para prepararse para una obra de teatro, les pidió ayuda a sus hermanos:

[...] yo, como en mi casa... Yo le pedí a mis hermanos que ellos me dijeran, que ellos actuaran de las otras personas, o sea no, sino que leerme los diálogos de las otras personas, para yo, sin libreto, tratar de acordarme lo que seguía y creo que ellos me ayudaron bastante. (Pos. 33)

Por otro lado, se observa la estrategia de «organizador de información», que consiste en la elaboración de un documento que presenta la cronología o partes de la presentación, organizado de manera lógica para los estudiantes. Esto tiene formato de guiones que pueden incluir otros elementos técnicos de la tarea, como el tiempo:

Cuando estoy escribiendo guion eh... Obviamente de vez en cuando la exposición nos pide hablar cierta cantidad de tiempo, o sea, de minutos más que nada, entonces yo cuando estoy planificando lo que voy a decir, me, me centro en cómo yo voy a estar en ese momento, y digo: “Ya, yo debo hablar de cierta manera...” [...]. (Estudiante 2G. Pos. 33)

También está en formatos de documentos con recopilación de información, punteo de notas en el celular o tarjetas de apoyo, como comentó la Estudiante 2E: «Cada uno tenía su propio guion impreso o en los celulares» (Pos. 17). Destaca la estructura de los apoyos audiovisuales utilizados, principalmente la herramienta *PowerPoint* como herramienta de organización del discurso en la fase de planificación. Muchas veces los estudiantes ensayan apoyados de sus organizadores de información.

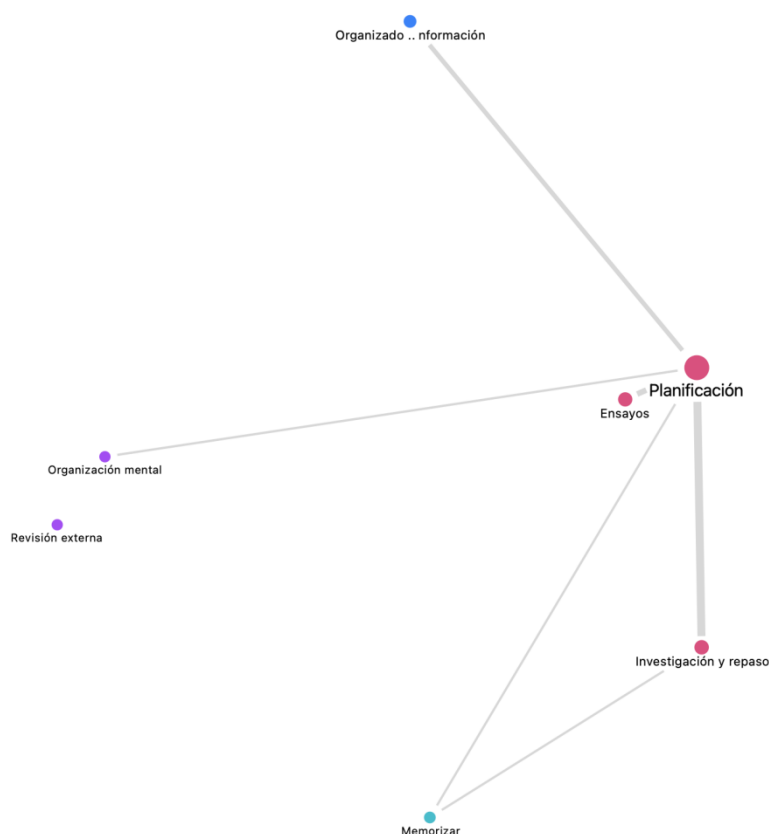
En paralelo a la investigación, estudio y ensayo se levanta la estrategia de «memorizar». Hay un grupo de estudiantes que memorizan la información mediante los procesos de repetición, lectura y anotación, como indica la estudiante 2E: «iba memorizando y lo iba anotando. Si se me olvidaba algo, como que lo marcaba y trataba de centrarme en eso que se me olvidaba para recordarlo después» (Pos. 17).

Por otro lado, se observa la estrategia de «revisión externa» que, a diferencia del ensayo con apoyo, en esta estrategia es una consideración más general de su planificación, como lo presenta el Estudiante 1L:

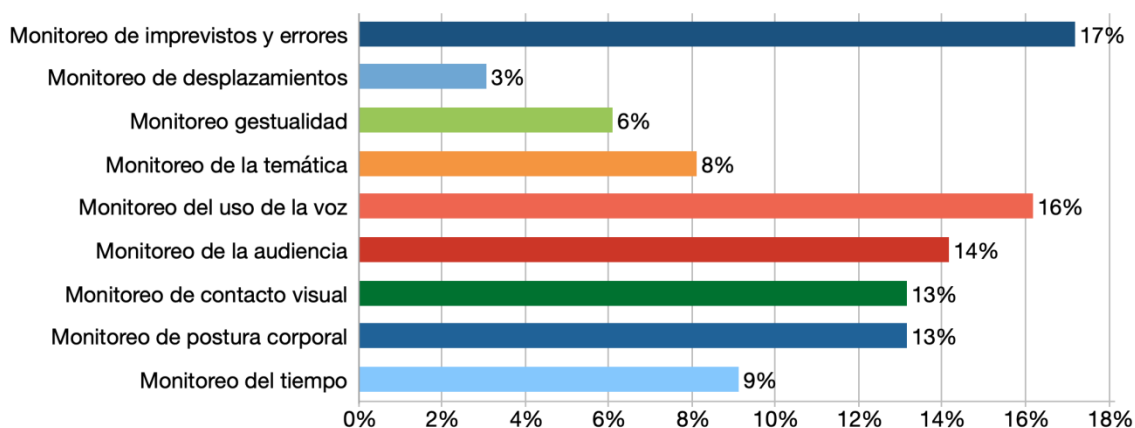
[...] entonces yo le pedí ayuda a la fonoaudióloga, que eh... sí, me dio bastantes consejos, más que nada respirar antes de hablar, no quedarme con el aire que ya tenía, me dio unos ejercicios con una pajilla, para soplar, que es más que nada como para ejercitar los pulmones (Pos. 45)

En el caso de que la actividad no tuviera tanto espacio de planificación, por ejemplo, tener que intervenir en clases por una pregunta espontánea del docente, el estudiantado emplea la estrategia de «organización mental» en la que, rápidamente, organizan las ideas preparándose para hablar como explica la Estudiante 3M: «cuando estábamos en la clase, el profe como que nos preguntaba voluntariamente quién iba a respondía a cada pregunta y a veces, cuando yo sabía la respuesta, eh... La armaba en mi cabeza, no más y después la decía (Pos. 48) o como el Estudiante 8M: «Me preparaba mentalmente para antes de dar mi opinión ordenada bien mis ideas a la hora de hablar» (Pos. 58).

Como se aprecia en la Figura 52, a rasgos generales, las estrategias que más se relacionan con la planificación son la investigación y repaso y los ensayos, como se presenta en el conglomerado de color rojo. Por otro lado, se encuentra la estrategia de «organización de la información», que forma un conglomerado sin otras relaciones. Una relación similar, pero más débil se presenta con la estrategia de «organización mental», sin embargo, es debido a las características de la tarea (preparar una disertación o participar en clases) y, por último, el código de la estrategia de «memorización» se relaciona directamente con la investigación y repaso, ya que la mayoría de los estudiantes que memorizan, emplean estrategias de investigación y repaso.

Figura 52. Mapa de relación de códigos «planificación»

Respecto a la categoría de «monitoreo» como se observa en el Gráfico 19, se observaron las estrategias de «monitoreo de imprevisto y errores» con un 17% de frecuencia, el «monitoreo del uso de la voz» con un 18%, el «monitoreo de la audiencia» con un 14% de frecuencia cada una, seguida por el «monitoreo del contacto visual» y «monitoreo de postura corporal» con un 13% cada una.

Gráfico 19. Frecuencia de código de la categoría «monitoreo»

Este gráfico informa que las estrategias de «monitoreo de imprevistos y errores» son las más mencionadas por los estudiantes en la entrevista. El estudiantado reporta ser consciente de lo que les produce las situaciones inesperadas o las equivocaciones, como expresa el Estudiante 2E: «¡Ay!, que me pasó lo que no tenía que pasar... repetir dos veces la misma línea, que fue lo que más me concentré que no me pasara y me pasó, fue, bien, que, de seguro se me había olvidado» (Pos. 104) o como recobrar la conciencia de alguna acción:

[...] más que error, era como algo inconsciente que hacía porque como teníamos, la opción de ocupar el teléfono de apoyo, yo no quería hacer lo mismo que hicieron mis compañeros, como de leer toda la presentación, sino que quería leer un poco y a veces notaba que estaba leyendo mucho, de cosas que ya sabía. (Estudiante 1G, Pos. 67)

Esto le permite monitorear el estado y avance de la situación problemática o del error, observar sus características u orígenes, como comenta el Estudiante 2M:

La sala y el entorno del colegio no ayudó mucho, porque justo al lado hay una calle y pasaban un auto tocando la bocina, pasaban los bomberos, eh... Y eso igual interrumpía mucho, porque a veces eran largos lapsos de tiempo que estaban esos ruidos y como también tocaban la puerta lo inspectores, los “tíos” (palabra coloquial para referirse a los asistentes de la educación) e igual me hacían como perder el hilo de, de la presentación, pero podía continuar. (Pos. 316)

O como menciona el Estudiante 1L:

[...] yo tenía muy claro lo que yo tenía que decir, lo que sí me pasó fue que la otra persona se equivocó, o sea no se equivocó, sino que no dijo lo que tenía que decir y yo dije lo de él más lo mío. Entonces eso fue error mío. (Pos. 90)

En cuanto a la estrategia de «monitoreo de la voz» los estudiantes indican estar en constante monitoreo del volumen y el ritmo de su voz, como indica la Estudiante 1G: «empecé hablando súper rápido, súper rápido (...) Y fue como más que nada eso, como darme cuenta de lo que estaba haciendo» (Pos. 21). La rapidez de su expresión es un tema preponderante en el monitoreo de la voz, identificando situaciones donde comienzan a acelerar su discurso.

También se preocupan de si el volumen de voz es el adecuado para la situación comunicativa, considerando la cantidad de estudiantes, la disposición de la sala y especialmente la intención comunicativa, como describe la Estudiante 1C:

[...] es que yo empiezo alto, pero como para apoyar, y ahí cuando pasa un rato como que empiezo a bajar, y ahí me doy cuenta, porque siempre un compañero nos hace un gesto como de (hace un gesto con la mano) y ahí sé que debo volver a subirlo. (Pos. 64)

O el Estudiante 2E:

[...] una de las principales cosas que hicimos fue un buen volumen de voz, hablar fuerte claro y en dirección al público ya, para que así uno se escuche bien, sea más directo lo que estemos diciendo igual, al hablar fuerte para que se nos entienda y se nos escuche (Pos. 94)

Complementariamente, se observó la estrategia de «monitoreo de la audiencia» donde los jóvenes plantean la constante observación de la atención por parte del público como grafica la Estudiante 1C: «empiezo a fijarme en la cara de mis compañeros, y en la de la profesora como que, si ves que tus compañeros ya se están aburriendo, es porque ya te alargaste demasiado» (Pos. 40).

En línea con lo anterior, la mayoría de los estudiantes indica observar los rostros de sus compañeros o profesores, ver si alguien levanta la mano o la relación con el volumen y entonación de la voz, como describe el Estudiante 2G: «como una vista panorámica de lo que estaba sucediendo y, por ejemplo, hay veces donde me concentraba en ciertas partes de la sala y luego en otra parte de la sala» o la Estudiante 1G:

[...] sí, porque yo igual al presentar soy de mirar a la gente, así que como que notaba a la profe, notaba algunos compañeros, algunos obviamente no prestaban atención porque como es como su actitud típica, así que estaba como: “ya bueno, no, no voy a tomar la importancia”, así que veía como las expresiones de la profesora más que nada y ahí, me iba dando cuenta. (Pos. 35)

Además, están atentos a los procesos corporales en las subcategorías de «monitoreo del contacto visual» y «monitoreo de la postura corporal». En cuanto a la primera

subcategoría se aprecia que los estudiantes son conscientes de las formas y estrategias que emplean para mirar a la audiencia, como es el caso de la Estudiante 1C:

[...] como que primero, miraba a las personas de confianza y luego a, luego a la profesora y como que trataba de desviar mi vista todo el rato, o sea no muy seguido, pero para que vieran que estaba hablándole a todos. (Pos. 53)

En su mayoría, informan mirar a todos los compañeros en forma de barrido o por secciones de la sala, como describe el Estudiante 6M: «¿normalmente?, eh... Con un barrido, o sea, voy viendo de, por sectores y así, eh... Voy pasando al profesor también, eh... Pero evito quedarme fijado mirando un punto» (Pos. 261). Algunos comentaron mirar un punto fijo, las paredes u otras partes de las instalaciones de las ventanas, como describe el Estudiante 1M: «tratar de mirar al profesor, luego los compañeros y las paredes y así ir turnando» aunque algunos eran conscientes de que miraban más elementos externos que a la audiencia, como el Estudiante 4M: «también es cierto que habían ocasiones en las que miraba hacia afuera o me queda mirando un punto fijo y eso, yo creo que, un punto, algo que debería cambiar, que debería mejorar» (Pos. 281) o la Estudiante 7M:

[...] intento ver como a los profesores porque son los que más están interesados en mi en mi presentación, o ver un punto fijo y me ayude como para mi concentración y para que no sé no me dé risa o me ponga nerviosa. (Pos. 269)

Respecto a las estrategias de monitoreo de postura, los estudiantes describen con facilidad sus posturas corporales durante la actividad de comunicación oral, como el caso del Estudiante 2E, quien interpretó a un personaje histórico famoso en una actividad y, para ello, empleó la siguiente estrategia:

[...] me acuerdo que cuando estuvimos viendo unas fotos de (el personaje histórico), que cuando estaba sentado, se mantenía en dos tipos de posturas, muy erguido como mostrándose orgulloso frente al resto, muy superior por sus diversos problemas de superioridad que tenía o estaba muy encogido, muy encorvado, entonces al inicio estaba más erguido y a medida que iba avanzando el juicio, me iba encorvando cada vez más, como para mostrarme que como ya estaba más rendido. (Pos. 80)

La mayoría indica posiciones erguidas, estar mirando de frente a la audiencia y las manos a los lados, como revela el Estudiante 2L: «mayormente uso la espalda recta y manos juntas» (Pos. 43) o el Estudiante 6M: «siempre he tratado de tener una postura erguida con las manos a los lados y en dirección hacia el público que me escucha» (Pos. 259). Algunos de los estudiantes relacionan esta postura formal con demostrar seguridad en sí mismo y en la temática desarrollada, como la Estudiante 5M: «Entonces mi postura era bastante segura, erguida, con los pies un poco separados, las manos atrás» (Pos. 255) o la Estudiante 1G:

[...] yo estaba derecha, porque así me gusta que me vean cuando yo estoy presentando, como demostrar confianza, como yo sé este tema, y quiero que la gente vea que yo, por lo menos como mi expresión corporal, haga notar que yo sé este tema [...]. (Pos. 41)

Finalmente, se presenta la subcategoría «monitoreo del manejo de la temática» que representa la atención que ponen los estudiantes a presentar bien la información según el tópico que están trabajando, con especial énfasis en demostrar manejo del contenido, como lo ejemplifica el Estudiante 2G:

[...] yo tenía el apoyo de estas tarjetitas que tenían como lo principal que yo debería decir en cada presentación que me tocaba, y bueno, a veces sentía que abusaba demasiado de las tarjetitas, la tarjetita era un apoyo por si se me llegaba a olvidar algo entonces como que a veces yo leía directamente y era como, si sabía del tema no debería apoyarme tanto. (Pos. 69)

Esto incluye también cómo monitorean las respuestas que dan a las preguntas hechas, ya sea en clases o posterior a una disertación, como el caso de la Estudiante 1C:

[...] un compañero había hablado de un texto de cómo había afectado eso a un país y yo de eso como que no me había fijado mucho, como que lo recordaba de memoria, así que di como un poquito de “chamullo” (expresión chilena para convencer cuando no estás seguro de algo) y lo que recordaba y ahí pude contestar, pero fue como ¡uf!... ¿por qué me hace esa pregunta? [...]. (Pos. 76)

Otra estrategia observada fue «monitoreo del tiempo» que fue empleada por algunos de los estudiantes. El objetivo de esta estrategia es mantenerse dentro de los límites de tiempo otorgado en la tarea, como describe la Estudiante 2E:

Principalmente, como siempre tenemos un reloj en la sala o los mismos celulares, es cuando nosotros nos da un tiempo límite, yo suelo verla a la hora que empezamos y como está el reloj en la pared ver cuánto tiempo ha avanzado. Entonces sí puedo ver cuánto tiempo nos queda. (Pos. 50)

Como se aprecia en el ejemplo anterior, algunos estudiantes se apoyan del uso de un reloj para monitorear el paso del tiempo, como es el caso del Estudiante 2L: «...y de ahí intenté no pasarme de ese límite, del límite, que yo había impuesto (...) mirando mi reloj, uso reloj. (Pos. 33-35). Por otro lado, algunos estudiantes confían en que la tarea asignada tiene un límite de tiempo en un conjunto mayor, por ende, no es necesario monitorearlo tanto, como explica el Estudiante 1L:

[...] porque todo teníamos que tener un buen control del tiempo para el ritmo, como le decía (..) cada uno tenía como un pequeño margen de error para tardarse o adelantarse y entre ese pequeño margen de error cada uno sabía lo que tenía que hacer, ya sea completar ese pequeño y silencio con movimientos bruscos para que, llamar la atención o completar así como decirlo muy lento, al tratar de acortarlo un poco, o sea terminarlo antes. (Pos. 56)

En algunas ocasiones es el profesor quien va monitoreando el tiempo de los estudiantes, por lo tanto, ellos solo se ocupan de controlar y redireccionar, si es necesario, las actividades que están realizando para adecuarse al tiempo que les queda, como presenta la Estudiante 2M: «Bueno, el profesor nos iba diciendo como el tiempo que nos quedaba» (Pos. 196) o la Estudiante 3M:

[...] el profe cuando estábamos empezando la actividad, nos daba un tiempo para poder responder las preguntas de la clase, de las diferencias de las preguntas, de la comparación de los textos, entonces ahí va viendo como al tiro empezar a hacer la actividad y poder y él iba preguntando el profe si estaba bien como orientada mi respuesta. (Pos. 198)

Algunos estudiantes no tienen una observación concreta del tiempo, sino que lo miden según el ritmo de su discurso y la organización que hicieron de sus ideas en la planificación, como presenta la Estudiante 1G:

No tengo la menor idea. Como que nunca he... no tengo mucha noción del tiempo en cuanto a presentaciones, entonces siempre estoy como: “ojalá, este hablando a un buen ritmo” y ahí como que voy tomando el tiempo a un buen ritmo, me voy dando cuenta como: “ya, todavía alcanzo a hacer esto”. (Pos. 31)

También algunos estudiantes no realizan un monitoreo del tiempo si es que la tarea no lo requiere, por ejemplo, si están participando en clases o realizando una actividad menos estructurada, como indica el Estudiante 1M: «En realidad, no (no hizo monitoreo del tiempo). No era una actividad, era que había que presentar solamente» (Pos. 192).

Otra estrategia presente en el discurso de los estudiantes es el «monitoreo de la gestualidad» que les permite ser conscientes, especialmente, de cómo están usando sus manos y expresiones faciales como recurso comunicativo, como explica el Estudiante 8M:

[...] y me gusta también hablar como con mis manos, o quizá señalando cosas, para explicar bien, por ejemplo... sí, recordando mi experiencia, tenía un *Power Point*, entonces, yo iba indicando para que supieran, más que nada, de qué iba hablando [...]. (Pos. 245)

Se puede observar que el estudiantado está atento a los movimientos de sus manos, como comenta la Estudiante 1G: «y hablar moviendo los brazos... siempre como tratando de exponerlos juntos y como siempre moviendo mucho las manos» (Pos. 41) o de sus gestos faciales, como indica la Estudiante 5M:

[...] las manos atrás y cuando me tocó hablar a mí, puse una cara no tan seria, con un poco más alegre para poder transmitir una buena energía y que se interesara más en el tema, porque el tema era bastante como llamativo. (Pos. 255)

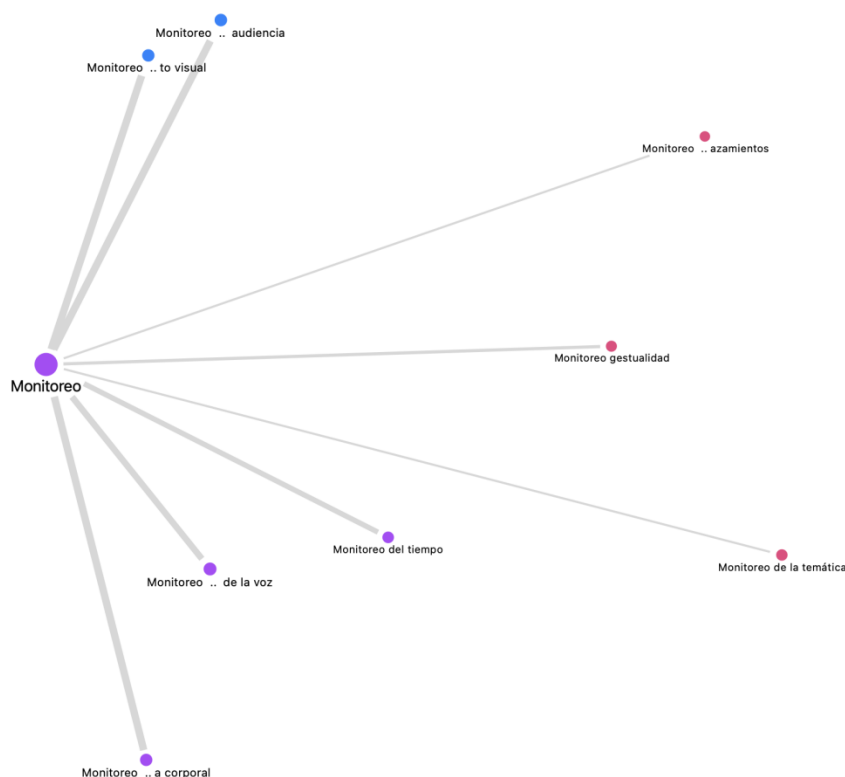
O el estudiante 3M: «y como cara seria. Y, igual me gusta expresarme harto con las manos para que se pueda entender lo que trato de explicar» (Pos. 253). Como se aprecia en los ejemplos, ellos monitorean la gestualidad de sus manos y cara como herramienta de comunicación.

Algunos estudiantes presentan estrategias de «monitoreo de los desplazamientos» dentro de la sala o del espacio donde estén realizando su tarea comunicativa. Esto consiste, principalmente, en que se desplazan entre los puestos de sus compañeros, como indica el

Estudiante 9M: «Pasar muy cerca de los puestos. Al moverme dentro de la sala» (Pos. 294). Algunos de los estudiantes monitorean sus movimientos por la sala como estrategia de control del nerviosismo como es el caso de la Estudiante 8M: «trato de moverme un poco porque si me quedo parada, me pongo nerviosa, así como en el mismo lugar fijo, entonces trato de moverme un poco al momento de presentar» (Pos. 245).

Para finalizar con esta categoría, como se observa en la Figura 53, se formaron tres conglomerados de estrategias. El primero considera el monitoreo corporal, de la voz y del tiempo, representado en color morado, aquellas acciones que tienen que ver con su propio desempeño comunicativo. El segundo, de color azul, incluye el monitoreo de la audiencia y el contacto visual, los cuales tienen que ver con la preocupación del estudiante respecto a la atención y comprensión de su mensaje por parte de los receptores. Y, el tercero, considera el monitoreo de la gestualidad, los desplazamientos y la temática, presente de color rojo, estos son los códigos con menor saturación. Por último, a

Figura 53. Mapa de relación de códigos «monitoreo»

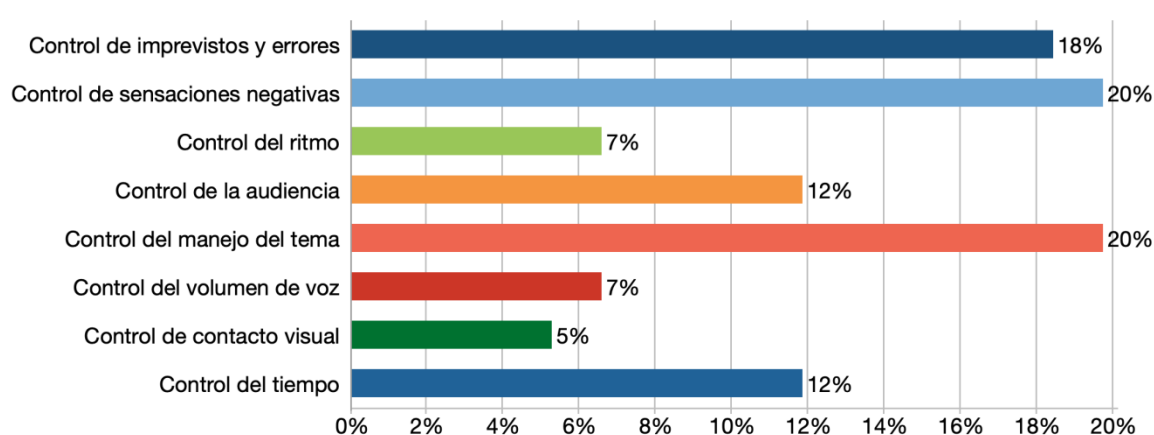


Y, el tercero, considera el monitoreo de la gestualidad, los desplazamientos y la temática, presente de color rojo, estos son los códigos con menor saturación. Por último, a

diferencia de las estrategias de planificación revisadas anteriormente, en esta categoría, no se observan relaciones entre las estrategias de monitoreo.

En relación con la categoría de «control» como se presenta en el Gráfico 20, se desprenden las subcategorías de «control de sensaciones negativas», junto con la subcategoría de «control del manejo del tema» con un 20% cada una, seguida por el «control de imprevistos y errores» con un 18%. Dentro de las siguientes con mayor frecuencia están el «control de la audiencia» y el «control del tiempo» con un 12% respectivamente.

Gráfico 20. Frecuencia de código de la categoría «control»



En la primera subcategoría de «control de sensaciones negativas», se observa que el estudiantado toma decisiones de modificar sus conductas según las sensaciones negativas que reportan sentir, tales como nerviosismo o desconcentración, como menciona la Estudiante 1E: «como que mirarlos a todos a la cara me ponía un poco nerviosa, entonces cuando me ganaron un poco (los) nervios y me empezaba como a trabar, miraba la presentación o señalaba algo de la presentación y ahí volvía» (Pos. 86). En este caso, al notarse nerviosa, la estudiante se concentraba en la presentación de Power Point que había preparado y dejaba de sentir nervios. O como también se presenta en el caso del Estudiante 2L quien indica que controla el movimiento de sus manos para no perder la coherencia temática en su discurso: «tengo el hábito de mover mucho las manos y hacer bastantes expresiones, con lo que también me enredo un poco, por lo que tener las mano juntas me ayuda a estar concentrado» (Pos. 45).

En este sentido, los estudiantes al identificar estas sensaciones generan diferentes estrategias de control para poder seguir avanzando en la actividad, como expresa el Estudiante 4M: «en mi caso instintivamente, no sé, quizás sea por nervios o por algo así, empiezo a mirar las paredes, las ventanas, cosa que, cuando me doy cuenta, intento evitar y empiezo a mirar a mis compañeros a los profesores» (Pos. 281) o la Estudiante 1G, quien, cuando se siente nerviosa, confiesa que:

[...] un respiro. Más que nada, es como que cierro los ojos, digo: “yo sé esto, puedo con esto, he hecho cosas peores”, o sea como más gente y cosas así, y es como: “tú puedes, tú sabes el tema de lo que vas a hacer” y me preparo mentalmente para enfrentarme a algún tipo de público que yo no, que yo desconozco. (Pos. 25)

La mayoría de las sensaciones negativas reportadas que son sometidas a estrategias de control tienen que ver con el nerviosismo o la falta de demostración de manejo del tema y el control va con estrategias prácticas y concretas, como menciona la Estudiante 3M: «y a veces suelo ocupar como un lápiz en mis manos, porque para cómo como que me desestresa como abrir la tapa» (Pos. 251) o el Estudiante 9M:

Yo, generalmente trato de hacer mucho contacto visual con, con la gente cuando estoy exponiendo sobre un tema, porque aparte, como tratar de que me pongan atención, también relajo un poco los nervios porque, eh... es como algo que se debe hacer, y cuando no hay gente cercana o de mi círculo cercano, eh... Igual tengo que hacerlo. (Pos. 283)

Y también se emplean estrategias más internas y reflexivas, como describe la Estudiante 2C: «trato de respirar, así como, controlar como que, no me voy a morir por esto, no sé, como dar ejemplos más fuertes, como para que, lo que estoy pasando no es tan grave» (Pos. 26) o el Estudiante 2M:

[...] mentalizarme de que esto ya, yo había presentado con ese público, entonces fue como ¿qué puede pasar? no va a pasar nada malo, sé lo que estoy hablando, no tendrían por qué no entenderme de cierta manera, porque igual me sentía confianza, entonces fue como concéntrate y exprésate bien. (Pos. 29)

Por otro lado, en la subcategoría de «control de imprevistos y errores» y en línea con los hallazgos de la categoría de «monitoreo», los estudiantes presentan diferentes estrategias para resolver las situaciones incómodas que influyen de manera negativa en su desempeño comunicativo, provocadas por factores externos como comenta la Estudiante 1G:

Sí, resolvió este problema, de hecho, se me olvidó comentar que hubo una, bueno me tocaba exponer una diapositiva y al final mi compañera lo hizo, entonces ella tuvo el error y yo dije: “ya, ¿cómo intento como compensar esto?”, entonces me encargué que la conclusión. (Pos. 93)

O generados por ellos mismos, como menciona el Estudiante 2C:

Entonces, la estoy leyendo, ya, después pasa un rato, vuelvo y fue como: “esto ya lo leí” y como que lo estoy leyendo, me quedé callado: “cambia de tema”, cambié y seguí leyendo lo que sí tenía que leer, tratando de no sacar alguna muletilla, como evitando eso del eh, ah, m... para que se vea más continuo y no se vea como que me equivoqué. (Pos. 104)

En este sentido, se encuentra que cada estrategia de control tiene relación con el problema detectado en la fase de monitoreo, por lo que se encuentra una diversidad de estrategias relacionadas con factores externos, como la falla de recursos tecnológicos, como indica la Estudiante 1E: «porque no se me conectaba en data y no, o sea, se conectaba, me aparecía la pantalla, pero no se mostraba la presentación, ya, entonces dije: “sí, si ya no se ve, o lo hago a pizarra como escribiendo...”» (Pos. 117); o situaciones típicas escolares, como cambios de sala, que describe el Estudiante 9M:

[...] a la mitad de la exposición, ¿eh? Un curso tenía que cambiar de horario de profesor y empezaron a hacer mucho ruido en su sala, por lo cual, yo tuve que hacer una pequeña pausa y como la presentación era con él, cronometrada es decir que está como manejando el tiempo tuvo que abusar el cronómetro y posterior a eso la idea es que tenía plasmadas para en mi mente para poder hacerlas, ¿eh? Se me fueron y no puede como completar la exposición como inicialmente la tenía planificada. (Pos. 312)

O ruidos e interrupciones, como cuenta el Estudiante 8M:

[...] tocaron varias veces la puerta, entonces, eso me genera hacer pausas que no estaban dentro de lo que yo tenía planeado, pero cuando pasan esas cosas, trato de resumir como lo que

estoy hablando, para que no me afecte a mí, porque casi siempre todas las presentaciones son con cronómetro. (Pos. 314)

Como se observa, los estudiantes activan una serie de mecanismos para resolver la situación, como cambiar de recurso de presentación, hacer pausas, hacer un resumen, cambiar el tema, entre otros. En general, se observa que la mayoría de las situaciones son externas y no fueron contempladas en el proceso de planificación.

En cuanto a la subcategoría de «control del manejo del tema» se observan las soluciones propuestas por los estudiantes para mejorar situaciones de exposición, como relata la Estudiante 2G:

[...] tal vez como explicarme más, formular más con respecto a algo que mi compañero tal vez se la podía haber ido, para, para equilibrar, porque hubo un montón que habló mucho, pero fue porque estaba nerviosa, entonces dije: “ya para equilibrar más, el que, la balanza voy a exponer y formular más con respecto a la conclusión”, entonces sentí que eso fue como lo que me ayudó a resolver eso. (Pos. 94)

En general, estas situaciones están relacionadas con la pérdida de la línea temática, el dominio del tema, la progresión temática, entre otros, como explica el Estudiante 2L:

[...] en algunos temas, no pude desarrollar bien lo que iba a decir, por lo que o no encontraba demasiado el sentido o me costaba o me iba a costar implementarlo en la, con la diapositiva. Por lo que entre eso tuve que improvisar alguna la forma de conectar a todo y también, como le dije, la forma de, de sustituir las palabras que se me olvidaban. (Pos. 83)

Los estudiantes reportaron que controlaban el olvido conceptos e ideas o problemas de acceso a nuevo léxico repitiendo la palabra y siguiendo con la línea temática, como presenta la Estudiante 2M:

Sí, muchas veces como me trabo, puedo estar hablando bien, pero me traba mucho con las palabras, igual como son eran exposiciones como más detalladas, quizás me confundía y no lograba decirlo correctamente, pero lo volvía a repetir y seguía con la idea. (Pos. 306)

La mayoría sostiene como estrategia de control seguir avanzando, para no perder más la calidad de su trabajo, como comenta el Estudiante 8M: «varias veces me ha pasado que me enredo o se me va la idea, me queda en blanco, entonces trato de volver (...) y siempre me disculpo es como: “¡ah!, lo dije mal, perdón” y sigo y trato de volver a la idea» (Pos. 308) o también realizan una adecuación consciente del léxico cuando consideran que esto puede generar o ha generado algún problema, como describe el Estudiante 9M:

Yo voy a tratar de siempre usar el nombre científico de las cosas, pero, eh... Si veo que al momento de decirlo y sumando un poco los nervios y la complejidad de la dicción de las palabras, voy a empezar a usar el lenguaje un poco más común para así poder, aparte de conectar un poco más común, porque no todos saben o tienen conocimiento de cómo decir las cosas un poco de manera más compleja, también regularizo el tema de no trabarme al decir las palabras. (Pos. 310)

Por otro lado, se presenta la subcategoría de «control del tiempo» que incluye las formas para resolver el cumplimiento del tiempo otorgado para llevar a cabo la tarea comunicativa. Al ver que se les agotaba el tiempo, los estudiantes aceleraban su discurso para alcanzar a decir todo lo que tenían planificado, como describe la Estudiante 2E:

Principalmente, como siempre tenemos un reloj en la sala o los mismos celulares, es cuando nosotros nos da un tiempo límite, yo suelo verla a la hora que empezamos y como está el reloj en la pared ver cuánto tiempo ha avanzado. Entonces sí puedo ver cuánto tiempo nos queda (...) y si no empieza a quedar poco tiempo empezamos a apurar. (Pos. 50-52)

Se observa que el control y el monitoreo del tiempo van de la mano, por ende, la mayoría de los estudiantes no tiene problemas de adaptarse al tiempo establecido en la tarea.

En la subcategoría de «control de la audiencia» se presentan las actitudes de los estudiantes al observar que la audiencia está perdiendo interés en su presentación o intervención, como revela el Estudiante 2C: «yo empiezo, así como moderado, y cuando veo que están perdiendo un poco la atención empiezo, así como, por ejemplo: “¿qué me dices tú?”». (Pos. 66).

Dentro de estas acciones encontramos principalmente reforzar el contacto visual, como explica la Estudiante 1G: «mover mucho las manos, mirar, como para que digan como: “¡oh, me está mirando! voy a mirarla”» (Pos. 55); el Estudiante 8M: «pero sí me molesta cuando no están prestando atención y como que pongo cara más seria y los miro así fijo, así como estoy hablando, porque me gusta que me presten atención cuando estoy presentando» (Pos. 279) o el Estudiante 9M: «Yo generalmente trato de hacer mucho contacto visual con, con la gente cuando estoy exponiendo sobre un tema, porque aparte como tratar de que me pongan atención» (Pos. 283).

