

Uso y desarrollo de la lengua oral en el aula rural: Cambio de paradigmas educativos

Use and development of oral language in the rural classroom: Change of educational paradigms

Pamela Castillo Mardones *

Universidad de Barcelona, Barcelona, España (pcastima11@alumnes.ub.edu)

Marta Gràcia 

Universidad de Barcelona, Barcelona, España (mgraciag@ub.edu.es)

*Autora para correspondencia.

Recibido: 23-mayo-2022

Aceptado: 25-octubre-2022

Publicado: 15-noviembre-2022

Citación recomendada: Castillo Mardones, P. & Gràcia, M. (2022). Uso y desarrollo de la lengua oral en el aula rural: Cambio de paradigmas educativos. *Psicoperspectivas*, 21(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2689>

RESUMEN

Mucho se ha dicho sobre la escuela en diversos contextos, pero poco se han visibilizado los desafíos y oportunidades que enfrentan las escuelas que se ubican en la ruralidad chilena. En este sentido, a partir de la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa, consideramos necesario conocer, desde la mirada del profesorado, sus historias comunicativas en relación con el modo en que acompañan el uso y desarrollo de la lengua oral en su alumnado de procedencia rural. En este artículo se analiza las percepciones y estrategias de uso y desarrollo de la lengua oral en el aula, según docentes que se desempeñan en escuelas rurales, considerando su historia escolar y familiar. Contamos con ocho docentes de dos regiones del país que participaron de entrevistas elaboradas a partir de la Escala EVALOE. Los principales hallazgos se relacionan con la identificación de factores que influyen en la competencia comunicativa en el contexto rural, y en un perfil de docentes que, pese a múltiples barreras, está promoviendo instancias favorecedoras de esta y otras competencias. Los resultados se discuten según literatura relacionada con la reflexión docente, la competencia comunicativa, y la escuela como entorno natural de desarrollo de esta competencia.

Palabras clave: desarrollo de la competencia comunicativa, escuela rural, lengua oral, reflexión docente

ABSTRACT

Much has been said about schools in different contexts, but little has been made visible about the challenges and opportunities faced by schools located in rural Chile. In this sense, given the importance of developing communicative competence, we consider it is necessary to know, from the teachers' point of view, their communicative histories in relation to the way in which they accompany the use and development of oral language in their students from rural areas. In this article we analyze the perceptions and strategies of oral language use and development in the classroom, according to teachers working in rural schools, considering their school and family history. Eight teachers from two regions of the country participated in interviews based on the EVALOE Scale. Main findings are related to identify factors that influence communicative competence in the rural context, and to a profile of teachers who, despite multiple barriers, are promoting instances that favor this and other competencies. The results are discussed according to literature related to teacher reflection, communicative competence, and the school as a natural environment for the development of this competence.

Keywords: development of communicative competence, oral language, rural school, teacher reflection

Financiamiento: Beca Chile Folio ANID No. 72190365.

Conflictos de interés: Las personas autoras declaran no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Es objeto de este artículo analizar las percepciones y estrategias de uso y desarrollo de la lengua oral en el aula según docentes que se desempeñan en escuelas de contexto rural y considerando su historia comunicativa escolar y familiar. Para esto nos planteamos tres objetivos específicos: (i) caracterizar el estilo comunicativo recibido por los y las docentes participantes durante su trayectoria como aprendices, (ii) explorar el grado en el que los y las docentes participantes, diseñan y gestionan sus clases siguiendo la Metodología Conversacional y finalmente, (iii) identificar factores, ideas y percepciones de los y las docentes asociadas al uso y desarrollo de la lengua oral en aulas de contexto rural.

Para responder a estos propósitos este artículo se fundamenta en premisas relacionadas con los enfoques socio-históricos, socio-interaccionales, y ecológicos del desarrollo, por lo cual asumimos que el contexto y los entornos naturales de desarrollo como familia y escuela, se constituyen en los principales espacios donde se producen la mayor adquisición de habilidades generales y relacionadas con el lenguaje (Sfard, 2008; Tigse, 2019).

En el contexto de la comunicación humana, el lenguaje es una herramienta que permite relacionarse socialmente, pensar, aprender, descubrir, etc.; además de ser una herramienta, el lenguaje es una actividad humana con carácter social (Alexander, 2019; Avendaño & Miretti, 2007), que se desarrolla y perfecciona en la medida que se cuenta con instancias sistemáticas, constantes y adecuadas (Mercer et al., 2020; Suárez & Vélez, 2018), y además favorece el desarrollo de la lengua oral y de otras competencias (Clarke et al., 2015; Mercer et al., 2020).

Existe evidencia para afirmar que integrar el diálogo y la argumentación en diversas asignaturas del currículo (Rapanta et al., 2021), puede conducir a aprendizajes más significativos y duraderos, como lo muestra la investigación realizada por Larraín y coautores (2019), quienes señalan que el desarrollo de las habilidades del lenguaje oral de los niños tiene un impacto significativo en el desarrollo cognitivo, social y emocional (Howe et al., 2019; Whitebread & Pasternak, 2013).

El rol de adultos en el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas es relevante en cuanto a la diversidad de instancias comunicativas, las estrategias utilizadas y la regularidad de estas (Alexander, 2019; Gràcia et al., 2017; Matusov, 2018). En consecuencia, el rol que asume el docente y las estrategias que implementa en el aula impacta en las actividades que propone, y el lugar que le da al estudiantado en su proceso de aprendizaje (Urbina et al., 2020). En este sentido, especial importancia adquieren propuestas como la Metodología Conversacional (Gràcia et al., 2019; 2020), que reconoce el aula como un espacio comunicativo, con la lengua oral como finalidad y herramienta de aprendizaje y construcción del conocimiento. Donde, por ejemplo, su uso consciente y sistemático fortalece la práctica educativa, dándole sentido y reflexividad, de modo que el aprendizaje no se base en la repetición, sino en el análisis y el intercambio de conocimientos en diversos contextos, por medio de la lengua oral (Mezzaroba & Carriquiriborde, 2020).

Si la labor educativa ya es un reto en sí misma, realizarla en contextos particulares o con características muy específicas hace más desafiante aun el trabajo en las aulas (Sedova & Navratilova, 2020). En el caso de las escuelas que se ubican en contexto rural, los retos son múltiples y responden a distintos factores (Buscá & Boix, 2020).

