

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN**



**UCSC**

**PERCEPCIONES DE DOCENTES DE LENGUA Y LITERATURA  
RELACIONADAS CON EL DIÁLOGO Y EL TRABAJO COLABORATIVO EN  
CONTEXTO DE PANDEMIA**

**(DINREG 06/2019)**

**Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en  
Educación**

**PROFESORA GUÍA: CLAUDINE BENOIT RÍOS**

**ESTUDIANTES: ERIK MARTÍNEZ PIZARRO**

**ABRIL RÍOS GONZÁLEZ**

**SARAY SÁNCHEZ WORNER**

**KATHERINE TOLOZA MANCILLA**

**CARLA URIBE CRUCES**

**CONCEPCIÓN, ABRIL DE 2021**

## AGRADECIMIENTOS

En primera instancia, quiero agradecer a mis padres, Verónica y Gabriel, por su amor, su gran esfuerzo y apoyo incondicional durante todo mi proceso de formación académica y valórica. Del mismo modo, les doy gracias a mis hermanas, Gabriela y Catalina, quienes siempre estuvieron detrás de mí, por su constante preocupación y atenciones. Sin el soporte de mi familia, no habría llegado hasta este punto sin haber conseguido mis grandes y pequeños logros.

Agradezco también a las personas que me acompañaron a lo largo de estos cinco años de universidad, quienes fueron un ejemplo para mí, siempre estaré agradecida por sus consejos, los buenos momentos vividos y las enseñanzas que estos me han dejado.

Además, quiero agradecer a las personas especiales que conocí y que me acompañaron durante mi Intercambio Estudiantil realizado durante el 2020 en Perú que, debido a la grave situación vivida, se convirtieron en la familia que me resguardó y a quienes les debo grandes y hermosos recuerdos.

Desearía agradecer también, a nuestra profesora guía, Claudine Benoit, y a todo el cuerpo docente de la carrera Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación de la UCSC, por compartirnos sus conocimientos de la mejor manera, por su apoyo constante y por la forma en la que nos transmiten el amor que sienten por la pedagogía y el lenguaje.

Por último, quiero dar las gracias a mi grupo de tesis, Katherine, Saray, Carla y Erik, por su gran esfuerzo entregado, por su inteligencia y por ser parte fundamental de este último proceso universitario. Les deseo grandes oportunidades a futuro, y mucho éxito en el camino.

Por Abril Ríos González.

Quiero agradecer a:

Mi grupo de tesis, Katherine, Carla, Abril y Erik, por el esfuerzo y la dedicación entregada hacia nuestro trabajo, también por la paciencia y los buenos momentos que vivimos durante este proceso.

Mi profesora guía, Dra. Claudine Benoit, por aceptar trabajar con nosotros y habernos guiado siempre con paciencia, asimismo por el conocimiento que nos ha entregado en el transcurso de estos cinco años de estudio y por su profesionalismo que la ha destacado siempre.

Mis padres, Gabriel y Amanda, y a mi hermano Gabriel, por el esfuerzo, la ternura y el apoyo incondicional que me brindaron a lo largo de la carrera, por permitirme cumplir un sueño más en mi vida y alentarme en cada momento. Gracias por creer en mí.

Mi amado novio, Eliezer, por el amor y el apoyo incondicional que me ha entregado durante todo este tiempo, por consolarme cada vez que lo necesité y motivarme a seguir luchando cada día para alcanzar mis metas.

Mis amigos y amigas, por la preocupación, la alegría y los buenos momentos que me brindaron en este periodo.

A Dios, por nunca soltarme de su mano y ser quien me ha dado la fuerza para lograr obtener uno de mis anhelos más deseados.

Por último, extendiendo este agradecimiento a mi querida Universidad Católica de la Santísima Concepción, por enseñarme valores y entregarme las herramientas necesarias para desenvolverme en mi profesión.

Por Saray Sánchez Worner

Este proyecto de investigación marca el fin de una de las etapas más importantes de mi vida. Por esta razón, me gustaría agradecer a las personas que formaron parte y que hicieron posible la culminación de este proceso.

Ante todo, agradezco a Lidia y a Julio, mis queridos padres, por su enseñanza y apoyo incondicional en cada una de mis etapas, admiro su fortaleza y todo lo que han realizado por mí. Gracias por creer, por alentarme en los momentos de angustia y, sobre todo, por su infinito amor.