Por otro lado, algunos estudiantes resaltan temas en común para recobrar la atención de la audiencia, como el caso del Estudiante 1C:

[...] con un ejemplo o de repente como que haces algo, o mencionas algo que sabes que le va a llamar la atención (...) Un tema que ellos conocen, o tú sabes que ellos han vivido, como algo en común (...). Entonces ellos dicen: “¡ah!, sí...”. (Pos. 60)

Mientras que otros no emplean estrategias de control, debido a las conductas reiterativas de sus compañeros, como es el caso de la Estudiante 1G:

[...] notaba algunos compañeros, algunos obviamente no prestaban atención porque como es como su actitud típica, así que estaba como ya bueno, no, no voy a tomar la importancia, así que veía como las expresiones de la profesora más que nada y ahí, me iba dando cuenta. (Pos. 35)

En menor medida, también se observaron estrategias de «control del ritmo» del discurso. En este sentido, tres estudiantes indicaron que, al notar que comenzaban a aumentar la rapidez de su presentación, intentaban volver a un ritmo normal. Por ejemplo, la Estudiante 1C exterioriza que:

Sí, es que yo sé que cuando empiezo, estoy nerviosa, entonces tiendo a hablar rápido y allá, como que cuando me doy cuenta que yo estoy “muy-muy”, ahí empiezo a bajar, a bajar, a bajar, hasta que recuperó el tono normal. (Pos. 68)

Un caso similar es el de la Estudiante 1G, quien describe que: «empecé súper nerviosa, empecé hablando súper rápido, súper rápido y después dije: “basta, tú sabes el tema, tú tienes, tú puedes”» (Pos. 21). Como se observa en ambas situaciones, las estudiantes logran controlar su ritmo siendo conscientes de la rapidez de su discurso y bajando el nivel de nerviosismo. A diferencia de la Estudiante 2G, quien fija su atención en la reacción de terceros, como sus profesores:

[...] pero me fijo en la expresión de los profesores, porque a veces, por, a veces, el hablar muy rápido o el sentir que yo estoy diciendo las cosas rápidas, se refleja en lo que ellos, en lo que ellos expresan con sus facciones. (Pos. 33)

En relación con la categoría anterior, algunos estudiantes realizan un «control del volumen de voz», especialmente cuando en la etapa de monitoreo observaron que ésta había decaído, como representa la Estudiante 1E, respecto a tener que presentar con mascarilla puesta en la sala de clases:

A mí me costó mucho mantener a, usar y controlar el tema de la respiración, cuando estaba presentando, porque me ahogaba. Usaba mascarillas, como estaba nerviosa, entonces me empezó a ahogar, pero intenté siempre mantener el volumen de voz según como yo me escuchaba a mí, como si: “ya, empieza a bajar mucho volumen”, como estaba mascarilla, y así fue como: “ya, meterlo ahí, te estay ahogando, pero respira” (se ríe). (Pos. 100)

Por otro lado, algunos estudiantes se valen del apoyo de sus compañeros para hacerse conscientes de su volumen de voz y poder mejorarlo, como relata la Estudiante 1C:

[...] es que yo empiezo alto, pero como para apoyar, y ahí cuando pasa un rato como que empiezo a bajar, y ahí me doy cuenta, porque siempre un compañero nos hace un gesto como de (hace un gesto de subir con la mano) y ahí sé que debo volver a subirlo. (Pos. 64)

Por otro lado, hay un grupo de estudiantes que mantienen el control de su volumen de voz mediante la postura corporal durante toda la presentación, como indica la Estudiante 2M: «no pierdo la vista hacia el frente, y mi postura es erguida también, para que mi voz

pueda proyectarse en la sala, y que todos me pueden escuchar» (Pos. 251) o el Estudiante 9M:

[...] entonces yo al momento de exponer trataba de siempre dirigir mi voz hacia afuera, porque algunas personas con los nervios dirigen su voz hacia adentro, y se les escucha como si estuvieran casi susurrando, entonces también era importante mantener una postura corporal correcta, recta, para así oxigenar bien los pulmones y así tener un poco más de potencia en la voz. (Pos. 300)

Un grupo aún menor de estudiantes emplea estrategias de «control de contacto visual», que consiste en mirar más a la audiencia en caso de perder la conexión con ésta, como el caso del Estudiante 6M mencionado anteriormente, que mira a sus compañeros y profesor mediante una mirada panorámica para evitar quedarse mirando un punto fijo: «Normalmente, eh... Con un barrido, o sea, voy viendo de por sectores y así, eh... Voy pasando al profesor también, eh... Pero evito quedarme fijado mirando un punto» (Pos. 261). En línea con el ejemplo anterior, la Estudiante 2G indica que:

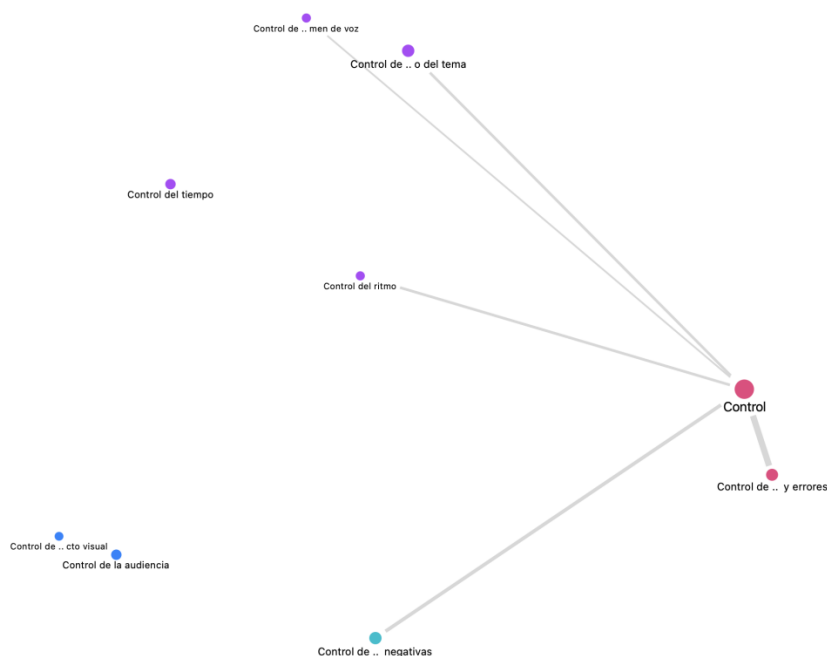
[...] por ejemplo, hay veces donde me concentraba en ciertas partes de la sala y luego en otra parte de la sala, y luego otra parte de la sala y había momentos donde yo hablaba y le hablaba a todos, entonces intentaba como ir variando con mi mirada para, para como que, para que todos sintieran que yo le estoy hablando a todos. (Pos. 49)

De esta forma, al incluirlos a todos a través de la mirada, los estudiantes emplean la estrategia de barrido o de mirar por grupos.

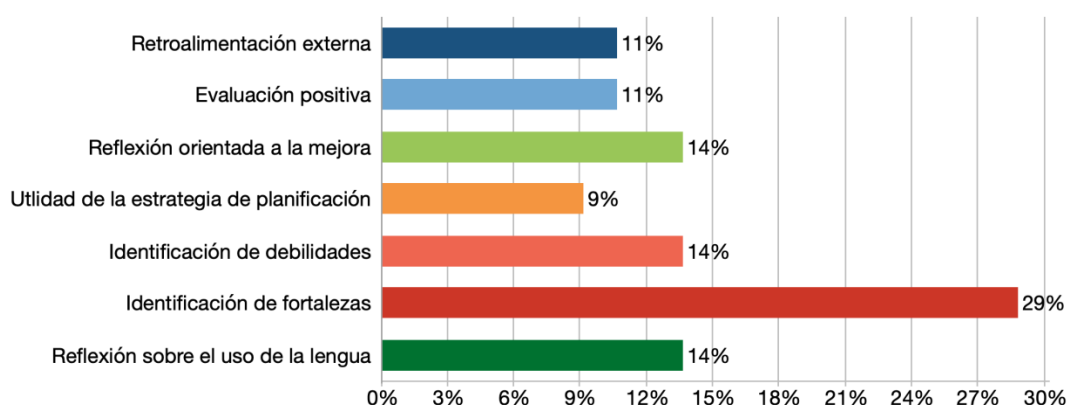
Para finalizar, se presenta el mapa de relación de códigos de esta categoría en la Figura 54, en el cual se pueden apreciar cuatro conglomerados. Por una parte, la frecuencia más fuerte está entre el control general y el control de imprevistos y errores, indicado en color rojo, y entre el control general y el de experiencias negativas, de color verde. Por otro lado, en el conglomerado morado, se destaca la relación entre el control general y el del manejo del tema, el ritmo y el volumen de voz, indicados en orden de mayor a menor frecuencia. Estos elementos tienen que ver con la producción in situ del discurso. Finalmente, está el conglomerado azul que incluye el control de la audiencia y contacto

visual, que si bien, están muy próximos, no tienen relación entre sí, ni son otros códigos o conglomerados de esta categoría. Cabe mencionar que tampoco tienen una frecuencia importante con el control general. Al igual que en la fase de monitoreo, las categorías no se relacionan entre sí.

Figura 54. *Mapa de relación de códigos «control»*



Con respecto a la categoría «evaluación», se observa que la subcategoría con mayor frecuencia de código es «identificación de fortalezas» con un 29%, seguida por la «reflexión orientada a la mejora», «identificación de debilidades» y «reflexión sobre el uso de la lengua», con un 14% cada una, como se presenta a continuación en el Gráfico 21. Posteriormente están las subcategorías de «retroalimentación externa» y «evaluación positiva», cada una con un 9% y finalmente la «utilidad de la estrategia de planificación» con un 9%.

Gráfico 21. *Frecuencia de código de la categoría «evaluación»*

La subcategoría «identificación de fortalezas» se caracteriza por la observación de los desempeños comunicativos considerados como positivos en el desarrollo de la comunicación oral de los estudiantes, como relata la estudiante 1G:

Me sentí escuchada, me siento que me expresé bien, igual intenté, como eran, como en mi caso el entrevistado era un profesor de todos nosotros, era como: “ah, puedo verlo hacerlos ver desde el punto de vista como alumno estudiante a profesor” y ahí, desde ese punto de vista yo puedo recurrir a que ellos me presten atención y se sientan identificados. (Pos. 89)

Dentro de las principales fortalezas se encuentran el buen dominio del tema, como refleja el Estudiante 1E:

[...] yo creo que, nada más que manejaba el tema, el tema del haber elegido un libro que yo ya conocía y que tenía un trasfondo detrás. Fue mucho mejor que otras personas, que quizás dijeron un libro que no se había leído y tuvieron que buscar esta información sobre eso, era un tema que ya manejaba. (Pos. 144)

O la Estudiante 1C, quien, además, lo relaciona con la estrategia que empleó para llamar la atención de la audiencia, como detalla a continuación:

[...] los ejemplos y las conclusiones, porque, por lo general, como que las conclusiones me van súper bien, como que logro recordar toda la información y poner justo lo importante al final y es como que así, si no entendiste al inicio, vas a entender al final porque ahí ya te detallo todo lo importante. (Pos. 89)

En todos los casos, el alumnado se sintió satisfecho por el nivel de profundidad con el cual abordaron el tema, incluso, conociendo un poco más de lo solicitado por el docente, como indica el Estudiante 2M:

Una de mis fortalezas, ¿eh? Es que, en mis presentaciones, o sea, cuando presento solo, decir, no solamente lo que está en la pantalla, sino que eh... explayar más en el tema, o sea que debería haber investigado antes, que lo suelo hacer, y, también, al momento de que el profesor me pregunte algo yo lo pueda responder y sepa, sepa de qué estoy hablando [...]. (Pos. 337)

Además, hay un grupo de estudiantes que considera que su principal fortaleza fue la confianza, la proyección de seguridad al momento de exponer y, como en el caso de la Estudiante 2C, que lo relaciona con el manejo de contenido: «La confianza que expreso al disertar, porque es como que sé del tema, aunque no sé mucho, pero yo trato de darlo todo, de demostrar que sí» (Pos. 91) o el caso de la Estudiante 1G, que lo relaciona con su manejo de la expresión corporal: «mi expresión corporal. Este tono de voz y como la confianza, que yo he mostrado a través de mi expresión» (Pos. 83); al igual que el Estudiante 9M:

Encuentro que mi mayor fortaleza fue el volumen de voz porque está bien como colocada la voz, es decir, que llegaba a todas partes de la zona, tenía un volumen bueno de voz y aparte, eh... La confianza que tenía a la hora de hablar porque eso igual como que transmite seguridad en que yo estoy hablando cosas que son correctas, entonces me van a poner más atención que si la dijera con inseguridad. (Pos. 332)

Por otra parte, algunos estudiantes sienten que la capacidad para memorizar fue un elemento fuerte en su presentación, ya que les facilita la expresión oral, como justifica la Estudiante 1E: «yo creo que un poco igual la memoria, lo fácil que se me hace ver una palabra y acordarme de todo lo que tenía que decir» (Pos. 146), mientras que estudiantes como 2E, reconocen que memorizar también tiene desventajas: «Como que tuve ventajas y complicaciones con la memoria, porque había partes que me acordaba muy bien y otras que no» (Pos. 148).

También se observa que valoran la preparación que realizaron en la fase de planificación, evaluándolo como algo positivo dentro de su desempeño comunicativo, como

indica la Estudiante 2G: «aparte de lo que yo estaba expresando oralmente, en la presentación estaba todo bien organizado, entonces habían pausas para que el público pueda como procesar la afirmación y entonces sí sentía que me entendían» (Pos. 37) o la Estudiante 2E: «la mayor fortaleza que tuve pudo haber sido la caracterización del personaje, porque tuve que ver vídeos del personaje para ver cómo actuaba» (Pos. 138).

El estudiantado expresó uno o más elementos a destacar de su trabajo de manera sintética y específica a su situación comunicativa.

Por otra parte, se presenta la subcategoría de «identificación de debilidades» que se caracterizan por ser elementos que no fueron bien desarrollados en su desempeño comunicativo. En general, en esta subcategoría, las explicaciones son generales y no todos los estudiantes reportan debilidades.

No obstante, dentro de éstas se destaca la forma de hablar (como la modulación, rapidez o uso de léxico), como menciona la Estudiante 2C: «como ya dije el léxico y sería como una cuota de información igual, que me faltó agregar igual a la disertación» (Pos. 95) o como cuenta con mayor nivel de detalle la Estudiante 1C:

[...] al modular. Lo del habla, es que me pasó demasiado (...) ese es como mi error, y lo otro es que vi una palabra y como que me trabó y me da pena volver a decirla bien y es como que sigo nomás y sé que debería corregirla. (Pos. 93)

Esta situación también se refleja en lo que indica el estudiante 9M, en donde incluso, estas debilidades lingüísticas pueden opacar sus fortalezas como el manejo del tema:

Yo puedo tener dominio sobre el tema, pero siempre hay como muletillas de decir: “eh...” Por ejemplo, o tratar de rellenar esos espacios en que uno queda en blanco con cualquier otro sonido o tal vez, eh... Los aplausos, también que son muy recurrentes o tal vez, ¿eh? Repetir muchas veces la misma palabra para luego pasar a la otra [...]. (Pos. 326)

Dentro de otras debilidades más específicas de cada estudiante se encuentran la dificultad para retomar el discurso luego de una distracción: «Yo creo que puede ser que al momento de la interrupción es igual, me costaba volver de nuevo el tema y como generar la conclusión al final» (Estudiante 8M, Pos. 335), sus habilidades gestuales: «También ver lo

que podría haber con las, en vez de estar todo el rato con las menos presionadas, pude haber expresado más, la parte como más física» (Pos. 77), dificultades de relaciones con sus pares:

[...] yo le exigí mucho a mis compañeros ¿ya?, porque yo soy bien amigo con el, el director muchas veces como el inspector estaba ocupado y me dejaba a mí a cargo y yo sé, que quizás yo les yo les pedía mucho a ellos, porque yo soy bien exigente conmigo mismo. (Estudiante 1L, Pos. 124)

E incluso temas de inseguridad:

[...] el tema de la inseguridad, ni siquiera es como que me olvide del tema, es como que me hace insegura pensar que me voy a olvidar del tema, y eso hace que me apoyé demasiado en estos recursos que era el tema de las tarjetitas, entonces era como: “¿por qué...?” (Estudiante 1G, Pos. 87)

En relación con lo anterior, se encuentra la subcategoría de «reflexión sobre el uso de la lengua», que incluye todos los razonamientos referidos a sus formas de expresión, especialmente sobre su forma de hablar y la comprensión de su mensaje, como refleja la Estudiante 1E:

[...] pensé bastante el tema de si es que se me había escuchado bien, de si se me había entendido bien, si module bien, porque tengo mucho, tengo bastante el problema de que hablo muy rápido y no modulo, entonces se tienden a confundir las palabras, las personas sí, no yo, yo no soy el problema jajaja. Yo no soy un problema. Yo sí me entiendo, entonces pensé y dije: “¿hablé bien? ¿se me entendió? ¿modulé?”. (Pos. 130)

Por otra parte, se encuentran temas de reflexión, como la importancia de la respiración, observar su progreso en comparación con otras actividades similares, la conexión con la audiencia, la rapidez del habla, la importancia de la postura corporal o la incidencia del nerviosismo en el desempeño, como indica el Estudiante 1G: «el tema de que cuando se me cortaba la voz o el tema de que empecé hablando muy rápido, me hizo como lo que lo reflexioné empecé a hacer por qué me pasa esto los nervioso» (Pos. 79).

Esta subcategoría se relaciona con «reflexiones orientadas a la mejora», donde no solo evaluaban su proceso mediante la identificación, sino que reflexionaban sobre sus

conductas comunicativas y la importancia de aprender de la experiencia para mejorar su forma de expresarse en ese tipo de actividades, como presenta el Estudiante 2M:

Bueno sí, reflexiono cuando eh... cuándo finalizó mi presentación porque si hay, eh... Bueno, sí hay puntos que pueden ser malos y buenos, pero siempre son más buenos que negativos, entonces, igual trato de ver esos puntos y los trato de mejorar para que la próxima presentación no me pase. (Pos. 330)

Las reflexiones pueden ser generales del desempeño en la actividad, como especifica el Estudiante 9M:

[...] bueno, eh... yo, la verdad, siempre soy muy autocrítico con todo lo que hago, ya sea en actividades extracurriculares o en lo académico, entonces, al terminar la exposición, si bien estaba satisfecho, luego de esa satisfacción, empiezo a ver o recapitular todo lo que hice durante la exposición y qué puedo corregir y qué puedo, eh... Que puedo dejar de hacer. (Pos. 326)

O pueden ser más específicas, según los elementos detectados durante la presentación, como la Estudiante 1C: «por la forma de hablar rápido y como debo mejorarlo, porque siempre me pasa, como que empiezo muy acelerada, entonces obviamente si empiezo acelerada, al final voy a estar cansada» (Pos. 83); o el Estudiante 4M: «pero también es cierto que habían ocasiones las que miraba hacia afuera o me queda mirando un punto fijo y eso yo creo que un punto algo que debería cambiar que debería mejorar» (Pos. 281).

Por otro lado, un grupo de estudiantes considera en su proceso de evaluación una «retroalimentación externa», que consiste en consultar o recopilar comentarios de compañeros, amigos o profesores que puedan entregar información de su desempeño, como representa el caso del Estudiante 1L: «le pregunté al profesor, le pregunté a todos los que lo vieron cómo lo hice, si me si me vieron torpe, pero en alguna parte o si en algún momento (lo vieron nervioso)» (Pos. 104) o la Estudiante 2E:

Entonces después de terminar todos les pregunté a unos compañeros si es que se me había escuchado bien, si es que hablé fuerte y me dijeron que sí, que se me entendió todo y eso fue como un gran alivio para mí. (Pos. 130)

También consideran mucho la retroalimentación del profesor al momento de evaluar su desempeño, como demuestra la Estudiante 1G: «pero igual después con la retroalimentación de la profesión, me quedé más tranquila porque dijo que me había salido súper bien y no, no había cometido ningún error» (Pos. 79).

Por otro lado, se destaca una categoría de «evaluación positiva» que incluye las apreciaciones que realizan los estudiantes sobre su desempeño comunicativo, como describe la Estudiante 2G: «Entonces el terminar la presentación y el saber que igual lo hicimos bien y la profe nos entendió y al final, por ejemplo, nos preguntó acerca de temas como para encontrar la pillería y nosotros respondimos súper bien» (Pos. 77); o como es el caso de la Estudiante 1C: «ahora solo queda esperar y fue como ya lo hice bien, sé que lo hice bien, me confié» (Pos. 79).

Luego está el caso de varios estudiantes, quienes, a pesar de ser conscientes de que cometieron errores o hicieron cambios significativos en su presentación, logran hacer una evaluación general positiva, como expresa el Estudiante 9M:

[...] al finalizar la exposición me sentí bastante satisfecho con el resultado, si bien no fue como inicialmente lo tenía planeado, en mi, en el inicio, ni el desarrollo, ni el cierre de la presentación fueron acordes de lo que tenía planeado, pero el hecho de que el profesor haya hecho énfasis en muchas de las informaciones que mencioné, ¿eh? Que la haya tomado con relevante igual me dio como un plus, por decirlo de alguna manera, para poder tener esa confianza de que la exposición si bien no está, no fue realizada como lo tenía planificado, si logró un buen resultado y eso me dejó bastante satisfecho. (Pos. 320)

O como indica el Estudiante 2E: «Igual me equivoqué, fue como que me decepcioné un poquito, pero dentro de dentro de todo, después viendo la nota que nos dio la profe, fue como que me di cuenta que no lo había hecho tan mal» (Pos. 122).

Por último, dentro de esta categoría se encontró la evaluación de la «utilidad de las estrategias de planificación», que recopila el análisis de los estudiantes sobre la implementación de organización previa a la tarea realizada. Por ejemplo, la Estudiante 1C aseguró que: «Sí, sí, me ayudó, porque un repaso siempre es como que me, sé cómo es, como

ya esto tengo que decir y si se me olvida recuerdo el repaso» (Pos. 97), al igual que el Estudiante 2L quien indicó que:

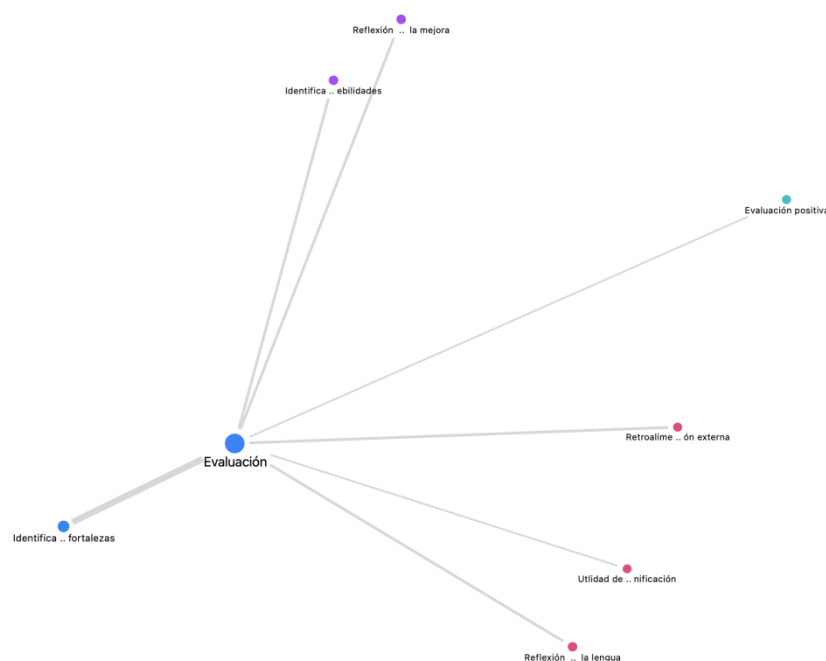
[...] bastante, sí, porque si no puedo encontrar un orden, se me dificulta mucho más que teniéndolo, porque o si no, no sé qué debo decir, ahora cómo lo debo decir también, los temas que debo incorporar y los que no, la organización de las ideas. (Pos. 85-86)

La mayoría de los estudiantes afirmó que la estrategia empleada le fue útil para su trabajo, haciendo una evaluación positiva de la experiencia, como indica la Estudiante 1E:

yo creo que sí me sirvieron más que nada, el pararme frente al espejo y verme a mí como estoy presentando, porque eso me hizo como estar todo el tiempo la presentación recordándome en todo momento, anda de derecha, habla bien y habla bien. Y eso, pero más que nada (...) sí, porque pude lo tuve muy presente cuando estaba presentando. (Pos. 162-164)

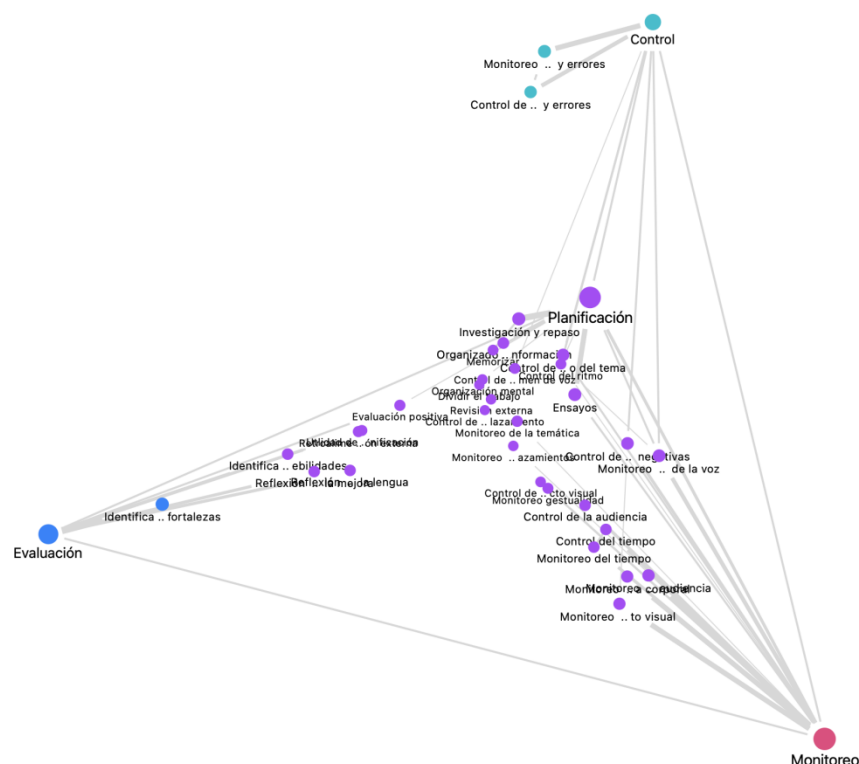
Para finalizar esta categoría de «evaluación», se presenta en la Figura 55 el mapa de relación de códigos, en el cual se muestran cuatro conglomerados. El primero, de color azul, presenta identificación de fortalezas relacionada con mayor frecuencia a la evaluación general, formando un solo conglomerado. El segundo, de color morado, donde se destaca la cercanía entre la reflexión orientada a la mejora y la identificación de las debilidades con la evaluación general, ambas indican que, si bien no se relacionan directamente entre sí, sí pueden compartir mecanismos comunes. En el tercero, de color rojo, encontramos la retroalimentación externa, la utilidad de la estrategia empleada y la reflexión sobre el uso de la lengua, sin conexión entre éstas. Y, por último, de color verde, se encuentra la evaluación positiva con una baja relación con la evaluación general. Sí se aprecia que no hay una gran variabilidad en los datos, debido a las distancias entre los códigos.

Figura 55. Mapa de relación de códigos «evaluación»



Dentro de estas cuatro categorías podemos observar una relación interesante entre cuatro grupos de códigos como se presenta en la Figura 56. Por un lado, se observa que la planificación es el código central que se vincula con los procesos de monitoreo, control y evaluación y que, además, agrupa por cercanía y similitud códigos de todas estas fases, como el monitoreo del tiempo, el control de la audiencia, la evaluación positiva, entre tantos otros. Por otro lado, se encuentra el grupo de control, que se centra en el monitoreo y control de errores e imprevistos que, además, se relacionan entre sí, es decir que las estrategias de monitoreo y control de errores e imprevistos actúan prácticamente en paralelo, a diferencia de las otras estrategias de monitoreo y control. El control general se relaciona con la planificación y el monitoreo, no se observa una relación directa e indirecta con la evaluación. Por último, el conglomerado de monitoreo no presenta un grupo de códigos representativos y se vincula directa e indirectamente con las otras tres fases analizadas, por ejemplo, a través del código de monitoreo del contacto visual y de la voz, así como también con el control de experiencias negativas se relaciona con el control general. También hay una relación interesante entre la planificación, los ensayos y el monitoreo general.

Figura 56. Mapa de relación de códigos «planificación», «monitoreo», «control» y «evaluación»



Es interesante la concurrencia de códigos entre la categoría de «control» y la subcategoría de «monitoreo de imprevistos y errores», que se aprecia en la Figura 57, puesto que esta relación indica que los estudiantes tomaron en consideración lo observado en los procesos de monitoreo de situaciones imprevistas y generaron estrategias de control. Esto se corrobora al tener una concurrencia relacionada con la subcategoría de «control de imprevistos y errores».

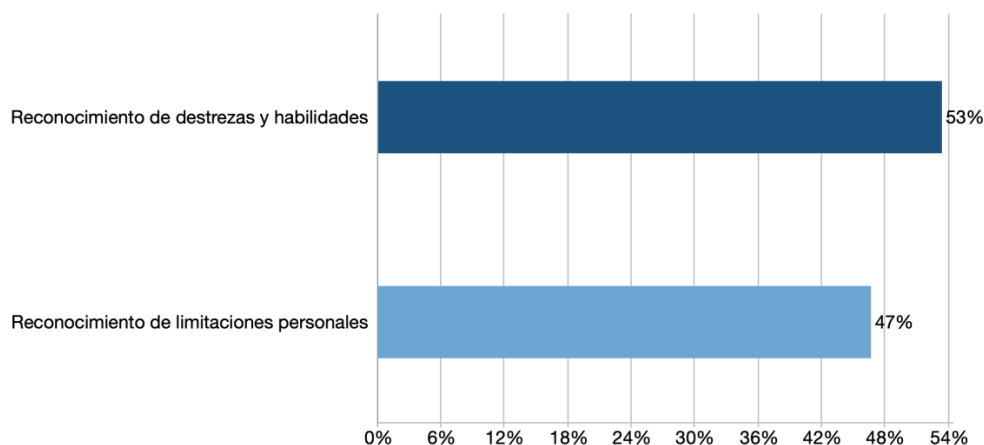
Figura 57. Matriz de relaciones de códigos de las categorías «control» y «monitoreo»

Sistema de códigos	Control	Control de imprevistos y errores	Monitoreo	Monitoreo de imprevistos y errores
Control				
Control de imprevistos y errores				
Monitoreo				
Monitoreo de imprevistos y errores				
SUMA	31	18	4	21

Relacionada con las categorías descrita anteriormente se encuentra la categoría de «persona», la cual, como se indica en el Gráfico 22, se divide en dos tipos de subcategorías:

en la subcategoría de «reconocimiento de destrezas y habilidades» con un 53% de la frecuencia total y la subcategoría de «reconocimiento de limitaciones personales» con un 47% de frecuencia.

Gráfico 22. *Frecuencia de código de la categoría «persona»*



Al referirnos a la primera subcategoría, encontramos el reconocimiento personal de las propias destrezas y habilidades que son útiles para la realización de la tarea, considerando que tienen un buen desarrollo de la comunicación oral general o algunos aspectos destacados, como demuestra la Estudiante 2G: «soy una persona súper contraria a mi compañera, porque sé que tengo la habilidad oral, pero por alguna razón me siento más segura planificando lo que voy a decir» (Pos. 15); el Estudiante 4M: «En mi caso, yo siento que tengo cierta facilidad para expresarme frente a la gente» (Pos. 74) o la Estudiante 5M:

[...] como que yo no me tuve que preparar por decirlo así para poder hablar en voz alta, porque como que no se me dificulta, porque como que siempre me gusta leer en voz alta, entonces no me da vergüenza o algo así. (Pos. 76)

Dentro de las habilidades se destaca la facilidad para mirar a la audiencia, como se presenta el ejemplo de la Estudiante 1G: «porque yo igual en las presentaciones cuando otra gente presenta soy mucho de mirar, me gusta prestar atención y que me presten atención» (Pos. 57). En esta cita, podemos observar que el sujeto tiene claridad de sus habilidades y gustos. También se reconocen las habilidades de ser reflexivo y autoexigente, como indica el Estudiante 8M:

[...] en mi caso, soy muy perfeccionista y exigente, entonces si bien a lo mejor en esa presentación igual el profe tomó énfasis en algunos puntos, y fue una buena presentación, casi nunca quedó conforme y empiezo a pensar durante todo el día en eso, y a lo mejor lo que hubiese podido mejorar y así para una próxima presentación y me pasa en mucho ámbito no solamente en el colegio. (Pos. 328)

Incluso, se aprecia el reconocimiento de estas habilidades en otros ámbitos fuera de la tarea analizada, como es el caso del Estudiante 9M quien revela que: «yo la verdad, siempre soy muy autocrítico con todo lo que hago, ya sea en actividades extracurriculares o en lo académico» (Pos. 326).

En la segunda subcategoría se observan aquellas habilidades o características personales que dificultan la realización o el cumplimiento de la actividad, aunque nunca llegan a ser un impedimento para este grupo de estudiantes, por ejemplo, la Estudiante 1G que exterioriza: «porque a veces tiendo en momentos de presión o de nervios, tiendo a quedarme quieta» (Pos. 17); la Estudiante 2C confiesa: «Pero como que no soy mucho de mirar a los ojos, me pongo muy nerviosa» (Pos. 54) o el Estudiante 2G confirma: «porque a veces por los nervios también comienzo a hablar muy rápido y se me nota el nerviosismo» (Pos. 29).

Como se apreció en los ejemplos anteriores, dentro de esta subcategoría se encuentran la inseguridad, la dificultad para hacer contacto visual, la modulación, entre otros, como también indica la Estudiante 2M:

Por lo general a mí me cuesta mucho lo del contacto visual y en general con todos y como que suelo tener solo contacto visual con el profesor, y con algunos compañeros de adelante nomás, pero no puedo como, como pasear por toda la sala, no, no puedo, me cuesta mucho. (Pos. 273)

También, se presentan los casos del Estudiante 1L: «como le dije yo soy TDH, TDAH, TDA, eso entonces me costó, pero encuentro que lo supe llevar bien» (Pos. 118) o el Estudiante 2L: «porque yo tengo, con mi TEA, tengo el hábito de mover mucho las manos» (Pos. 45). Como se aprecia en los ejemplos, ellos observan su condición como un elemento

que es parte de ellos, como una característica que, al identificarla, les permite comprenderse mejor.

Respecto a la categoría de «tarea» los jóvenes no presentaron mucha información al respecto, solo se pueden destacar algunas tendencias sobre la comprensión general de la tarea como presenta el Estudiante 2E, con respecto a la actividad de un juicio oral en grupos: «porque más que nada todos teníamos que hacer lo mismo del juicio, así que más o menos casi todos tenemos el mismo tipo de contexto, sobre lo que estábamos haciendo» (Pos. 63).

Algunos estudiantes se detienen en la importancia del conocimiento de las instrucciones y las características de la actividad, como indica la Estudiante 2G: «dependiendo de lo que me toque exponer, leo bien la rúbrica y lo que se me exige, y empiezo con la elaboración del trabajo» (Pos. 19) o la Estudiante 1E: «Si, me preparé bastante, igual como era un trabajo en grupo era necesario» (Pos. 15), se observa que pueden analizar el nivel de complejidad de la tarea y la consideración si era un trabajo individual o grupal. No se aprecia profundidad en el análisis de la tarea, tampoco la identificación de sus metas.