Una aspiración actual para la educación rural chilena es que sea sinónimo de calidad. Por tanto, pese a los múltiples desafíos que enfrenta se está aspirando a asegurar el acceso y permanencia de niños y niñas, de contexto rural. Desde la década de los noventa se viene planteando el problema de la educación en Chile, el que no es de cobertura sino de calidad y de posibilidad de acceso de ciertos grupos sociales (Williamson, 2014), como lo son aquellos estudiantes rezagados por características geográficas. Pese a las diversas barreras que plantea la ruralidad para la educación, también el contexto permite contar con algunas características que no son habituales en planteles urbanos, como lo es el número de alumnos y alumnas por sala, clima positivo en el aula, y las posibilidades de innovar y flexibilidad en el diseño de clases (Tahull & Montero, 2018).

Entre los rasgos distintivos del contexto rural, encontramos la importancia de reconocer que no significa solo habitar un espacio de campo o trabajar la tierra, sino que tiene matices y componentes de una cuestión antropológica y cultural (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2018), dado que refiere una cosmovisión distinta a la urbana, existiendo diferencias en el modo de conocer, de pensar y de habitar la multidimensionalidad de saberes. Sumado a esto, las formas de expresión son predominantemente habladas por sobre lo escrito, con léxico particular, las formas de interactuar y la organización social responde a otras formas de jerarquizar roles dentro de la familia y el contexto comunitario.

En el contexto rural existen variadas expectativas sobre la labor docente, pero sin identificar roles estables, así se puede encontrar profesionales con diversas trayectorias formativas, características personales, etc. (Abós & Lorenzo, 2019). Se vuelve más complejo aún el perfil del profesor o profesora de escuela rural al ver que su identidad no se limita al contexto educativo y al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que tiene un carácter comunitario para la comunidad educativa (Peirano et al., 2015), posicionándose como un referente para las familias del sector donde se encuentra la escuela (Vera-Bachmann & Salvo, 2016). Por tanto, la necesidad es de un profesor o profesora flexible, creativo, abierto a incorporar las preocupaciones contextuales al aula y a su ejercicio profesional diario.

El espacio educativo con sus constantes desafíos debe llevar al profesorado a la inquietud cognitiva y emocional, que les movilice hacia la búsqueda de nuevas alternativas de solución, innovaciones y espacios de reflexión, junto a alumnos, colegas y familias. Esto debiese estar guiado por la formación constante, evitando así el actuar intuitivo e inarticulado respecto de la práctica docente (Sánchez et al., 2009).

Una forma de hacer frente a los desafíos de la labor educativa es por medio de la reflexión permanente, realizando un análisis propio y colaborativo, que permite desarrollar la posibilidad de replantearse las debilidades y contradicciones, generando espacios de aprendizaje personal y colectivo, puesto que en la medida que el profesorado reflexione sobre su práctica podrá incorporar innovaciones en el aula que tengan efectos positivos en el aprendizaje y desarrollo del alumnado (Marqués et al., 2021). Para esto, también es imprescindible una estructura institucional y política que se oriente a la calidad educativa de cobertura universal (Zeichner, 2014). Por otra parte, para que una docente se constituya como una profesional reflexiva se deben dar tres actitudes (Ramón, 2013; Zeichner, 1993): la disposición para aprender, la responsabilidad, y la sinceridad que permita la capacidad de autocrítica y fomente las dos primeras.

La generación de una identidad de profesional reflexivo se encuentra permeada por las experiencias previas. En general, el profesorado que ejerce la docencia desde la década de los 90 en Chile, como es el caso de 4 de los docentes participantes en este estudio, fue escolarizado con profesores con formación normalistas o estudios universitarios recibidos en contexto de dictadura militar. Según datos del Centro de Estudios MINEDUC (2021) para la educación primaria rural, aún se desempeñan 852 docentes formados como profesores normalistas y 16,690 egresados antes del año 1990.

La formación normalista fue un tipo de especialización que siguió a la de preceptores, y se caracterizó por formar a docentes como instructores del proceso educativo, vinculados a sus comunidades, con compromiso social, y marcado interés por la disciplina y estructura en el aula (Silva-Peña et al., 2020).

La formación de profesores normalista se termina en los inicios de la dictadura militar de Pinochet, época en la que comienzan cambios en diversas dimensiones de la sociedad chilena. Entre eso, temas relacionados con procesos educativos y el desarrollo infantil (Castillo-Gallardo, 2018) pasan a perder la importancia que tenían con algunas de las últimas magistraturas, las escuelas son intervenidas por agentes de la dictadura y el profesorado se ve fuertemente limitado en sus prácticas. Se generan recomendaciones, instructivos y procedimientos para llevar el autoritarismo a las aulas (Pérez & Zurita, 2021), borrando todo avance progresista de gobiernos anteriores y erradicando cualquier cercanía con ideas de participación o desarrollo del pensamiento crítico.

Dada la relevancia de estudiar el uso y desarrollo de la lengua oral en contextos naturales con características diversas y altamente desafiantes para los sistemas educativos, nos proponemos analizar las percepciones y estrategias de uso y desarrollo de la lengua oral en el aula según docentes que se desempeñan en escuelas de contexto rural, considerando su historia escolar y familiar. En particular, se indagó sobre el estilo comunicativo que recibieron los y las docentes participantes de este estudio; la implementación que realizan de la metodología conversacional, y los factores, ideas y percepciones asociadas al uso y desarrollo de la lengua oral en aulas de contexto rural.

Método

Diseño y procedimiento

Este estudio se desarrolló en el marco de un proyecto más ambicioso dividido en dos fases, este artículo reporta las actividades desarrolladas en la segunda. Su diseño se basa en el enfoque cualitativo (Iñó, 2018; Piza et al., 2019; Riba, 2009; Willig, 2013) orientado por los principios de descripción, interpretación y explicación, que se sustentan en estrategias ideográficas que buscan la comprensión de las características que hacen particulares el fenómeno estudiado, reconociendo la necesidad de una comprensión profunda y subjetiva del objeto de estudio, en este caso en particular las percepciones y estrategias de uso y desarrollo de la lengua oral en el aula del contexto rural.

Participantes

Participaron en este estudio, seis profesoras y dos profesores que se desempeñan en escuelas rurales municipales y subvencionadas, tres participantes de la región de Ñuble y cinco de la región de La Araucanía en diversos ciclos de Educación General Básica. La Tabla 1 detalla algunas características, y más adelante, en la sección de procedimiento se especifica cómo se accedió a ellos.