A mi tío Manuel, por enseñarme a ser fuerte y enfrentarme a la vida sin miedo alguno.

A mi hermana Sofía, por ser el claro ejemplo de que la madurez no está relacionada con la edad. Gracias por tu compañía, apoyo y fuerza que me permite seguir adelante pese a toda dificultad.

A mi hermana Melanie y a mis sobrinos, Martín y Esteban por apoyarme en cada paso que doy y por alegrar mis días.

A Michi, mi ser de luz, por acompañarme en mis largas noches de estudio.

A la Universidad Católica de la Santísima Concepción, por su formación valórica y por hacerme entrega de las herramientas necesarias para mi futuro docente.

A mi profesora guía, Dra. Claudine Benoit, por el esfuerzo y la dedicación invertida, por sus consejos y enseñanza.

Por último, a Saray, Abril, Carla y Erik por el granito de arena que cada una y cada uno aportó en esta investigación. Gracias por el tiempo compartido, por su comprensión y paciencia en los momentos que presentaron mayor dificultad.

Por Katherine Toloza Mancilla.

Quiero agradecer a nuestra profesora guía Dra. Claudine Benoit, quien aceptó ser parte de este proceso tan importante para nosotros y por guiarnos con sus rigurosos consejos y destacado profesionalismo.

A mi familia, quienes han sido un pilar de amor y apoyo incondicional, por estar siempre presente en cada una de las etapas de mi vida. A mis padres, Claudia y Carlos, por inculcarme la importancia de la educación. A mi hermano Claudio, por el compañerismo que siempre me ha brindado. A mi padrino, Pablo, a quien admiro por ser un ejemplo de perseverancia y humildad. A mis abuelas y abuelos, Ana, Nina, Orlando y Héctor, por entregarme su ternura y alegría.

A mis amigas y amigos, por sostenerme, alentarme y regalarme lindos momentos. A todas las personas que conocí en este período, por nutrirme de aprendizajes.

A mi grupo de Seminario, Saray, Katherine, Abril, Erik, por este tiempo compartido y la dedicación para sacar adelante esta investigación en tiempos extraños para la humanidad.

Por último, a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, por permitir mi desarrollo en distintas áreas en estos cinco años y por entregarme los conocimientos y herramientas necesarias para en un futuro poder desenvolverme y aportar en la formación de las nuevas generaciones.

Por Carla Uribe Cruces.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	08
I.    CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 Objetivo general	13
1.2 Objetivos específicos	14
II.   CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	15
2.1 Oralidad en relación con el Currículum Nacional	15
2.1.1 Enseñanza de la oralidad en el Currículum Nacional	15
2.1.2 Oralidad y competencias comunicativas	18
2.2 Comunicación oral dentro del aula	21
2.2.1 Conversación como forma de socialización	21
2.2.2 Diálogo con fines pedagógicos y didácticos	25
2.3 Trabajo colaborativo como estrategia para abordar la comunicación oral	28
2.3.1 Técnicas colaborativas para el diálogo y el consenso	28
2.3.2 Estrategias colaborativas y resolución de problemas	31
2.4 Diálogo y trabajo colaborativo en contexto de pandemia	34
2.4.1 El diálogo desde un enfoque colaborativo en contexto de pandemia	34
2.4.2 Desafíos para abordar el diálogo y trabajo colaborativo en contexto de pandemia	36
III.  CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	39
3.1 Tipo de investigación	39
3.2 Población participante	40
3.3 Obtención de los datos e instrumentos	40
3.3.1 Sección 1: Identificación del docente	41
3.3.2 Sección 2: Preguntas abiertas	41
3.3.3 Sección 3: Preguntas dicotómicas	42
3.4 Análisis de datos	42