Algo similar ocurre con la categoría de «estrategias», dentro de la cual, se encuentran algunas estrategias conocidas por los estudiantes que pueden servir en el desarrollo de la tarea solicitada. Estas estrategias se orientan en el desarrollo de la seguridad para hacer la actividad, como menciona la Estudiante 1C: «yo me preparé porque quería tener más confianza» (Pos. 8) y estrategias para llamar la atención de la audiencia, como indica la Estudiante 2E:

[...] para mantener la atención, una de las principales cosas que hicimos fue un buen volumen de voz, hablar fuerte claro y en dirección al público ya, para que así uno se escuche bien, sea más directo lo que estemos diciendo igual, al hablar fuerte para que se nos entienda y se nos escuche bien y sería como lo más principal, porque ya no, como no teníamos un apoyo visual que tuvieran que ver no podríamos haber hecho mucho más que hablar cuarto. (Pos. 94)

También se observaron estrategias para el mejor uso de la expresión corporal, como describe a Estudiante 1E: «entonces para demostrarle también a la profe de que yo sabía de lo que estaba pasando claro más derecho» (Pos. 82) y el manejo del contacto visual:

Bueno, esto me acuerdo que me lo dijo, no me acuerdo si mi hermano o un profesor, que, a la hora de presentar, no hay que centrarse en una sola persona, que hay que ir viendo por todos, viendo varias personas, porque si uno siempre está mirando a la misma persona, se nota mucho, y más si es el profesor. (Pos. 84)

Sin embargo, las estrategias no son representativas para todo el alumnado. Algunas estrategias tienen relación con el uso de la respiración para calmar los nervios, pasar primero a disertar para que la audiencia esté más concentrada o estrategias más específicas como la del Estudiante 1L:

En teatro es una ley, que jamás se mira al público, porque si uno ve al público y se puede confundir uno, o se va a sentir mal porque no está entendiendo, puede pasar cualquier cosa. Incluso hasta reírse uno puede, cosa que impensado, así que lo que uno hace en teatro es mirar al fondo para demostrar que uno está mirando al público, pero no mira ninguna cara, uno mira el fondo, mira la nada, pero mira en dirección al público, entonces yo no vi a nadie, simplemente miraba al fondo y eso.

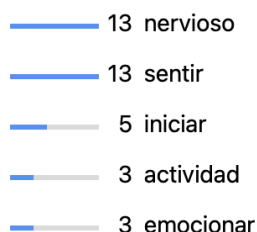
Por último, en la categoría «experiencias metacognitivas», se encuentran las subcategorías de «inicio de la actividad», «desarrollo de la actividad» y «cierre de la actividad», las cuales fueron bastante desarrolladas por el alumnado. En la subcategoría de «inicio de la actividad» se encuentran las experiencias metacognitivas de los estudiantes que incluyen el antes y el inicio de la actividad comunicativa. La principal emoción detectada fue el nerviosismo, siendo esta la palabra más frecuente dentro del código, como se presenta en la Figura 58. Esta emoción se presenta en niveles bajos e intermedios como relata la Estudiante 1C: «me sentí nerviosa porque igual antes de pasar adelante te dan como nervios» (Pos. 22) o el Estudiante 2E: «Al inicio estaba nervioso» (Pos. 34). Ningún estudiante reportó niveles altos o extremos de nerviosismo (por ejemplo, que le impidieran realizar la actividad), como se puede apreciar en el caso del Estudiante 1L:

[...] yo estaba muy nervioso porque venían y en ese tiempo pareja venía a mi familia, o sea, mi familia cercana mis hermanos, mi madre, venían también primos porque yo estaba emocionado en vez de alguien que conociera y como eran los invitados de los actores estaban

en primera fila, entonces yo estaba muy nervioso de arruinarlo frente a tanta gente que me conocía. (Pos. 49)

Figura 58. *Palabras más frecuentes en los segmentos del código «inicio de actividad»*

Las palabras más frecuentes en los segmentos codificados



Por otro lado, un grupo de estudiantes indicó sentirse cómodos y confiados en la actividad, debido a que comprendieron bien las instrucciones, como es el caso de la Estudiante 2M: «me sentí segura de cómo de cómo hacer cada cosa porque comprendí bien en la explicación» (Pos. 95) o el de la Estudiante 7M:

Me sentí emocionada porque sabía que la actividad de oratoria me iba a servir para más adelante, sentía como emocionada y como no sé, como con seguridad de hacer la actividad porque se ve que las otras clases iba a poder dar una mejor respuesta o con una voz más elevada se me podía entender mejor entonces sabía que esa actividad me iba a servir, entonces me sentía emocionada. (Pos. 97)

También, al considerar que no era una actividad monologada o formal, como precisa el Estudiante 4M:

a la hora de reconocer que íbamos hacer como una clase de oratoria me sentí tranquilo, me sentí seguro también porque sabía más o menos, cómo iba a ser a lo que íbamos. Como dijo mi compañera el ambiente muy bueno como para aprender, eh... porque todos están dispuestos a eso y todos como que, eh, te van a apoyar en caso de que alguien se equivoque, entonces no hay problema como que es un ambiente de seguridad y... y que puede aportar mucho a eso, a la capacidad oratoria de cada uno. (Pos. 101)

En la subcategoría «durante la actividad», se aprecia un panorama más complejo, ya que los estudiantes reportan un cambio en su experiencia metacognitiva, principalmente de

nerviosismo a confianza, como explica el Estudiante 2E: «Al inicio estaba nervioso, pero a medida que íbamos avanzando me sentía como más alegre, me fue gustando» (Pos. 34) o su compañera 1E: «Yo igual, nerviosa cuando estaba presentando, fue como todo el tiempo estar repasando lo que iba a decir, pero ya a medida que empecé la presentación ya fue como un poquito mejor relajando más» (Pos. 36).

Se aprecia que notan que se relajan frente a la realización de la actividad y logran superar las sensaciones con las que comenzaron, como relata la Estudiante 8M: «Yo de primera me sentí nerviosa, un poco. Siempre me pasa eso al momento de exponer, pero ya después, cuando veo que sí están tomando atención, me siento segura exponiendo, me gusta exponer y eso» (Pos. 290).

Sin embargo, el relajo y la confianza no son estables, ya que hay elementos que despiertan su nerviosismo o ansiedad, como es el caso del Estudiante 2L: «es que yo me siento incómodo, o más bien presionado con la atención innecesaria» (Pos. 55) o el Estudiante 4M: «yo me sentía un poquito nervioso igual, porque no había estudiado bien la materia» (Pos. 247). Esto ocurre, especialmente frente aquellos factores que les presentan dificultades para comunicarse, como indica la Estudiante 7M: «pero que no estén presentando atención y eso como que desmotiva» (Pos. 269).

Algunos factores detectados fueron el contacto visual, la pérdida de la progresión temática, situaciones imprevistas, entre otros. Por ejemplo, el caso del Estudiante 1L: «entre medio fue muy, fue el nervio de hacerlo mal, pero en el momento en el que terminaba mi parte, y se pasaba la parte del siguiente, era como un alivio» (Pos. 64), referente a su participación en una obra de teatro.

Mientras que otros estudiantes logran sentirse tranquilos en la presentación cuando observan que no hubo ningún inconveniente que les generara un mayor problema:

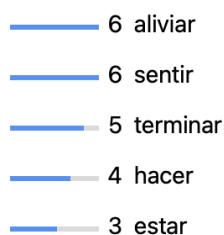
[...] yo en la verdad me sentí como con mucha confianza al exponer, porque como primer punto tenía mucho conocimiento sobre el tema que iba a exponer y dos, porque el ambiente que se generó mientras yo exponía, fue agradable. Porque al momento yo de iniciar la exposición, todos, dejaron de hacer lo que estaban haciendo y me pusieron atención, no sé si fue por un

algo que está tal vez mi tono de voz, en cómo capté su atención, pero realmente me sentí muy cómodo expandiendo. (Estudiante 9M, Pos. 288)

En cuanto a la subcategoría de «cierre de la actividad» la emoción más expresada fue el alivio, siendo esta la palabra más frecuente dentro del código, como se presenta Figura 59. Los estudiantes indican que al finalizar sienten salir el peso de lo que han vivido, como menciona la Estudiante 1C: «aliviada porque fue como ya pasó lo peor, ahora solo queda esperar» (Pos. 79).

Figura 59. Palabras más frecuentes en los segmentos del código «cierre de actividad»

Las palabras más frecuentes en los segmentos codificados



Esta emoción se presenta junto con otras como tranquilidad o sentirse bien, como expresa la Estudiante 1G:

Yo me sentí como por fin, como por fin puedo respirar... como es, como era, como no sé, como que hubiera habido como una presión durante la presentación que no me dejaba estar tranquila, como que tengo que terminar esto y bien para para poder estar tranquila. (Pos. 75)

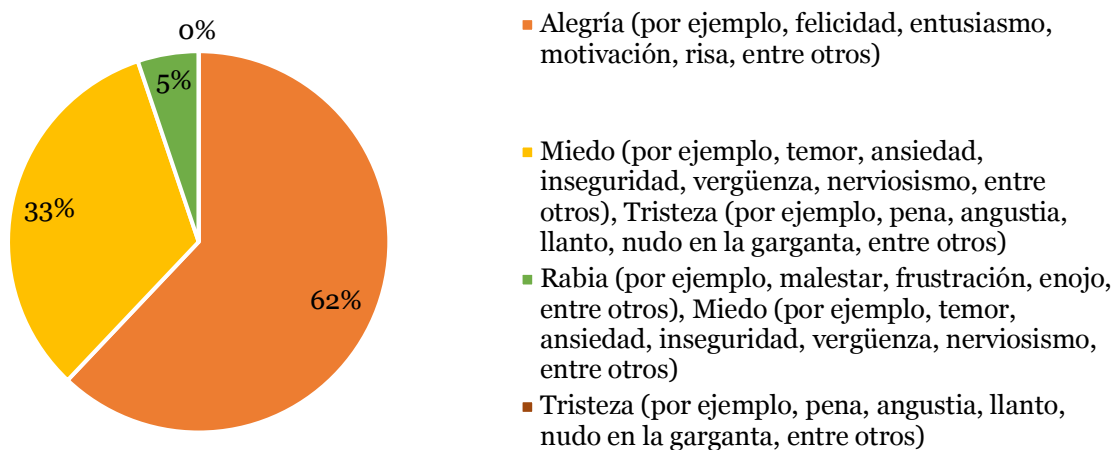
También, como indica la Estudiante 1E:

Cuando terminó la presentación, fue como que boté todo el aire que tenía, porque tenía mucho aire, cuando y eso pasó más que nada, cuando como que la profe ya, dijo, vale, literalmente yo terminé de hablar, dije, gracias, todos callados y empezó a hablar y yo: “ufffff...” (expresión de alivio). (Pos. 124-125)

En relación con las emociones generales que experimentan a la hora de hablar en el aula de Lengua y Literatura, y desde una mirada cuantitativa, el 62% indicó sentir alegría,

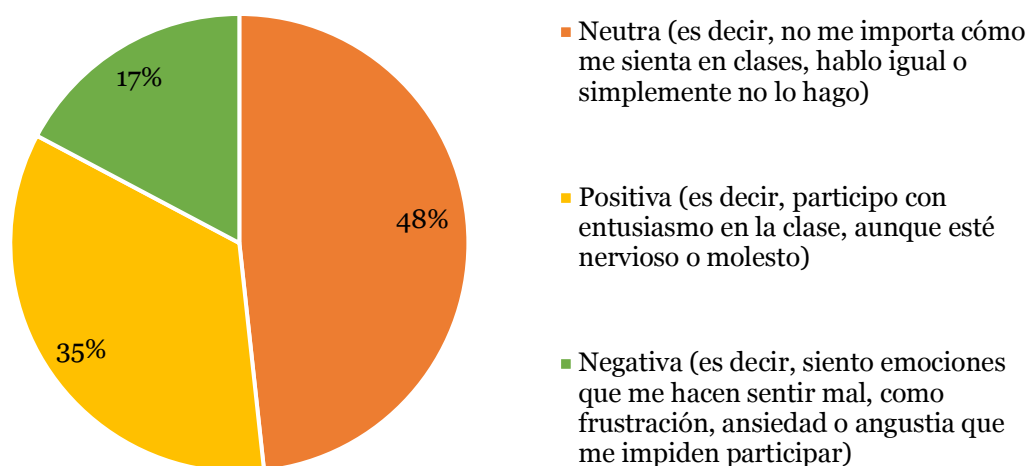
como se presenta en el Gráfico 23, seguido por un 33% que señaló sentir miedo y un 5% rabia, mientras que, ningún estudiante indicó sentir tristeza.

Gráfico 23. Emociones al hablar en el aula de lengua y literatura



En este contexto, se puede relacionar con los resultados cualitativos mencionado anteriormente, es decir, los estudiantes sienten experiencias metacognitivas de alegría y alivio al finalizar una actividad, lo que se puede reflejar en el gráfico anterior, lo mismo que el miedo o la ansiedad, puede estar reflejando una etapa previa o inicial de la producción de un discurso dentro del aula.

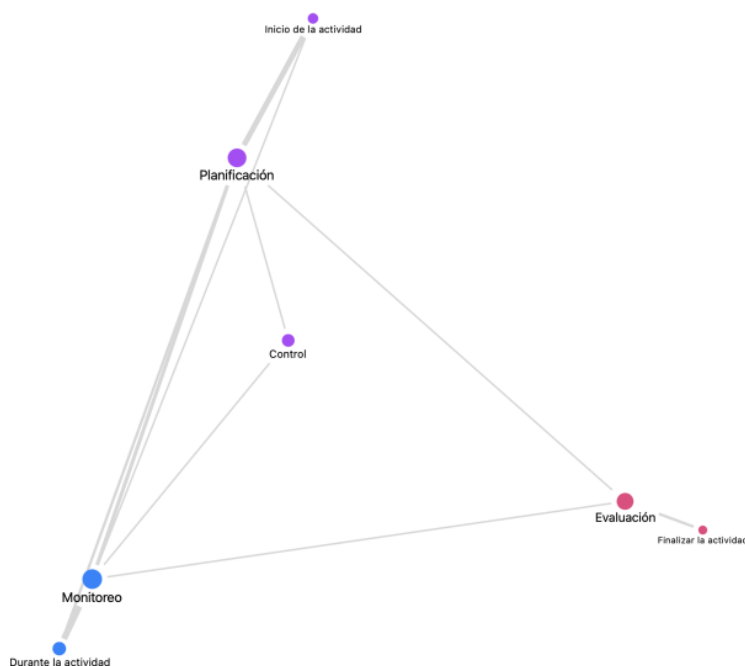
Por otra parte, como se señala en el Gráfico 24, el 48% de los estudiantes indicó tener una sensación neutra al expresarse oralmente en la sala de lengua y literatura, un 35% positiva y un 17% negativa.

Gráfico 24. *Sensación general en la participación oral*

Estos resultados se pueden relacionar con lo reportado cualitativamente por los estudiantes, ya que, ninguno indicó experiencias negativas o que le impidan participar y la mayoría presentó experiencias metacognitivas neutras o positivas durante sus presentaciones. Es importante destacar que el estudiantado indica que, a pesar de sentir nerviosismo o ansiedad, logran llegar a estados más neutros o positivos una vez comenzada o terminada su intervención.

Como era de esperarse, la subcategoría de «inicio de la actividad» tiene una concurrencia con la categoría de «planificación», así como la subcategoría de «desarrollo de la actividad» tiene una concurrencia de código con la categoría de «monitoreo» y la subcategoría de «cierre de la actividad» tiene una concurrencia con la categoría de «evaluación», como se presenta en la Figura 60. Por lo tanto, se aprecia que el estudiantado tiene experiencias metacognitivas de los procesos generales de metacognición durante todo el proceso de la tarea de manera específica. También se presenta una relación entre el inicio de la actividad y el desarrollo, es decir, conectan ambas situaciones, mientras que pueden comprender por separado el cierre de la actividad.

Figura 60. Mapa de relación de códigos «planificación», «monitoreo», «control» y «evaluación» y «experiencias metacognitivas»



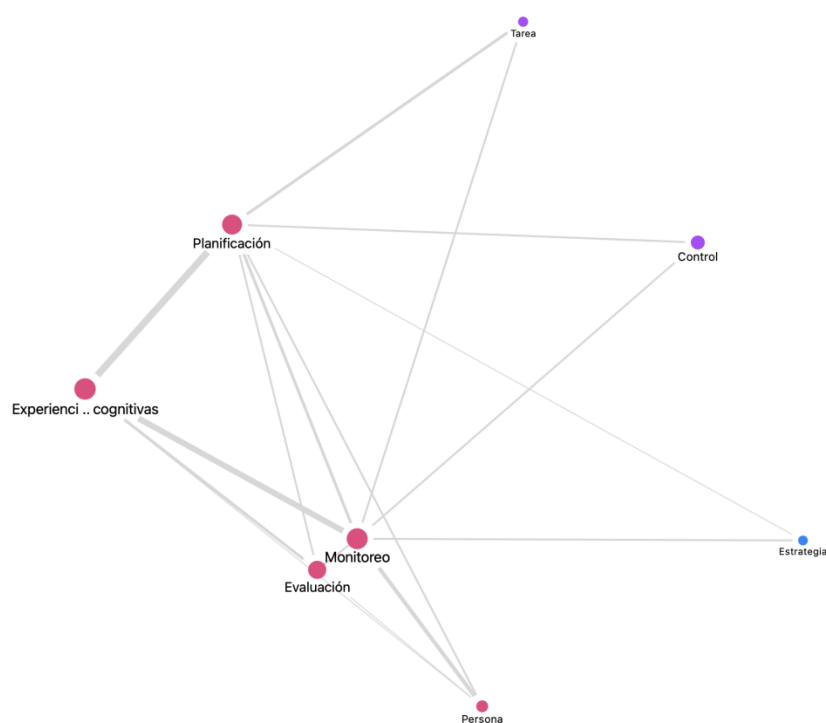
Dentro de la categoría «experiencias metacognitivas» la concurrencia de códigos más frecuentes es la subcategoría «durante la actividad», lo que podría indicar que los sujetos tienen un mayor componente afectivo mientras están realizando la actividad que en los momentos iniciales y posteriores.

Por otro lado, las categorías «estrategia» y «persona» solo tiene una concurrencia de códigos con la categoría de «monitoreo». Como se aprecia en la Figura 61 la categoría «estrategia» tiene una concurrencia con la subcategoría de «monitoreo de la audiencia», mientras que la categoría de «persona» tiene una mayor concurrencia de código y se relaciona con las subcategorías de «monitoreo de la audiencia», «monitoreo de contacto visual» y «monitoreo de la postura corporal».

Figura 61. Matriz de relaciones de códigos de las categorías «estrategia», «persona» y «monitoreo»

Sistema de códigos	Estrategia	Persona	Monitoreo	SUMA
> Estrategia	■	■	■	35
> Persona	■	■	■	54
▼ Monitoreo	■	■		20
● Monitoreo de imprevistos y errores				0
● Monitoreo de desplazamientos			■	3
● Monitoreo gestualidad			■	5
● Monitoreo de la temática			■	3
● Monitoreo del uso de la voz			■	10
● Monitoreo de la audiencia	■	■	■	17
● Monitoreo de contacto visual		■	■	14
● Monitoreo de postura corporal		■	■	14
● Monitoreo del tiempo			■	6
Σ SUMA	26	45	110	181

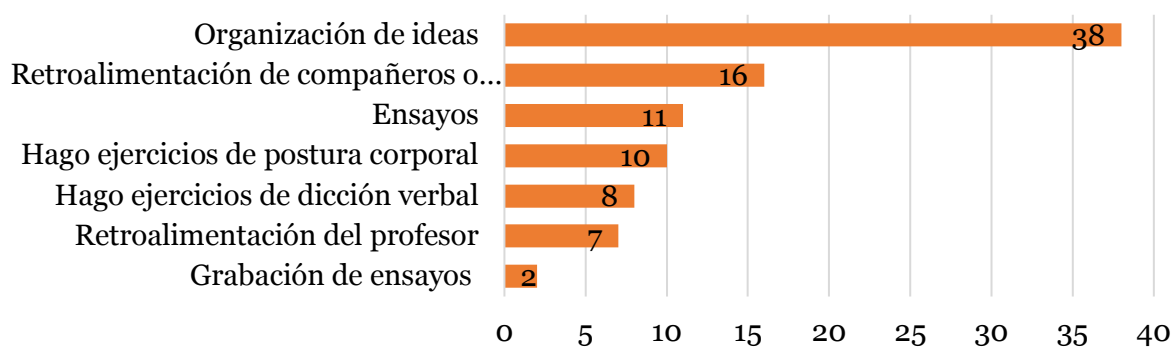
En cuanto a la categoría de «tarea» tiene una concurrencia de código baja con la categoría de «planificación», lo que puede sugerir que consideran algunas de las características de las tareas para la planificación de las estrategias y organización para su cumplimiento. Finalmente, se puede observar que la categoría con mayor frecuencia fue «experiencias metacognitivas», que genera un conglomerado (de color morado) con la subcategoría de «durante la actividad», a su vez, ambas se relacionan con la fase de monitoreo general. No obstante, el grupo más grande es el liderado por «planificación», que agrupa también la etapa de «evaluación» representado de color rojo. Como se aprecia en la Figura 62, hay una similitud entre los códigos de planificación, control, monitoreo, evaluación, tarea y estrategia en este grupo y los códigos que más se destacan y, a la vez, funcionan como anclaje para vincular a otros grupos son los de inicio y finalización de las actividades.

Figura 63. Mapa de relación de códigos de la dimensión «metacognición»

6.2.3. Dimensión metadiscurso

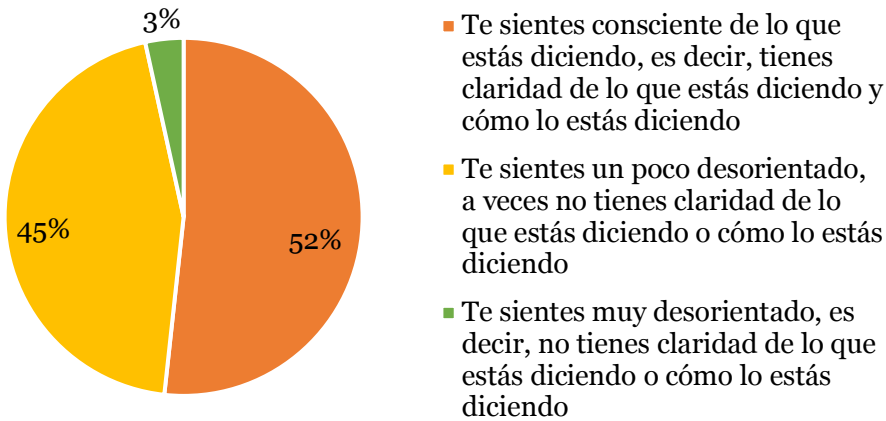
6.2.3.1. Visión del estudiante

Respecto a la categoría de «metadiscurso» desde la visión cuantitativa de los estudiantes y en relación con las estrategias de mejora de la comunicación oral, la más mencionada fue la *organización de ideas antes de hablar*, seguida por la *retroalimentación de compañeros o amigos* y los *ensayos*, tal como se aprecia en el Gráfico 25 la estrategia menos señalada fue la *grabación de ensayos*.

Gráfico 25. Estrategias para mejorar la oralidad

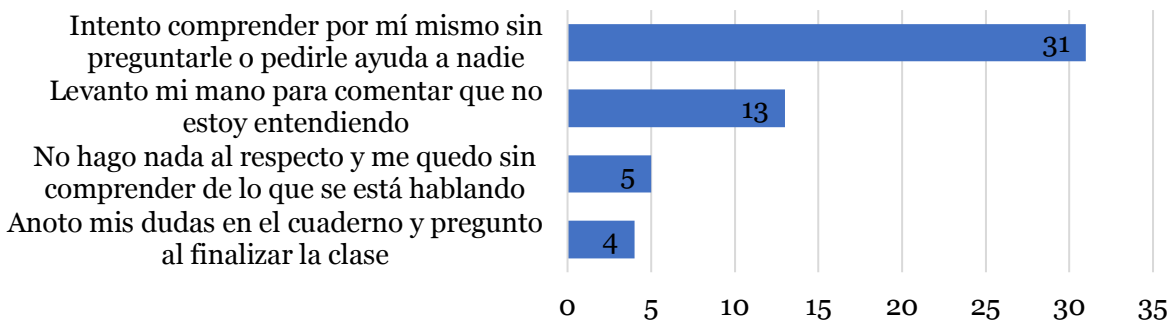
Como se observa en el Gráfico 26 el 52% de los estudiantes señaló que *se siente consciente* de lo que habla al momento de expresarse oralmente en la asignatura de «Lengua y Literatura», el 45% indicó sentirse *un poco desorientado*, mientras que un 3% expresó sentirse *muy desorientado*.

Gráfico 26. Claridad en las ideas



En cuanto a las estrategias de comprensión de las ideas de otros en el aula de «Lengua y Literatura», se destaca, como se presenta en el Gráfico 27, que *intentan comprender sin ayuda*. La estrategia menos mencionada fue *anotar sus dudas en el cuaderno y preguntar al final de la clase*.

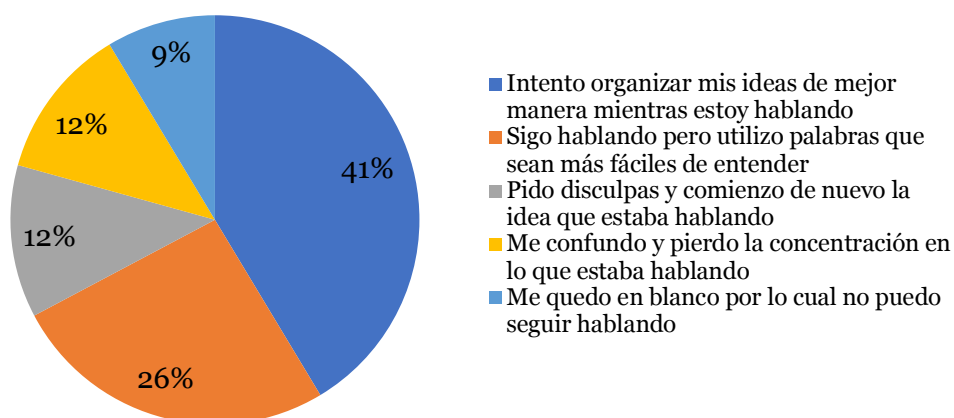
Gráfico 27. Estrategias de comprensión de ideas de otros



Por otro lado, en cuanto a la búsqueda de la comprensión de sus ideas por otros en el aula, un 41% de los estudiantes indicó que *intenta organizar mejor sus ideas mientras está*

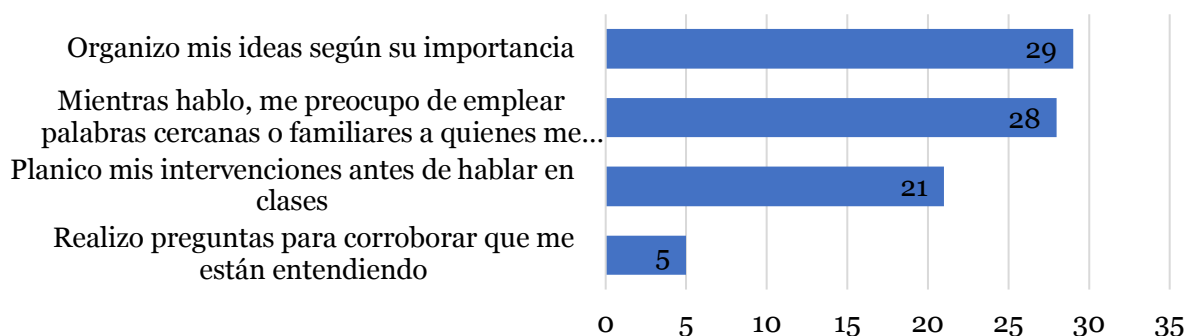
hablando, como se observa en el Gráfico 28, seguido por un 26% que señaló *cambiar su vocabulario*. El 9% del estudiantado reveló *quedarse en blanco*.

Gráfico 28. *Búsqueda de la comprensión de sus ideas*



Finalmente, para darse a entender en el aula, la mayoría de los estudiantes señaló que *organiza sus ideas según la importancia y emplea palabras cercanas o familiares*. Este es un resultado coherente con las entrevistas de los estudiantes, quienes indicaron realizar un proceso de organización en la fase de planificación, y demostraron preocupación por el uso de un lenguaje cercano y comprensible por su audiencia. Como se presenta en el Gráfico 29, la estrategia menos mencionada es la *realización de preguntas de corroboración*. Esta estrategia tampoco se evidenció con una tendencia marcada en los resultados cualitativos.

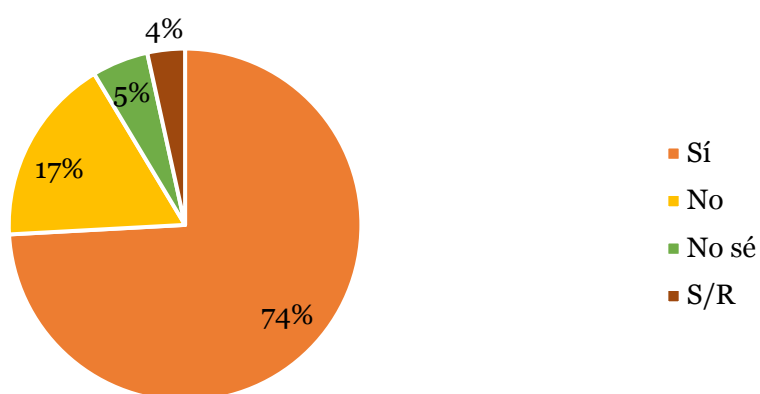
Gráfico 29. *Estrategia de expresión*



El 74% de los estudiantes, como se aprecia en el Gráfico 30, indica que *sí le preocupa la interpretación del mensaje* que le dan sus oyentes en la sala de «Lengua y Literatura». Las principales razones son evitar malentendidos o la mal interpretación de un mensaje, como describe el Estudiante 5: «Sí, porque pueden interpretar de otra manera lo que digo» o el Estudiante 10: «Sí, porque se puede interpretar de una manera errada o de una manera que yo no quería». También, se preocupan por la búsqueda de la claridad de la idea para su correcta comprensión como indica el Estudiante 21: «Sí, porque uno no puede mostrar sus ideas con claridad o a fondo» o el Estudiante 18: «Sí, porque es importante que entiendan correctamente y de manera clara lo que digo».

Una tercera razón está ligada al autoconcepto, donde se indica el miedo al error, vergüenza, pánico a “quedarse en blanco” como comenta el Estudiante 16: «Sí, no sé el por qué, simplemente quiero mostrar lo mejor de mí y da miedo equivocarme» el Estudiante 25: «Me preocupa que no puedan entender mi forma de expresarme, quedarme en blanco y ya no saber continuar la idea» o el Estudiante 46: «Sí, porque me preocupa que alguien no esté de acuerdo conmigo y me juzguen».

Gráfico 30. Preocupación por la interpretación del mensaje oral

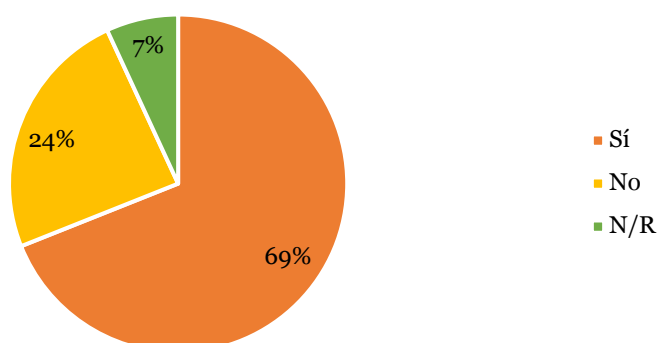


Por otro lado, un 17% de los estudiantes señaló que no le preocupa la interpretación en la sala de clases, principalmente porque se concentran en el discurso preparado, haciendo énfasis en que se centran en sí mismos para hablar o que no les importa lo que opine el resto, como se puede observar en el testimonio del Estudiante 55: «No me importa como lo

entiendan ellos, yo me centro en decir lo mío y el que entendió, pues bien por él o ella» o el Estudiante 3: «La verdad no me preocupa mucho si es que me entienden, a veces solo me enfoco en estar diciendo las cosas correctamente y como me enfoco tanto en eso, se me olvida que tengo que preocuparme de que los demás entiendan» o el Estudiante 20: «la verdad no mucho porque preparo mucho lo q voy a decir en mi cabeza, así que no debería haber una mala interpretación». Finalmente, el 9% de los estudiantes indicó que no sabe o no responde.

Por otra parte, como se presenta en el Gráfico 31, un 69% de los estudiantes indicó que se quedaba pensando o que reflexionó sobre la manera en la que se expresó oralmente dentro del aula después de haber participado. Dentro de las razones por las cuales realizan este ejercicio es para analizar o repasar los errores cometidos, especialmente la velocidad con la que se expresaron, como explicó el Estudiante 14: «Sí, algunas veces siento que no modulo muy bien o hablo muy rápido y me quedo pensando como pude haber dicho alguna palabra y cómo hablar más lento», el Estudiante 18: «sí hablo muy rápido o lo digo de manera correcta» o el Estudiante 26: «sí (me quedo reflexionando), hablo muy rápido y a veces no se me entiende».

Gráfico 31. *Reflexión posterior sobre la forma*



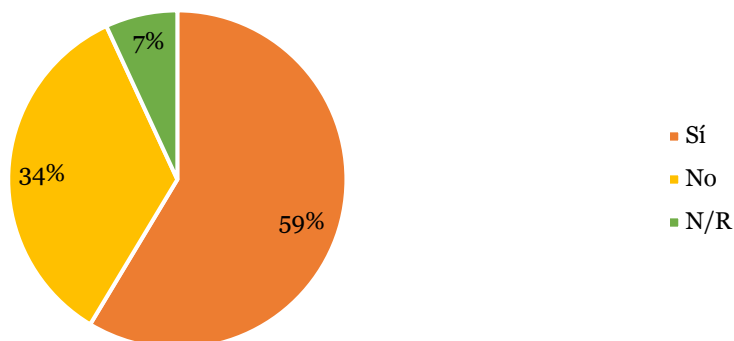
También reflexionan si es que se entendió su mensaje: «Sí (me quedo reflexionando), por si me entendieron» (Estudiante 8), como indica el Estudiante 21: «Sí, pienso que podría mostrar mis ideas con más claridad» o el Estudiante 47: «Sí, pienso que me enredé o expliqué mal las cosas». Finalmente, dentro de las razones que entrega el estudiantado, se

observa la calidad de la organización de sus ideas, como ejemplifica el Estudiante 45: «Sí, por lo general en sí, hablo muy rápido y si es que podría haber ordenado mejor mis ideas», el Estudiante 36: «Sí, en el orden de las ideas y la fluidez con la que lo dije» o el Estudiante 35: «Sí, porque quizás no organice bien las ideas». Como se puede apreciar en los testimonios de los estudiantes, la mayoría presenta más de una razón por la cual reflexiona.

Esta situación se puede ver reflejada en los resultados cualitativos de la categoría de «evaluación» de la dimensión de «metacognición» donde presentaron una serie de estrategias de evaluación de su desempeño comunicativo en el aula.

Por otro lado, un 24% de los estudiantes indicaron que no se detienen a reflexionar después de una intervención comunicativa dentro del aula. La mayoría de estos estudiantes no da detalles de por qué no reflexiona, como se puede ver en el testimonio del Estudiante 50: «Normalmente en las exposiciones al terminar les digo "¿Alguna pregunta? y ya» o el Estudiante 52: «no sobre analizo las cosas» mientras que un estudiante indicó no tener interés en la reflexión: «de hecho no me he puesto a reflexionar a reflexionar sobre eso porque no me importa ni me interesa» (Estudiante 55) o por el contrario, el Estudiante 58: «no los hago porque si me pongo a pensar en ello al final termino preocupándome de más y me estreso». Finalmente un 7% no responde a la pregunta. Es interesante mencionar que ningún estudiante respondió no saber, lo que puede indicar un nivel de conciencia reflexiva en línea con los hallazgos cualitativos descritos anteriormente.

Por otro lado, al preguntarle a los estudiantes si es que reflexionan sobre el contenido de lo que expresaron al terminar una intervención en clases, como se presenta en el Gráfico 32, el 59% indicó que sí, un 34% que no y un 7% no respondió.