Tabla 1

Caracterización profesorado participante

Identificación profesor/a	Edad	Asignatura	Experiencia docente (años)
P 1	58	Música	30
P 2	35	Matemáticas	5
P 3	29	Generalista	4
P 4	26	Generalista	2
P 5	32	Lenguaje	8
P 6	45	Generalista	17
P 7	32	Educación Física	8
P 8	35	Generalista	10

Procedimiento

En esta fase del proyecto, se realizaron 21 entrevistas a profesores y profesoras de diversas regiones y tipos de centros educativos de primaria de Chile. De este grupo de participantes, ocho pertenecen a establecimientos rurales y cumplen, por tanto, con el perfil de profesorado para responder a los objetivos considerados en este artículo. Luego de la firma del consentimiento informado y de haber participado en la primera fase del estudio, a cada participante se le contactó de manera individual para el desarrollo de la entrevista, acordando una fecha y hora, y considerando como tiempo medio 90 a 120 min. Se registró cada encuentro mediante grabación de audio, que posteriormente fue transcrita.

Consideraciones éticas

Cada participante recibió información completa, oportuna y previa a la firma del consentimiento informado, plasmando en él su disposición voluntaria a participar de la investigación. En el tratamiento de datos se ha cuidado de resguardar el anonimato de los y las participantes.

El desarrollo de este estudio contó con la aprobación de la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona, obteniendo la aprobación respecto de la metodología, consentimiento informado y tratamiento de datos, el 30 de marzo de 2020, en el documento No. IRB00003099.

Instrumentos

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación se elaboró un guion de entrevista basado en la Escala EVALOE (Gràcia et al., 2015). Este guión comprendió 11 dimensiones que se detallan en la Tabla 2. A modo de ejemplo, se presenta una pregunta de las realizadas en la entrevista, por cada una de estas dimensiones, y luego se detallan códigos de una dimensión en particular.

Tabla 2

Dimensiones y ejemplos de preguntas de la entrevista

Dimensión	Ejemplo de pregunta
Agrupamiento de los alumnos y las alumnas	¿Cuál es la distribución de los alumnos y alumnas o el tipo de agrupamiento que crees que favorece más el trabajo de la lengua oral?
Normas de conversación	¿En qué momento del curso o de la actividad explicas las normas de conversación?
Gestión de la comunicación	¿Cómo se gestiona la comunicación en sus clases, es decir, quién distribuye los turnos de palabra, quién decide quien habla y cómo lo hace?
Inclusión en la programación de los objetivos y contenidos de lengua oral	¿En la programación de la materia/asignatura, qué objetivos y contenidos de lengua oral incluyes?
Trabajo de lengua oral en la clase	En general, ¿Qué actividades consideras más adecuadas para trabajar la lengua oral en la clase?
Evaluación de conocimientos de lengua oral	¿Evalúas si los alumnos y las alumnas han alcanzado los objetivos de lengua oral que te proponías y que habías compartido inicialmente?
Funciones comunicativas	¿Qué funciones comunicativas enseñas a tus alumnos y alumnas?
Estrategias educativas	¿Utilizas las estrategias educativas para potenciar la competencia en la lengua oral de tus alumnos y alumnas?
Desarrollo de la competencia comunicativa	¿Cómo eran las clases que recibiste en cuanto a lengua oral y comunicación?
Autoevaluación competencia comunicativa	¿Cómo crees que es tu competencia comunicativa?
Contexto social	¿Cómo son las familias de tus niños/as?

Fuente: Adaptación del guión de la entrevista que constituye la segunda parte la Escala EVALOE (Gràcia, 2015).

Cada una de las dimensiones tienen diversos códigos, por ejemplo, y como elementos claves para responder a los objetivos propuestos, la dimensión “Desarrollo de la competencia comunicativa” contiene, entre otros, los siguientes códigos: Estilo de enseñanza autoritario-unidireccional, agrupa citas relacionadas con clases de tipo academicista donde el alumnado no tiene o tiene muy poca participación y protagonismo en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, clases donde niños y niñas deben solo escuchar, copiar de la pizarra o escribir lo que el/la docente dicta. El código Estilo de enseñanza participativo-multidireccional agrupa citas relacionadas con clases que tienen un mayor predominio de interactividad, donde el alumnado se encuentra en el centro y tiene participación y protagonismo en la mayoría de las actividades propuestas por el/la docente.

Análisis de datos

Las entrevistas fueron transcritas siguiendo un protocolo de preparación de datos que considera la transcripción íntegra y literal, y un tratamiento ordenado y exhaustivo. Posteriormente se analizaron 456 citas textuales extraídas de las ocho entrevistas realizadas. Este procesamiento se desarrolló mediante un Análisis Cualitativo Asistido por Computadora (ACAC; Lopezosa et al., 2022), utilizando el software Atlas.ti versión 21, que facilita el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos, y que pretende ser un apoyo al intérprete humano (Rodríguez, 2020).

Se utilizó el análisis de contenido (Díaz, 2018; Riba, 2009), que permite encontrar unidades, categorizar, medir y establecer relaciones en una narración, a partir de datos verbales, y sobre los cuales se pretende realizar interpretaciones contextuales del fenómeno que se está estudiando. Este análisis se realizó a partir de un sistema categorial que surgió de la revisión teórica efectuada y a partir de una primera

revisión de los datos obtenidos (proceso recurrente deductivo e inductivo; Miles et al., 2014; Taylor & Bogdan, 1987).

Luego del análisis exhaustivo de las entrevistas emergieron temas que se consideró oportuno incorporar a la investigación, por lo tanto, no tuvieron validación previa, pero fueron incorporados debido al amplio grado de acuerdo entre los participantes, quienes los llevaron al punto de saturación de la información. Esto códigos fueron identificados con la sigla EME.