IV. CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	43
4.1 Análisis cuantitativo a partir de preguntas abiertas	44
4.2 Análisis cuantitativo a partir de preguntas cerradas	47
4.3 Análisis cualitativo	49
4.3.1 Interacción inmediata	50
4.3.2 El diálogo	52
4.3.3 El contexto	53
4.3.4 Indisciplina y autopercepciones del estudiantado	54
4.3.5 Carencias del sistema educativo	55
4.3.6 Debilidades en la labor docente	57
V. CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	59
5.1 El problema de la investigación y el objeto de estudio	59
5.2 Principales conclusiones	59
5.3 Recomendaciones o sugerencias	61
5.4 Limitaciones y proyecciones de la investigación	61
5.5 Relevancia del estudio	61
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, con el reciente contexto por el Covid-19, la sociedad y el sistema educativo han debido realizar diversas adaptaciones en su funcionamiento para el correcto desarrollo de sus actividades, las que han sido fundamentales y necesarias a fin de mantener la estabilidad. Sobre el sistema educativo, se puede señalar que, a raíz de la pandemia, se paralizaron las clases presenciales, siendo reemplazadas por una educación virtual.

En función de lo anterior, el ámbito educacional chileno se ha visto fuertemente afectado por la situación actual, ya que la presencialidad es uno de los factores esenciales para el aprendizaje. Elementos como la comunicación, el diálogo, la interacción, el trabajo colaborativo, la relación en el aula, entre otros, son importantes para formar personas que puedan desenvolverse activamente en la sociedad. No obstante, las instituciones educativas optaron por el desarrollo de las clases a través de plataformas online, debido a que ayudan a mantener una continua formación de los y las estudiantes.

A partir de esto, el profesorado ha debido implementar variadas herramientas digitales como correo electrónico, Google Classroom, Meet, Zoom, entre otros, con el fin de comunicarse e impartir las clases, además de velar por el aprendizaje tanto de forma sincrónica como asincrónica (Vásquez, Ruz y Martínez, 2020). En este escenario, se hace necesario destacar el rol de los y las docentes, dado que es fundamental que cuenten con una preparación idónea y completa en relación con los recursos digitales y uso de TIC. El aprendizaje y la formación de los y las estudiantes depende de la capacidad del sistema educativo para sostener de manera eficiente y estable una interacción educacional confiable; todo esto, apoyado y enmarcado en los diversos lineamientos propuestos en las Bases Curriculares y en la Priorización Curricular Nacional.

Considerando lo antes expuesto, la Priorización Curricular integra los objetivos y contenidos específicos de las Bases Curriculares para cumplir con el desarrollo de las actividades pedagógicas en contexto de pandemia, pese a la paralización total. Es por ello que es menester saber cuáles son aquellos objetivos y contenidos esenciales, en relación con el diálogo y el trabajo colaborativo, a objeto de considerar su relevancia en la formación de los y las alumnas y cómo su enseñanza es aplicada en el aula de clases.

Con base en los lineamientos señalados, el presente estudio tiene como objetivo general examinar cómo los y las docentes de la asignatura de Lengua y Literatura abordan la comunicación oral de sus estudiantes desde un enfoque colaborativo. En este sentido, se toman en cuenta las percepciones de los y las profesoras en este nuevo contexto educativo en los ejes de oralidad y trabajo colaborativo.

Los objetivos específicos que se desarrollan en el estudio son los que se presentan a continuación. En primer lugar, determinar el rol del docente en el incentivo del diálogo desde una mirada colaborativa en modalidad virtual. En segundo lugar, identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores del abordaje de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo en modalidad presencial. Por último, analizar las percepciones de los y las docentes de Lengua y Literatura en torno al diálogo y trabajo colaborativo de los y las estudiantes en modalidad virtual.

La presente investigación se divide en cinco capítulos. En el capítulo I, se desarrolla el Planteamiento del Problema, en el que se determinan las aristas del objeto de estudio a desarrollar. En el capítulo II, se presenta el Marco Teórico, en el que se abarcan los siguientes apartados: oralidad en relación con el Currículum Nacional, comunicación oral dentro del aula, trabajo colaborativo como estrategia para abordar la comunicación oral y, por último, diálogo y trabajo colaborativo en contexto de pandemia. En el capítulo III, se aborda el Marco Metodológico, en el que se expone el tipo de investigación, la población participante, la obtención de los datos e instrumentos y el análisis de datos. En el capítulo IV, se encuentra el apartado de los resultados y discusiones, en el que se examinan los principales hallazgos de la investigación. Finalmente, en el capítulo V, se destacan las Conclusiones principales del estudio y, luego, se entregan las recomendaciones y sugerencias, las limitaciones y proyecciones de la investigación, y la relevancia de esta.