Gráfico 32. *Reflexión posterior sobre lo dicho*

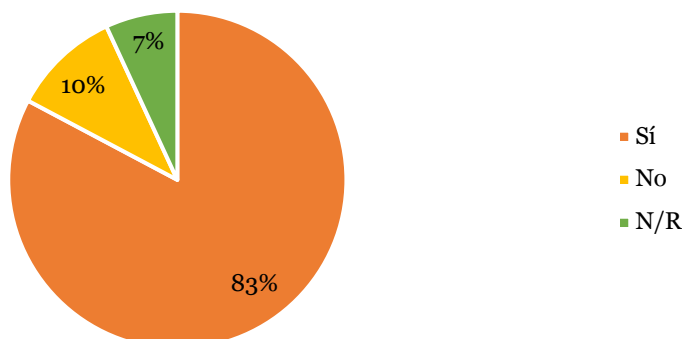
Dentro de las principales razones de porqué sí reflexionan sobre lo dicho se encuentra la preocupación por la coherencia: «me quedo pensando si hablé del tema que quería o me fui por otro tema durante la intervención» (Estudiante 29) o como indica el Estudiante 46: «Sí, más que nada para reflexionar si lo que dije era razonable» o el Estudiante 3: «Sí, si las ideas planteadas fueron apropiadas, si hable del tema que tenías que hablar, si presente hechos y como di a conocer la información». Mientras que los estudiantes que no reflexionaron apelaron a que no se preocupan por ello debido a que se prepararon como se ejemplifica a continuación: «En términos sencillos yo investigo antes de hablar, yo no puedo llegar y decir cualquier cosa que no tenga que ver con lo que me pide el profesor» (Estudiante 57) o «no porque preparo lo que voy a decir» (Estudiante 20). Aunque la mayoría indica que simplemente no lo hace, como lo presenta el Estudiante 2: «No, no me he quedado pensando en lo hablado» o el Estudiante 19: «eso no, lo que dije ya lo dije, y ya no tengo oportunidad de cambiarlo».

La disminución del porcentaje de reflexión en comparación con la categoría anterior pueden estar relacionados con los resultados cualitativos que demostraron que el estudiantado se preocupa más de aspectos paralingüísticos de la lengua como recurso para darse a entender mejor.

Se les preguntó a los estudiantes si consideraban útil reflexionar sobre el uso de la lengua para mejorar la expresión. Ante esto, como se presenta en el Gráfico 33, el 83% indicó

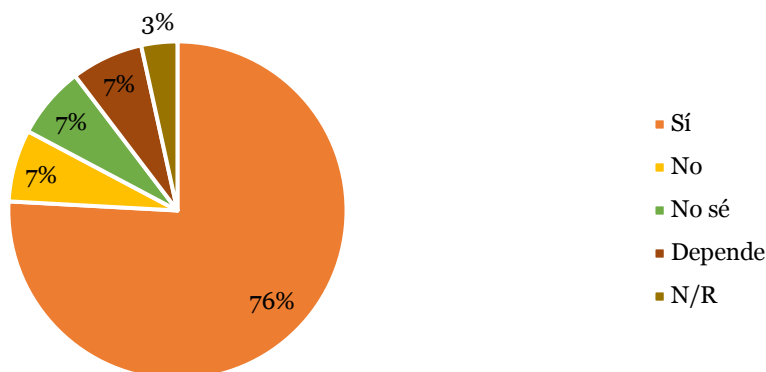
que sí lo considera útil, mientras que el 10% señaló que no y un 7% no respondió a la pregunta.

Gráfico 33. *Utilidad de la reflexión*



La mayoría de los estudiantes indica que la utilidad de la reflexión radica en la observación y análisis de los errores como señala el Estudiante 54: «Sí, porque ves los puntos a corregir» o el Estudiante 22: «sí, me ayuda a ver en que me equivoque», aunque la mayoría señala que les es un ejercicio útil para mejorar su expresión oral en general, para que les comprendan mejor o tener un mejor rendimiento, como se precisa a continuación el Estudiante 17: «para mejorar para una próxima vez», el Estudiante 26: «Si, porque así puedes reconocer los errores que cometiste y hacer que no los vuelvas a repetir» o el Estudiante 38: «Si porque así me entienden». Aquellos estudiantes que mencionaron que no les es útil no desarrollaron mucho sus respuestas, salvo el Estudiante 16 que confesó que: «no, siempre reflexiono sobre eso, pero a pesar de pensar mucho en eso nunca cambio».

Para finalizar, se les preguntó a los estudiantes si consideraban que aquellos que practican con frecuencia la escritura mejoran su comunicación oral. Como se indica en el Gráfico 34, el 76% de los estudiantes señaló que sí es útil para mejorar la escritura, un 7% respondió que depende de algunos elementos, un 7% que no sabe, otro 7% que no y un 3% no respondió a la pregunta.

Gráfico 34. *Escritura y oralidad*

Algunos estudiantes señalan que es beneficioso debido a que amplían su vocabulario, como señalan los Estudiantes 13: «sii, porque aprender más léxico y como expresarse mejor», 35: «Sí, principalmente porque tienden a ampliar su vocabulario» o el Estudiante 41: «Sí, porque tienen que investigar nuevas palabras que ayuda a su vocabulario». También, lo relacionan con la práctica, es decir que la escritura sirve para practicar el discurso oral, como señala el Estudiante 1: «Sí, porque al practicarla van eliminando errores que cometieron» o el Estudiante 48: «Sí, porque una persona que práctica más su escritura tiende a tener mejor manera de comunicación oral».

Algunos de los estudiantes relacionan la escritura y la oralidad con la lectura, señalando que también trae beneficios: «porque a la vez que escribes mejora su lectura» (Estudiante 53), «Sí, ya que están en contacto frecuente con la lectura» (Estudiante 6) o «Sí, ya que tienen más lectura y nuevas palabras» (Estudiante 54). Por otro lado, un grupo de estudiantes lo relaciona con la preparación y planificación de un discurso, apelando a la organización de las ideas, la búsqueda de información, entre otros, como lo presenta el Estudiante 15: «sí, porque elaboran respuestas y argumentos», el Estudiante 18: «si totalmente, porque van a tener más conocimiento para poder hablar de un tema» o el Estudiante 24: «Sí, ya que al plasmar las ideas y tener la oportunidad de ver claramente los errores en la coherencia que puedan existir e intentar corregirlos».

Mientras que aquellos estudiantes que señalaron que no tiene relación la escritura con la oralidad, dentro de la poca fundamentación, se puede resaltar que no ven la relación

directa, como evidencia el Estudiante 43: «No lo creo, porque desde mi punto de vista no tienen relación», el Estudiante 50: «no, si bien mejora la comprensión no mejora la pronunciación» o como profundiza más el Estudiante 21:

Por lo que he visto no es así, ya que hay personas que por más que escriban muy bien y tengan una redacción de alto nivel a la hora de interpretar eso mismo o hablar no tiene las habilidades que se esperarían.

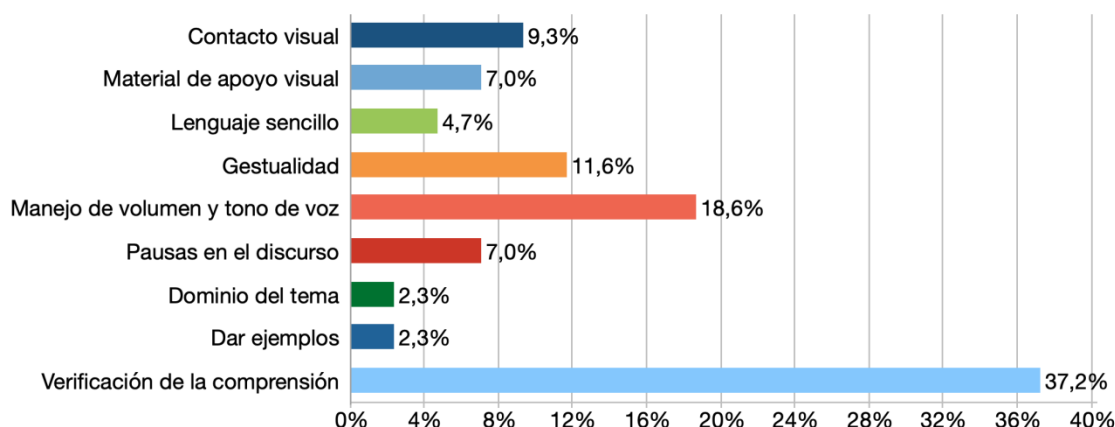
Respecto a la visión cualitativa de la categoría «metadiscurso», se observó en las entrevistas el uso de esta estrategia dentro del proceso metacognitivo de la actividad comunicativa analizada. En general, al igual como se presentó en los resultados cuantitativos, los estudiantes expresan su preocupación por ser comprendidos por sus compañeros y profesores, como presenta la Estudiante 5M:

[...] la verdad puse mucho empeño en que me entendieran, porque igual era la idea, que pudieran entender el cuento y sentir como la emoción que yo quería transmitir al leer el cuento, porque igual le pusieron bastante empeño entonces yo sentí que sí lo entendiera. (Pos. 224)

Como se aprecia en el Gráfico 35, la principal estrategia metacognitiva empleada por los estudiantes fue la «verificación de la comprensión», a través de las respuestas o comentarios de los profesores y compañeros; posteriormente, el estudiante valoraba si las intervenciones de la audiencia estaban relacionadas con la temática que había expuesto como explica el Estudiante 6M:

[...] en la actividad de análisis de poemas, mientras estaba diciendo, mi opinión, mis ideas, no podía saber directamente, eh... Si estaban entendiendo, únicamente lo que veían los ojos, pero una vez terminado de exponer, eh... Me di cuenta de que habían entendido mi idea ya que la complementaban. (Pos. 214)

Gráfico 35. Sistema de códigos de la dimensión «metadiscurso» desde la visión cualitativa de los estudiantes



Además, los estudiantes emplean el manejo del volumen de la voz y su entonación para hacer que su mensaje se comprenda mejor y sea más fácil para la audiencia mantenerse atento y comprenderlo; por ello, lo usarán como estrategia para que el mensaje se entienda claramente desde sus elementos paraverbales y también como aporte al significado que favorezca la interpretación del mensaje, como presenta el Estudiante 2L:

[...] intenté subir y bajar los tonos, como... en los temas principales intenté mantenerlos más altos ¿ya? es como que, en exponer, en explicar y entender reducirla un poco, porque sería muy como decirlo... Muy agobiante, quizá es muy invasivo, muy invasivo que se explicara tan, todo de la misma manera. (Pos. 63)

En línea con lo anterior, también se observan las pausas en el discurso para favorecer la comprensión del mensaje, como indica la Estudiante 2G: «aparte de lo que yo estaba expresando oralmente, en la presentación estaba todo bien organizado, entonces habían pausas para que el público pueda como procesar la afirmación y entonces sí sentía que me entendían» (Pos. 37).

Otra estrategia observada en las entrevistas fue el apoyo del cuerpo mediante recursos no verbales, tales como los desplazamientos, con especial énfasis en el movimiento de las manos, ya que, en palabras del Estudiante 3M: «igual me gusta expresarme hartito con las manos para que se pueda entender lo que trato de explicar» (Pos. 253). Por otro lado, está la estrategia de hacer pausas en el discurso, como lo explica la Entrevistada 2G: «aparte de lo

que yo estaba expresando oralmente, en la presentación estaba todo bien organizado, entonces había pausas para que el público pueda como procesar la afirmación y entonces sí sentía que me entendían» (Pos. 37), se aprecia que los estudiantes valoran la velocidad en la que se dan las interacciones.

También se encuentra la estrategia de preparar un material de apoyo visual organizado y su principal objetivo es que capte la atención del público, como explica la Estudiante 2M:

[...] igual trato como de innovar en las presentaciones, en la presentación, trato de tener cosas creativas en mi presentación y como no sólo decir lo que tengo en las diapositivas, sino que como abordar más en el tema para que, no sé, si tienen más dudas puedan preguntar, por algo que no está en la presentación y yo puedo saber. (Pos. 298)

Por otro lado, se apreció la estrategia de contacto visual para mantener atentos a sus compañeros y al mismo tiempo recabar información sobre la comprensión del mensaje, como explica la Estudiante 1G: «así que estaba como trataba de hacer una, mirada (...) panorámica y para no dejar excluir a nadie sin mi mirada, pero era como para poder dar una repasada, así como ya, la gente está recibiendo bien el mensaje» (Pos. 47). O la Estudiante 1E, que lo expresa de la siguiente forma:

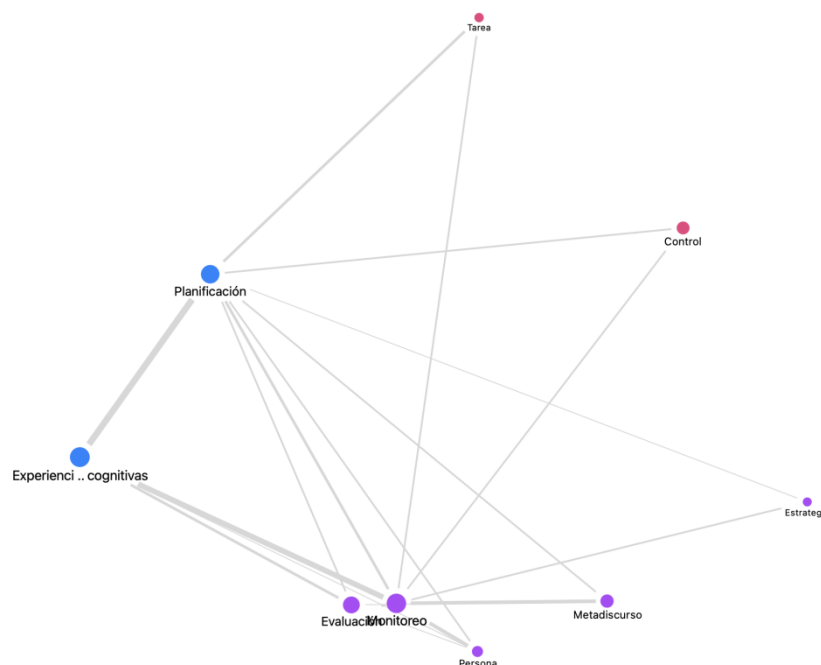
[...] uno principalmente el profe jefe que entiende algo o sabe algo si quedaba así... (ininteligible) siempre me fijaba como en eso, si quedaba como mirando mucho la presentación, ya como decía: “ya esa parte no se entiende”, como: “repítelo”, como una cosa así. (Pos. 76)

Las otras estrategias son la adecuación del uso de la lengua con el uso de un vocabulario cercano y entendible, un dominio y preparación del tema acabado y dar ejemplos durante la intervención, como indica el Estudiante 6M:

[...] para mantener al público, intento siempre hablar con un lenguaje simple, dentro de lo posible dentro de lo que me permita el tema, este también intento hacer llegar el discurso a casa a la vida, cuando hablo de, de algo intento que los oyentes sienten que eso lo viven o que les puede pasar exactamente. (Pos. 259)

Dentro de la relación de la dimensión de metacognición y metadiscurso, se puede observar en la Figura 64 que el metadiscurso está en el grupo del monitoreo, evaluación, persona y estrategia y se relaciona directamente con una mayor frecuencia con la fase de monitoreo. Éste, además, se relaciona con la etapa de planificación, lo que concuerda con la idea de que el metadiscurso busca generar espacios de vínculo con la audiencia.

Figura 64. Mapa de relación de códigos dimensión «metacognición» y «metadiscurso»



6.3. Discusión de resultados

Gracias a la triangulación de datos provenientes de métodos cuantitativos y cualitativos se ha podido tener un acercamiento a cada objetivo de investigación general de esta investigación. La integración del análisis de los resultados de ambos métodos es de confirmación (Bagur-Ponse et al., 2021) y ha desencadenado el hallazgo de interesantes resultados que serán sometidos a discusión en este apartado.

A modo general y con respecto al objetivo de investigación que buscaba *Comprender la influencia del conocimiento didáctico de la lengua en la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la comunicación oral* se aprecia que se mantienen algunas

dificultades y problemáticas identificadas en estudios anteriores, especialmente que la comunicación oral es la habilidad menos desarrollada dentro de la asignatura (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. También, se observa una continuidad en la poca utilización de medios tecnológicos o herramientas digitales en la enseñanza de oralidad y la utilización lineal de recursos como *PowerPoint* (Guzmán-Munita, 2014), la falta de sistematización y planificación de la comunicación oral (Cisternas et al., 2017; Benoit, 2021) y las preferencias más tradicionales de los estudiantes por actividades como las exposiciones, debates y conversaciones en el aula están en línea con los hallazgos de Benoit (2021), con prevalencia en actividades de géneros discursivos de corte expositivo.

Sin embargo, también se observa la superación de algunas ideas arraigadas a las creencias docentes, por ejemplo, los profesores no identifican las aulas saturadas como una dificultad de enseñanza y ha habido un cambio importante en cuanto al uso de rúbricas y pautas de evaluación de la oralidad (Guzmán-Munita, 2014). Por otra parte, a nivel declarativo, los docentes ya no consideran que la comunicación oral sea una habilidad innata o un rasgo de la personalidad del estudiante y que su enseñanza no se sostenga metodológicamente en el trabajo de la gramática (Cisternas et al., 2017). Cambios muy prometedores que nos dejan entrever las nuevas posibilidades para la enseñanza de la lengua oral.

Dimensión enfoque de enseñanza

En cuanto al enfoque de enseñanza se observan importantes avances en la consideración de ideas del enfoque comunicativo y sociocultural, especialmente a nivel de importancia e ideas centrales del aprendizaje de la comunicación oral donde se destaca la visión del desarrollo de la lengua oral como un proceso y una herramienta de comunicación humana en línea con los hallazgos de Fernández de Haro et al. (2010), la identificación de factores socioculturales que impactan en su desarrollo, una concepción funcional de la lengua, entre otros (Cassany, 1999; Bronckart, 2007). Sin embargo, y, si bien los profesores

tienen claridad de la importancia del rol comunicativo de la juventud en la sociedad, ésta no se comparte dentro de la sala de clases. Por ende, los profesores replican las situaciones sociales que sus estudiantes viven en la sociedad en general. Lo que está en líneas con planteamientos de Dewey (1934), quien señalaba que la estructura social se ve reflejada en la escuela, en la sala de clases, como una pequeña réplica a escala manteniendo sus defectos.

Respecto al uso de lenguaje inapropiado en el aula y considerando el planteamiento de Bernstein (1985) tiene sentido que los profesores observen que sus estudiantes estén acostumbrados a hablar de una forma, ya que esta relación del lenguaje proviene de las agencias de socialización de la familia y grupo de compañeros, que están insertos en un contexto sociocultural específico que se caracteriza por el uso de cierto tipo de expresiones. En este sentido, Bernstein (1985) indica que:

(...) en las sociedades industriales complejas, la experiencia estructurada por este código puede ser devaluada y degradada en la escuela, o considerada, al menos, como irrelevante para la tarea educativa. Esto se debe a que la escuela está fundada sobre el código elaborado y sobre el sistema de relaciones sociales que éste presupone. A pesar de que un código elaborado no conlleva un sistema de valores particular, el sistema de valores de la clase media se inscribe profundamente en sus propias situaciones de aprendizaje. (s/p)

En línea con lo anterior, se destaca que algunos docentes intenten alejarse de la visión normativa y referencial de la lengua, siendo estos elementos característicos del modelo tradicional (Camps y Ruiz-Bikandi, 2011; Casimiro y Casimiro, 2013), para acercarse a su uso más socioafectivo y funcional). Pero, por otro lado, es necesario no caer en su instrumentalización pedagógica de la enseñanza de la lengua, según lo planteado por Cassany (1999), ya que esto puede hacer que trabaje superficial o excesivamente contextualizada en el aula, para cumplir propósitos que no impacten más allá del cumplimiento de una actividad o rol dentro del centro educativo o en sus prácticas. Es importante destacar los avances declarativos del profesorado en términos de la comprensión del lenguaje desde un enfoque de interacción social (Bruner, 1984; Vygotski, 1979; Berko, 2010; Vila, 1991).

Por otro lado, se encontró un hallazgo diferente a lo planteado en la literatura, donde se sugiere que hay un predominio por la enseñanza de la escritura (López, 2005, Camps y Ruiz-Bikandi, 2011). En este contexto, se aprecia una inclinación evidente al desarrollo de la comprensión lectora a través del trabajo de la literatura, sobre la escritura y la expresión oral con un origen multicausal.

Dimensión método de enseñanza

En cuanto al método de enseñanza, se observa una gran dificultad profesional para enfrentar la enseñanza de la oralidad, a pesar de que los profesores son conscientes de su importancia y necesidad para la vida de sus estudiantes. Partiendo de la base que la mayoría de los docentes indica trabajar muy poco la comunicación oral durante el año, se observa una falta de organización pedagógica específica para la enseñanza de la oralidad, tanto en las planificaciones y secuencias didácticas generales (anuales o semestrales) como en planificaciones clase a clase (y los momentos de la clase) (López, 2005, Vilà, 2011; Santamarina, 2018; Vilà y Castellà, 2015, entre otros), pocos espacios de interacción mediados dentro del aula donde el estudiantado sea el centro comunicativo (Núñez, 2009, Cassany, 1999, Sánchez, 2005, entre otros) y el uso de estrategias didácticas orales poco variadas y relacionadas a géneros discursivos expositivos o descriptivos (Núñez, 2000; 2003b; 2008; Vilà, 2004, entre otros).

En relación con los espacios de interacción dentro del aula y dentro de 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 autoras y 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), debido a que puede ser una fuente importante de conocimiento de la lengua materna de los estudiantes, se espera que estas reflexiones sean estructuradas y ritualizadas, producto de un espacio planificado de actividades de oralidad (Vilà y Vila, 1994).

Se encontraron algunos criterios de validación de la participación comunicativa de los estudiantes, tales como 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).

Dentro de las estrategias más mencionadas por los profesores y estudiantes están el debate, la exposición grupal e individual, la conversación, la lectura en voz alta y las dramatizaciones o juegos teatrales. En algunos casos específicos estas estrategias contempla el acompañamiento al estudiante en el proceso de producción, considerando etapas de planificación, producción y revisión (Vilà y Vila, 1994). Como se puede apreciar, hay una tendencia al uso de cierto tipo de géneros discursivos y una ausencia de géneros culturales típicos como el uso de rimas, refranes, dichos, cuentos populares, payas, décimas, *epew*⁹, entre otros, que favorezcan, en palabras de Condemarín (1991): «el significado y valoración

⁹ Según Catrileo (1992): «... un *epew* consiste en una narración, generalmente extensa, acerca de un acontecimiento imaginario perteneciente a la tradición de las creencias mapuche, o también una narración en donde los protagonistas principales son los animales que simbolizan vicios y virtudes humanas» (p. 67)

de la lengua materna y la identidad cultural de los alumnos» (p. 13) para alcanzar un enriquecimiento de su lengua materna en diferentes aspectos discursivos.

En cuanto a la evaluación, todos los profesores declaran emplear rúbricas de evaluación para calificar instancias de comunicación oral (Núñez, 2008; Vilà y Castellá, 2015), aunque sea con aspectos técnicos básicos y a servicio de otros conocimientos. También, se replica lo planteado por Camelo et al. (2011) y Gràcia, et al. (2015) quienes indican la tendencia a evaluar mediante debates y exposiciones orales, sin considerar espacios de interacción o diálogo como elementos evaluables. Debido a la falta de sistematización de la comunicación oral, finalmente se valora más el producto comunicativo y no su proceso; por ende, en la mayoría de los docentes no se generan espacios formativos y progresivos de evaluación (Ribas, 2011). Con respecto al proceso de retroalimentación en las evaluaciones se observaron dos panoramas. Aquellos profesores que se enfocan en el proceso tienden a tener espacios de retroalimentación cualitativos y reflexivos, mientras que los docentes que se centran en el producto tienden a hacer correcciones y comentarios para modificar dichas conductas comunicativas específicas observadas.

En este sentido, y debido al distanciamiento que se observa entre el enfoque y el método de enseñanza, sería interesante emplear un alineamiento constructivo (Biggs, 2005) en el desarrollo de secuencias didácticas del profesorado, que le permita crear una organización de la enseñanza coherente y orientada a métodos específicos, sin perder de vista el aprendizaje, el método y la evaluación desde el enfoque comunicativo y sociocultural. También se sugiere el uso de estrategias interactivas y se fomenta la integración de recursos tecnológicos y digitales a través de metodologías que involucren motivacionalmente al alumnado, como lo puede ser la gamificación y el modelo octalysis, mediante recursos digitales de plataformas como *Kahoot*, *Mentimeter* o *Padlet*) favorecen el diálogo dentro del aula, y que, además, ha sido probado en la enseñanza del español como segunda lengua (Domingues y Saracho, 2020).

Dimensión CDC

Los resultados reflejan una tensión importante entre el conocimiento declarativo y procedimental de la comunicación oral de los profesores. Por un lado, en el CDC declarativo de los profesores preponderan ideas del enfoque sociocultural y comunicativo. Sin embargo, no presentan un cuerpo robusto de conocimientos declarativos a nivel de estrategias didácticas específicas para el desarrollo de habilidades concretas de comunicación oral según tipos de género discursivos o propósitos de aprendizajes para sus grupos de estudiantes que fueron parte de este estudio.

Esto se pudo corroborar a nivel de su CDC procedimental, donde se aprecia que los docentes tienen dificultades a nivel didáctico y metodológico para la aplicación de estos principios en el aula de manera práctica, lo que está en línea con lo planteado por Lee et al. (2015) quienes sostienen que los tipos de conocimientos y habilidades pedagógicas se desarrollan en diferentes planos y ritmos, por ende, es esperado que los profesores presenten este tipo de incongruencias en su quehacer pedagógico (Lee et al., 2015). Se podría considerar que los docentes presentan un CDC disgregado entre el enfoque de enseñanza y el conocimiento de estrategias didácticas para implementar dicho enfoque (Benoit, 2021), como lo señalan Cisternas et al. (2017): «Los docentes no poseen las herramientas teóricas y metodológicas suficientes para enseñar estas habilidades de manera competente en el aula» (p. 333)

En este sentido, se observan tensiones importantes en el área de la implementación del enfoque en el aula, es decir, que dentro de la sala de clases la enseñanza de la oralidad está más ligada a un enfoque tradicional. En este contexto, se revela un modelo de transición entre el enfoque tradicional a uno evidentemente más comunicativo, en línea con los hallazgos de Gutiérrez (2011), quien observó que ambos modelos coexisten en la enseñanza de la comunicación oral en Colombia, un contexto muy similar al analizado en esta Tesis Doctoral.

También es importante destacar que, dentro de los hallazgos, se aprecia el estado de la salud mental delicado de los estudiantes. Depresión y ansiedad son los principales

problemas detectados por los profesores, que, agravado por la pandemia, hace que los adolescentes limiten sus expresiones dentro del aula. Hace más de diez años Lecannelier et al., (2008) indicaban las alarmantes cifras de la preocupante salud mental en las niñas, niños y adolescentes chilenos. Hoy, el autor principal afirma estar ante una epidemia de salud mental en la infancia temprana. Según los resultados de cuatro investigaciones a nivel internacional, Chile es uno de los países con peor salud mental infantil del mundo, explicado principalmente por una crianza muy castigadora y prohibitiva, como especifica Lecannelier (2023): «Que se hagan cuatro megaestudios mundiales y siempre aparezca esa tendencia significa que a nuestro país algo le pasa. Ahí surge la pregunta que me hizo un colega: “¿Qué le hacen ustedes a los niños en Chile?”» (p. 44). Este escenario muestra la importancia del desarrollo socioafectivo desde edades tempranas, no solo para mejorar sus habilidades comunicativas, sino que para tener niñas, niños y adolescentes seguros que disfruten de las maravillas y complejidades de este mundo.

Con respecto al segundo objetivo general de investigación que busca *Relacionar la reflexión sobre el uso de la lengua, el desarrollo de habilidades metadiscursivas y de metacognición con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral*, en cuanto a la enseñanza reflexiva de la lengua oral por parte de los docentes, se observan, como se mencionó anteriormente, instancias de conversación generalmente espontáneas, que ponen el foco en el análisis de situaciones del uso de la lengua oral, pero sin un trabajo sistematizado que fomente el desarrollo de las habilidades reflexivas a largo plazo (Vilà, 2002). Según el conocimiento declarativo de los docentes, se observaron algunos elementos incipientes sobre el concepto de metacognición general y no específicamente para el desarrollo de la oralidad, en línea con lo encontrado por Gutiérrez (2011), mientras que no hay prácticamente mención alguna sobre el metadiscurso. En este sentido, una investigación interesante desde el contexto de la formación docente es la que ofrecen Sanjuán et al. (2017) para:

(...) identificar y observar críticamente y poner en práctica habilidades de comunicación oral relacionadas con las principales formas discursivas (expositivas, argumentativas y dialógicas)

de la actividad docente en secundaria, partiendo del presupuesto inicial de que determinadas estrategias comunicativas contribuyen a facilitar los aprendizajes. (p.57)

En cuanto a los hallazgos de los estudiantes, se plantea como uno de los hallazgos más importantes de esta investigación el amplio uso de estrategias metacognitivas para la comunicación oral que demostraron los estudiantes en las entrevistas, contemplando los momentos de planificación, monitoreo, control y evaluación, demostrándose como sujetos activos al momento de presentarse en diferentes situaciones comunicativas dentro del aula (García, 1993). Lo mismo ocurre con el metadiscurso, el estudiantado tanto en las entrevistas como en el cuestionario dio luces del uso de estrategias metadiscursivas de diversa índole, especialmente relacionadas con los aspectos no verbales de la lengua oral (Hyland, 2019).

Dimensión metacognición

Declarativamente, los docentes identifican la importancia o posibles aportes de la metacognición en la enseñanza de la lengua oral, sin embargo, en la mayoría de los casos no se aprecia un conocimiento de estrategias o actividades concretas que podrían ser útiles para el desarrollo de la oralidad desde los aportes de la metacognición, y como indica Díaz (2016) es necesario que el docente desarrolle las habilidades necesarias que le permitan observar y orientar las cogniciones de sus estudiantes, más allá del conocimiento de estrategias por sí solas.

Por ende, el uso de la metacognición como un enfoque de enseñanza sugiere considerar algunos de los elementos planteados por Haukås (2018) para los profesores de lenguas, como que debe ser un analista lingüístico, es decir, tener desarrollada la habilidad metalingüística de su propia lengua, ser consciente de sus elecciones lingüísticas y poder explicárselas a sus estudiantes para poder guiarlos en sus procesos de desarrollo metacognitivo, tener conocimiento de cómo se desarrolla el idioma y motivar la reflexión de sus estudiantes desde un punto de vista cultural y cognitivo.

Con respecto a la metacognición en el aprendizaje, Gandini (2018) indica que se ha comprobado que con la edad y la experiencia en tareas específicas los estudiantes mejoran sus habilidades de planificación, monitoreo y evaluación, en la medida que se genera un

espacio de aprendizaje favorable para su desarrollo. Por ello y en línea con lo planteado por la autora, se sugiere la aplicación de un enfoque metacognitivo en la enseñanza de la lengua de manera gradual (Osses y Jaramillo, 2008), acompañado por un enfoque comunicativo y sociocultural, que le permita al estudiante tener instancias variadas y culturalmente significativas del uso de la comunicación oral sobre las cuales reflexionar y analizar metacognitivamente para generar estrategias comunicativas que le sean útiles dentro y fuera del aula.

Además, se cuenta con evidencias científicas que respaldan que los estudiantes con una metacognición más desarrollada presentan mejores resultados de aprendizaje (Chen y McDunn, 2022; Martelletti et al., 2023). Para el caso del desarrollo de la lengua, diferentes estudios evidencian el aporte de la metacognición en el aprendizaje de segundas lenguas (Anderson; 2002; Anderson, 2012; Dwiwana, 2018; O'Malley y Chamot, 1999; entre otros), debido a que:

Es notorio el papel efectivo del conocimiento metacognitivo en muchas actividades cognitivas relacionadas con el uso del lenguaje, por ejemplo, la comunicación oral de información, la persuasión oral, la comprensión oral, la comprensión lectora y la escritura, la adquisición del lenguaje y varios tipos de autoinstrucción. (Rahimia y Katala, 2012, p. 75)

En este sentido, se cuenta con certeza suficiente de los múltiples beneficios del uso de la metacognición en el ámbito de la enseñanza, sin embargo, su uso no siempre es beneficioso. Así, es importante tener en consideración al menos tres elementos mencionados por Norman (2020): 1) la metacognición puede interferir en el desempeño de la tarea; 2) a veces las tareas metacognitivas pueden tener más costos que beneficios y 3) las experiencias metacognitivas pueden influir en el bienestar psicológico al realizar una autoevaluación negativa.

Es interesante considerar especialmente el último punto, especialmente por la etapa del ciclo vital de los estudiantes en la cual pueden estar más propensos a una valoración negativa de sus desempeños comunicativos o puede haber una visión descalibrada entre su desempeño y su autopercepción:

Por ejemplo, una persona puede, correcta o incorrectamente, asumir que es menos capaz o talentosa que otras personas en lo que respecta a alguna capacidad cognitiva. Esto, a su vez, podría reducir la autoestima y la autoeficacia de la persona y, por tanto, reducir sus esfuerzos y su motivación para intentar dar lo mejor de sí en una determinada tarea cognitiva. Creer que otros son más dotados o capaces que uno mismo en un área determinada podría tener un efecto similar. (p. 4).

Así mismo, no se puede perder de vista que dentro de las experiencias metacognitivas el estudiantado presenta una tendencia a sentir nerviosismo antes y al iniciar una actividad de comunicación oral y tienen proceso de autoevaluación posterior, a veces, muy rigurosas y poco acompañados. Por lo cual, como se mencionó anteriormente en este apartado, es fundamental el acompañamiento en la evaluación formativa del estudiante.

En otro estudio, esta vez relacionado con la enseñanza-aprendizaje de idiomas en el contexto de la formación del profesorado, Goñi y del Moral (2021) atienden a la ansiedad lingüística y revelan: «que puede disminuir la calidad y cantidad de producción oral en inglés de los estudiantes ante toda la clase, así como perjudicar su autoestima, autoeficacia y motivación» (p.311). Por ello, proponen que este tipo de ansiedad sea tratada desde la formación docente, dotando al profesorado de herramientas para trabajar adecuadamente frente a este tipo de situaciones, al parecer, cada vez más comunes. Por lo que se sugiere considerar las orientaciones pedagógicas entregadas por Goñi (2019), aplicables al aprendizaje de la lengua materna que son: a) brindar oportunidades para mejorar la competencia comunicativa de hablar en público, b) brindar oportunidades para mejorar la destreza de expresión oral, c) aumentar la autoeficacia de los alumnos, d) identificar aquellos perfiles de personalidad del alumnado más vulnerables a la ansiedad lingüística y e) favorecer la cohesión del grupo-clase (pp. 430-431).

Dimensión metadiscurso

Al igual que con la metacognición, es importante destacar que los estudiantes presentan estrategias metadiscursivas para el desarrollo de sus experiencias orales, las cuales, en general, no son verbalizados con los profesores, siendo éstas, estrategias internas

que carecen de retroalimentación para fortalecer o reorientar, en caso de ser necesario. Por esto, es necesario, en palabras de Vilà (2002):

Dedicar en clase un espacio regular a verbalizar las reflexiones metadiscursivas, gracias a la dimensión social que adquiere la oralidad, favorece la transformación de formas lingüísticas -que a menudo aparecen por mera casualidad- en estrategias comunicativas; este proceso les permite ejercer mayor control sobre el uso de la lengua. (p. 20)

Este espacio discursivo estable servirá para que el desarrollo de estas estrategias no surja por casualidad entre los estudiantes, sino que sea un espacio real donde tengan las mismas oportunidades de beneficiarse con la metadiscursividad en sus producciones orales.

Cabe destacar que la mayoría de las investigaciones se centran en los elementos verbales de la lengua (Correia et al., 2016; Vasheghani, 2020; Tang; 2021), sin considerar los elementos paralingüísticos presentes inherentemente en el discurso hablado. En este sentido y en línea con lo planteado por Hyland (2019), se encontraron estrategias metadiscursivas paralingüísticas de comunicación oral, especialmente de entonación, volumen, gesto y postura. Sin embargo, se destaca como un hallazgo innovador de esta investigación el uso del contacto visual como estrategia metadiscursiva y los medios de verificación de la comprensión, que no han sido considerados en investigaciones relacionadas con esta temática. Por otro lado, Correia et al. (2016), se centran en el metadiscurso del lenguaje hablado al igual que en la investigación de Vasheghani (2020), quien identifica los patrones de distribución de las características del metadiscurso interactivo en el corpus hablado, sin considerar los elementos no verbales de la comunicación.

Por otro lado, hay procesos metadiscursivos en la metacognición del estudiante cuando está reflexionando sobre su desempeño comunicativo en una actividad de comunicación oral, lo que está en línea con la discusión planteada por Gombert (1996) y los hallazgos de Tang (2021) quien encontró una alta frecuencia de un 86% de metadiscurso en manifestaciones metacognitivas, a lo que el autor concluye que, al ser una verbalización de un proceso cognitivo orientado a la expresión, se manifestará como metadiscurso.