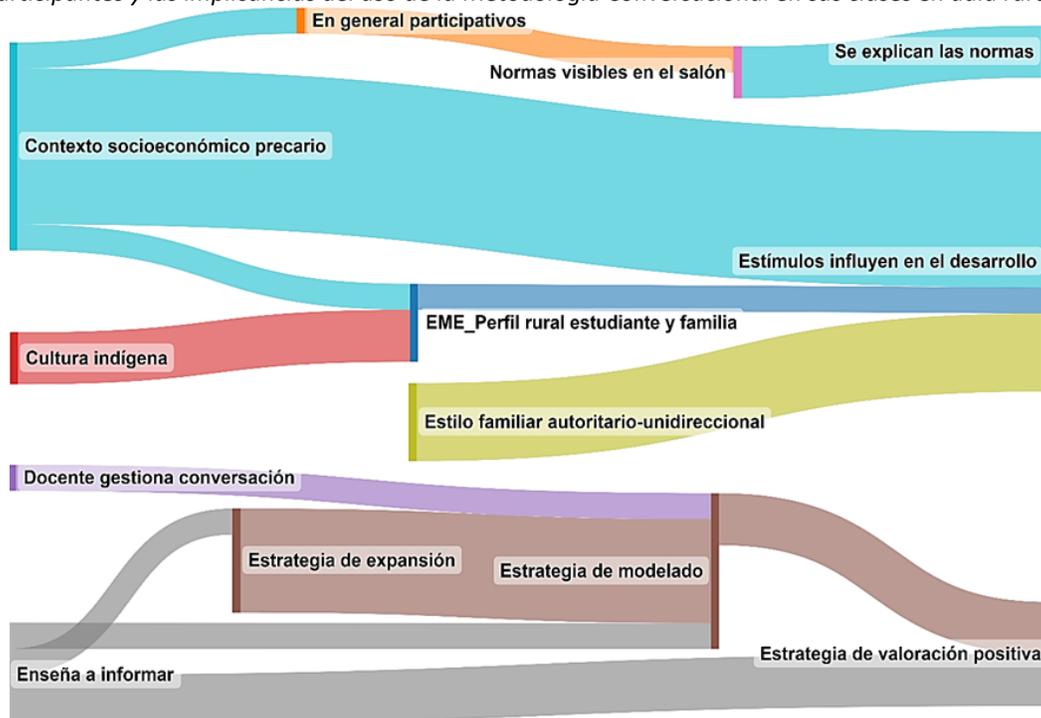
Las dimensiones 1 a la 11, fueron validadas mediante el análisis de fiabilidad entre codificadores, específicamente mediante el coeficiente de Krippendorff, que oscila entre 0 y 1, sobre 0.800 se habla de un nivel alto de acuerdo entre codificadores, por lo que el sistema de categorías se considera lo suficientemente pertinente y coherente en sí mismo, independiente de quien utilice las dimensiones y códigos. En este estudio se solicitó a una investigadora externa que codificara el 20% de las citas correspondientes a cada dimensión, luego de eso se calculó la prueba mediante el paquete estadístico para SPSS desarrollado por Hayes y Krippendorff (2007), donde se obtuvieron resultados sobre 0.79 para todas las dimensiones del libro de códigos.

Resultados

Los resultados fueron agrupados en tres subapartados que responden a los objetivos específicos trazados para este estudio. Para cada uno de ellos presentamos los resultados relacionados con las frecuencias de uso de los códigos por categoría, así como también diversas figuras que permiten una mayor comprensión de los principales hallazgos; también se incorpora citas textuales que permiten indicar, en palabras de los y las participantes, puntos relevantes para ser discutidos posteriormente. La Figura 1 muestra la coocurrencia de códigos en las entrevistas analizadas y permite realizar un primer acercamiento al objetivo general y además introducir este apartado.

Figura 1

Diagrama de Sankey de coocurrencia de códigos sobre estilos comunicativos recibidos por los y las participantes y las implicancias del uso de la Metodología Conversacional en sus clases en aula rural



Estilo comunicativo recibido por los y las docentes participantes durante su formación inicial como aprendices en contexto escolar y familiar

Respecto de los resultados asociados al primer objetivo de este trabajo, esto es, al estilo comunicativo recibido por los y las docentes participantes tanto en el contexto escolar como familiar, observamos en general, la predominancia de estilos alejados de lo dialógico y participativo, considerado como influyente en el desarrollo de cada docente participante, según sus propios relatos. La predominancia del estilo autoritario-unidireccional para el contexto escolar y familiar se aprecia en la Tabla 3. Sumado a esto, los y las participantes refieren que los estímulos recibidos en la infancia influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Tabla 3

Estilos comunicativos recibidos por los y las docentes en contexto escolar y familiar

Grupos de códigos	Código	Citas
Experiencia escolar	Estilo enseñanza autoritario-unidireccional	14
	Estilo enseñanza participativo-multidireccional	4
Experiencia familiar	Estilo familiar autoritario-unidireccional	8
	Estilo familiar mixto	1
	Estilo familiar participativo-multidireccional	5
Influencia de estímulos en el desarrollo	Estímulos influyen en el desarrollo	28

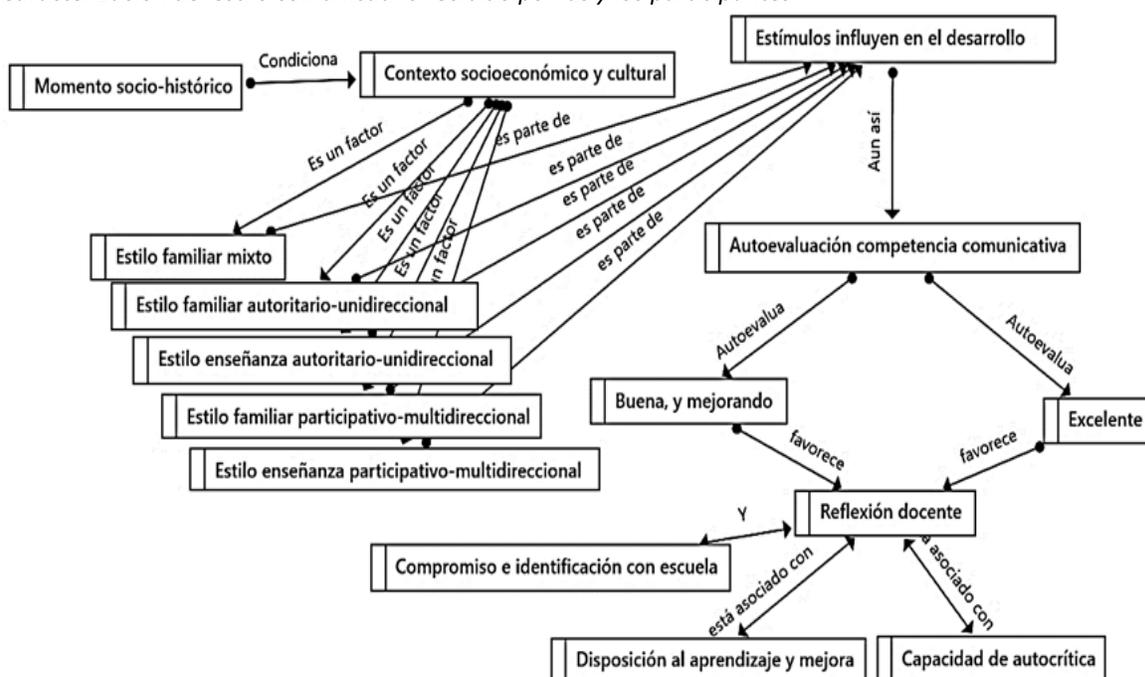
Respecto del estilo de enseñanza autoritario-unidireccional, la Participante 3 señala que las clases que recibió se caracterizaban por ser

Más monólogo docente, y eso es lo que, por ejemplo, ha sido mi motivación hoy para cambiar, porque yo no quiero... porque cuando haces el monólogo docente coartas el pensamiento crítico, que yo encuentro que es lo que más le falta esta generación y a muchas generaciones (Código “Estilo autoritario-unidireccional”, P3, cita 162)

Entre las ideas que resaltan del profesorado participante, estas dicen relación con considerar el momento socio histórico y político que atravesaba el país en la época que comprendió su formación primaria, y cómo esto lo relacionan con el estilo de enseñanza comunicativa recibida en contexto escolar y en contexto familiar.