## CAPÍTULO I

### Planteamiento del problema

La comunicación oral y el trabajo colaborativo son aspectos esenciales en la formación de los y las estudiantes en su etapa escolar, puesto que a través de estas habilidades van a ser capaces de desenvolverse dentro de una comunidad, por ejemplo, al momento de dar una opinión, compartir ideas, socializar, entre otros. Esto potencia el desarrollo de seres íntegros y activos en una sociedad democrática, en la que se encuentren insertos (Mineduc, 2016). Cabe mencionar que, si bien la comunicación oral y el trabajo colaborativo son elementos que el estudiantado conoce y ha puesto en práctica, ello requiere que él o la docente los guíe en este proceso para perfeccionar dichas habilidades.

De acuerdo con el Currículum Nacional, la oralidad se enseña solo hasta sexto básico (Mineduc, 2015). Teniendo en cuenta que dicho nivel corresponde al fin de la Educación Básica, se puede afirmar que la oralidad se enseña de forma teórica durante este período de formación. Luego, a lo largo de la Educación Media, este eje se evalúa de forma práctica, es decir, mediante disertaciones, exposiciones, obras, entre otras. Esto debido a que desde 7° básico hasta 4° medio, hay pocos objetivos de aprendizajes que abordan la comunicación oral. Cabe señalar, además, que estas instancias evaluativas se dan en ocasiones poco frecuentes y no enfatizan acerca de los problemas existentes en las habilidades orales que poseen los estudiantes, pues se asume que esta es una práctica ya aprendida. Por ello, se considera que la comunicación oral es una de las áreas que presenta mayores debilidades en su enseñanza.

Con respecto al trabajo colaborativo, el Currículum Nacional expone que, a través de la investigación y el uso de las TIC, se puede llevar a cabo el trabajo en grupo. Esta propuesta queda a criterio de los y las docentes que implementan dicha forma de trabajo; no obstante, se hace necesario enfatizar en la importancia que tiene el trabajo colaborativo en los y las alumnas. En este sentido, una de las características de esta metodología de trabajo es que produce un aprendizaje significativo en los y las estudiantes, pues, en su ejecución, deben poner en práctica sus conocimientos o profundizar su comprensión sobre los contenidos de la asignatura (Barkley, Cross y Major, 2007). Con sustento en estas ideas, se plantea que el

trabajo colaborativo tiene deficiencias en la presencialidad, puesto que es el cuerpo docente quien decide si implementarlo o no en la metodología de enseñanza.

Dada la contingencia a nivel mundial por el Covid-19, en Chile el Ministerio de Educación crea una Priorización Curricular (2020), con el fin de seleccionar los Objetivos de Aprendizajes específicos, debido a la paralización de clases presenciales y a la reducción del tiempo lectivo en cada asignatura. En dicho documento, se menciona que “La Priorización Curricular se presenta como una herramienta de apoyo para las escuelas que permita enfrentar y minimizar las consecuencias adversas que han emergido por la situación mundial de pandemia por Coronavirus” (Mineduc, 2020, p.4). Por ello, se puede señalar que está enfocado en el desarrollo y cumplimiento óptimo de los Objetivos de Aprendizaje para continuar con el proceso de formación de los y las estudiantes, pese a la emergencia sanitaria.

De este modo, es necesario diferenciar las diversas realidades educativas que corresponden a: educación a distancia, virtual y online. En primer lugar, se encuentra la educación a distancia, la que pretende ser más flexible en comparación a lo virtual y online, pues “adopta diversas peculiaridades en función de la intermediación, del tiempo y del canal que se vaya a utilizar” (Juca, 2016, p.107). En segundo lugar, se considera la educación virtual como aquella que necesariamente debe poseer conexión a internet, ya que este aprendizaje se apoya en las diversas plataformas presentes en la Web (García, 2020). En tercer lugar, se encuentra la educación online, que es esencialmente sincrónica, es decir, la interacción funciona en tiempo real entre el o la docente con los y las estudiantes, a través de una conexión a internet (Abreu, 2020).