En este sentido, los resultados de esta investigación están en línea con los planteamientos de Gai y Wang (2022) quienes indican que:

El metadiscurso y la metacognición interactúan entre sí en la comunicación verbal en la que se codifica y decodifica la información lingüística y se construyen y reconstruyen los significados. Este proceso está inevitablemente influenciado por la metacognición, que es responsable de establecer objetivos comunicativos, monitorear la comprensión, mediar en la idoneidad del discurso, garantizar la fluidez de la comunicación, etc. (p. 8)

Gai y Wang (2022) señalan que el metadiscurso en el proceso metacognitivo de la escritura de un texto se da principalmente en la fase de monitoreo, lo que también se pudo apreciar en los resultados de esta investigación.

PARTE IV. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Nos dijeron cuando chicos:

“jueguen a estudiar
los hombres son hermanos
y juntos deben trabajar”

Oías los consejos, los ojos en el profesor,
había tanto sol sobre las cabezas.
Y no fue tan verdad, porque esos juegos, al final
terminaron para otros con laureles y futuros
y dejaron a mis amigos pateando piedras

Únete al baile de los que sobran
nadie nos va a echar de más,
nadie nos quiso ayudar de verdad

Hey, conozco unos cuentos sobre el futuro.
Hey, el tiempo en que los aprendí fue el más seguro

Bajo los zapatos,
barro más cemento.
El futuro no es ninguno
de los prometidos en los doce juegos

A otros le enseñaron secretos que a ti no
A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación
Ellos pedían esfuerzo, ellos pedían dedicación
¿Y para qué?
Para terminar bailando y pateando piedras

El baile de los que sobran - Los Prisioneros (1986)

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

Los procesos de investigación provocan, en todas sus etapas, momentos de reflexión que buscan llegar a generar algunas certezas entre tantas variables, factores y elementos que inciden en la interpretación de un fenómeno, lo que no hace más que recordar la búsqueda de la rigurosidad en la traducción de la pequeña porción de la realidad estudiada.

Con respecto al OG1 que era «Comprender la influencia del conocimiento didáctico de la lengua en la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la comunicación oral» se logró llegar a una descripción del enfoque empleado en la enseñanza de la comunicación oral en la asignatura de Lengua y Literatura de enseñanza media chilena y observar la influencia del CDC en la implementación del enfoque comunicativo.

Respecto al OE1 que era *describir el enfoque empleado en la enseñanza de la comunicación oral en la asignatura de Lengua y Literatura de enseñanza media chilena* se puede concluir que los docentes tienen una mixtura de las características de los enfoques tradicionales y comunicativos de la enseñanza de la lengua oral, con algunas tensiones y contradicciones del quehacer docente. Valoran el rol comunicativo de los estudiantes en la sociedad, considerándolos como una fuente de cambio y dinamismo. Tienen una mirada funcional de la lengua oral, centrada en la expresión y conexión con otros mediante el lenguaje, destacan la importancia de esta habilidad en la vida cotidiana de sus estudiantes, así como en su futuro académico y profesional cuando salgan del centro educativo y no hay rastros de ideas estructurales de la enseñanza de la lengua, por ejemplo, centradas en la gramática o análisis sintácticos. Hay una valoración por los elementos no verbales y paralingüísticos de la lengua y el rol que juegan en la expresión.

Centran sus ideas en la adecuación al contexto y el uso del lenguaje formal en la etapa del ciclo vital. Comprenden la lengua como un elemento del sistema cultural, que se desarrolla a partir de la práctica; por ende, es un proceso que requiere de tiempo. Además, se configura la lengua como parte del complejo entramado sociocultural, por lo que en ésta influyen elementos como la familia, las redes sociales, entre otros, e interactúa con otros fenómenos de la vida, como los elementos socioeconómicos, psicológicos y afectivos. Los

docentes relacionan la producción oral con comprensión de la lengua, considerando la importancia del habla ligada directamente con la escucha. En cuanto a las evaluaciones, reconocen las rúbricas y pautas de cotejo como técnicas de observación y calificación.

Mientras que, por otra parte, los profesores de esta investigación no sistematizan la enseñanza de la comunicación oral en sus planificaciones pedagógicas ni emplean estrategias específicas de enseñanza graduada y ritualizada. Tienden a centrarse en los contenidos curriculares de la asignatura y en la preparación de las pruebas estandarizadas. Hay una evidente preocupación por el desarrollo de la lectura sobre cualquier otra habilidad de la asignatura, siendo la comunicación oral, la última en la lista de prioridades. En las clases, los docentes tienden a ser los protagonistas y emplean la clase magistral como principal estrategia, seguida por la conversación espontánea en el aula. Las principales actividades son la disertación, el debate o la lectura en voz alta y no se observa una innovación ni uso de recursos tecnológico-digitales para el tratamiento didáctico de la comunicación oral.

La comunicación oral está al servicio de otras habilidades o contenidos y se puede prescindir de su enseñanza en caso de que el tiempo no sea favorable. Hay pocas estrategias de verificación y acompañamiento y se tiende a tratar, finalmente, como un producto, en el cual se evalúa a través de una exposición, sin realizar ejercicios o mediación. No se observa un reconocimiento de los espacios comunicativos reales y cotidianos del estudiantado y su uso en el aula, sino más bien una preparación para escenarios formales de expresión relacionados con las prioridades del centro educativo, es decir, el área académica, laboral o práctica. En resumen, las principales tensiones encontradas son:

1. La valoración de la juventud como sujetos expresivos y agentes de cambio en la sociedad pero que tienen pocos espacios validados por las personas adultas en general, lo cual, se replica en la sala de clases, donde el profesorado es el protagonista de las interacciones.
2. Una mirada de desarrollo de la lengua oral, que es un proceso que requiere de acompañamiento; sin embargo, en el aula lo trabajan como un producto a favor

de otras habilidades y no la sistematizan dentro de sus planificaciones pedagógicas.

3. Una concepción funcional del uso de la lengua oral pero que, al mismo tiempo, se centra mayoritariamente en la preparación de espacios formales de habla, sin considerar los reales del estudiante.
4. Hay un gran quiebre entre lo que señalan como ideas fundamentales y ontológicas sobre la enseñanza de la comunicación oral, sus principios e ideas centrales, versus lo que realmente llevan a cabo en la sala de clases. Este es el principal quiebre en el quehacer docente.
5. A pesar del reconocimiento de la importancia de la oralidad deben seguir los lineamientos establecidos por el currículo, el sistema educativo y el centro escolar, privilegiando así la preparación para las pruebas estandarizadas y la transmisión de contenidos.

En cuanto al OE2 que buscaba *indagar en el conocimiento didáctico de la comunicación oral de los profesores de Lengua y Literatura de enseñanza media chilena* se puede concluir que se caracteriza por tener claridad de la importancia e ideas centrales de la enseñanza de la comunicación oral, centradas en ideas funcionales y comunicativas de la lengua. Si bien, no se detienen mucho en el análisis de estas ideas, buscan dotar al estudiante de herramientas comunicativas con diferentes propósitos. No se observan conocimientos específicos como la competencia comunicativa o los enfoques socioculturales y, por otro lado, no hay un conocimiento robusto en las ideas innecesarias de la oralidad, siendo éste un conocimiento fundamental para la toma de decisiones en contextos con tiempos limitados u otras desventajas.

También se caracteriza por un alto nivel de reconocimiento de las dificultades y factores negativos que incluyen en la enseñanza en general. Son pocos los docentes que indican elementos relacionados directamente con la oralidad. Además, estos son de diversa índole, ya sean desde elementos personales como contextuales a nivel generacional. En línea con lo anterior, identifican algunas de las preconcepciones y características negativas de sus

estudiantes que influyen en la enseñanza de cualquier tipo de habilidad y algunas específicas de la comunicación oral. Incluso, en este tipo de conocimiento, los profesores tienden a ver un panorama muy desfavorable en la enseñanza.

Respecto al conocimiento de los métodos más efectivos de enseñanza y métodos de verificación de la comprensión o indagación en confusiones, son más bien generales y de corte tradicional debido a una falta de conocimiento actualizado e innovador de estrategias didácticas específicas de la comunicación oral, así como su relación con los géneros discursivos o la diferenciación entre discursos monologados y dialógicos, de registro formal o informal, según el tipo de propósito comunicativo (por ejemplo, persuasión, exposición, narración, etc.).

Por todo lo dicho anteriormente, y respecto al primer objetivo general (OG1), se puede concluir que hay un elemento clave que articula la visión de la enseñanza con el método de enseñanza y es el conocimiento estructurado de las características de la enseñanza de la comunicación oral, no solo el conocimiento de técnicas o estrategias didácticas, sino también el saber cómo éstas favorecen los diferentes géneros discursivos, con distintos propósitos comunicativos y formatos de expresión. Se necesita desarrollar un CDC estructurado y robusto en cuanto a todo aquello que le permita al profesorado, tomando en consideración las dificultades y factores que influyen en la enseñanza de la lengua oral, tomar las decisiones pedagógicas de sistematizar la enseñanza a través de la selección de estrategias didácticas específicas y adecuadas que le ayuden a concretar sus ideas centrales de la enseñanza, aun cuando el contexto sea desfavorable.

En cuanto al segundo objetivo general de esta investigación (OG2) que buscaba *relacionar la reflexión sobre el uso de la lengua, el desarrollo de habilidades metadiscursivas y de metacognición con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral*, se puede indicar que se ha cumplido, gracias a la aplicación de métodos cualitativos y cuantitativos de acercamiento al fenómeno y puede concluir la estrecha relación entre estos elementos y el desarrollo de la comunicación oral.

Se pudo observar que los estudiantes emplean mecanismos de reflexión sobre el uso de la lengua oral, metacognición y metadiscurso en diversos niveles, desde más superficiales a algunos muy sofisticados y, en su mayoría, orientados a la mejora personal de sus habilidades comunicativas. Sin embargo, hay muchas experiencias que, sin la mediación y acompañamiento estructurado, puede ser que queden solamente en vivencias analizadas, sin un impacto en el desarrollo de la expresión oral. De esta manera, se concluye que, si bien hay una relación, ésta debe ser mediada por el docente mediante actividades estimulantes y desafiantes que activen sus mecanismos reflexivos de metacognición y metadiscurso para que realmente se traduzcan en mejoras y avances en la expresión oral.

Se denota una gran distancia entre los procesos de reflexión del estudiantado y lo que el profesorado conoce de esta metodología; en este sentido, es curioso que los estudiantes empleen mucho más la metacognición y el metadiscurso que lo que sus profesores lo emplean en el aula como una estrategia de enseñanza. Y esto, cuanto menos, puede ser llamativo, pues delata que no hay una correspondencia real entre las preocupaciones del alumnado en cuanto a cómo perciben su comunicación oral y las prácticas reflexivas docentes acerca de qué hacen ellos mismos y cómo se enseña la lengua oral.

En la profundización de la reflexión del segundo objetivo general y respecto al tercer objetivo específico (OE3) que buscaba *caracterizar el vínculo entre el proceso metacognitivo y el desarrollo de la comunicación oral en estudiantes de enseñanza media chilena* se puede concluir que:

1. El estudiantado le otorga mucha importancia a la fase de planificación de sus discursos orales y las están monitoreando constantemente durante la presentación para tener un buen desempeño comunicativo. Por ende, deben tener un acompañamiento en la preparación de su producción discursiva.
2. La importancia que tiene el cuerpo y la comunicación no verbal es fundamental para el desarrollo de la comunicación oral mediante la metacognición. El estudiantado se conecta con su cuerpo, lo siente, lo escucha, lo prepara, lo monitorea y lo controla para poder producir un buen discurso.

3. Las fases de monitoreo y control no siempre se dan en paralelo. Dependiendo del nivel de desarrollo de la comunicación oral y estado atencional del estudiante, podrá demorarse en darse cuenta de que requiere de modificar una conducta o simplemente, podría no considerar que sí debe aplicar control en algún momento de su producción discursiva.
4. Los procesos atencionales de las fases de monitoreo y control requieren del desarrollo de estrategias individuales, pero también colectivas en caso de que las actividades sean compartidas.
5. La metacognición no solo se realiza respecto al individuo, sino que también a cómo considera a la audiencia en su producción oral. Por ende, su público debe ser considerado en todas las fases metacognitivas.
6. Para que el proceso de metacognición esté orientado al desarrollo de la comunicación oral, se deben dar las instancias para analizar y evaluar las estrategias comunicativas empleadas, de lo contrario, el estudiante puede repetir estrategias que no le permitan avanzar en su desarrollo.
7. Es importante considerar la sensación de alivio que se genera después de realizar una presentación oral, ya que esta puede hacer que el estudiante pierda el interés en la fase de evaluación y que no llegue a conclusiones profundas respecto a su desempeño.
8. Los estudiantes consideran mucho las retroalimentaciones de sus compañeros y profesores en sus procesos metacognitivos de evaluación, esta es una característica que no se debe perder de vista.

A modo general, se concluye que el estudiantado es muy consciente de su desempeño en las actividades de comunicación oral que le solicitan sus profesores a pesar de que, en su mayoría, no cuentan con un apoyo en los procesos metacognitivos y sus fases en la producción oral. En este sentido, puede ser que el vínculo entre la metacognición y el desarrollo comunicativo oral sea meramente atencional, experiencial y descriptivo, es decir, que el estudiante sea consciente de su *performance* comunicativa, pero no tenga las

herramientas personales ni el acompañamiento necesario para que esto implique mejoras en su desarrollo de la oralidad.

Debido a lo íntimo y personal de los procesos metacognitivos es necesario contar con mecanismos que le ayuden a estructurarlos, reconocerlos y orientarlos hacia las mejoras que sean necesarias, según las características del estudiante, las características de la tarea y el contexto. Si bien los estudiantes buscan por sí solos mejorar en sus habilidades, no siempre cuentan con los espacios sistematizados y mediados dentro del aula que se lo faciliten; por ende, termina siendo un trabajo solitario marcado por sus experiencias y retroalimentaciones de sus compañeros y profesores que solo indican rasgos generales del cumplimiento de la tarea (lo logra, no lo logra, lo logra medianamente, etc.).

Por otro lado, una de las características de esta relación es la importancia de la planificación en la preparación del discurso, que no solo está presente al inicio o fases previas a la producción del discurso, sino que se relaciona fuertemente con las fases de control y monitoreo, especialmente. También, es importante que, para poder hacer un espacio de aprendizaje circular, se potencien los espacios de evaluación metacognitiva, con especial énfasis en el funcionamiento de las estrategias utilizadas, ya que los discursos del estudiantado tienden a ser superficiales o relacionados con el cumplimiento del producto y no con el proceso de aprendizaje.

Además, una característica fundamental en este vínculo entre metacognición y oralidad es el rol de los elementos no verbales y cuál es su función en el proceso de preparación, de producción y de evaluación. No deja de llamar la atención lo conscientes que el alumnado de lo que está haciendo mientras habla, monitoreando y controlando su mirada, postura, volumen y tono de voz, entre otros. Esto, sin duda, es una tremenda fortaleza que puede favorecer el desarrollo de su comunicación oral, si es que es mediado por el personal docente con actividades específicas y contextualizadas.

Por lo mismo, es necesario dotar a los estudiantes de estrategias de control para que puedan gestionar los impases, errores o experiencias metacognitivas de corte negativo que puedan sentir y cambiar el rumbo de su presentación.

Los estudiantes piensan, reflexionan y emplean mecanismos metacognitivos mucho más profundos y frecuentes de lo que los profesores piensan. Por esto, hay una gran brecha entre lo que está pensando el estudiante, lo que dice y hace en la sala de clases y entre las oportunidades que le da el profesor para expresar estos fenómenos y lo que el profesor piensa que sus estudiantes piensan. Es evidente la falta de comunicación que hay entre el profesor y sus estudiantes en esta área, ya que los estudiantes sí tienen espacios de reflexión y metacognición de manera individual y entre ellos, pero sus profesores no lo saben. Se podría inferir que los espacios que brindan los profesores son muy genéricos, amplios, poco estimulantes, especialmente si se dan casi exclusivamente mediante la conversación espontánea en el aula.

En relación con el OE4 que buscaba *describir las habilidades metadiscursivas implicadas en el desarrollo de la comunicación oral en estudiantes de enseñanza media chilena* se puede apreciar la preponderancia de los elementos no verbales de la oralidad dentro de los cual se encuentran:

1. Manejo del volumen y tono de la voz: el estudiantado se preocupa mucho por manejar el volumen y tono de voz para que el mensaje llegue concretamente a toda la audiencia y llamar y cautivar su atención. Además, no solo es que el mensaje llegue, sino que a través de estos mecanismos sea interesante y favorezca su comprensión, variando la entonación, subiendo el volumen, entre otros.
2. Uso de gestos explicativos: mediante el movimiento de las manos, los estudiantes intentan aclarar y especificar ideas para que sus compañeros los entiendan, especialmente si el tema es complejo de comprender. Por esto, se preocupan constantemente de generar movimientos esclarecedores (como apuntar una palabra compleja) o de complementar lo que están diciendo con gestos animosos.
3. Generar contacto visual: los estudiantes emplean la mirada como recurso de conexión con la audiencia, lo que les permite, no solo hacer sentir incluidos a sus compañeros y profesores, sino que también recopilar información sobre si están comprendiendo o no las ideas que está explicando y si están prestando atención a su discurso. Por ende,

la mirada, también será un espacio de *feedback* inmediato, que, en el caso del texto escrito formal, no se da o no de la misma manera.

4. Verificación de la comprensión: son una serie de mecanismos y estrategias que utiliza el estudiante para darse cuenta de que, si el público comprende su discurso, por un lado, están las que se dan en el momento como hacer preguntas o pedir explicaciones, profundizar en un tema o mantener contacto visual y otras que se dan posterior a la presentación como pedir retroalimentación a sus compañeros o profesor o recibir comentarios de la audiencia.
5. También, se encontraron algunas menores como hacer pausas en el discurso para generar niveles de importancia entre las ideas, emplear un lenguaje sencillo que sea comprendido por todos, dar ejemplos para graficar un concepto, demostrar dominio del tema, entre otros.

Por esto, es importante dotar a los estudiantes de estrategias metadiscursivas orales que le faciliten la comprensión de su mensaje por la audiencia y que incentiven el uso de los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral a su favor. Si bien, el manejo del contenido fue un elemento importante, siguen destacándose aquellos que tienen que ver con el uso de la expresión corporal para favorecer la comprensión de sus compañeros y profesores.

Por otro lado, se destaca el hallazgo de que la mayoría de los estudiantes prepara metadiscursivamente sus presentaciones orales, a pesar de que, en general, no tiene un acompañamiento por parte del docente, teórico ni práctico. Por lo que se resalta el valor de la comprensión de estas ideas y su consideración en la planificación de sus discursos. Ahora bien, estas estrategias tienden a ser generales, como la organización de información, pero con esta base, se puede llegar a emplear otras estrategias más sofisticadas y de mayor impacto en el desarrollo de la oralidad. Esto, además, se relaciona con que a la mayoría de los estudiantes les importa ser comprendidos, lo que va más allá del cumplimiento de la actividad o de obtener una buena calificación, sino que más bien con la vinculación con el otro y la validación de su discurso.

En este sentido, y en línea con los hallazgos de la metacognición y metadiscurso, relacionados con el OE5 de esta investigación que buscaba *comprender la importancia de la reflexión en el proceso de desarrollo autónomo de la comunicación oral en estudiantes de enseñanza media* es fundamental que los procesos reflexivos sean guiados para no caer en espacios atencionales meramente vivenciales, que si bien son un aporte, no cumplen con todo el potencial de desarrollo en la comunicación oral que sí podrían entregar si fuesen guiados y mediados en actividades que les ayuden a estructurar lo vivido y analizarlo sistemáticamente.

El estudiantado vive los procesos reflexivos de metadiscurso y metacognición por sí solos, a pesar de lo que el profesorado cree, que en general no reflexionan o no les gusta hacerlo. Esta investigación permitió demostrar un espacio reflexivo muy nutritivo y autónomo que tienen los estudiantes, que presenta un escenario muy favorable para el uso de estrategias reflexivas dentro del aula para el desarrollo de la oralidad, especialmente, si se hacen con base a experiencias comunicativas significativas para ellos.

También, llama la atención lo mucho que se preocupan por mejorar sus habilidades comunicativas y como lo reflejan en los procesos metacognitivos que tienen. Por otro lado, es muy interesante rescatar que no solo se preocupan por su desempeño comunicativo, sino que también porque su mensaje sea comprendido, destacándose las habilidades metadiscursivas empleadas para ello, empleadas en las fases de planificación, monitoreo y control metacognitivo.

Mientras que, según lo observado en el método de enseñanza docente, es necesario seguir avanzando en crear espacios de reflexión sistemáticos e interesantes para el estudiantado, quienes, ya lo hacen por su propia cuenta. Por lo tanto, hay una gran parte del camino avanzada.

Se puede concluir que estas habilidades desarrollan el trabajo autónomo en la oralidad, pero no son suficientes si las mejorías que se buscan sean significativas y equitativas para todos. Como cada estudiante tiene niveles de autoconocimiento y autopercepción, avanzarán por caminos muy diferentes cada uno, por lo que no asegura la igualdad de condiciones dentro del aula.

Considero que instalar la investigación de la reflexión sobre el uso de la lengua con aspectos tan específicos como la metacognición y el metadiscurso, en el contexto general de la enseñanza de la comunicación oral fue un elemento que benefició el análisis de los resultados y las conclusiones de este estudio, es decir, ¿cómo analizar la implementación de estrategias de reflexión de la lengua oral sin saber cuál es la situación de enseñanza cotidiana de la oralidad? En este contexto, tener ambas visiones me permitió observar el fenómeno en un contexto mayor, en un escenario más amplio, que es el que, al final del día, cobija a los maestros y estudiantes diariamente.

Por ello, la implementación de un enfoque metacognitivo debe tener en cuenta como base un enfoque comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua, ya que el uso y los beneficios de la metacognición y metadiscurso dependerán del tipo y calidad de instancias comunicativas que genere el docente, su periodicidad y el acceso a la variedad de la riqueza de géneros discursivos. Por ello, es necesario contar con un CDC de la oralidad que permita manejar la enseñanza de la expresión oral contextualizada.

Finalmente, se observa un cariño y preocupación genuinos de los profesores por sus estudiantes, en un contexto que, si bien presenta mejoras, es evidentemente complejo y ejercen mucha presión, poniéndolos en una encrucijada constante entre lo que ellos consideran importante en la educación y lo que les exigen enseñar. Aun así, el profesorado siempre está pensando en lo mejor para su grupo de estudiantes, son ávidos a reflexionar sobre su quehacer docente. Mientras que, el estudiantado, tiene una visión clara del proceso de enseñanza aprendizaje y presentan estrategias valiosas y útiles que nacen de su preocupación por expresarse y valoran los esfuerzos de sus profesores y las ayudas que les brindan. Por ello, es importante no perder de vista los elementos afectivos inherentes en la relación profesor y estudiante, que nutrirán los espacios comunicativos para hacerlos más fluidos y empáticos, para una educación más saludable, afectiva y centrada en el desarrollo.

Además, toda investigación educativa es posible gracias a todos los profesores, profesoras y estudiantes que abren las puertas de sus aulas y sus corazones, muchas veces sin recibir nada a cambio más que la satisfacción de contribuir con el conocimiento de un área

que profesan y practican con tanto amor, la pedagogía. Sin ellos y sus esfuerzos diarios los avances en el plano de la investigación serían muy diferentes.

7.1. Limitaciones del estudio

Como toda investigación, esta Tesis Doctoral presenta algunas limitaciones que favorecen el nacimiento de nuevas líneas de investigación e invitan a profundizar o ampliar en los resultados y conclusiones obtenidas.

En primer lugar, una de las principales limitaciones de este estudio fue el tamaño de la muestra, ya que, afectado por la reestructuración de la enseñanza post pandemia COVID-19, no permitió tener una visión más general sobre la enseñanza de la oralidad en Chile. Por ello, no solo sería interesante ampliar el tamaño de la muestra de la ciudad en la que se trabajó, sino que también considerar profesorado y alumnado de otras zonas de Chile, para ver si este es un fenómeno que se está dando también en la zona norte y centro del país, así como en el sur más Austral. Si bien, se consideraron diferentes tipos de establecimientos educativos formales dentro de esta investigación, sería interesante considerar más aún esta diferencia en el posible aumento de la muestra para no perder el foco entre los énfasis según el tipo de establecimiento y su perfil (excelencia académica, desarrollo profesional, técnico, entre otros).

En segundo lugar, relacionado con un aspecto más bien metodológico y debido a la falta de tiempo de los docentes, se contó con muy pocas observaciones de aula, por lo que no se pudo realizar una mirada sistemática de las prácticas pedagógicas en el aula. De esta manera, en líneas futuras, se podrían realizar observaciones sistemáticas en el aula durante todo un año e idealmente con más de un observador por sesión para tener un acercamiento más detallado al fenómeno de estudio o complementar con registros de videos para poder hacer una revisión exhaustiva de la enseñanza de la oralidad, lo que permitiría detenerse, por ejemplo, en aspectos de la comunicación no verbal utilizado, el tipo de preguntas reflexivas de los docentes, entre otros. También, se podrían emplear técnicas cuantitativas en el proceso

de observación, por ejemplo, con el apoyo de una pauta estructurada para facilitar el análisis posterior y encontrar elementos en común.

En tercer lugar, y en línea también con lo metodológico, al realizar una entrevista retrospectiva se depende exclusivamente de la memoria del participante, la cual, está muy teñida por las sensaciones y emociones que vivió, por lo que puede pasar por alto un elemento interesante o centrarse en situaciones que no sean de tanto valor para la investigación. Por ello, se sugiere emplear la entrevista con el apoyo de una videografía de una situación oral grabada en la observación del aula y hacer la entrevista lo antes posible, para que el estudiante tenga la memoria fresca de lo sucedido. Además, al contar con el video, como se ha dicho anteriormente, el estudiante podrá detener a reflexionar en algunos elementos más específicos y detallados como su postura corporal, algún gesto específico, la resolución de un problema, entre otros.

En cuarto lugar, trabajar en una investigación con menores de edad siempre presentará complejidades para obtener los asentimientos y consentimientos informados que les permitan participar. En el caso de esta Tesis Doctoral, se contó con más de 100 respuestas de cuestionario, sin embargo, solo se pudieron utilizar 58 debido a que los documentos antes mencionados nunca llegaron a manos de los profesores. Si bien, es una limitación que afecta a cualquier investigación, esta no debe desaminar el trabajo con los estudiantes, para que su voz tenga un espacio dentro de la ciencia y no solo sean los profesores que tienen la posibilidad de hablar por ellos. En este mismo sentido, hubiera sido un muy buen aporte haber contado con la participación de más estudiantes en las entrevistas.

En quinto lugar, se podría haber dado un énfasis con mayor valor en lo territorial, considerando las características culturales de la región de La Araucanía y la importancia del pueblo mapuche, su representación cultural en las aulas y la valoración por la oralidad.

7.2. Prospectiva de investigación

La conclusión de una investigación siempre despierta nuevas preguntas y curiosidades sobre los hallazgos interesantes que han salido a la luz. En este contexto, se desprenden algunas ideas de futuras líneas de investigación que podrían seguir ampliando los conocimientos sobre los enfoques de enseñanza de la lengua oral y la reflexión sobre el uso de la lengua y también, se considera relevante extender aquellos hallazgos iniciales de esta Tesis Doctoral.

Sobre el sistema educativo y la formación inicial docente

En este sentido, un hallazgo importante para esta investigación que en su mayoría los profesores no profesen declaradamente ideas tradicionales del uso de la lengua oral o que no hayan encontrado actividades de este tipo, como los análisis sintácticos o gramaticales, los dictados, entre otros. Se podría plantear que se esté gestando un nuevo modelo tradicional de la enseñanza o que haya un cambio en las características del modelo tradicional, que se correspondería más con las características actuales y las necesidades de formación impetuosas del sistema educativo y socioeconómico actual. Por ejemplo, la importancia de las pruebas estandarizadas, la excesiva preparación para la universidad y la búsqueda de la excelencia académica ha desencadenado que, ahora, la habilidad más importante sea la lectura y no la escritura. El nacimiento de un nuevo modelo tradicional chileno puede estar indicando y resaltando aquellos elementos que son necesarios volver a replantearse en el sistema educativo y la formación docente.

En línea con lo anterior, sería interesante indagar en la posición de los cargos directivos de los establecimientos (jefes de UTP o coordinadores académicos) hasta el Ministerio de Educación para reevaluar las condiciones en las que se tiene la comunicación oral dentro del panorama general de la asignatura de Lengua y Literatura, puesto que el centro escolar debiese ser un impulsor de estrategias que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto cabe preguntarse, ¿hacia dónde se dirige la educación en Chile? Si el auge de la estandarización sigue en aumento, ¿qué ocurrirá con el desarrollo de la

comunicación oral dentro de las aulas?, ¿qué pasará con las motivaciones del profesorado respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua? o ¿cómo generar espacios de interacción y expresión en el aula cuando esto no prepara para rendir una prueba con alternativas?

Esta situación despierta nuevamente la reflexión sobre la profesión docente y nuestro rol como profesores de lengua materna en la vida la juventud. Se considera necesario hacer un análisis de la formación inicial docente en Chile en línea con lo propuesto por Fernández de Haro et al. (2010) y cómo, mediante los nuevos estándares pedagógicos y los criterios de formación pedagógica, se está abordando la preparación de la enseñanza de la comunicación oral en los futuros profesores, si es que también se está replicando la sobrevaloración de la lectura, entre otros.

Sobre el territorio

Considerando las características culturales del territorio, se propone como una futura línea de investigación vincular la temática con la revalorización de la oralidad de la cultura mapuche, que, mediante sus diferentes expresiones culturales de corte oral, tales como el *nütram*¹⁰, el *epew*, antes mencionado, el *piam*¹¹ (Mayo y Salazar, 2016) y otros de esencia didáctica y lúdica (Catrileo, 1992) que pueden ser una fuente rica de diversidad de géneros discursivos y representación cultural dentro del aula. Al mismo tiempo al vincularlo con expresiones culturales chilenas

Sobre salud mental y la familia

Otra línea de investigación posible es analizar cómo los estados emocionales y psicológicos actuales de la juventud influyen en su desempeño comunicativo con mayor detalle y precisión. Esta investigación solo detectó esta situación como un factor general

¹⁰ Según Mayo y Salazar (2016): «Los *nütram* han sido definidos comúnmente como relatos orales no cantados que narran sucesos que se consideran verídicos, es decir, que cuentan con la certeza de haber sucedido. Los eventos narrados van desde las experiencias personales hasta acontecimientos remotos en el tiempo» (p. 192)

¹¹ Según Ojeda (2017): «El *piam* es un relato cosmogónico del pueblo mapuche *williche* sobre la historia o hechos ocurridos en tiempos remotos antiguos, de los cuales pueden o no existir evidencia empírica, sino más bien se basan en la tradición oral transmitida de generación en generación y que están instalados en el imaginario de todos» (p. 2)

identificado por la mayoría de los profesores, sin embargo, sería interesante estudiar cómo enfrentar la enseñanza de la comunicación oral en este tipo de contextos, para que los docentes cuenten con lineamientos pedagógicos más explícitos y prácticos para saber enfrentar dicha situación dentro del aula y que los estudiantes, cuenten con un acompañamiento más sentido e integrador, más que uno que lo termina alejando más de la expresión oral con sus compañeros y compañeras. Es por esto por lo que se sugiere, para futuras investigaciones, emplear la entrevista introspectiva como una estrategia de desarrollo de la comunicación oral a partir de la reflexión metacognitiva y metadiscursiva que validen sus experiencias de comunicación oral y sus aprendizajes al respecto.

Por otro lado, y considerando las pocas instancias de comunicación familiar detectada por algunos docentes, sería interesante profundizar en las dinámicas comunicativas actuales dentro de las familias del estudiantado y analizar la relación entre ésta y la disposición a expresarse en contextos escolares.

Estas posibles líneas de investigación podrían ser muy útiles para generar lineamientos de apoyo para el Proyecto de Integración Escolar, el cual, tuvo importancia e injerencia en la toma de decisiones en el tratamiento de la comunicación oral en aquellos liceos que tienen este proyecto dentro del centro escolar. Esto podría ser un aporte en el apoyo a la mejora de la salud mental del estudiantado.

Sobre la reflexión del uso de la lengua oral

Debido a que los estudiantes emplean estrategias de reflexión sobre el uso de la lengua, se evidencia la necesidad de seguir ampliando el conocimiento al respecto. En este sentido, se puede observar desde el punto de vista del profesorado o de los estudiantes. Desde los profesores, se podría investigar sobre la implementación de recursos y actividades específicas de reflexión sistematizada y organizada en la planificación docente y observar los cambios en la disposición a reflexionar en el aula por parte de los estudiantes.

Por otro lado, y desde el punto de vista del estudiante, sería interesante hacer un análisis comparativo entre las estrategias metadiscursivas y metacognitivas empleadas según

los diferentes géneros discursivos: ver cuáles estrategias son comunes y si hay diferencias entre, por ejemplo, discursos como el género narrativo y el argumentativo.

Al mismo tiempo, se considera necesario profundizar en la investigación de los recursos no verbales metadiscursivos en la comunicación oral, puesto que se cuenta con muy poca evidencia al respecto y según los hallazgos de este estudio, es un elemento muy considerado por el estudiantado, lo que también, puede tener una bajada didáctica a la práctica pedagógica.

Sobre vínculos didácticos

Finalmente, considerando la poca priorización que tiene la comunicación oral en las aulas de Lengua y Literatura es necesario aprovechar los espacios ya existentes de comunicación y transformarlos en situaciones de aprendizaje de la oralidad a través de su orientación al desarrollo, organización y uso de recursos, entre otros, para no dejar pasar las valiosas oportunidades que, actualmente, pueden estar siendo desaprovechadas.

Es innegable la importancia que tiene la literatura en las aulas actuales en Chile, en donde, además, es muy poco probable que cambie el escenario a corto o mediano plazo, especialmente debido a la presión que ejerce la lectura debido a las pruebas estandarizadas, es decir que, mientras el sistema de educación no cambie sus prioridades educativas, la lectura seguirá siendo una prioridad para los profesores. De manera que es necesario sumar esfuerzos para que la oralidad pueda ganar más espacios de desarrollo de calidad consolidados por las prioridades de los establecimientos educativos. En este sentido e inspirada en la experiencia de una de las docentes, que desarrolló la venta de un perfume según un personaje literario de una obra leída, con énfasis en la expresión oral se sugiere realizar estudios sobre los vínculos didácticos entre la literatura y la oralidad, espacios donde se pueda privilegiar la oralidad y la literatura sea el medio.

Se puede observar que, en la actualidad, hay una cantidad considerable de estrategias que pueden ser un puente entre ambas áreas (Leibbrandt, 2018; Pérez, 2020, San Segundo 2022, Mata, 2022, entre otros) tales como los *booktubers* (Tabernero, 2016; Rovira-Collado, 2017), la conversación o discusión literaria (Leibbrandt, 2018; Mata, 2022; Munita, 2021), las

tertulias o cafés literarios (Caicedo y Landinez, 2021), el círculo lector o literario (Pérez, 2020), entre otros. Todas estas estrategias utilizan la comunicación oral como medio para expresar los saberes donde el texto puede ser una “excusa” idónea para que el alumnado pueda expresarse libremente. Por ello, la idea de una posible línea de investigación podría ser el desarrollo estructurado y ritualizado de la comunicación oral sobre literatura, donde el acompañamiento no sea solo sobre la interpretación literaria, sino que también sobre la forma de expresarse oralmente.

Es por esto que, se destacan las virtudes de los libros silentes o libro álbum sin palabras que ha demostrado ser, gracias a las investigaciones actuales (Tabernero et al., 2023; Colón, 2021, Colón y Tabernero, 2018; entre otros), un excelente recurso para que la voz de los estudiantes tome protagonismo, al ser un libro que prescinde de un texto escrito y sustenta su interpretación en las ilustraciones, como señala Bosch (2015): “Mediador y receptor infantil trabajan conjuntamente para descifrar el mensaje, puesto que, a través de la conversación, deducen, interpretan y formulan hipótesis; en definitiva, leen el mensaje y generan otros tantos” (p. 25) puede ser un espacio muy enriquecedor para fomentar la participación e interacción comunicativa en el aula, especialmente como un motor de motivaciones en el estudiantado que tienen menos ganas de participar.