Figura 2

Caracterización del estilo comunicativo recibido por las y los participantes



Respecto de las ideas relacionadas con el estilo comunicacional recibido por los y las profesores participantes y la implicancia de esto en la actualidad, la Figura 2 ilustra la relación que establecen respecto de la influencia de la contingencia nacional de la época en los estímulos que recibieron, tal como lo señala la siguiente cita:

Sí, yo creo que sí [estímulos influyen]. A lo mejor tendría un poquito más de personalidad, porque de repente igual hay cosas que me hacen cortar, yo si tengo que hablar en una reunión, me cuesta todavía pararme al frente (Código “Estímulos influyen en el desarrollo”, P1, cita 33)

Sin embargo, pese a considerar que fueron formados en estilos autoritarios y unidireccionales, el profesorado participante refiere que su competencia comunicativa es buena y está mejorando, o excelente, que desde su perspectiva se explica por la constante actitud de reflexión docente, que implica que tienen disposición a seguir aprendiendo y mejorando cuestiones relacionadas con el cómo hacen las clases, y que refieren siempre monitorear sus estrategias en el aula mediante la constante autocrítica. Relacionado con esto, el Participante 7 señala que:

Entonces, tenemos todas las ganas, pero nos faltan los recursos a veces, pero no por eso no nos las ingeniamos para poder seguir tratando de avanzar, porque a veces nosotros mismos ponemos los recursos y tratamos de idear una y otra manera para poder solucionar el asunto a veces (Código “Disposición al aprendizaje y mejora”, P7, cita 8)

Uso que dan los y las docentes participantes a la Metodología Conversacional

La frecuencia de elementos relacionados con la Metodología Conversacional en los relatos que hacen las y los docentes de sus clases (Tabla 4) muestra que, en general los profesores y profesoras utilizan múltiples y variadas estrategias y elementos relacionados con la implementación de la Metodología Conversacional en el aula. Sus clases se caracterizan por realizarse por medio de actividades relacionadas con conversación organizada, donde el docente gestiona y conduce las conversaciones, y utiliza principalmente estrategias de modelado y expansión de los enunciados.

A su vez, las normas de comunicación siempre están visibles en el salón de clases y también se van reforzando clase a clase. El agrupamiento del alumnado se basa principalmente en asamblea y círculo, por motivo de comodidad o del tipo de actividad que están realizando, también influenciado por el número de alumnos en cada curso. La función de informar es la que aparece con más frecuencia en las intervenciones de los alumnos.

En cuanto a otros elementos relacionados con la Metodología Conversacional que el profesorado participante implementa en sus clases, se caracterizan por ser interacciones gestionadas por el docente, que cuentan con normas explícitas, coconstruidas y redactadas en positivo (por ejemplo: “Debo esperar mi turno”, en vez de “No debo hablar si alguien habla”), visibles en el salón de clases. Mientras que las funciones enseñadas con más frecuencia se relacionan con informar, gestionar la comunicación y capacidad metalingüística. Respecto de la coconstrucción de las normas, el Participante 7 señala que:

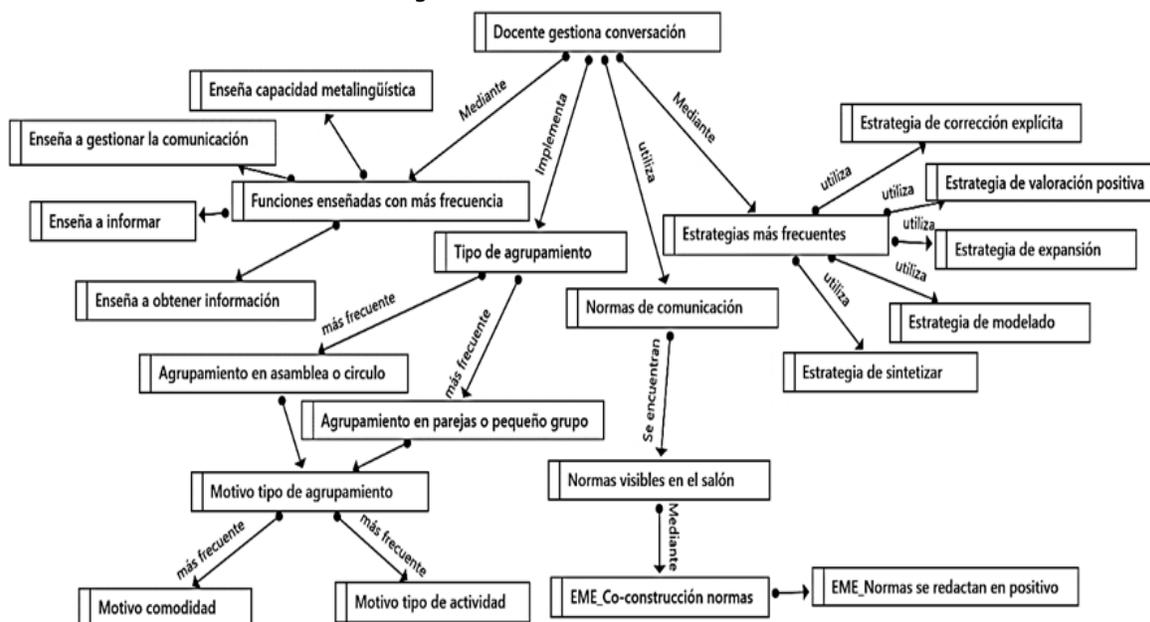
Se construyen en conjunto a principio de año, y cuando los chicos interactúan en las clases de repente hay normas que van saliendo desde ellos, entonces cuando se empiezan a repetir ciertos patrones nosotros tratamos de incorporarlas a los momentos de la clase y si esa norma es muy frecuente tratamos de incorporarla en los planes más grandes de la escuela (Código Emergente “Coconstrucción de normas”, P7, cita 43)