A partir de lo anterior, es crucial destacar que la presente investigación se centra en el estudio de la realidad educativa virtual. No obstante, para examinar de forma íntegra la educación en contexto de pandemia, es necesario identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores en clases presenciales, con el fin de realizar una descripción detallada de su incidencia en el aprendizaje de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo.

En función de lo expuesto, se sugiere que el desarrollo de la comunicación oral y el trabajo colaborativo se ha visto afectado por la realización de las clases virtuales, ya que, por un lado, los aparatos tecnológicos se convierten en el único medio de comunicación entre el

cuerpo docente y el alumnado y, por otro lado, existe una falta de capacitación hacia los participantes de las clases, específicamente el profesorado, debido a la repentina adaptación de la enseñanza-aprendizaje dada la pandemia de Covid-19. Esto deja en evidencia las consecuencias que ha traído consigo este nuevo contexto educativo, dado que, al modificarse las condiciones y los contenidos, se ha generado una baja participación del alumnado durante las clases y, por consiguiente, se ha perjudicado tanto el diálogo como el trabajo colaborativo.

Lo anteriormente mencionado, se reflejó durante el desarrollo de la segunda mitad del año 2020, en que el estudiante de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación, Erik Martínez Pizarro, realizó su práctica profesional en el 1° medio A del Colegio República del Ecuador de Concepción, Región del Bio Bio. A lo largo del proceso en contexto de pandemia, se pudieron comprobar muchos aspectos relacionados con la enseñanza y desarrollo del trabajo colaborativo junto con el diálogo, entre los y las estudiantes. En primer lugar, el trabajo grupal y colectivo se vio afectado por la nueva modalidad virtual, debido a que se optó por un trabajo totalmente individual, tanto a nivel sincrónico como asincrónico.

En segundo lugar, el diálogo y la interacción se vieron disminuidas, por lo que los y las educandas limitaban, en gran manera, su participación, ya que el nuevo contexto de clases se creía monótono y plano. No obstante, a diferencia del trabajo colaborativo que parecía ser nulo, el diálogo era fuertemente promovido, pues los y las docentes incitaban la intervención de sus estudiantes, a pesar de las dificultades, aspecto que estos apreciaban y reflejaban en un pequeño aumento en la interacción. Por último, es necesario destacar que cuando se consultó a los y las profesoras en cuestión, se mencionó que, al ser un ambiente educativo inexplorado y sorprendente, el desarrollo de las clases necesitaba de una preparación del profesorado aún mayor, sobre todo en el uso de las TIC.

Además, otra estudiante de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación, Carla Uribe Cruces, pudo evidenciar otros aspectos durante el desarrollo de su práctica profesional con un 3° medio en el Instituto de Humanidades San Francisco de Asís de Lota, durante el segundo semestre del 2020. En este proceso, pudo apreciar positivamente aspectos del diálogo y el trabajo colaborativo mediante las clases virtuales, puesto que con sus estudiantes logró trabajar en grupos para la realización de una disertación.

Dicha actividad se llevó a cabo mediante varias clases en las que los y las alumnas trabajaron a través de Google Drive en el desarrollo de su exposición, mientras que las profesoras iban revisando los trabajos y respondiendo sus dudas. Luego del tiempo establecido para que terminaran sus presentaciones, los y las alumnas tuvieron otras clases destinadas a la disertación, en las que podían escoger a un estudiante del grupo o bien exponer todos en conjunto. En este sentido, muchas de las exposiciones fueron realizadas por más de dos estudiantes, quienes debieron activar sus cámaras al momento de presentar. En muy pocos casos, esta actividad se vio afectada por factores externos como problemas con el computador, la cámara o el micrófono.

En relación con los antecedentes de esta investigación, se torna necesario mencionar que, al estar en una situación de emergencia reciente, son escasas las investigaciones sobre las temáticas abordadas, precisamente, acerca de la comunicación oral y el trabajo colaborativo en el ámbito educativo en contexto de pandemia. A nivel nacional, los estudios publicados se basan en el documento de Priorización Curricular (2020), que fue creado por el Ministerio de Educación debido a la crisis sanitaria. Algunos de los estudios que sirvieron como aristas para el análisis fueron, en primer lugar, Porlán (2020), que se basa en la transición de enseñanza- aprendizaje presencial a tiempos de pandemia; en segundo lugar, el artículo de Vásquez et al., (2020), que trata sobre los recursos virtuales para la enseñanza y, por último, el de Martínez y Garcés (2020), que corresponde a las competencias digitales y uso de TIC en docentes.