Los estudiantes presentaron mucho interés en hablar sobre poesía, lo cual, puede ser investigado en su rol motivacional para promover la discusión y conversación en el aula y mediante qué estrategias se puede trabajar para orientarlo al desarrollo de la expresión oral. Esto, puede ser de mucha utilidad al relacionarlo con la reflexión sobre el uso de la lengua al analizar la riqueza del lenguaje y su estética.

Por otro lado, se podría profundizar también la relación de la oralidad con los procesos de escritura, como indica el grupo Didactext (2015) la expresión oral es parte del proceso de escritura, no solo para compartir el conocimiento al finalizar la producción, sino que puede ser un elemento crucial en las diferentes etapas propuestas por el equipo de investigación (acceso al conocimiento, planificación, revisión, entre otros) en la construcción de conocimiento conjunto.

Para finalizar esta Tesis Doctoral, se plantea la importancia de seguir investigando en los diferentes tópicos de la enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral y no perder el entusiasmo por la comprensión de los maravillosos fenómenos que facilitan la expresión oral de las niñas, niños y jóvenes de la sociedad, especialmente en aquellos espacios donde más se necesita su validación.

CAPÍTULO 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal Vicente, M. D. (2011). Dos propuestas para enseñar el discurso oral en U. Ruiz Bikandi y M. D. Abascal Vicente (Coords.), *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas* (p. 69-90). Graó.
- Abascal, D., Beneito, J. M. y Valero, F. (1997). *Hablar y escuchar*. Octaedro.
- 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>
- Akturk, A. y Sahin, I. (2011). Literature review on metacognition and its measurement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3731-3736. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.364>
- Álvarez Méndez, J. M. (1987). *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Akal Universitaria.
- Álvarez Méndez, J. M. (1996). La evaluación de la expresión oral: una propuesta para la acción reflexiva. *Lenguaje y Textos*, 9, 197-208. <http://hdl.handle.net/2183/8007>
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Quinta edición. DSM-V. Masson.
- Araya, A. (1995). Algunas técnicas de comunicación grupal. *Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica*, 28, 1-20.
- Arce Medina, E. (2006). La exposición oral: imperativo para los nuevos graduados. *Innovación Educativa*, 6 (33), 25-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421197003>
- Arnáez Muga, P. (2013). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente. *Paradigma*, XXXIV (2), 7-29. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512013000200002
- Arredondo Ruiz, C. (2017). Análisis de las concepciones del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato sobre la didáctica de la lengua oral: estudio de caso. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 81-97. <https://doi.org/10.30827/reugra.v24i0.16616>
- Avendaño, F. (2007). Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno. *Anales de la educación común*, 3(6), 132-137. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/275>
- Ayquipa Salas, M. E. (2015). *Estrategia metacognitiva para el desarrollo de la capacidad de expresión oral de los estudiantes del 5to grado "D" nivel secundario de la Institución Educativa "Belén de Osma y Pardo" de Andahuaylas*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Virtual Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

- Azurín Castillo, V. U. y Mendoza Urbina, F. J. (2020). *Escúchame y dímelo: Manual de comunicación oral*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/5153>
- Badía, J., Balcells, J., Coromina E. y Grifoll, J. (1988): *Llengua, 1º de BUP*. Teide.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Baeza Duffy, P. y Sologuren Insúa, S. (2017). Funciones del metadiscurso en la co-construcción identitaria en exámenes universitarios orales finales de pregrado: un estudio de caso. *Calidoscopio*, 15(2), 269-283. <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2017.152.05>
- Bagur Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B. y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27 (1), 1-21. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Bahri, H. y Williams, R. (2017). Interconnectivity and metacommunication. *Training, Language and Culture*, 1(3), 8-29. <https://doi.org/10.29366/2017tlc.1.3.1>
- Barrero González, N. (2001). El enfoque metacognitivo en la educación. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7 (2), 47-49. http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_o.htm
- Bates, E. A. y MacWhinney, B. (1989). Functionalism and the competition model en B. MacWhinney y E. Bates (Eds.), *The Cross Linguistic Study of Sentence Processing* (pp. 3-76). CUP.
- Bateson, G. (1951). Information and codification: a philosophical approach en J. Ruesch, G. Bateson, E. Pinsker y G. Combs (Eds.), *Communication: the social matrix of psychiatry* (1 ed., pp. 168-211). W. W. Norton & Company, Inc.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lohlé-Lumen.
- Bell, J. y Waters, S. (2014). *Doing your research project. A guide for first-time researchers*. McGraw Hill Education.
- Benoit Ríos, C. G. (2021). La oralidad en el aula: percepciones de profesores en formación de lenguaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1(40), 1-17. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=So257-43142021000100014
- Berko Gleason, J. (2010). El desarrollo del lenguaje. Una revisión y una vista preliminar en J. Berko Gleason y N. Bernstein Ratner (Eds.), *El desarrollo del lenguaje* (7 ed., pp. 1-35). Pearson.
- Berko, J. y Bernstein, N. (2019). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson.
- Bermúdez, L. Y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(1). 95-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964006>

- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista Colombiana de Educación*, 15. <https://doi.org/10.17227/01203916.5117>
- Berruto, G. (1979). *La sociolingüística*. Editorial nueva imagen.
- Beuchant, C. (2013). Están los libros, están los niños...Consideraciones sobre la lectura en voz alta. Bibliotecas Escolares CRA (Eds.), *A viva voz: lectura en voz alta* (pp. 15-27). Ministerio de Educación Gobierno de Chile.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea Ediciones.
- Bizama Muñoz, M. y Chávez Castillo, Y. (2023). Cognitive processes and reading comprehension of expository texts in Chilean secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21 (1), 125-146. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i59.5180>
- Bohannon III, J. N. y Bonvillian, J. D. (2010). Enfoques teóricos sobre la adquisición del lenguaje en J. Berko-Gleason y N. Bernstein (Eds.), *Desarrollo del Lenguaje* (7 ed., pp. 239-299). Pearson.
- Bøhn, H. y Myklevold G. (2018). Exploring communication strategy use and metacognitive awareness in the EFL classroom en Å. Haukås, C. Bjørke y M. Dypedahl (Eds.), *Metacognition in Language Learning and Teaching* (1 ed., pp. 179-203). Routledge Studies in Applied Linguistics.
- Bonilla Traña, M. y Díaz Larenas, C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación. *Revista Educación*, 42(2), 1-11. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25909>
- Bosch Andreu, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio Universitat de Barcelona.
- Bronckart, J. (1980). *Teorías del lenguaje*. Editorial Herder.
- Bronckart, J. (1980). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila Editores.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. *Advances in Instructional Psychology*, 1, 77-165.
- Buil-Legaz, L. y Aguilar-Mediavilla, E. (2019). Dificultades del lenguaje oral en M. González Nosti y E. Herrera Gómez (Eds.), *Evaluación neuropsicológica del lenguaje* (pp. 1-27). Síntesis.
- Burke Johnson, R. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Burke Johnson, R., Onwuegbuzie, A. y Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>

- Cabrejo Parra, E. (2020). *Lengua oral destino individual y social de las niñas y los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Caicedo Girón, J. y Landinez Guio, D. A. (2021). Experiencia estética en tiempos de la pandemia: aprendizaje basado en el reto Café literario en UNIMINUTO (Colombia). *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 104-114. <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i36.429>
- Calderón, D. I. (2018). Didáctica de lenguaje y comunicación: Campo de investigación y formación de profesores. *Praxis & Saber*, 9 (21), 151-178. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.7174>
- Calderón, E., Osses, S., e Hinostroza, E. (2014). Calidad de citas metacognitivas en el aprendizaje de la expresión oral. *Revista Investigaciones en Educación*, XIV (1), 133-155. <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1255>
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.
- Calzado Roldán, A. (2002). El funcionalismo lingüístico. *Res Diachronicae*, 1, 465-468. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6283053>
- Camelo, M., Cárdenas, E., Gutiérrez, Y., Pinilla, R., Rodríguez, M., y Torres, F. (2011). Hallazgos iniciales sobre la evaluación de la oralidad en el aula. *Enunciación*, 16(1), 70-83. <https://doi.org/10.14483/22486798.3590>
- Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 111, 6-10.
- Camps, A. (2004) Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Revista Lenguaje*, 32, 7-27. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/de02d8af-1e54-4a68-a4bb-28c3b3e61dd4>
- Camps, A. y Ruíz, U. (2011) El objeto de la didáctica de la Lengua y la Literatura en U. Ruiz (Coord.), *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura* (1 ed., pp. 61-75). Graó.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Cárdenas, C. (2018). *Oralidad y texto escolar: oralidad y su tratamiento en textos escolares chilenos de 1º, 2º, 5º y 6º de educación primaria* [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Virtual Universidad de Valladolid.
- Casal, I. Y 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>
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.

- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36(37), 11-33. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21223>
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Graó.
- Cardozo Rincón, G. (2008). La función metalingüística del lenguaje puesta en contexto. *Cuadernos de lingüística hispana*, 11, 179-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324378>
- Carro Sancristóbal, L. (1991). Investigación didáctica y práctica educativa. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 11, 137-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117769>
- Casanova, R. y 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>
- Casimiro Urcos, C. N. y Casimiro Urcos, W. H. (2013). Piaget, Vygotski y enseñanza de la lengua materna. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7 (2), 186-199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386297>
- Catrileo, M. (1992). Tipos de discurso y texto en mapudungun. *Actas de Lengua y Literatura Mapuche*, 5, 63-70. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/indoamericana/article/view/326>
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449 – 465). SGEL.
- Cenoz, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes en J. Cenoz y J. Valencia (Coords.), *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y psicosociales* (1 ed., pp. 95-114). Universidad del País Vasco.
- Chambers, A. (2013). Contar y Leer Cuentos en Bibliotecas Escolares CRA (Eds.), *A viva voz: lectura en voz alta* (pp. 44-61). Ministerio de Educación Gobierno de Chile.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir : una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica.
- Chen, S. y Mcdunn, B. (2022). Metacognition: History, measurements, and the role in early childhood development and education. *Learning and Motivation*, 78, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101786>
- Cisternas, I., Henríquez, M., y 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>

- Craig, R. (2016). Metacommunication en K. B. Jensen y R. T. Craig (Eds.), *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy* (1 ed., pp. 1-8). <https://doi.org/10.1002/9781118766804.wbiect232>
- Creswell, J. (2010). *Mapping the developing landscape of mixed methods research*. SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781506335193>
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Creswell, J. y Plano-Clark, V. (2007). *Designing and conducting. Mixed methods research*. Sage.
- Creswell, J.W. y Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Crismore, A. (1985). *Metadiscourse in social studies text. Technical report N° 366*. Center for the study of reading. <https://eric.ed.gov/?id=ED275986>
- Crismore, A. (1989). *Talking with readers: metadiscourse as rhetorical act*. Peter Lang.
- Crismore, A. y Farnsworth, R. (1990). *Metadiscourse in Popular and Professional Science Discourse. Writing Scholar. Studies in Academic Discourse*. Sage.
- Crismore, A., Makkanen, J., y Steffensen, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing a study of texts written by american and finnish university students. *Written Communication*, 10 (39), 39-71. <https://doi.org/10.1177/0741088393010001002>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research method in education*. Routledge.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Editorial Síntesis.
- Colón Castillo, M. J. (2021). *La lectura del álbum sin palabras. Análisis del proceso de recepción y de mediación en contextos socioeducativos* [Tesis de doctorado, Universidad de Zaragoza]. Zaguán. Repositorio Institucional de Documentos.
- Colón Castillo, M. J. y Tabernero-Sala, R. (2018). El álbum sin palabras: la construcción de una comunidad lectora en la biblioteca pública. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 17(3), 31-41. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1796
- Conde, F. (2008). Los grupos triangulares como «espacios transicionales» para la producción discursiva: un estudio sobre la vivienda en Huelva en A Gordo y A. Serrano (Coords.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 155-188). Pearson.
- Condemarín, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y vida*, 13-21.
- Corbacho Sánchez, A. (2007). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología*, 24, 77-90. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/21771>
- Correia, R., Mamede, N. J., Baptista, J. y Eskénazi, M. (2016). metaTED: a corpus of metadiscourse for spoken language. *10th conference on International Language*

Resources and Evaluation (LREC'16).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8200333>

- Cueva Luza, T., Jara Córdova O., Arias Gonzáles, J., Flores Limo, F. A. y Balmaceda Flores, C. A. (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.
- Cuzcano Zapata, A. (2016). Clasificación y semiología de los trastornos del lenguaje en el niño. *Journal Educa*, 8, 45-62. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201608.39>
- Dewey, John. (1934). Can education share in social reconstruction? en E. Thomas Weber (Ed.), *America's Public Philosopher*. <https://doi.org/10.7312/dewe19894-024>
- Díaz, A. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles Educativos*, 80. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208002>
- Díaz, Pino, A. A. (2016). Fomento de habilidades metacognitivas en el profesorado: últimos avances [Artículo de conferencia]. III Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela- Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista Latinoamericana*, 25, 1-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- Didactext, G. (2015). (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Revista Didáctica Lengua y Literatura*, 27, 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- DeJaeghere, J., Morrow, V., Richardson, D., Schowengerdt, B., Hinton y R., Muñoz Boudet, A. (2020). *Guidance note on qualitative research in education: Considerations for best practice*. Department for International Development, prepared for Building Evidence in Education (BE2).
- Dell, G.S., Chang, F. y Griffin, Z. M. (1999). Connectionist models of language production: lexical access and grammatical encoding. *Cognitive Science*, 23(4), 517-542. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(99)00014-2)
- Doehring, P. (1993). *Metacommunication of children between five and ten years of age as a function of play context* [Tesis de doctorado, Universidad Concordia]. Spectrum Research Repository.
- D'olivares Durán, N., y Casteblanco Cifuentes, C. (2015). Un acercamiento a los enfoques de investigación y tradiciones investigativas en educación. *Revista Humanismo y Sociedad*, 3 (1-2), 24-34. <https://doi.org/10.22209/rhs.v3n1.2a04>
- Dolores, M. (2011). Enseñar el discurso oral en U. Ruiz (Coord.), *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura* (pp. 61-75). Graó.

- Dolz, J. y Schneuwly, B. (2009). Ces maudites relatives! Les objets grammaticaux dans les pratiques scolaires des enseignants du secondaire en J. Dolz y C. Simard (Eds.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, (pp. 125-154). Presses de l'Université Laval. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31773>
- Dolz, J., Noverraz, M. y Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. De Boeck.
- Dolz, J. y Mabillard, J. P. (2017). Enseigner la compréhension de l'oral: un projet d'ingénierie didactique en J. de Pietr, C. Fisher y R. Gagnon (Dir.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* (pp. 109-130). Presses universitaires de Namur.
- Domingues Cruz, M. y Saracho Arnáiz, M. (2020). Del enfoque comunicativo experiencial a la gamificación en la clase de ELE: aplicaciones prácticas del modelo Octalysis en P. Taboada de Zúñiga Romero y M. Barros Lorenzo (Eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp.259-272). Universidad De Santiago de Compostela.
- Dumais, C. (2018). Explicanos... ¡en directo! Secuencia didáctica sobre la exposición oral explicativa que incorpora la evaluación de pares en P. Núñez Delgado (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 155-174). Colección Universidad.
- Dunn, K. (2000). Interviewing en I. Hay (Ed.), *Qualitative research methods in human geography* (pp. 101-138). Oxford University Press.
- DwiYana Putra, I.D.G.R. (2018). Metacognitive learning strategies in English language teaching & learning. *Yavana Bhāshā: Journal of English Language Education*, 1(1), 78-94. <https://doi.org/10.25078/yb.v1i1.718>
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>
- Eloúsa de Juan, M. R. y García García, E., (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Ediciones Narcea.
- Esquer Torres, R. (1971). *Didáctica de la lengua española*. Ediciones Alcalá.
- Escurre Mayaute, L. M. (1988). Cuantificación por la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6 (1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Fàbregues, S. y Escalante Barrios, E. L. (2020). Una introducción a la investigación en métodos mixtos [Diapositivas de PowerPoint]. Mixed method international research association.
- Fajardo Salinas, D. M. (2011). De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 6(12), 5-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7423181>

- Francis Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (2), 1-18. <https://doi.org/10.15517/aie.v5i2.9139>
- Fernández, P. (1996). Modelos sobre la adquisición del lenguaje. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 8, 105-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148702>
- Fernández-de Haro, E., Núñez-Delgado, M. P. y Romero-López, A. (2010). Conocimiento del profesor universitario de lengua, literatura y su didáctica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 345-356. <https://doi.org/10.30827/digibug.30922>
- Ferrer, J. (2011). La planificación del discurso oral formal en C. Barragán, A. Camps, M. Claustre Cardona, J. Ferrer, E. Larreula, L. López del Castillo, M. Morera, L. Nussbaum, F. Peliquín, M. Rodeiro, U. Ruiz Bikandi, M. Sánchez Cano, M. Vilà i Santasusana y C. Vilardell (Eds.), *Hablar en Clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 81-92). Graó.
- Fetters, M. D., Curry, L. A. y Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs-principles and practices. *Health services research*, 48(6 Pt 2), 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Flavell, J. H. (1970). Developmental studies of mediated memory en H. W. Reese y L. P. Lipsitt (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 5., pp. 181-211). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)60467-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60467-X)
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving en L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906>
- Fonseca, Y., Sánchez, A. y Sua, Y. El conocimiento didáctico del contenido sobre una clase de lenguaje. *Educación y Ciencia*, (25), 1-16. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e11644>
- Fuentes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de docencia universitaria*, 9 (3), 237-258. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228>
- Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 46-73. <https://biblat.unam.mx/es/revista/investigacion-y-postgrado/articulo/estrategias-didacticas-para-la-comprension-de-textos-una-propuesta-de-investigacion-accion-participativa-en-el-aula>
- Gai, F. y Wang, Y. (2022). Correlated metadiscourse and metacognition in writing research articles: A cross-linguistic and cross-cultural study. *Frontiers in Psychology*, 13, 01-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1026554>

- Galdames Franco, V. (2016). *Desarrollo de competencias lingüísticas orales. Material educativo para la Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación.* Universidad Alberto Hurtado. <https://es.scribd.com/document/673570544/Comunicacion-Oral-2017-Viviana-Galdames>
- Gandini, F. (2018). Metacognición y aprendizaje en A.M. Palacios, M.A. Pedregosa y M. Querejeta (Coords.), *Encuentro en la encrucijada: Psicología, cultura y educación* (pp. 53-64). EDULP.
- Gaskins, I. y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual de Benchmark para docentes.* Paidós.
- Garcés Rodríguez, A. (2019). Hacia una lectura estética de los modelos de competencia comunicativa: la importancia de la creatividad. *ReiDoCrea - Monográfico sobre Perspectivas transnacionales en la enseñanza de lenguas*, 8(3), 338-355. <https://doi.org/10.30827/digibug.58460>
- García García, E. (1993). *Enseñar y aprender a pensar. Programa de filosofía para niños.* Ediciones de la Torre.
- García-Debenc, C. (2010). Evaluar lo oral. *Enunciación*, 15(2), 103-122. <https://doi.org/10.14483/22486798.3163>
- García-Huidobro, V. (1993). *Manual de Pedagogía Teatral.* Los Andes
- García-Ruiz, M. y Lena-Acebo, F. (2019). Movimiento FabLab: diseño de investigación mediante métodos mixtos. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 373-406. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.04>
- Garritz, A. (2013). PCK for dummies. *Educación Química*, 24(2), 462-465. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(13\)72512-6](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(13)72512-6)
- Garritz, A. (2015). PCK for dummies. Part 2: Personal vs canonical PCK. *Revista Educación Química*, 26(2), 77-80. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.04.001>
- Garritz, A. y Trinidad-Velasco, R. (2004). El conocimiento pedagógico del contenido. *Educación Química*, 15(2), 98-102. <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2004.2.66192>
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: and introduction and orientation en J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 3-17). Springer.
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M., Vega, F., Vilaseca, R. y Rivero, M. (2015). Valoración de la enseñanza de la lengua oral. Escala EVALOE. Graó.
- van de Grift, W., Chun, S., Maulana, R., Lee, O., y Helms-Lorenz, M. (2017). Measuring teaching quality and student engagement in South Korea and The Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 337-349. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2016.1263215>

- Gombert, J. E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. Acquisition et interaction en langue étrangère, 8, 1-11. <https://doi.org/10.4000/aile.1224>
- González de Requena Farré, J.A. (2018). Una historia conceptual de los metalenguajes. *Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 9(1), 1-34. <https://doi.org/10.15517/h.v9i1.35342>
- Goñi Osácar, E. (2019). *La ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en los grados universitarios de magisterio. Estrategias para lograr aulas emocionalmente seguras. Estudio de caso en un contexto universitario español* [Tesis de doctorado, Universidad de Zaragoza]. Zaguán. Repositorio Institucional de Documentos.
- Goñi Osácar, E. y del Moral-Barrigüete, C. (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (19), 311-332. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>
- Green, J., Caracelli, V. y Graham W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.2307/1163620>
- Green, J. (2006). Toward a methodology of mixed methods social inquiry. *Research in the Schools*, 13(1), 93-98. <https://www.proquest.com/openview/3fd5323bod9c28d2d2dddf832973a7d81/1?pq-origsite=gscholar&cbl=10235>
- Guerra, P. y Sebastián, C. (2015). Creencias epistemológicas en profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica: Análisis descriptivos y comparativos entre profesores que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, XLI (2), 107-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200007>
- Gutiérrez, Y. (2011). La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral. *Enunciación*, 16 (1), 116-135. <https://doi.org/10.14483/22486798.3593>
- Gutiérrez, Y. (2012). La investigación sobre el conocimiento del profesor y sus perspectivas para el estudio de concepciones didácticas y disciplinares en la enseñanza de la lengua materna en Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Ed.), *Lenguaje y educación: Aproximación desde las prácticas pedagógicas* (pp. 79-105). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez, Y. (2013). La enseñanza de la lengua oral en Colombia: estado actual y perspectivas. *Revista Pedagógicos*, 6. 43-57. <http://138.117.111.22/index.php/revistaspedagogicos/article/view/200>
- Gutiérrez, Y. y Rosas, A. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias Imágenes*, 7 (1), 24-29. <https://doi.org/10.14483/16579089.4509>

- Guzmán-Munita, M. (2014). Los desafíos de la enseñanza de la comunicación oral en las aulas escolares chilenas. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, (59), 36-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360636905007>
- Haukås, Å. (2018). Metacognition in language learning and teaching. An overview en Å. Haukås, C. Bjørke y M. Dypedahl (Eds.), *Metacognition in Language Learning and Teaching* (pp. 11-30). Routledge Studies in Applied Linguistics.
- Hempen, S. y Degand, L. (2008). Sequencers in different text genres: Academic writing, journalese and fiction. *Journal of Pragmatic*, 40, 676-693. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.02.001>
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández-Capera, S. y 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>
- Hernández-Rincón, M. y Gutiérrez-Ríos, Y. (2019). Tendencias temáticas e investigativas de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad y sus aportes a la formación docente. *Oralidad-es*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v5a5>
- Huertas Bustos, A. P., Vesga Bravo, G. J., y Galindo León, M. (2014). Validación del Instrumento “Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI)” con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber*, 5(10), 56-74. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592014000200004&script=sci_abstract&tlng=es
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7, 173-192. <http://dx.doi.org/10.1177/1461445605050365>
- Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journals of Pragmatics*, 30, 437-455. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00009-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00009-5)
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113, 16-29. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2017.03.007>
- Hyland, K. (2019). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Bloomsbury Classics in Linguistics.
- Hyland, K. y Tse, P. (2004). Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal. *Applied Linguistics* 25(2), 156-177. <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.156>
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory en E. Huxley y E. Ingram (Eds.), *Language Acquisition: Models and Methods* (pp. 3-23). Academic Press.
- Hymes, D. H. (1972). Acerca de la competencia comunicativa en J.B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

- Hymes, D. (1984). Sociolinguistics: Stability and consolidation. *International Journal of the Sociology of Language*, 45, 39–45. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1984.45.39>
- Hoppenbrouwers, S., y Weigand, H. (2000). Meta-communication in the Language Action Perspective en M. Schoop y C. Quix (Eds.), *Proceedings of the Fifth International Workshop on the Language-Action Perspective on Communication Modelling (LAP 2000)* (pp. 131-149). RWTH Aachen. <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/meta-communication-in-the-language-action-perspective>
- Ifantidou, E. (2005). The semantics and pragmatics of metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 37, 1325–1353. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.11.006>
- Istituto Nazionale di Statistica (2017). *Qualitative methodologies for questionnaire assessment*. European Commission.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Seix barrel.
- James, N. y Busher, H. (2016). Chapter 15 online interviewing en D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research Methods* (pp. 1-31). Sage.
- Jiménez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje en A. Muñoz (Ed.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp. 101-120). Ediciones Pirámide.
- Jiménez Rodríguez, V. y Puente Ferreras, A. (2014). Modelo de estrategias metacognitivas. *Revista de Investigación Universitaria*, 3 (1), 11-16. <https://doi.org/10.17162/riu.v3i1.36>
- Jüntter, M. y Neuhaus, B. J. (2013). Validation of a paper-and-pencil test instrument measuring biology teachers' pedagogical content knowledge by using think-aloud interviews. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 113-125. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v1i2.126>
- Kind, V. (2017). Development of evidence-based, student-learning-oriented rubrics for pre-service science teachers pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 41, 7, 37-70. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1311049>
- Kind, V., y Chan, K. (2019). Resolving the amalgam: connecting pedagogical content knowledge, content knowledge and pedagogical knowledge. *International Journal of Science Education*, 41, 964-978. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1584931>
- Kjolseth, R. (1972). Making sense: natural language and shared knowledge in understanding en J. A. Fishman (Ed.), *Advances in the sociology language* (pp. 50-76). <https://doi.org/10.1515/9783110880434>
- Kluwe, R.H. (1987). Executive decisions and regulation of problem-solving behavior en F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 31-64). Lawrence Erlbaum Associates.
- Knoblauch, H. y Tuma, R. (2011). Videography: An Interpretative Approach to Video Recorded Micro-Social Interaction en E. Margolis y L. Pauwels (Eds.), *The SAGE Handbook of Visual Research Methods* (pp. 414-430). Sage.

- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178–181. <http://www.jstor.org/stable/20182660>
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire: séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2018). Enseñanza de la producción oral: irealidad posible! Una secuencia didáctica sobre la entrevista informativa en M. P. Núñez Delgado (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 127-154). Colección Universidad.
- Latawiec, B. (2012). *Metadiscourse in oral discussions and persuasive essays of children exposed to collaborative reasoning* [Tesis de doctorado, University of Illinois]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Larreula, E. (2002). La narrativa oral. *Aula de innovación educativa*, 111, 31-34.
- Larringan, L. M. (2013). Reflexión metalingüística y enseñanza de la gramática en U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 187-206). Graó.
- Lawrenz, F., Huffman, D., y Robey, J. (2003). Relationships among student, teacher and observer perceptions of science classrooms and student achievement. *International Journal of Science Education*, 25(3), 409–420. <https://doi.org/10.1080/09500690210145800>
- Leal, A. (2014). El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC): una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*, 8(15), 89-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5023852>
- Lecannelier, F. (2023). Felipe Lecannelier y la salud mental en la infancia: “La verdadera educación es para aprender a vivir con uno mismo y con los otros”. *Revista de educación*, 403.
- Lecannelier, F., Hoffman, M., Flores, F. y Ascanio, L. (2008). Problemas, proyecciones y desafíos en la salud mental infantil: la necesidad de reformular el rol profesional. *Horizonte de Enfermería*, 19(1), 1-9. https://doi.org/10.7764/horiz_enferm.19.1.45
- Lee, C., Mohd, R. y Heng, S. (2015). The Knowledge of Teaching – Pedagogical Content Knowledge (PCK). *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 3(3), 40-55. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085915>
- Lee, J. y Subtirelu, N. (2015). Metadiscourse in the classroom: A comparative analysis of EAP lessons and university lectures. *English for Specific Purposes*, 37, 52-62. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.06.005>
- Leeds-Hurwitz, W. (2014). Metacommunication. Key Concepts in Intercultural Dialogue. *Center for Intercultural Dialogue*, 25, 1.
- Leibrandt, I. (2018). El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación. *Alabe Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, (17). <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.8>

- Leko, M. M., Hitchcock, J. H., Love, H. R., Houchins, D. E. y Conroy, M. A. (2023). Quality Indicators for Mixed-Methods *Research in Special Education. Exceptional Children*, 89(4), 432-448. <https://doi.org/10.1177/00144029221141031>
- Levelt, W. J., Roelofs, A. y Meyer, A.S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavior Brain Science*, 22(1), 1-38. <https://doi.org/10.1017/S0140525X99001776>
- Ley 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 29 de mayo de 2015. D. O. No. 9366-04.
- Liébana Checa, J. A. (2018). La literacidad en la perspectiva sociocultural. De Vygotski a la psicología cultural y a la enseñanza diversificada en P. Núñez Delgado (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 41-55). Octaedro.
- Lim, H., (2009). Oral Metadiscourse in English Debates: A Discourse-Analytical and Rhetorical Approach. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 25(3), 337-363.
- Livingstone, J. A. (2003). Metacognition: An overview. 1-7. <https://eric.ed.gov/?id=ED474273>
- Lomas, C. (2001). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.
- Lomas, C., Osorio, A., y Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.
- López, E., Rodríguez, L., Gutiérrez, L., y Pérez, A. (2019). Didáctica de la lengua castellana y el modelo Park y Oliver en la práctica docente. *Revista de la Licenciatura en la Educación Básica*, 3(5), 41-55. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9941>
- López de Parra, L., Córdoba, M., Segura, M., y Polanía, J. (2017). Desarrollo investigativo en didáctica de la lengua y la literatura (2010-2015). *Actualidades Pedagógicas*, 1 (69), 49-79. <https://doi.org/10.19052/ap.3639>
- López-Ornat, S. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de investigación en logopedia*, 1 (1), 1-11. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d399a09299952068445c7fd>
- Loureda Lamas, Ó. (2003). *Introducción a la tipología textual*. La Muralla.
- Luceño Campos, J. L. (1988). *Didáctica de la lengua española*. Editorial Marfil.
- MacWhinney, B. (1989). Competition and teachability en M. L. Rice y R. L. Schiefelbusch (Eds.), *The teachability of language* (pp. 63-104). Paul H. Brookes Publishing.
- MacWhinney, B. y Snow, C. (1990). The child language data exchange system: An update. *Journal of Child Language*, 17(2), 457-472. <https://doi.org/10.1017/S0305000900013866>
- Maqueo, A.M. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. Limusa Noriega Editores.

- Manoliu, M. (1977). *El estructuralismo lingüístico*. Cátedra.
- Marcelo, C. (1993). Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido en L. Montero y J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (Vol. I, pp. 151–186). Tórculo.
- Marchesi, A. (2017). Problemas del lenguaje y de la comunicación en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación* (3 ed., pp. 169-198). Alianza Editorial.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.
- Márquez García, E. J. (2015). La dramatización para el desarrollo del lenguaje verbal: una propuesta para la educación primaria. *Revista Electrónica Sustentabilidad al Día*, 6, 76-96.
- Martín Vega, R. A. (2021). Diagnóstico de las deficiencias y dificultades didácticas de la comunicación oral en las aulas españolas. *Didáctica (lengua y literatura)*, 33, 95-107. <https://doi.org/10.5209/dida.69982>
- Martín-Romera, A., y García-Martínez, In. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 8 - 23. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9916>
- Martínez, S. (2009). Argumentation, metadiscourse and social cognition: organizing knowledge in political communication. *Discourse & Society*, 20(6), p. 727-746. <http://doi:10.1177/0957926509342368>
- Marulis, L. (2014). Conceptualizing and assessing metacognitive development in young children [Tesis de doctorado, University of Michigan]. M Library Dissertations and Theses (Ph.D. and Master's).
- Mata, J. (2022). Niños que hablan de libros. Una reflexión sobre el aprendizaje de la literatura, la escucha y la conversación. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14 (7), 20 - 34. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/6176>
- Maulana, R. y Helms-Lorenz, M. (2016). Observations and student perceptions of the quality of preservice teachers' teaching behavior: construct representation and predictive quality. *Learning Environ Research*, 19, 335–357. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9215-8>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. y van de Grift, W. (2015) Development and evaluation of a questionnaire measuring pre-service teachers' teaching behavior: a Rasch modelling approach. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 26(2), 169-194, <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939198>

- Mayo, S. y Salazar, A. (2016). Narrativas orales mapuche: el nütram como género de representación y su contribución en la revitalización del mapudungun. *Exlibris*, 5, 187-207. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3019/965>
- Mayor, J. (1988). Presupuestos psicológicos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en J. García-Padrino y A. Medina. (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 52-77). Anaya.
- McCormick, C. B., Dimmitt, C. y Sullivan, F. R. (2013). Metacognition, learning, and instruction en W. M. Reynolds, G. E. Miller y I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (2 ed., pp. 69-97). John Wiley y Sons.
- Medina Rivilla, A. M. y Salvador Mata, F. (2002). Fundamentación en A. M. Medina Rivilla y F. Salvador Mata (Coords.), *Didáctica general* (2 ed., pp. 1-75). Pearson.
- Mendoza, E. (2012). La investigación actual en el Trastorno Específico del Lenguaje. *Logopedia, Foniatría y Audiología* 32, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.03.001>
- Meyer, J., Cash, Anne H.; Mashburn, A. (2011). Occasions and the Reliability of Classroom Observations: Alternative Conceptualizations and Methods of Analysis. *Educational Assessment*, 16(4), 227-243. <https://doi:10.1080/10627197.2011.638884>
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/>
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa de Integración Escolar PIE. Ley de inclusión 20.845. Manual de apoyo a la inclusión escolar en el marco de la reforma educacional*. Ministerio de educación. <https://especial.mineduc.cl/gestion-operacional-pie/documentos-apoyo-ingreso-pie/>
- Ministerio de Educación. (2017). *Comuniquemos para la igualdad: Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo*. Ministerio de educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14488>
- Ministerio de Educación. (2019). *Bases Curriculares 3º y 4º medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/>
- Ministerio de Educación. (2020). *Programa de estudio 3º medio. Lengua y Literatura*. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Programas/140133:Programa-FG-Lengua-y-literatura-3-medio>
- Ministerio de Educación. (2020). *Programa de estudio 4º medio. Lengua y Literatura*. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Programas/140135:Programa-FG-Lengua-y-literatura-4-medio>

- Ministerio de Educación. (s/f). *Programa de Integración Escolar*. <https://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-trayectoria-educativa/programa-integracion-escolar/>
- Molina Vives, M. (2008). *Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Montenegro, L. (2010). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua en Coordinación General de Investigación y Desarrollo de Modelos Educativos del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) (Coord.), *Aprendizaje efectivo de la lectoescritura: Una experiencia regional exitosa* (pp. 43-61). D.R. ILSE.
- Montoya, N. y Arroyave, D. (2021). Conocimiento didáctico del contenido. Una revisión sistemática exploratoria. *Revista Boletín REDIFE*, 10(8), 55-71. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1384>
- del Moral Barrigüete, C. (2012). Bases teóricas y propuestas didácticas para el desarrollo del repertorio léxico en la enseñanza del español como segunda lengua. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 59, 99-110.
- del Moral Barrigüete, C. (2017). El debate como estrategia formal para mejorar la competencia comunicativa de los futuros maestros en B. Peña Acuña y A. Aguilar López (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenas Prácticas Docentes Tomo I* (pp. 80-109). ACCI.
- Moran Alvarado, M. R., Vera Miranda, L. Y. y Morán, Franco, M. R. (2017). Los trastornos del lenguaje y las Necesidades Educativas Especiales. Consideraciones para la atención en la escuela. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 191-197. <http://ref.scielo.org/99v5sv>
- Moro, D. y Forte, N. (2020). Qué piensan los estudiantes sobre los contenidos lingüísticos y cómo corrigen los docentes. *Revista Pilquén*. 17(1), 1-17. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2646>
- Motos Teruel, T. (1992). Las Técnicas Dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la Lengua y la Literatura. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10(11), 75-94. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4149>
- Moya, P. (2016). *Análisis comparativo de las estrategias metadiscursivas en los comentarios de noticias en la prensa digital española y chilena* [Tesis de doctorado, Universitat Politècnica de Valencia]. RiuNet repositorio UPV.
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a)*. Octaedro.
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (2019). *El trastorno específico del lenguaje*. NIH.
- Nelson, Y. y Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? en J. Metcalfe y A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 1-25). The MIT Press.