Tabla 4*Presencia de Metodología Conversacional en clases: Diseño instruccional y estrategias*

Grupos de códigos	Código	Citas
Actividades más adecuadas para trabajar la lengua oral en la clase	Conversación espontánea	3
	Conversación organizada	8
Contenido u objetivo vinculado a la lengua oral	Hablar sobre contenido asignatura	4
	Hablar sobre forma y estructura del habla	4
Distribución que más favorece el trabajo de la lengua oral	Favorece la comunicación asamblea o círculo	7
	Favorece la comunicación parejas o pequeño grupo	1
Enseñanza de las funciones comunicativas	Enseñanza poco sistemática	5
	Enseñanza sistemática, estructurada y explícita.	7
Estrategias utilizadas con más frecuencia	Estrategia de corrección explícita	5
	Estrategia de demanda de clarificación	2
	Estrategia de expansión	8
	Estrategia de formulación de preguntas	2
	Estrategia de modelado	20
	Estrategia de reformulación	3
	Estrategia de repetición	1
	Estrategia de sintetizar	4
Evaluación de los objetivos propuestos en relación con la LO	No se evalúan los objetivos propuestos	2
	Sí, se evalúan los objetivos propuestos	12
Explicación de normas de comunicación	No explican las normas	1
	Se explican las normas	13
Forma de autoevaluación de los alumnos	Autoevalúa con instrumento	6
	Autoevalúa con reflexión oral	1
Funciones comunicativas enseñadas en clases	Enseña a gestionar la comunicación	4
	Enseña a informar	9
	Enseña a obtener información	3
	Enseña a regular la acción del otro	2
	Enseña capacidad metalingüística	4
Funciones utilizadas por los alumnos	Utiliza función de gestionar la comunicación	1
	Utiliza función de informar	5
	Utiliza función de obtener información	1
	Utiliza función metalingüística	1
Gestión de la conversación	Alumnado gestiona conversación	2
	Docente gestiona conversación	12
Materias en las que se evalúa la LO	Historia, filosofía	2
	Lenguaje, idiomas	5
	Música, artes, tecnología	1
Motivo de agrupamiento	Motivo comodidad	6
	Motivo limitaciones de espacio	2
	Motivo seguridad	1
	Motivo tipo de actividad	7
Presencia de normas en la sala	Normas visibles en el salón	10
Tipos de agrupamiento	Agrupamiento en asamblea o círculo	8
	Agrupamiento en parejas o pequeño grupo	4
	Mesas individuales	4

La Figura 3 muestra las relaciones entre las ideas que mencionan los y las profesores participantes.

Figura 3
Caracterización del uso de Metodología Conversacional en clases



Factores, ideas y percepciones asociadas al uso y desarrollo de la lengua oral en aulas de contexto rural

Respecto del tercer objetivo de este artículo, para los y las docentes participantes, enseñar en contexto de ruralidad implica considerar diversos elementos (ver Tabla 5). Entre las ideas que más se destacan en sus relatos se encuentra que las familias de su alumnado son familias con condiciones materiales socioeconómicas precarias, y algunas con pertenencia o ascendencia al pueblo originario Mapuche, que según los y las docentes participantes genera en el alumnado vergüenza o sentimiento de desventaja en la escolarización. Pese a múltiples barreras para el aprendizaje que se relacionan con estas y otras condiciones, valoran a su alumnado como participativo en las clases y respecto de su aprendizaje.

Respecto de enseñar en escuela rural, se destacan algunas características, tales como el contacto con la naturaleza, la flexibilidad que sienten para innovar en el aula, formar parte de equipos muy comprometidos con su labor, y en contraparte contar con recursos limitados y estudiantes y familias con bajo dominio de las TICs, lo que dificulta la implementación de clases bajo la modalidad de Metodología Conversacional. En palabras de la Participante 5:

Otra debilidad que tenemos que es la conectividad en esta zona, ha sido muy difícil trabajar con estudiantes que no tienen computador, que no tienen internet. Recién hablaba con una apoderada, colapsó porque tenía que recibir las guías de sus dos hijos y colapsó el teléfono, entonces es complicado. Tienen que ir a una garita, a un cerrito algunos para poder tener señal, entonces también nos mostró esta cara que no es muy amigable (Código Pandemia y virtualidad, P5, cita 28)

A su vez, el compromiso de los y las docentes participantes por su labor de enseñar en contexto rural se caracteriza por implementar estrategias diversas, considerar la necesidad de que el trabajo de la lengua oral se desarrolle de manera transversal en las asignaturas del currículum, aportar a la apropiada transición entre ciclos (por ejemplo, de prebásica a primer año de enseñanza básica), construir de manera colaborativa las normas de comunicación en el aula y, además, incorporar la afectividad como un elemento crucial para fomentar entornos comunicativos adecuados. Este tema lo señala la Participante 6 en la siguiente cita:

Que tanto se habla de expectativas del docente, es que realmente eso es crucial, no se trata solamente del marco para la buena enseñanza, sino que de verdad cuando tú crees en ellos transmites algo distinto al momento de realizar tus clases, entonces eso marca la diferencia (Código EME Afectividad para la comunicación (P6, cita 34)

Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación fue analizar las percepciones y estrategias de uso y desarrollo de la lengua oral en el aula según docentes que se desempeñan en escuelas de contexto rural y considerando su historia escolar y familiar. Para esto caracterizamos los estilos comunicativos recibidos por los y las profesores participantes, los elementos de la Metodología Conversacional que implementan en sus clases y los elementos relacionados con enseñar en escuelas de contexto rural.

Al inicio de la dictadura militar en Chile la educación escolar debió cambiar sus estrategias y rigidizar el espacio educativo según las normativas impuestas (Pérez & Zurita, 2021). Esto implicó que las aulas se volvieran espacios monológicos y reglados. Este es predominantemente el tipo de educación que recibieron los y las participantes de este estudio tanto en el contexto escolar como familiar.

Demostrado está que los contextos naturales de familia y escuela son trascendentales para el desarrollo de la competencia comunicativa (Gràcia et al., 2015; Tigse, 2019), y así lo muestran los resultados de este estudio. Los y las participantes consideran que los estímulos recibidos en estos contextos son muy importantes, y que si hubiesen tenido otros podrían tener mejor competencia comunicativa. Pese a experimentar contextos poco favorecedores para el desarrollo de la lengua oral en etapa infantil, los/as 8 profesores y profesoras participantes consideran que tienen buena o excelente competencia comunicativa, y que la han alcanzado por su disposición a seguir aprendiendo y mejorando y por una constante capacidad de autocrítica (Ramón, 2013; Zeichner, 1993). En esta capacidad reflexiva se identifica un puente y punto de ruptura entre los estilos comunicativos recibidos por los profesores y profesoras participantes en su infancia, y el estilo y las estrategias que están favoreciendo en el aula en la actualidad en su ejercicio docente.