- Nussbaum, L. (2005). La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico en C. Barragán, A. Camps, M. Claustre Cardona, J. Ferrer, E. Larreula, L. López del Castillo, M. Morera, L. Nussbaum, F. Peliquín, 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.
- Níkleva, D. y López García. (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>
- Norman, E. (2020). Why Metacognition Is Not Always Helpful. *Frontiers in Psychology*, 11(1537), 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01537>
- Norman D. A. y Shallice T (1986). Attention to action: willed and automatic control of behavior en R. J. Davidson, G. E. Schwartz y D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation* (pp. 1-18). Plenum Press.
- Núñez Delgado, M. P. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y Textos* (16), 155-172. <http://hdl.handle.net/10481/24067>
- Núñez Delgado, M. P. (2001). *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer en Secundaria*. MEC-Narcea.
- Núñez Delgado, M. P. (2003a). Valor educativo de la oralidad en la enseñanza escolar de la lengua y la literatura. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 16, 359-377. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/24097>
- Núñez Delgado, M. P. (2003b). *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. (2005). Las tipologías textuales en la enseñanza de la lengua y la literatura: una revisión para reflexionar sobre las tareas pendientes en C. Ayora y A. González Vázquez (Eds.), *Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 127-148). Universidad de Granada.
- Estudios de didáctica de la lengua y la literatura*, 127-148. <http://hdl.handle.net/10481/24072>
- Núñez Delgado, M. P. (2008). Capítulo II: Aspectos Básicos de la Didáctica de la Lengua Oral en M. Jiménez Jiménez, M. 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. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7-19. <https://doi.org/10.14483/22486798.3214>
- Núñez Delgado, P. (2010). El lugar de la investigación en el estatuto epistemológico de la Didáctica de las Lenguas en R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 61-74).

- Fernando el Católico (CSIC); Diputación de Zaragoza.
<http://hdl.handle.net/10481/24089>
- Núñez Delgado, M. P. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16(1), 136-150. <https://doi.org/10.14483/22486798.3594>
- Núñez Delgado, M. P. (2018). Retórica Clásica y literacidad en P. Núñez (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 9-23). Octaedro.
- Núñez Delgado, M. P., y Rienda, J. (2010). *Un estudio de caso sobre la formación del profesorado de Educación Primaria en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. CíDd II Congr s Internacional de Did ctiques, Girona, España.
- N     Delgado, M. P. y Romero Mariscal, M. E. (2003). *Investigación en Didáctica de la Lengua e innovación curricular. Validación de un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva*. Universidad de Granada.
- N     Delgado, M. P. y Romero Mariscal, M. E. (2009). Estrategias Didácticas para la enseñanza de la lengua oral en primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 22(1), 125-152. <https://doi.org/10.30827/reugra.v22i1.16679>
- N     Rojas M., Arévalo, A., y  valos, B. (2012). Profesionalización docente:  Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000200002
- O Cathain, A. (2010). Assessing the quality of mixed methods research: Toward a comprehensive framework en A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2.a ed., pp. 531-555). Sage.
- O Connor, C., y White, C. (2010). *Documento de apoyo. Discusiones productivas*. Facultad de Educación. Pontificie Universidad Católica de Chile.
- Oesterreicher, W. (2007). Historicismo y teleología: el manual de gramática histórica española en el marco del comparatismo europeo. *Lexis XXXI* (1 y 2), 277-304. <https://doi.org/10.18800/lexis.20070102.011>
- Ojeda Villarroel, H. P. (2017). *Sistematización y difusión del conocimiento ancestral williche*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Onwuegbuzie A. J. y Leech, N. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *Qual Report*; 11(3), 474-498. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2006.1663>
- Onwuegbuzie A. J. y Burke Johnson, R. (2006). The validity issues in mixed research. *Research in the Schools*, 13 (1), 48-63.

- Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Continuum.
- Osorio, J., Henríquez, M., y Cisternas, I. (2019). La conexión en el discurso oral de estudiantes secundarios: limitaciones y desafíos. *Enunciación*, 24(2), 169-183. <http://doi.org/10.14483/22486798.15240>
- Osses Bustingorry, S. y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34 (1), 187-197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson.
- Park, S. y Oliver, S. (2008). Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38, 261-284. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>
- Park, S., Jang, J., Chen, Y. y Jung, J. (2011). Is pedagogical content knowledge (PCK) necessary for reformed science teaching? Evidence from an empirical study. *Research in Science Education*, 41, 245-260. <https://doi.org/10.1007/s11165-009-9163-8>
- Penfield, R. D. y Giacobbi, P. R. Jr. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. http://dx.doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3
- Peña Ayala, A. y Cárdenas, L. (2015). A Conceptual Model of the Metacognitive Activity en A. Peña-Ayala (Ed.), *Metacognition: fundamentals, applications, and trends. A profile of the current state-of-the-art* (pp. 39-72). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11062-2>
- Peña Mella, J. H. y del Moral Barrigüete, C. (2022). Aproximación al conocimiento didáctico de la comunicación oral en R. Navarro y E. Cortés (Comp.), *Habilidades comunicativas y didáctica de la L2*. Dykinson S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2soj7cw.4>
- Peña Mella, J. H., Riquelme, J. y Mena Latuz, C. (2022). Aproximación a la enseñanza de la comunicación oral en Chile en contexto de pandemia en R. Navarro y E. Cortés (Comp.), *Habilidades comunicativas y didáctica de la L2*. Dykinson S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2soj7cw.7>
- Pérez, C. (2009). La lengua oral en la enseñanza: Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 297-318. <https://www.semanticscholar.org/paper/La-lengua-oral-en-la-ense%C3%B1anza-Propuesta-para-la-de-Fern%C3%A1ndez/8430c0df4048d057cade097254e1dfedfef7dba1>
- Pérez Martínez, C. (2020). Círculos literarios: el poder de la lectura en el desarrollo de competencias. *Foro de profesores E/LE*, 16, 297-310. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/17322/17066>

- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15-29 <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>
- 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>
- Petit, M. (2014). *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Pilleux, Mauricio. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Pompa Montes de Oca, Y de la C. y Pérez López, D. I. A. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Universidad y Sociedad* 7(2), 160-167. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/273>
- Prado, J. (2011). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Puente, A., Alvarado, J., Gutierrez de Blume, A. y Calderón Maureira, J.F. (2023). An application of cognitive diagnostic models in the evaluation of reading comprehension in Chilean university students *Suma Psicológica* 30(1), 40-47. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2023.v30.n1.5>
- Quillis, A. (1979). La enseñanza de la lengua materna. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 2, 251-274. <https://idus.us.es/handle/11441/29804>
- Rahimi, M. y Katal, M. (2012). Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31, 73 – 81. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.019>
- Ranjan, R., Philominraj, A. y Kumar, G. (2019). Relationship between metacognitive learning strategies and proficiency in EFL classroom in Chile. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(6), 938-945. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.76140>
- Rapp, B. Y Goldrick, M. (2000). Discreteness and interactivity in spoken word production. *Psychological Review*, 107(3), 460–499. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.107.3.460>
- Rasheed, J. M., Rasheed, M. N. y Marley, J. A. (2011). *Family Therapy: Models and techniques*. Sage.
- Ravanal Moreno, E., Rojas, F., Ferrando, M., Sánchez, B. y Palacios E. (2023). Conocimiento didáctico de alfabetización inicial de una profesora principiante y una experimentada. *Perfiles Educativos*, 44(176). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.59602>

- Reyzábal, M.V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. La Muralla.
- Reza, S., Khodabakhshzade, H. y Shirvan, M. (2012). The Effect of Metadiscourse on EFL Learners' Listening Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 452-457. <http://doi:10.4304/jltr.3.3.452-457>
- Ribas, T. (2011). Evaluar en el área de Lengua y Literatura en U. Ruiz (Coord.), *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura* (pp. 61-75). Graó.
- Ricci Bitti, P.E. y Zani B. (1990). *La comunicación como proceso social*. Grijalbo.
- Rienda Polo, J. (2015). Claves de la composición escrita en J. Mata Anaya, M. P. Núñez Delgado y J. Rienda Polo (Coords. y Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 73-93). Pirámide.
- Rienda Polo, J. y Galmés Ramos, F. (2018). Secuencias didácticas para la mejora de la adecuación en la composición escrita en M. P. Núñez Delgado (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 175-188). Octaedro.
- Riestra, D. (2016). El papel de la metodología de investigación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura en D. Riestra (Comp.), *Contribuciones a la Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 81-88). UNRN.
- Rivera, M. y Dolores, C. (2021). Preconcepciones de pendiente en estudiantes de Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(1), 195-217. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3045>
- Rodríguez, C. (2015). Reflexión metalingüística y enseñanza de la gramática en Educación Primaria en J. Mata, P. Núñez y J. Rienda (Coords. y Eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 149-176). Pirámide.
- Rodríguez-Ferreiro, J. y Cuetos, F. (2012). Capítulo 3: Producción Oral en F. Cuetos (Ed.), *Neurociencias del Lenguaje: Bases neurológicas e implicaciones clínicas* (pp. 31-45). Editorial Médica Panamericana.
- Romero Barea, G. A. (2009). La utilización de estrategias didácticas en clase. *Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-8.
- Romèu, A. (1999). Naturaleza interdisciplinaria del estudio del texto. *Varona*, 28, 52-56.
- Romo, P. (2015). Didáctica y evaluación de la comunicación oral. *ANALES de la Universidad Central del Ecuador*, 1(373), 329-341. <https://doi.org/10.29166/anales.v1i373.1354>
- Rosas, C., Andrade, E., Cárdenas, A., y Sommerhoff, J. (2021). Premisas para la enseñanza de la expresión oral en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLVII, 251-265. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100251>
- Rovira Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre lectura*, 7, 55-72. <http://hdl.handle.net/10045/62755>

- Ruiz Bikandi, U. (2005). La construcción de la lengua oral en C. Barragán, A. Camps, M.A. Claustre Cardona, J. Ferrer, E. Larreula, L. López Del Castillo, M. Morera, L. Nussbaum, F. Peliquín, M. Rodeiro, U. Ruiz Bikandi, M. Sánchez Cano, M. Vilà i Santasusana y C. Vilardell, *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua en el centro escolar* (pp. 11-18). Graó.
- Şahin, A. (2017). *The Use of Metadiscourse in Spoken Interlanguage of EFL Learners: a Contrastive Analysis*. En Holman (Presidencia). 4th Teaching & Education Conference. Conferencia llevada a cabo en Venecia.
- Salas Valdebenito, M. (2015). Una propuesta de taxonomía de marcadores metadiscursivos para el discurso académico científico escrito en español. *Revista Signos*, 48(87), 95-120. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342015000100005>
- Sala, M. (2020). Trastornos del desarrollo del lenguaje oral y escrito en AEPap (Ed.), *Congreso de Actualización Pediatría 2020* (pp. 251-26). Lúa Ediciones 3.0.
- San Segundo, P. R. (2022). Propuesta docente para incorporar la enseñanza de lengua en el aula de literatura en el ámbito universitario: claves del estilo directo en torno a la literatura inglesa victoriana en J. M. Rodríguez Álvarez y S. Sánchez García (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura y nuevas tecnologías* (pp. 37-48). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2soj71q.6>
- 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. Peliquín, 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., y 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., y 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, 2, 57-71. <https://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 en P. Núñez Delgado (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 113-126). Colección Universidad.
- Santolària, A. (2019). La secuencia didáctica: un instrumento para escribir textos en Educación Infantil. *Didáctica. Lengua y Literatura* 31, 285-301. <https://dx.doi.org/10.5209/dida.65953>
- dos Santos, Kawata, K. H., Ueno, Y., Hashimoto, R., Yoshino, S., Ohta, K., Nishida, A., Ando, S., Nakatami, H., Kasay, K., y Koike, S. (2021). Development of metacognition in adolescence: the congruency-based metacognition scale. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.565231>

- Shevchenko, M. V. (2015). Communicative approach to reaching English at technical universities. *Advances education*, 3, 101-107. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.44302>
- Shimamura, A. P. (2008). A neurocognitive approach to metacognitive monitoring and control en J. Dunlosky y R. Bjork (Eds.). *Handbook of Memory and Metacognition* (pp. 373–390). Psychology Press.
- Schmelzing, S., Van Driel, J. H., Juttner, M., Brandenbusch, S., Sandmann, A. y Neuhaus, B. (2013). Development, evaluation, and validation of a paper-and-pencil test for measuring two components of biology teachers' pedagogical content knowledge concerning the "cardiovascular system". *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(6), 1369-1390. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9384-6>
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.40-726X/95/1200-0351507.50/0>.
- Schraw, G. y Sperling Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016). La historia oral en P. Schettini e I. Cortazzo (Coords.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp.67-76). Edulp.
- Schoop, M. (2001). An Introduction to the Language-Action Perspective. *SIGGROUP Bullet*, 22(2), 3-8. <https://doi.org/10.1145/605676.605677>
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42831>
- Soto, C., Gutierrez de Blume, A., Asún, R., Jacobina, M. y Vásquez, C. (2018). A Deeper Understanding of Metacomprehension in Reading: Development of a New Multidimensional Tool. *Frontline Learning Research* 6(1), 31-52. <https://doi.org/10.14786/flr.v6i1.328>
- Steffenson, M. y Cheng, X. (1996). Metadiscourse and Text Pragmatics: How Students Write after Learning about Metadiscourse. *Pragmatics and Language Learning. Monograph Series*, 7, 153-170. <https://eric.ed.gov/?id=ED400709>
- Sternberg R. J. (1987). Razonamiento, solución de problemas e inteligencia en R. J. Sternberg (Ed.), *Inteligencia humana: Cognición, personalidad e inteligencia* (Vol. II). Paidós.

- Sluzki, C. y Bavelas, J.B. (1995). A Note on meta-communication en J. H. Weakland y W. A. Ray (Eds.), *Propagations: Thirty years of influence from Mental Research Institute* (pp. 27-32). Haworth.
- Tabernero Sala, R. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis. *Ocnos* 15(2), 21 – 36. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2016.15.2.1125>
- Tabernero Sala, R., Colón Castillo, M. J. y Laliena, D. (2023). Discurso literario infantil y multimodalidad. Aproximación a la historia del álbum sin palabras en España desde los grandes olvidados. *Siglo XXI. Literatura Y Cultura Españolas*, (21), 435–472. <https://doi.org/10.24197/sxxi.21.2023.435-472>
- Tang, K. (2021). The interconnections among metadiscourse, metalanguage, and metacognition: Manifestation and application in classroom discourse. *Linguistics and Education*, 65, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100977>
- Tamayo Rozas, M., Carvallo Arrau, M. F., Sánchez Cornejo, M., Besoain-Saldaña, A. y Rebolledo Sanhueza, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (I), 161-179. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>
- Tapia Ladino, M. y Ariz Bernal, N. (2018). Evaluación de la habilidad comprensión auditiva de español como lengua materna en estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Concepción. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(2), 1137-1163. <https://doi.org/10.1590/010318138651308343401>
- Thenmozhi, C. (2019). Models of metacognition. *Shanlax International Journal of Education*, 7(2), 1-4. <https://doi.org/10.34293/education.v7i2.303>
- Trigo, E. y Romero, M. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes de máster de profesorado de secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 22(1), 89 - 112. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63622>
- Torres, C. (2014). *La exposición oral: de la teoría a la práctica* [Trabajo Fin de Máster, Universitat Jaume]. Repositorio Institucional - Universitat Jaume.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Oralidad. Anuario para el rescate de la oralidad de América Latina y el Caribe*. Editorial José Martí. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113147>
- Universidad de Granada. (2019). *Código de buenas prácticas en investigación*. Universidad de Granada.
- Universidad de Granada. (2023). *Guía del uso no sexista del lenguaje*. Universidad de Granada.
- Unzué Unzué, A. (2012). *Argumentar para debatir. Una propuesta para todas las áreas de secundaria*. Blitz

- Ushioda, E. (2007). Motivation, autonomy and sociocultural theory en P. Benson (Ed.), *Learner autonomy 8: Teacher and learner perspectives* (pp. 5-24). Authentik.
- Ushioda, E. (2011a). Motivating learning to speak as themselves en G. Murray, X. Gao y T. Lamb (Eds.). *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp. 11-24). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847693747-003>
- Ushioda, E. (2011b): Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 221-232. <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2011.577536>
- Usó Viedoto, L. (2014). De la enseñanza tradicional de la gramática a la reflexión metalingüística en primeras lenguas. *Tejuelo*, 10, 49-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5385985>
- Utkin, L. (2006). A method for processing the unreliable expert judgments about parameters of probability distributions. *European Journal of Operational Research*, 175(1), 385-398. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2005.04.041>
- Valbuena Ussa, O. E. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Biblioteca Complutense, Tesis doctorales.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (1981). *Studies in the pragmatic of discourse*. The Hague: Mouton.
- Van Dijk, T. A. (1997). The Discourse-Cognition-Society Triangle en G. Cleve, I. Ruth, E. Schulte-Holtey y F. Wichert (Eds.), *Science, Power, Politics. Intervention in contemporary social discourses. To honor the 60th birthday of Siegfried Jäger* (pp. 20-36). Westfälisches Dampfboot.
- Van Dijk, T. A. (2006). Discourse, context and cognition. *Discourse Studies*, 8(1), 159-177.
- Van Dijk, T. A. (2012). Discourse and Knowledge en J. P. Gee y M. Handford (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 587-603). Routledge. <http://www.discursos.org/download/articles/>
- Van Dijk, T. A. (2013). *Discurso y context. Un enfoque sociocognitivo*. Gedisa.
- Vande Kopple, W. (1985). Some Exploratory Discourse on Metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36 (1), 82-93. <https://doi.org/10.2307/357609>
- Vargas Schüler, A.A. y Aguilar Bustos, M.B.(2021). Instrumento de medición de la competencia de comunicación a través de estrategias metacognitivas en estudiantado universitario. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XVI (2), 249-276. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.13>
- Vasheghani Farahani, M. (2020). Metadiscourse in academic written and spoken English: a comparative corpus-based inquiry. *Research in Language*, 18(3), 319-341. <https://doi.org/10.18778/1731-7533.18.3.05>

- Vásquez, F. (2011). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*, 16(1), 151-160. <https://doi.org/10.14483/22486798.3595>
- Vázquez-Bernal, B., Jiménez-Pérez, R. y Mellado Jiménez, V. (2019). El conocimiento didáctico del contenido (CDC) de una profesora de ciencias: reflexión y acción como facilitadores del aprendizaje. *Enseñanza de las ciencias*, 37(1), 25-53. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2550>
- Veenman, M. V. J. (2011). Alternative assessment of strategy use with self-report instruments: a discussion. *Metacognition and Learning*, 6, 205-21. <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9080-x>
- Veenman, M. V. J. (2016). Learning to Self-Monitor and Self-Regulate en R. Meyer y P. Alexander. *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 233-257). Routledge.
- Verdugo-Perona, J., Solaz-Portolés, J. y SanJosé-López, V. (2017). El conocimiento didáctico del contenido en ciencias: estado de la cuestión. *Cuadernos de Pesquisa*, 4 (164), 586-611. <https://doi.org/10.1590/198053143915>
- Vergara, C. (2019). *Análisis del Conocimiento Didáctico del Contenido de profesores chilenos de Educación Básica* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Vergara, C. y Cofré, H. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 323-338. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200019>
- Vergara Reyes, C., Medina, J. y Miranda, C. (2018). Análisis del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) de tres profesores chilenos Expertos de Educación Básica. *Investigación Cualitativa en Educación*, 1, 38-47.
- Vygotski, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Editorial La Pleyade.
- Vila Mendiburu, I. (1991). Lingüística y adquisición del lenguaje. *Anales de Psicología*, 7 (2), 111-122. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/28361>
- Vila Mendiburu, I. y Elgstrom, S. (1987). Imitación y adquisición en el lenguaje. *Infancia y aprendizaje*, 38, 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=662322>
- Vilà Santasusana, M. (2002). Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. *Aula de innovación Educativa*, 111, 18-22.
- Vilà Santasusana, M. (2003). Enseñar a hablar y a escuchar. *Cuadernos de pedagogía*, 330, 46-50.
- Vilà Santasusana, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas Didácticas*, 12, 113-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255377>

- Vilà Santasusana, M. y Castellá, J., (2015). La lengua oral formal: características lingüístico-discursivas y reflexiones sobre su enseñanza en J. Mata Araya, M. Núñez Delgado y J. Rienda Polo (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 21-41). Pirámide.
- Vilà Santasusana, M. y Vila, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 45-54. <http://dx.doi.org/10.1174/021470394321466873>
- Vilamèa, M. (2014). *Trastorno específico del lenguaje: Guía para la intervención en el ámbito educativo*. Asociación TEL Galicia
- Villar, G. (2015). Paradigmas y modelos explicativos en metacognición. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1441.4805>
- Weck, G. (1994). Las dificultades de lenguaje al comienzo de la escolaridad. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 55-68. <https://doi.org/10.1174/021470394321466882>
- Widdowson, H. G. (1995). Discourse analysis: a critical view. *Language and Literature* 4(3), 157-172. <https://doi.org/10.1177/096394709500400301>
- Wilmont, W. (1980). Metacommunication: A Re-Examination and Extension. *Annals of the International Communication Association*, 4(1), 61-69. <https://doi.org/10.1080/23808985.1980.11923794>
- Xin, Z. (2007). From communicative competence to communicative language teaching. *Sino-US English Teaching*, 4(9), 39-45.
- Zarrati, Z., N.K Nambiar, R. y Maasum, T. (2014). Effect of Metadiscourse on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 20, 27-38. <http://doi.org/10.17576/3L-2014-2003-03>
- Zebadúa, L. y García, E. (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zohar, A. (2012). Explicit teaching of metastrategic knowledge: definitions, students' learning, and teachers' professional development en A. Zohar y Y. Judy Dori (Eds.). *Metacognition in Science Education. Trends in Current Research* (pp. 197-224). Springer.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos pilotaje

Anexo 1.1. Entrevista piloto para profesores: «Enfoque de la enseñanza de la comunicación oral»

Tópico objetivo: enfoque de enseñanza de la comunicación oral

Dimensión 1: La expresión comunicativa social de los jóvenes

1. ¿Cuál es la importancia de los jóvenes en la construcción sociocultural de nuestro país, en su rol de ciudadano?
 2. ¿Cuál es la función que tiene la expresión pública de los jóvenes en la sociedad?
 3. ¿Considera que a los jóvenes les gusta hablar sobre sus ideas y opiniones sobre temáticas actuales como las migraciones, identidad de género, ciudadanía, entre otros, dentro del aula de Lengua y Literatura?
-

Dimensión 2: Método de enseñanza

4. ¿Cuál es el sentido o la finalidad de la enseñanza de la expresión oral en las aulas de Lengua y Literatura?
 5. ¿Cuáles son los métodos que, según su experiencia, son más pertinentes para la enseñanza y evaluación de la comunicación oral? ¿Por qué?
 6. Podría describir ¿cuáles son las principales características de la estructura de las clases que usted imparte para la enseñanza de la comunicación oral? *(por ejemplo, utiliza una planificación, secuencias didácticas o proyectos de aula y comienza con el objetivo de clases, revisa una presentación teórica, trabaja con el libro de clases, entre otros)*
-

Anexo 1.2. Preguntas entrevista piloto para estudiantes: «Enfoque de la enseñanza de la comunicación oral»

Tópico objetivo: enfoque de enseñanza de la comunicación oral

Dimensión 1: La expresión comunicativa social de los jóvenes

1. ¿Sientes que las voces de los jóvenes son escuchadas o tomadas en cuenta para la construcción de la sociedad chilena?

Dimensión 2: Método de enseñanza

2. Según tu experiencia en el aula, ¿crees que la comunicación oral es algo con lo que se nace o algo que se puede desarrollar? ¿por qué lo crees?

3. ¿Sientes que la sala de clases de Lengua y Literatura es un espacio para hablar de tus ideas o de temas interesantes? ¿por qué lo crees?

4. ¿Te dan ganas de hablar o participar en la clase de lengua y literatura?

5. ¿Cuándo te dan ganas de hablar o participar en la clase de lengua y literatura?

6. ¿Te sientes escuchado en la sala de Lengua y Literatura? ¿Por quienes? Justifica tu respuesta.

7. ¿Te gusta hablar sobre contenidos de Lengua y Literatura (sobre estructura de poesía, narrativa, ortografía, etc.)? ¿Por qué?

8. ¿Sobre qué temas te gusta hablar en la clase de Lengua y Literatura? ¿Con quién prefieres hablar sobre estos temas?

9. ¿Has vivido alguna experiencia muy positiva para ti comunicándote en la sala de Lengua y Literatura? ¿Me podrías contar cómo fue? *(Por ejemplo, salió muy bien la presentación, te sentiste muy cómodo exponiendo, los felicitaron luego de determinar, entre otros)*

10. ¿Has vivido alguna experiencia negativa para ti comunicándote en sala de Lengua y Literatura? ¿Me podrías contar cómo fue? *(Por ejemplo, no pudiste comenzar o terminar tu presentación, tuvieron una mala retroalimentación, no les gustó cómo les salió, entre otros)*

(¿Qué recuerdos tienes de experiencias vividas en la escuela o fuera de ella en la comunicación oral?)

Anexo 1.3. Listado de preguntas medición conocimiento didáctico del contenido

N.º	Pregunta
1	¿Cuál es la idea central o más importante que usted espera que aprendan los estudiantes en relación a... (contenido)?
2	¿Por qué es importante para los estudiantes aprender sobre (contenido)?
3	¿Qué otras cosas, aparte de la idea central, conoce usted sobre este tema y que no son tan necesarias para que los estudiantes aprendan?
4	¿Cuáles son las dificultades y/o limitaciones que usted reconoce en la enseñanza de (contenido)?
5	¿Cuáles son las preconcepciones u otras características de los estudiantes que influyen de mayor forma en el aprendizaje de (contenido)?
6	¿Qué otros factores reconoce que influyen de manera importante en la enseñanza de (contenido)?
7	¿Qué estrategias conoce que son efectivas para enseñar (contenido) y por qué?
8	¿Cuáles son las formas específicas con las cuales averigua la comprensión o confusión que los estudiantes tienen respecto a (contenido)?

Nota. Vergara y Cofré (2014, p. 330)

Anexo 1.4. Entrevista 3 profesor piloto «Conocimiento Didáctico del Contenido»

Tópico objetivo: enfoque de enseñanza de la comunicación oral

Dimensión: Conocimiento didáctico del contenido

1. ¿Por qué es importante que los estudiantes desarrollen su comunicación oral?
 2. ¿Qué aspectos cree que no son tan necesarios de aprender, respecto a la comunicación oral?
 3. ¿Cuál es la idea central o más importante que usted espera que sus estudiantes aprendan en relación con la comunicación oral?
 4. ¿Cuáles son las dificultades y/o limitaciones que usted reconoce en la enseñanza de la comunicación oral?
 5. ¿Cuáles son las preconcepciones u otras características de los estudiantes que influyen de mayor forma en el aprendizaje de la comunicación oral?
 6. ¿Qué otros factores reconoce que influyen de manera importante en la enseñanza de la comunicación oral?
 7. ¿Qué estrategias conoce que son efectivas para enseñar la comunicación oral y por qué lo son?
 8. ¿Qué tipo de actividades emplea para desarrollar la comunicación oral en sus estudiantes y con qué frecuencia las realiza?
 9. ¿Cuáles son las formas específicas con las cuales averigua la comprensión o confusión que los estudiantes tienen respecto a la comunicación oral?
-

Anexo 1.5. Entrevista piloto para profesores: «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»

Tópico objetivo: reflexión sobre el uso de la lengua oral

Dimensión 1: reflexión del uso de la lengua oral y metadiscurso

1. ¿Considera que hablar y reflexionar sobre cómo nos expresamos oralmente puede ser útil para el desarrollo de la comunicación oral dentro del aula? ¿Por qué?
 2. ¿Considera dentro de su planificación de la enseñanza de la comunicación oral momentos de reflexión sobre el uso de la lengua oral? En caso de respuesta afirmativa ¿de qué manera?
 3. ¿Qué instancias podemos generar dentro del aula para que los estudiantes tengan mayor control sobre su propio uso de la lengua oral?
 4. ¿De qué maneras se puede retroalimentar al estudiante para que desarrolle su comunicación oral?
 5. ¿Cuáles podrían ser los beneficios de reflexionar verbalmente en el aula sobre el propio uso de la lengua oral?
 6. ¿Cuáles podrían ser las dificultades de reflexionar verbalmente en el aula sobre el propio uso de la lengua oral?
-

Dimensión 2: Metacognición

7. ¿Considera que el uso de la metacognición puede ser útil en el desarrollo de la comunicación oral? ¿Por qué?
 8. ¿Cuáles podrían ser los beneficios de utilizar la metacognición en la enseñanza de la comunicación oral?
 9. ¿Cuáles podrían ser las dificultades de utilizar la metacognición en la enseñanza de la comunicación oral?
 10. ¿Emplea elementos de metacognición para desarrollar la comunicación oral en sus clases? ¿por qué? En caso afirmativo, ¿cuáles? ¿podría describirlos?
-

Anexo 1.6. Entrevista piloto para estudiantes «Reflexión sobre el uso de la lengua oral»

Tópico objetivo: enfoque de enseñanza de la comunicación oral

Dimensión: metacognición y metadiscurso

Planificación

¿Te preparaste para esta actividad oral? ¿Cómo lo hiciste? o ¿por qué no?

Cuéntame, ¿qué estrategia utilizaste para preparar este trabajo y por qué usaste esa estrategia?

Cuéntame ¿Cómo te sentiste antes de comenzar esta actividad en la sala? (*Procura decir qué tipo de actividad era*)

En caso de que la percepción sea negativa, ¿Qué haces cuando te sientes así antes de comenzar una actividad como esta?

¿Por qué comenzaste así tu presentación? *¿Lo tenías planificado, lo pensaste en ese momento o no te diste cuenta?*

Monitoreo

¿Cómo sabes cuánto tiempo te queda para terminar tu presentación?

¿Sentías que tus compañeros y profesor comprendían lo que estabas diciendo? ¿Cómo te diste cuenta?

¿Por qué tenías esa postura corporal?

¿Cómo enfrentaste el contacto visual con el público?

¿Cómo te sentiste durante la presentación? ¿Por qué?

¿Qué recursos utilizaste para mantener la atención del curso?

Control

¿Cómo manejaste el volumen de voz durante tu presentación?

¿Hubo algún error que corregiste mientras estabas hablando?

¿Hubo alguna situación que no tenías contemplada que sucediera que te hiciera cambiar de planes? ¿Cuál y por qué?

Identificar en el video situaciones de cambio de conducta.

Evaluación

¿Cómo te sentiste al finalizar tu presentación? ¿Por qué?

Al finalizar tu presentación ¿Reflexionaste sobre tu desempeño comunicativo? ¿Por qué y cómo lo hiciste?

¿Cuáles crees que fueron tus fortalezas en esta presentación?

¿Cuáles crees que fueron tus debilidades en esta presentación?

¿La estrategia que utilizaste te sirvió para desarrollar esta actividad? ¿Por qué?

¿Crees que lograste resolver todos los incidentes que se dieron en tu presentación? ¿Por qué?

Anexo 1.7. Cuestionario piloto estudiantes

Tópico objetivo: enfoque de enseñanza de comunicación oral

Dimensión 1: Disposición a la expresión comunicativa

1. Selecciona las formas de expresión comunicativa que más te gusten

Listado (escrita, artística, corporal, redes sociales, etc.)

2. ¿En qué asignatura te gusta hablar más ¿por qué?

Listado (Asignaturas del currículum)

Pregunta abierta (otro)

Dimensión 2: Estrategias de enseñanza

3. De las siguientes actividades, señala cuáles son las implementan los profesores de lengua y literatura para enseñar comunicación oral

Listado (debate, mesa redonda, disertaciones, entre otras)

4. Organiza de la que más te es útil para desarrollar tu comunicación oral a la que menos
Opciones (jerarquizar el listado anterior)

Dimensión 3: Metacognición

5. ¿Qué tipo de emociones sientes cuando hablas en las clases de lengua y literatura?
¿podrías catalogarlas como positivas o negativas?

Respuesta abierta

-
6. ¿Eres consciente de lo que hablas o cuando hablas?

Listado (sí, no, a veces)

-
7. ¿Qué estrategias utilizas para mejorar tu comunicación oral?

Listado (organizar ideas, planificar)

Dimensión 4: metadiscursividad

Preguntas abiertas

-
8. ¿Cómo consideras al público que te está escuchando al momento de hablar?

-
9. ¿Qué haces si no comprendes lo que alguien te está diciendo?

-
10. ¿Qué haces si te das cuenta que no te están entiendo mientras hablas?

-
11. ¿Qué estrategias utilizas para darte a entender cuando hablas?

-
12. Según tu experiencia, ¿consideras que la comunicación escrita facilita la comunicación oral? Explica tu respuesta.

-
13. Al momento de hablar ¿Te preocupa la interpretación que le puedan dar quienes te escuchan? ¿Por qué?

-
14. Al terminar de hablar ¿piensas qué elementos podrías mejorar o cuáles fueron acertados?

-
15. Luego de tener una conversación en la sala de clases, ¿te quedas pensando en qué dijiste o en cómo lo dijiste? Explicita cuál y por qué.

-
16. Luego de hacer una disertación o exposición formal, ¿te quedas pensando en qué dijiste o en cómo lo dijiste? Explicita cuál y por qué.
-

Anexo 2. Resultados pilotaje

Respecto a los resultados cuantitativos de la primera parte del cuestionario, se puede observar que en relación con la expresión que más los representan, indicaron como primera opción la expresión plástica con un 41%, seguida por la expresión corporal y expresión rítmico-musical ambas con un 18% y en cuarto lugar la expresión oral con un 14%. Como segunda opción, los estudiantes señalaron que su mejor forma de expresión es la oralidad con un 50% del total, seguido por la expresión rítmico-musical con un 25% y por la expresión escrita con un 20%. Finalmente, los estudiantes señalan como tercera opción de expresión escrita con un 75%, seguido de la expresión oral con un 13% y la expresión corporal con un 12%.

En cuanto a sus preferencias de participación oral en las asignaturas curriculares, las personas participantes indicaron como primera opción la asignatura «Educación Ciudadana», la cual tiene una representación de 11 estudiantes, seguida por la asignatura de «Lengua y Literatura» con 5 estudiantes y «Filosofía» con 2 participantes. Como segunda opción, se presenta con preponderancia la asignatura de «Lengua y Literatura» con 11 estudiantes, seguida de «Historia, Geografía y Ciencias Sociales» con 3 estudiantes y luego «Ciencias para la ciudadanía» con 2. Finalmente, como tercera opción la asignatura en la que más les gusta hablar es «Filosofía», seguida por «Ciencias para la Ciudadanía» e «Historia, Geografía y Ciencias Sociales», «Artes», «Educación Física y Salud» y «Lengua y Literatura» por igual.

En la tercera pregunta, se les solicitó explicitar sus razones para preferir hablar en las asignaturas seleccionadas anteriormente. El 50% de los estudiantes señala que le gusta hablar en las clases seleccionadas debido a que los temas son de su interés, seguido por un 23% que señala que es por el ambiente que se genera con sus compañeros en la sala de clases y un 14% por la actitud del profesor o profesora a cargo de la asignatura.

Respecto a las actividades que más implementaban sus profesores, destacaron las exposiciones o disertaciones orales, seguida de lectura en voz alta y exposiciones individuales y conversaciones en clases. Las menos implementadas fueron el análisis de videos,

entrevistas y grabación de podcast. Por otro lado, el 50% de los estudiantes señaló que las actividades seleccionadas se desarrollaron más de tres veces cada una en el año, un 36% señaló que las realizaban regularmente, entre dos a tres veces en el año, mientras que un 14% presentan que las realizaron como máximo 2 veces al año.

En la pregunta seis, se les solicitó al estudiantado que presentaran las actividades que, según ellos, serían las más útiles para desarrollar su comunicación oral. 14 señalaron que las exposiciones o disertaciones grupales son las más útiles para desarrollar su comunicación oral, seguida por las exposiciones o disertaciones individuales y las conversaciones en clases con 13 estudiantes cada una y en un tercer lugar, 11 estudiantes señalan la lectura en voz alta y otros 10, el debate y los diálogos en grupos de trabajo. Los menos útiles señalados por los estudiantes, son la grabación de podcast, las entrevistas y el análisis de video.