El rol que asume el profesorado es múltiple, a nivel comunitario es un agente importante para las familias que forman parte de la comunidad educativa de la escuela (Peirano et al., 2015), y a nivel de aula tienen el rol de gestionar las interacciones comunicativas, por medio de establecer los tipos de agrupamientos, objetivos, tipos de evaluación, etc., en general todos los aspectos del diseño instruccional. Según los resultados, en la escuela rural existe mayor flexibilidad en cuanto a los elementos señalados, y también para la innovación, así como también consideran favorables las condiciones de infraestructura y entorno. Esto último se logra debido a que las escuelas rurales de los profesores participantes tienen menos de 20 estudiantes por sala de clase, lo que les permite hacer un uso diverso del espacio de la sala de clase y el entorno natural de la escuela. A partir de la reflexión e innovación en el aula, los profesores y profesoras participantes (Marqués et al., 2021), utilizan estas características de la ruralidad a su favor para diseñar sus clases personalizando el aprendizaje (Engel & Coll, 2022) de su estudiantado.

Por otra parte, las normas de comunicación tienen especial relevancia en las aulas rurales, y también generan importantes desafíos al profesorado, debido a que en diversa medida son elementos que no vienen incorporados desde las familias de sus estudiantes. Los y las docentes participantes intentan utilizar de manera sistemática estrategias vinculadas a la Metodología Conversacional, pero sin el conocimiento o intencionalidad que podría dar mayor soporte y durabilidad de manera longitudinal en el diseño de sus clases. Por tanto, es necesario acompañar y mostrar herramientas que permitan el acercamiento a elaboraciones como la Escala EVALOE y la Metodología Conversacional. Las estrategias más utilizadas por los y las profesores de este contexto son la valoración positiva de las intervenciones realizadas por su alumnado y la estrategia de modelado, mostrando de manera práctica el modo en que se debe intervenir, preguntar o realizar cierta intervención en clase.

Las escuelas rurales tienen más flexibilidad para innovar (Tahull & Montero, 2018), lo que fomenta la capacidad reflexiva de docentes, y promueve que el profesorado esté comprometido con su rol educativo, lo que a su vez favorece a la enseñanza sistemática, estructurada y explícita de la lengua oral como un medio y como un fin en sí mismo, y que tributa a todas las asignaturas del currículum. El profesorado comprometido con su rol educativo considera en el aula la afectividad para la comunicación, la coconstrucción de las normas, favorece la continuidad y transición entre los ciclos de la Educación General Básica, a su vez que le da mucha importancia a la transversalidad de la lengua oral en todas las

asignaturas del currículum.

En el contexto rural las familias se caracterizan por pertenecer a estratos socioeconómicos más desfavorecidos y contar con menos acceso a bienes y servicios propios de los contextos urbanos. Cuestiones de especial preocupación para el profesorado participante, dicen relación con la escolaridad de los padres y con el escaso capital sociocultural, que podría influir en la comprensión y aprendizaje de los contenidos del currículum escolar, lo que según señalan los y las participantes, intentan mitigar mediante el uso de la lengua oral en el aula, expandiendo horizontes culturales y mostrando escenarios reales y ficticios en diversas asignaturas y a través de diversos medios como los tecnológicos, cuentos, excursiones, etc.

En general, los profesores y profesoras de escuelas rurales enfrentan desafíos particulares a la hora de implementar clases más dialógicas mediante la Metodología Conversacional, las experiencias varían en algunos puntos geográficos particulares, como sucede en algunas escuelas del contexto rural español (Boix & Buscà, 2021). Sin embargo, en este estudio, por ejemplo, identificamos entre algunos desafíos, los siguientes: (i) Bajo capital sociocultural de las familias, (ii) No tener acceso a recursos como libros, juegos, materiales, tecnología, etc., (iii) Familias con pocas expectativas respecto del futuro de sus hijos e hijas, y (iv) Problemáticas sociales diversas (alcoholismo, pobreza, analfabetismo, entre otras). A su vez, cuentan con factores que se constituyen en oportunidades para diseñar e implementar clases mediante la Metodología Conversacional, como son: a) Entornos naturales próximos y que despiertan interés en el alumnado, b) Equipos directivos que fomentan la libertad e innovación en el aula, c) Familias colaborativas que identifican al establecimiento como un punto de referencia en sus comunidades, y d) Profesores y profesoras son considerados autoridad y generan una alta estima social en su alumnado y comunidad. A pesar de que estudios previos (Gràcia et al., 2019) ponen de relieve que no siempre los docentes aprovechan estas características de las escuelas rurales (pocos alumnos por clase, buen clima, entornos naturales, entre otras) para generar entornos más participativos, y continúan gestionando las clases de manera tradicional, aunque sea con un número reducido de alumnos.

Las principales conclusiones dicen relación con la capacidad reflexiva del profesorado como un punto de ruptura respecto del estilo comunicativo recibido (Estilo enseñanza autoritario-unidireccional y Estilo familiar autoritario unidireccional), y el que implementan en la actualidad, caracterizado por ser un estilo de enseñanza participativo-multidireccional que centra el protagonismo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el alumnado. Otro elemento que incide en el diseño de las clases son las características de la escuela, las familias y el alumnado asociado a contexto rural. Por ejemplo, elementos como la vinculación afectiva, la valoración de la labor docente, el contexto socioeconómico precario, permean la labor educativa y las estrategias que los profesores y profesoras refieren utilizar, y los llevan a asumir un compromiso que sobrepasa lo pedagógico con su alumnado. Respecto de la sistematicidad del trabajo de la lengua oral, es necesario favorecer espacios de formación y reflexión para que las prácticas actuales del profesorado tengan mayor sustento e intencionalidad.

Como limitación de este estudio consideramos el contexto sociosanitario en el que se recogieron los datos, puesto que fue en medio del primer año de pandemia de COVID-19, por ello, la mayoría de las clases se encontraban realizando mediante plataformas digitales, por lo que las percepciones entregadas por los y las maestras fueron referidas al modelo educativo presencial y virtual.