En cuanto a las emociones que sienten cuando hablan en el aula, el 77% de los estudiantes señaló que sentía alegría al participar en las clases de la asignatura de «Lengua y Literatura». El 23% señaló que sentía miedo al hablar en clases y ningún participante señaló sentir rabia o tristeza. Y, en cuanto a su sensación general al expresarse en el aula, el 64% expresó presentar una sensación positiva, un 36% con una sensación neutra y un 0% con una sensación negativa.

Se les solicitó a los estudiantes que mencionaran las estrategias que utilizan para mejorar su comunicación oral en el aula de Lengua y Literatura. La estrategia más señalada es la organización de las ideas antes de hablar, seguida por hacer ejercicios de postura corporal y pedir retroalimentación a sus compañeros o amigos y realizar ensayos. Las menos mencionadas fueron solicitar la retroalimentación al profesor de la asignatura y grabar sus ensayos.

Por otro lado, se les solicitó que indicaran la situación que más los representara en cómo se sienten en el momento de hablar en la clase de Lengua y Literatura. Se observa que un 73% de los estudiantes señala que se siente consciente respecto a lo que dice y cómo lo dice, el 27% señala que se siente un poco desorientado, es decir, a veces no tiene claridad de

lo que está diciendo o cómo lo está diciendo, mientras que ninguno de los estudiantes señaló sentirse muy desorientado.

Al preguntarle a los estudiantes qué hacen cuando no comprenden lo que están diciendo sus compañeros o profesor en la sala de clases, se observa que el 68% levanta la mano para comentar que no comprende, un 18% informa que intenta comprender por sí mismo sin pedir ayuda y un 14% anota sus dudas en el cuaderno y pregunta al finalizar la clase. Ninguno de los estudiantes señaló no hacer nada al respecto.

En la pregunta número doce se les preguntó: “En general, ¿qué haces si te das cuenta que no te están entendiendo mientras hablas en las clases de Lengua y Literatura? Selecciona la situación que más te represente”. El 41% indica que intenta organizar sus ideas de la mejor manera mientras está hablando, el 32% señala que sigue hablando, pero utiliza palabras que sean más fáciles de entender y un 18% pide disculpas y comienza de nuevo la idea. Con un 9% se presenta que los estudiantes se confunden y pierden la concentración mientras que ningún estudiante indicó quedarse en blanco y no poder seguir hablando.

Respecto a las estrategias que los estudiantes utilizan para darse a entender en las clases, el 39% indicó que mientras hablan se preocupan de emplear palabras cercanas o familiares a la audiencia, un 28% organiza las ideas según su importancia, un 18% realiza preguntas para corroborar que lo están entendiendo y un 15% que planifica sus intervenciones antes de hablar en clases.

Al preguntarle a las personas participantes si se quedan reflexionando sobre como hablaron en el aula, el 76% señaló que sí reflexiona después de hablar sobre la manera en la que se expresó en el aula, mientras que un 24% comenta que no reflexiona.

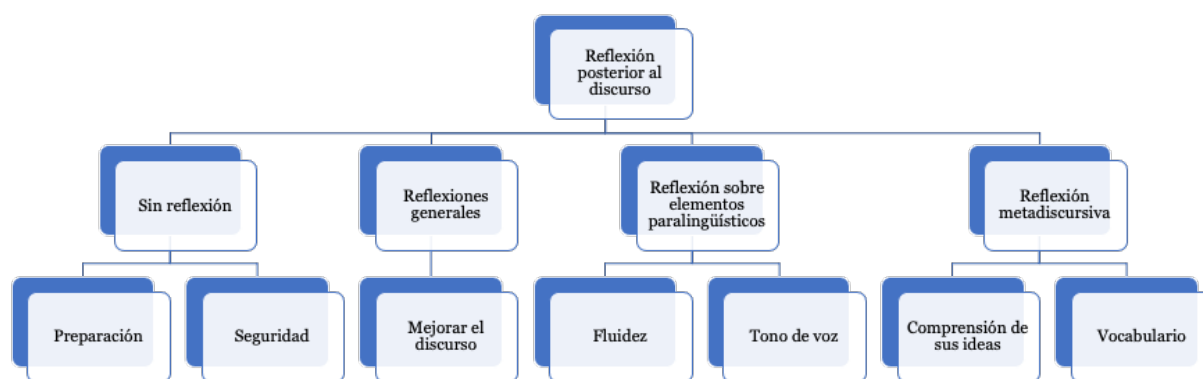
Finalmente, con referencia a los elementos cualitativos de los estudiantes que señalan que emplean la reflexión sobre su discurso, se encontraron cuatro categorías emergentes. Como se aprecia en la Figura 1, se presentan categorías desde las más generales a las más específicas. En primer lugar, la categoría de «Sin reflexión» se compone de experiencias en donde los participantes señalan no reflexionar, principalmente debido a que se preparan

antes de su presentación o que se sienten muy seguros de sus habilidades, mientras que otros simplemente prefieren no pensar en su desempeño.

Por otro lado, se presentan «Reflexiones generales», en donde las personas participantes no detallan sobre qué reflexionan, pero sí que les sirve principalmente para mejorar elementos para la siguiente presentación. Luego, se encuentran reflexiones más detalladas y específicas en dos ámbitos. El primero es la «Reflexión sobre elementos paralingüísticos» que refleja las reflexiones que realiza el alumnado es referentes a temas sobre el cómo dicen las cosas desde un punto de vista más técnico, en esto, lo que más se repite es el tema del tono en la que se expresan y la fluidez, donde también incluyen la rapidez al hablar. Y el segundo es la «Reflexión metadiscursiva» en la cual encontramos que los estudiantes se preocupan por ser comprendidos por sus compañeros o audiencia, por lo que piensan en cómo dijeron las cosas para explicar sus ideas u opiniones, así como el vocabulario que emplean para que la explicación sea más precisa.

Figura 1

Categorías de reflexión sobre el uso de la lengua: cómo lo digo

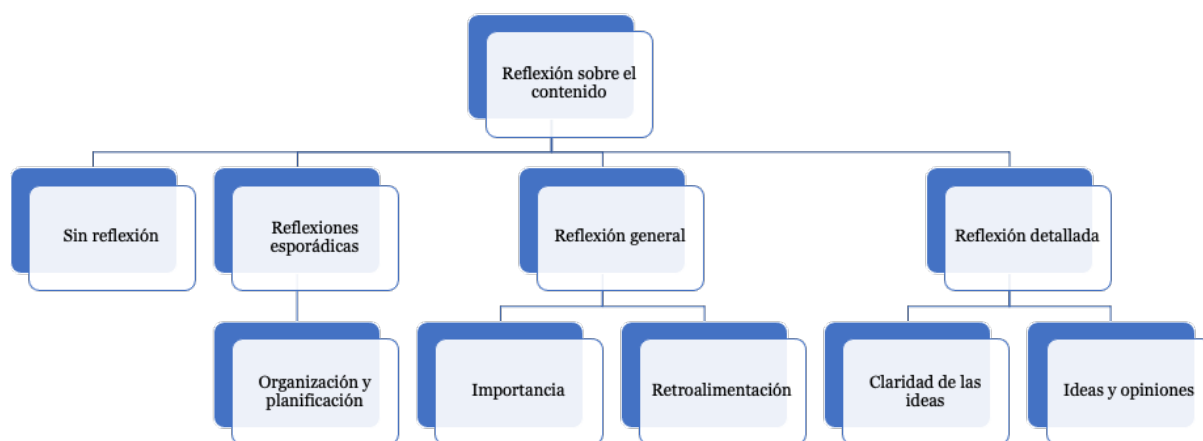


En cuanto a la pregunta 16 «Luego de hablar en la sala de clases de Lengua y Literatura, ¿Te quedas pensando o reflexionando sobre las cosas que dijiste en la sala de clases? (Especifica brevemente cómo lo haces)», el 73% indica que reflexiona sobre las cosas que dice luego de hablar en el aula de Lengua y Literatura, mientras que un 18% señala que realiza este ejercicio a veces o en algunas ocasiones, un 4% reconoce no reflexionar al respecto mientras que un 5% no responde.

En cuanto a los elementos cualitativos de esta pregunta, se puede apreciar una frecuencia y nivel de profundidad en las respuestas en la Figura 2. De ello se desprenden cuatro categorías emergentes. La primera es «Sin reflexión» en donde se plantea sin argumentación que no se realiza un proceso de reflexión. La segunda categoría es «Reflexión esporádica» en donde lo único que se argumenta es que mediante la organización se tiene la seguridad en los argumentos a plantear. La tercera categoría es «Reflexión general» donde se centran en la reflexión sobre la importancia de reflexionar, como la retroalimentación que les permite mejorar. Y finalmente la cuarta categoría «Reflexión detallada» que da cuenta de un nivel de reflexión más profunda considerando elementos de reflexión sobre la claridad de las ideas expuestas y cómo pueden seguir mejorando al respecto.

Figura 2

Reflexión sobre el uso de la lengua: lo que digo

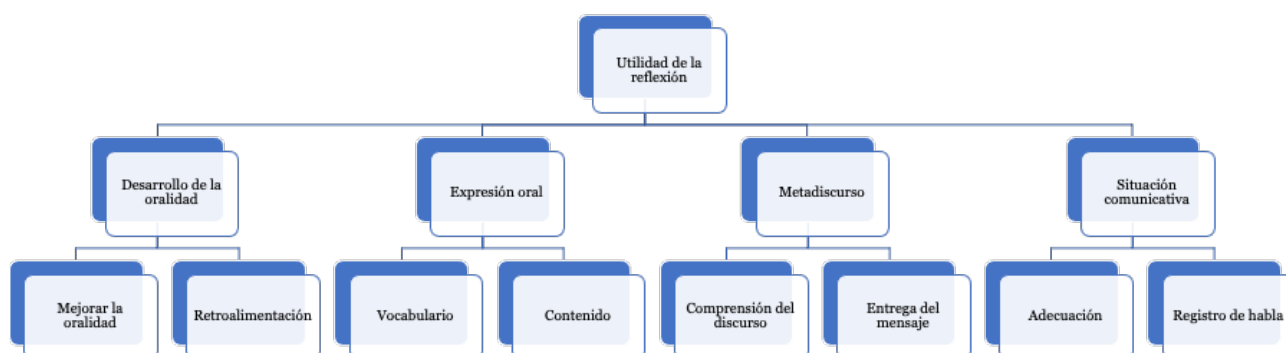


Al preguntarle a los estudiantes si consideran que es útil para ellos reflexionar sobre cómo hablan en la sala de «Lengua y Literatura», el 95% de los estudiantes señalan que sí es útil para ellos reflexionar, ya que, les permite mejorar su forma de hablar en el aula, mientras que un 5% afirma que no.

En relación con el análisis cualitativo de la pregunta, nos encontramos con cuatro categorías desarrolladas en la Figura 3. Por un lado, en la categoría de «Desarrollo de la oralidad» las personas participantes manifiestan que la utilidad de la reflexión es la posibilidad de mejorar sobre su desempeño, generando así una retroalimentación personal

que les permite observar ventajas y desventajas de su presentación. En la categoría de «Expresión oral» señalan que les es útil reflexionar sobre el uso de la lengua para mejorar su vocabulario y preocuparse por el contenido de su presentación. Además, identifican reflexiones sobre la comprensión de sus ideas y cómo entregan el mensaje para ser comprendidos, lo que se aprecia en la categoría de «Metadiscurso». Finalmente les es útil para acomodarse a la situación comunicativa en la que están inmersos, desde la adecuación de sus conductas y vocabulario hasta el uso del registro adecuado a la situación, como se desarrolla en la categoría de «Situación comunicativa».

Figura 3



Utilidad de la reflexión sobre el uso de la lengua

Resultados del pilotaje de las entrevistas

En cuanto a la “La expresión comunicativa social de los jóvenes”, como se aprecia en la Figura X, los profesores consideran que la expresión de los jóvenes es fundamental para la construcción del futuro y generar cambios en la sociedad, resaltando las revoluciones sociopolíticas lideradas por estudiantes secundarios y universitarios, como ejemplifica la profesora 5:

Creo que muchos de los procesos sociales que se han llevado a cabo en el país, incluso, tienen que ver con la, con reacciones juveniles po’, pensemos desde la, desde los pingüinos hacia delante (...) Después tienen la universidad nuevamente, el paro que finalmente conllevó a la gratuidad, después tienes el estallido social por saltar los torniquetes [...].

También, señalan que los estudiantes en la actualidad tienen espacios de expresión y de información a través de las Redes Sociales, tal como menciona la profesora 1:

[...] los estudiantes no ven noticias, no leen diario, eh... pero sí utilizan las Redes Sociales; TikTok, Instagram, etc. y de alguna u otra manera, también, em... eso lo utilizan desde sus propias preferencias, pero ellos sí se están informando, ellos, sí se están expresando. Yo creo que eh... somos, somos nosotros o es la sociedad, los que generalmente nos estamos quedando como estancados en la manera en que creemos que... eh... las expresiones son válidas.

Los adultos deben mediar el acceso responsable a la información y entregar lineamientos comunicativos, tales como el respeto, la tolerancia o la argumentación.

Respecto a la importancia de la comunicación oral, todos los docentes señalan que es una necesidad básica del ser humano. Complementariamente, nos permite conectar con el entorno, darnos a entender y comprender a otros, como lo señala la profesora 2: “(...) en ese discurso me puedo conectar con otros y otras hablantes y de ahí también cómo generar, cierto, un diálogo, que es súper rico, que es súper nutrido, en donde mi mensaje va pero también recibo de vuelta”. Los profesores señalan que la idea central del aprendizaje de la comunicación oral en el aula es que la socialización es una necesidad y herramienta humana que nos permite conectarnos con el entorno. Agregan que su desarrollo es necesario para el autoconocimiento. Los profesores consideran que la finalidad de la expresión oral en el aula de Lengua y Literatura es dotar a los estudiantes de herramientas de comunicación que les sirvan para su vida personal o social.

Por otro lado, presentan dificultades para identificar ideas menos relevantes en la enseñanza de la comunicación oral, como menciona la profesora 2: “(...) eh... buena pregunta... pienso que no... no... no me había, no me había puesto como a analizar eso... siento que me cuesta un poco... identificar rápidamente (...)” o el profesor 5: “(...) encuentro que esa pregunta no podría... (silencio)... responderla claramente. No podría responderla claramente porque todo factor dentro del ámbito de la comunicación oral es importante”.

Dentro del aula de «Lengua y Literatura» la expresión de sus estudiantes se da al hablar de temas que les permitan cuestionar la sociedad o hablar de gustos personales. Algunos de ellos señalaron la necesidad de proponer temáticas para generar discusiones, como indica la profesora 5:

(...) siempre uno tiene que hacer el ejercicio de proponerles el tema, porque no siempre ellos tienen el, eh... vienen con, eh... con la idea preconcebida o con ganas de hablar sobre temáticas que son contingentes o que están en el currículum (...).

Los profesores identifican con facilidad cinco factores que influyen en la enseñanza de la comunicación oral:

a) Socialización primaria y familia. Éstas influyen en la participación de los estudiantes en el aula; si en sus familias hablan de temas de actualidad o si los dejan participar en conversaciones, como señala la profesora 3: “(...) *hay poco tiempo en que los padres pueden quizás tener una conversación con sus hijos, preguntarles qué pasa en el colegio (...)*”.

b) Factor sociocultural. Destacan la estabilidad económica, la clase social de la familia y el contexto donde viven los estudiantes en la participación en el aula, como menciona el profesor 4:

(...) finalmente puede eh, venir de un contexto tan complejo, en donde por ejemplo, y ha pasado, he vivido esas, eh... esos casos, en que hay estudiantes que han sido abusados sexualmente, estudiantes que son violentados, que son agredidos, estudiantes que finalmente, para no replicar lo que han vivido en sus casas, horas antes de entrar a una sala de clases, finalmente prefieren guardar silencio.

c) Factor psicológico. Indican el desarrollo en el ciclo vital y sus características, como señala la profesora 3: “(...) 8vo básico a 3ro medio que están como en todo su época de desarrollo igual y todo eso, entonces, eh, es más difícil el autoestima y todo eso es más complejo(...)”. También señalan que este elemento se acrecentó en pandemia, generando más inseguridades, falta de participación, entre otros.

d) Preconcepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de la comunicación oral. Los estudiantes asocian el aprendizaje de la comunicación oral con una mirada tradicional, como una obligación innecesaria dentro del aula de Lengua y Literatura, a la cual, reaccionan siempre y cuando tenga una calificación ligada a un contenido, de lo contrario es una pérdida de tiempo, como indica el profesor 4: “*Están tan aferrados a ese pensamiento tradicional que, aunque, es increíble, todavía siguen partiendo, los chicos, todavía son capaces de ponerse de pie como soldados y decir: “Bue-nos-dí-as-pro-fe-sor”... cuarto medio*”.

Los profesores indican que los estudiantes consideran que la comunicación oral es innata, por lo que no es necesario trabajarla dentro del aula, como indica la profesora 1: “(...) *la gente cree que todos podemos ha... hacer o comunicarnos porque es, es... porque es algo innato*” o lo que le dicen los estudiantes: “*¡Si yo sé hablar, como me va a enseñar a hablar!*” (Profesora 1). Esta preconcepción, genera que los estudiantes creen que tienen capacidades comunicativas estáticas lo que influye en su disposición a participar en actividades de comunicación oral.

Finalmente, otra preconcepción es que la comunicación oral es menos importante que la escritura y la lectura, como comenta el profesor 4: “(...) *las preconcepciones de los estudiantes es que prácticamente cuando están en esa asignatura, deben enfocarse solamente en leer cuentos, mitos, leyendas, fábulas, que son los textos o las clasificaciones básicas (...)*” o como menciona la profesora 1: “(...) *los estudiantes creen que una evaluación escrita es más importante que una evaluación oral (...) ‘esto es más serio, que esto es más importante, que esto es más real’*”.

e) Factor curricular. No se da suficiente cobertura curricular a la oralidad mediante objetivos de aprendizaje. Curricularmente tienen poco tiempo para trabajar la comunicación oral, como comenta la profesora 2:

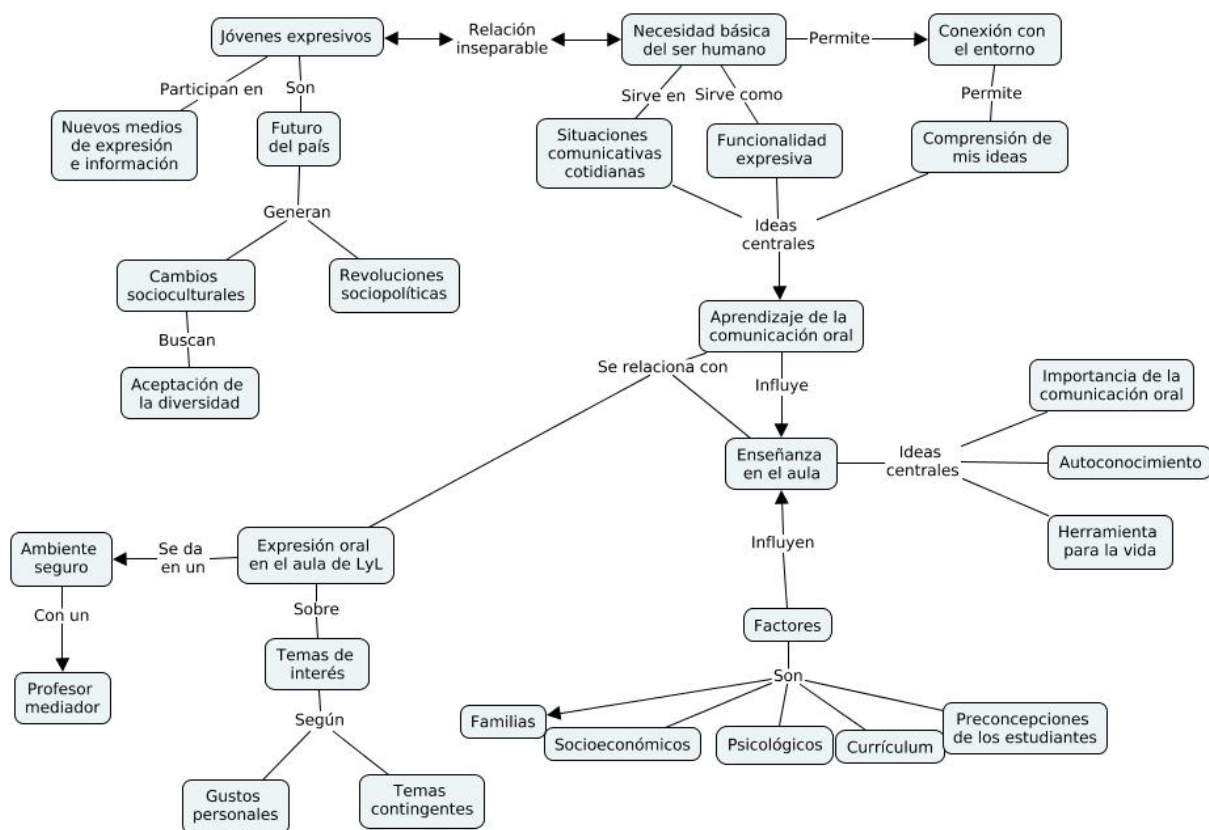
(...) creo que lo que se pasa de oralidad es muy poco, eso pienso. Pienso que se le da poco espacio. Si bien están los, no sé, los 3 ejes super marcados: lectura, escritura, o la, oralidad (...) Pero entonces, ahí, entonces lo dejo como muy aparte y le doy poco tiempo.

Respecto a la categoría de “Métodos de enseñanza”, como se observa en la Figura 4, se aprecia una mezcla de métodos y concepciones del método tradicional y el enfoque comunicativo. Desde la organización de la enseñanza no se elaboran secuencias didácticas específicas para la enseñanza de la oralidad. Los profesores presentan diversidad de formas de planificación (cronogramas, planificaciones mensuales o semestrales) como indica la profesora 1: “(...) *generalmente voy tratando de que eh... las actividades de comunicación oral están presentes en, por lo menos en una actividad grande de... de algunas unidades,*

por lo menos de las cuatro, por lo menos en dos (...)” o mediante la conversación no estructurada en el aula, como indica el profesor 4: “(...) opinando desde el comienzo, en el desarrollo y también al final de esta secuencia didáctica (...)”. Todos los docentes vinculan el desarrollo de la oralidad a la lectura debido a su énfasis escolar, como menciona la profesora 1: “(...) vamos m, haciendo actividades de comunicación oral, no solamente en la unidad de contenido, sino también en las del plan lector (...)”.

Figura 4

Red conceptual “Enfoque de enseñanza de la comunicación oral”



Los docentes emplean los momentos de la clase en su planificación, como indica la profesora 2: “Yo tengo una, tengo como una esquematización, bueno, es cómo la típica estructura que no, que, de alguna fa, que de alguna forma desarrollamos los profesores, po, inicio, desarrollo, cierre de la clase, momento especial, ejemplificaciones (...)”.

- a) Inicio: presentar el objetivo de clase, generar un ambiente propicio para el aprendizaje, como el silencio o los materiales y activar conocimientos previos de los

contenidos vistos en clases o temáticas generales, mediante preguntas improvisadas, como señala la profesora 5:

(...) mi inicio preferido, es todos y todas las estudiantes de pie. Todos de pie. Y yo les voy haciendo preguntas respecto de qué estamos trabajando: “¿Se acuerdan lo que hicimos el otro día?”, a veces preguntas (...) no voy a decir absurdas (...) porque el objetivo no es que me respondan bien, el objetivo es que me respondan (...).

- b) Desarrollo: realización de una clase expositiva, complementada con ejemplos, análisis de videos y guías de ejercicios, como menciona la profesora 1: “(...) *siempre haciendo clase, una clase expositiva en la que se explica el discurso público, sus características, etc. Eh... siempre, eh, mezclando los tipos de discurso público, o sea, entrelazando esto, con ejemplos, donde vemos videos de diferentes discursos (...)*”. Sin embargo, también mencionan actividades de expresión.
- c) Cierre: implementación de estrategias de cognición para reflexionar sobre la importancia de lo aprendido, como menciona la profesora 5:

Y finalmente, los cierres siempre están orientados a preguntar: “¿Pa’ qué creen que sirve lo que acabamos de aprender? ¿Qué hicimos esta clase?” (...) siempre tiene que ver con eso, para qué cosa de mi vida cotidiana me puede servir esto que yo aprendí. Porque el pluscuamperfecto no le sirve a nadie.

Algunos de los docentes realizan retroalimentación de desempeño comunicativo dentro del aula y en algunos casos realizan lecturas de sus textos escritos en clases.

Las estrategias de enseñanza de comunicación oral destacadas son las dramatizaciones, juegos teatrales o lecturas dramatizadas, ya que, permiten jugar a ser otra persona, lo que disminuye su vergüenza, como indica la profesora 1: “(...) *a los chicos les gusta mucho hacer re, dramatizaciones, el sentir que... que no son ellos, cierto, (...) le da harta seguridad en saber que no son ellos los que están hablando pero se están comunicando oralmente igual (...)*”.

También estrategias de lectura (debido a su énfasis curricular), como actividades se destacan: lecturas dramatizadas, lecturas socializadas, lecturas textos escritos por ellos mismos, reseñas literarias, como ejemplifica la profesora 3: “(...) *con un tercero medio pude trabajar, eh, haciendo booktube (...) es en realidad la copia de ser YouTube pero explicar un libro mediante la plataforma de YouTube (...)*”.

Finalmente, los diálogos desestructurados sobre temas generales trabajados en grupos, como indica la profesora 5:

(...) lo que más me gusta son las áreas que tienen que ver con la argumentación, como por ejemplo, mesas redon, más que el debate, la mesa redonda. Donde todos pueden intervenir cuando, esperando un turno de, un turno de habla, sin una estructura: y ahora argumentamos, y ahora contraargumentamos, ahora iniciamos, ahora cerramos. No. Una mesa redonda, literal, donde nos sentemos todos en círculo, alguien plantea un tema y todos comienzan, al principio hay que intencionarlos, ya, ¿qué opina usted?

Los profesores indican la verificación de la comprensión o indagación de confusión en situaciones de interacción en el aula, mediante la realización de preguntas dirigidas o participación voluntaria de los estudiantes, como comenta la profesora 3:

(...) es muy difícil lograr entrar, a realizar actividades en relación a la comunicación oral, son pocas, son pocas las, las instancias (...) por ejemplo (...) logré saber que un estudiante decía imprimido (...) pero, no lo hubiese sabido si es que el estudiante no hubiese tenido esa confianza, en poder...en poder conversar (...).

Además, emplean una retroalimentación reflexiva o correctiva. Algunos profesores indican corregir en el momento, como comenta la profesora 1: *“(...) cuando tú los vas eh, retroalimentando, cuando tú vas eh, dándole breves tips o consejos acerca de ‘pero mejoraremos esto’ o ‘ya ahora escúchenme a mí... ahora repítelo tú”* y otros reflexionan sobre el uso de la lengua oral para facilitar su aprendizaje a largo plazo, como menciona la profesora 2: *“(...) se van dando cuenta de ‘ah, pero mira... Después hizo esto o yo hice esto profe’... y ‘ya no tengo que hacer esto otro’”*.

Esto se relaciona con las dificultades en la enseñanza de la comunicación oral. Dentro de éstas, encontramos las preconcepciones de los estudiantes respecto al desarrollo de la comunicación oral, descrito en el apartado anterior. También, encontramos el contexto familiar y socioeconómico presente como una dificultad en la enseñanza de la oralidad, como indica la profesora 1: *“(...) por lo menos en esta realidad donde los estudiantes vienen de colegios rurales, donde los estudiantes muchas veces llegan silabeando, etc.”*.

Otra de las dificultades en la enseñanza de la comunicación oral es la cobertura curricular, como señala el profesor 5: *“(...) la unidad de medios de comunicación se trabaja a*

final de año (...)”, así como las condiciones escolares contemplando el número de estudiantes y el tiempo, como indica la profesora 3: “(...) *hay muchos estudiantes en sala, estamos hablando de un promedio de 40, de 40 estudiantes por sala, es mucho, mucho(...)*”.

Agregan la falta de herramientas comunicativas y de gestión emocional de los estudiantes, el capital cultural o los conocimientos previos, como comenta la profesora 1: “(...) *muchas veces también a los chicos les cuesta mucho hacerlo porque no tienen las herramientas, no es que los chicos no piensen, no es que los chicos no reflexionen (...)*” o la profesora 5:

¿Dónde más vas a aprender tú a comunicarte? es tremendamente frustrante no ser capaz y yo lo he visto en mis estudiantes (...) lo frustrante que es para una persona tener una idea en la cabeza y no ser capaz de expresarla, no encontrar los recursos verbales (...).

Señalan que es difícil evaluar la oralidad. Los docentes marcan una diferencia en las formas de evaluación durante la pandemia y después de la pandemia. En pandemia, destacan evaluaciones más diversas, como las grabaciones de teatro del objeto, lecturas de Kamishibai, registros de audio o breves exposiciones orales grabadas, como comenta la profesora 1:

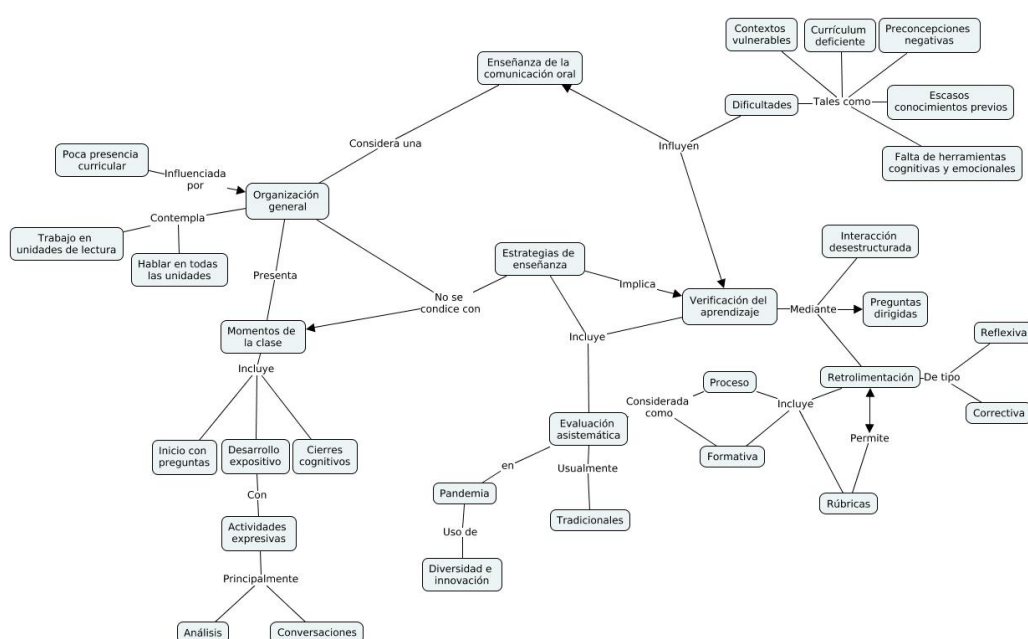
(...) en pandemia trabajamos mucho con lo que eran los videos, eh... de Kamishibai, por ejemplo, donde debían relatar un texto na, narrativo, eh utilizando láminas con su cajita hecha por ellos y todo eso, había exposiciones que también fueron grabadas porque no se podía de otra manera eh... siempre la exposición, los videos, eh... hechos por ellos mismos, las dramatizaciones, las lecturas socializadas, la... las entrevistas son... son metodologías que, que sirven (...).

Fuera de la pandemia, comentan evaluaciones como las disertaciones, lecturas de discursos públicos o diálogo dentro del aula. Los docentes que hacen evaluaciones formales emplean rúbricas de evaluación y destacan la retroalimentación como parte del proceso de aprendizaje, como indicó la profesora 2:

(...) de lo que sea que estemos evaluando, sobre todo, en caso de la oralidad o de la escritura o de la lectura, hay segundas, terceras, cuartas oportunidades hasta que llegas finalmente a lo que, o a lo que el estudiante por sí mismo considera la meta final, ¿no?

Figura 5

Redes de método de enseñanza de la comunicación oral



Respecto a los resultados de los estudiantes en la categoría de “Método de enseñanza” señalan que su expresión en la sociedad tiene poca injerencia debido las preconcepciones de los adultos, generando una estigmatización de su participación, como comenta el estudiante 1: “(...) porque para la sociedad, eh, los jóvenes son mirados como no importantes, no, no producen algo para la sociedad, sino solamente están, están en formación, entonces no son tomados en cuenta.” o como indica la estudiante 4: “Por lo general, como que se estigmatiza que por ser jóvenes no sabemos lo que hablamos, o que simplemente no deberíamos tener opinión, porque, según la gente adulta no participamos directamente en la sociedad”.

Por otro lado, consideran que la oralidad se desarrolla como un proceso, que requiere de estímulos externos, como menciona el Estudiante 2: “(...) eh, a, a partir del habla, las comunicaciones que tiene un bebé, un lactante, por decirlo así, con seres mayores: sus padres, algún cuidador”. Todos hacen mención de la infancia en sus primeras etapas del desarrollo de la lengua, indicando la importancia de los cuidadores.

Los estudiantes señalaron que la estrategia de teatro o discusión de análisis literarios les motivaba a participar en el aula por sobre las actividades tradicionales, como menciona el estudiante 2: “(...) hacer alguna obra, enfrente de la clase, eso lo hacía más interesante (...) la participación era de todos y también debo decir que de la mía igual.” o el estudiante 1:

“(...) en vez de haber hecho una prueba, haber presentado esa, esa obra, para nosotros era mucho(s) más interesante, era más interesante que hacer algo escrito”. Dentro de las actividades destacan el análisis de cómic, textos informativos y literarios, también el uso del debate, disertaciones y por sobre todo las dramatizaciones.

En cuanto a la asignatura de «Lengua y Literatura» señalan que no siempre es un espacio que fomenta su participación, especialmente por las actividades, temáticas, puntos de vistas y actitudes del docente, como comenta el estudiante 2: *“(...) como pasó con el afiche publicidad, a nosotros en ese momento sí nos hizo participar, pero en las demás instancias como de actividades por decirlo así, solo se reducen a hacer actividades del libro, por ejemplo”* o como indicó el estudiante 3:

Porque a veces eh ... los profesores son como, muy cerrados en sus ideas y no permiten como hablar de otros temas, como que le hacen como el quite, entonces igual cuesta a veces como plantear uno sus, sus comentarios sin sentirse que estás fuera de lugar.

Suelen sentirse escuchados por sus compañeros y profesor cuando este resguardaba el silencio en el aula, como comenta el estudiante 2:

El profesor era igual super disciplinado así que no, no pescaba (no prestaba atención) a nadie que no, que no levantara la mano, así que en ese momento él, había como silencio generalizado en la sala cuando uno hablaba. Así que ese momento sí se sentía escuchado porque había claro, una interacción directa con el profesor, por eso sentía que se me escuchaba.

Los estudiantes indican participaciones destacables en el aula de «Lengua y Literatura», todas relacionadas con presentaciones frente a su curso, como indican el estudiante 2: *“(...) eh tengo el recuerdo de haber recibido las felicitaciones de algún compañero después de haber presentado, sí, en clases”* o el estudiante 3: *“Tuvimos que hacer un poema con ciertos cantidad de versos y tuve que pasar adelante y obviamente me moría de vergüenza, pero me salió bien en esa oportunidad (...) con los comentarios de la profesor y los aplausos de los compañeros.”*

Mientras que algunos de los estudiantes señalan como experiencias negativas en el aula relacionadas a situaciones, personales o de gestión docente, como comenta el estudiante

3: “(...) me dio como una crisis, como una crisis de pánico al frente (...) el tema de la pandemia me afectó harto, porque, como no estar acostumbrada a ver tanta gente (...) como que quede como en blanco” o la estudiante 4:

(...) era como un collage que teníamos que hacer con recortes de diario (...) nosotros teníamos que darle la interpretación y la profe como que no le gustó la interpretación que le dimos (...) y como que nos puso mala nota por eso.

Otro grupo de estudiantes indicaron no tener experiencias negativas, debido a las decisiones pedagógicas, como indica el Estudiante 2: “(...) recuerdo que una presentación haber escuchado burlas en, de por parte de mis compañeros (...) pero también tengo que admitir que mi profesor eh... como que resolvió bien el problema (...)”.