Referencias

- Abós, P. & Lorenzo, J. (2019). Ser maestro en la escuela rural, de la obligación a la opción. *Cuadernos de Pedagogía*, 496, 77-83. <http://hdl.handle.net/11162/188584>
- Alexander, R. (2019). Whose discourse? Dialogic Pedagogy for a post-truth world. *Dialogic Pedagogy. An International Online Journal*, 7. <https://doi.org/10.5195/dpj.2019.268>
- Avendaño, F. & Miretti, M. (2007). *El desarrollo de la lengua oral en el aula*. MAD.
- Boix, R. & Buscà, F. (2021). Competencias y saberes en la formación inicial del maestro rural: El caso de Cataluña (España). *Revista Espaço do Currículo*, 14(2), 1-8. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58083>

- Buscà, F., & Boix, R. (2020). Competencias profesionales y dimensión territorial para el desempeño de la función docente en la escuela rural: El caso de Cataluña. In J. Pessoa (Ed.), *Pesquisas e práticas educativas: Desafios e possibilidades no Século XXI* (pp. 263-278). UFPB/BC.
- Castillo-Gallardo, P., Peña, N., Rojas Becker, C., & Briones, G. (2018). El pasado de los niños: Recuerdos de infancia y familia en dictadura (Chile, 1973-1989). *Psicoperspectivas*, 17(2), 103-114. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1180>
- Centro de Estudios MINEDUC. (2021). *Bases de cargos docentes 2003-2021, bases públicas con MRUN*. <https://datosabiertos.mineduc.cl/cargos-docentes/>
- Clarke, S. (2015). The right to speak. In B. Resnick, C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 167-180). American Educational Research Association.
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático: Orientación intelectual de revista *Universum*. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Engel, A. & Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225-242. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>
- Gràcia, M. (Coord.), Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M, Vega, F., Vilaseca, R., & Rivero, M. (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral: Escala EVALOE*. Graó.
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., & Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(1), 188-209. <https://doi.org/10.1075/resla.30.1.08gra>
- Gràcia, M., Amado, L., Jarque, S., Bitencourt, D., Vega, F., & Riba, C. (2019). EVALOE-DSS as a self-assessment and decision-making tool on the teaching of oral language in a school context: Results of a pilot study. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 15(1), 55-77. <https://doi.org/10.14632/mjse.2019.15.55>
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Riba, C., & Vega, F. (2020). Uso de una herramienta digital como recurso de desarrollo profesional para mejorar la competencia comunicativa oral de alumnos de educación infantil y primaria. *Revista de Investigación en Logopedia*, 10(2), 135-149. <https://doi.org/10.5209/rlog.67125>
- Hayes, A. F. & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, M., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher-student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462-512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- lño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: La historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123/110>
- Larraín, A., Freire, P., López, P., & Grau, V. (2019). Counter-arguing during curriculum-supported peer interaction facilitates middle-school students' science content knowledge. *Cognition and Instruction*, 37(4), 453-482. <https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1627360>
- Lopezosa, C., Codina, L., & Freixa, P. (2022). ATLAS.ti para entrevistas semiestructuradas: Guía de uso para un análisis cualitativo eficaz. *DigiDoc Research Group*. <http://hdl.handle.net/10230/52848>
- Marqués M., Molina, F., Gómez V., & Angulo, M. (2021). Contarte. Una sistematización de la práctica reflexiva entre docente y amiga crítica. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 137-159. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200137>
- Matusov, E. (2018). Mapping dialogic pedagogy: Instrumental and non-instrumental education. In A. Rose & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 274-301). Cambridge University Press.
- Mercer, N., Marion, J., & Warwick, P. (2020). Oracy education. In N. Mercer, R. Wegerif, & L. Major (Eds.), *The Routledge international handbook of research on Dialogic Education* (pp. 292-305). Routledge.
- Mezzaroba, C. & Carriquiriborde, N. (2020). Teoría y práctica: Cuestiones imprescindibles a la práctica educativa. *Educação & Formação*, 5(15), 1-20. <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i15set/dez.2807>
- Miles, M., Huberman, A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. (3th ed.). Sage.
- Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC, 2018). *Bases curriculares Primero a Sexto básico*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2342?show=full>
- Peirano, C., Puni Estévez, S., & Astorga, M. (2015). Educación rural: Oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6, 53-70. <https://doi.org/10.18861/cied.2015.6.1.7>
- Pérez Navarro, C. & Zurita, F. (2021). The Chilean school under the civil military dictatorship (1973-1980): The school experience in authoritarian context. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 587-614.

- <https://doi.org/10.5944/hme.14.2021.29003>
- Piza, N., Amaiquema, F., & Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa: Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459.
<https://doi.org/10.5944/hme.14.2021.29003>
- Ramón, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: Hacia un modelo de reflexión. *Cinzontle*, 11, 27-32.
<https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456>
- Rapanta, C., Garcia-Milà, M., Remesal, A., & Gonçalves, C. (2021). El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria. *Comunicar*, 66, 21-31. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-02>
- Riba, C. (2009). *Mètodes d'investigació qualitativa*. FUOC.
- Rodríguez, Y. (2020). Integración del ATLAS.ti en el análisis de información cualitativa: Indagando sensibilidades. *Revista Ciencias de la Educación*, 30(56), 708-726.
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>
- Sánchez, A., Boix, J., & Jurado de los Santos, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICs: Una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 34, 179-204. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812036013.pdf>
- Sedova, K. & Navrátilová, J. (2020). Silent students and the patterns of their participation in classroom talk. *Journal of the Learning Sciences*, 29, 681-716. <https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1794878>
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499944>
- Silva-Peña, I., Olivos-González, F., & López-Torres, L. (2020). Revisitando as Escolas Normales no Chile: Uma recuperação da história da formação de professores. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 139-152. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.306>
- Suárez, P. & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: Una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 153-172. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>
- Tahull, J. & Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural: Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 161-176. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>
- Taylor, S. L. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.
- Tigse, C. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Urbina, C., Ipinza, R., & Gutiérrez-Fuentes, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3), 1-12. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-Issue3-fulltext-2045>
- Vera-Bachmann, D. & Salvo, S. (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25-38.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.pere>
- Whitebread, D. & Pasternak, D. (2013). Video analysis of self-regulated learning in social and naturalistic contexts: The case of preschool and primary school children. In S. Volet & M. Vauras (Eds), *Interpersonal regulation of learning and motivation* (pp. 14-44). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203117736>
- Williamson, G. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. In FAO, *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (pp. 97-170). CIDE.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in Psychology*. McGraw-Hill.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-52.
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/18007>
- Zeichner, K. (2014). The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40(5), 551-568.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956544>