Los antecedentes antes presentados están enfocados en el profesorado, pues, permite dar a conocer cuáles son las diversas realidades de los y las docentes que se encuentran en transición desde la presencialidad hacia la virtualidad en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Del mismo modo, se pretende contribuir con información y nuevas perspectivas en cuanto al proceso de formación educativa en la comunicación oral y el trabajo colaborativo en contexto de pandemia, dado que, en la actualidad, los estudios disponibles respecto de la temática son emergentes, es decir, existe una baja indagación teórica por el tiempo de la nueva realidad.

También es fundamental destacar que el análisis se realiza a partir de dos grandes categorías que son el diálogo y el trabajo colaborativo, las que conforman el eje principal de la presente

investigación. Además, se considera la variable en la que se enmarca el estudio, es decir, el contexto de pandemia. Con base en estas categorías, se aplica un instrumento para recolectar datos que originaron nuevas categorías emergentes de análisis, aparte de las establecidas a priori de acuerdo con la revisión bibliográfica.

Finalmente, analizando el contexto presentado, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es el rol del docente en el incentivo del diálogo desde una mirada colaborativa, en modalidad virtual?, ¿cuáles son los elementos facilitadores y obstaculizadores del abordaje de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo en modalidad presencial?, y, finalmente, ¿cómo perciben los y las docentes de Lengua y Literatura el diálogo y el trabajo colaborativo de los y las estudiantes en modalidad virtual? Por consiguiente, la presente investigación tiene los siguientes objetivos:

### **1.1 Objetivo general:**

- Examinar cómo los y las docentes de la asignatura de Lengua y Literatura abordan la comunicación oral de sus estudiantes desde un enfoque colaborativo, en contexto de pandemia.

### **1.2 Objetivos específicos:**

- Determinar cuál es el rol del docente en el incentivo del diálogo desde una mirada colaborativa, en modalidad virtual.
- Identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores del abordaje de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo, en modalidad presencial.
- Analizar las percepciones de los y las docentes de Lengua y Literatura en torno al diálogo y trabajo colaborativo de los y las estudiantes, en modalidad virtual.

Todos los objetivos de investigación se basan en los siguientes supuestos:

- La enseñanza - aprendizaje de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo se dificulta por el contexto de pandemia.
- Los y las docentes de Lengua y Literatura consideran que el diálogo y trabajo colaborativo no se pueden trabajar en el contexto virtual.

## **CAPÍTULO II**

### **Marco teórico**

#### **2.1 Oralidad en relación con el Currículum Nacional**

##### **2.1.1 Enseñanza de la oralidad en el Currículum**

En las Bases Curriculares de Lengua y Literatura de 7° básico a 2° medio se aborda la comunicación oral como un eje de suma importancia en el aprendizaje y en la vida en comunidad, debido a que, a través de ella, se construye el conocimiento y se crea una cultura en conjunto. En este sentido, se puede considerar que este tipo de comunicación es crucial para la vida del ser humano, ya que le permite establecer relaciones mínimas de interacción con el fin de alcanzar relaciones más complejas.

La comunicación oral abarca el desarrollo de la comunicación desde tres dimensiones: comprensión oral, diálogo y discursos monologados. En la primera, se espera que los y las estudiantes sepan oír y evaluar reflexivamente, interpretando la información y formando opiniones. En la segunda, se pretende que el diálogo sea utilizado como una herramienta que le permita organizar el pensamiento a través de una orientación formal para dialogar fructíferamente. Por último, en la tercera dimensión, el discurso monologado trata, en esencia, el punto en el cual se centra la enseñanza del habla oral:

Los alumnos y alumnas ingresan a la escuela sabiendo comunicarse fundamentalmente en contextos coloquiales y familiares. Ser capaz de expresarse adecuadamente en situaciones que tienen una alta demanda cognitiva o emocional - como las situaciones formales o polémicas- es una habilidad que no se adquiere sin guía y práctica. (Mineduc, 2015, p.42)

En consistencia con tal dimensión, se propicia una enseñanza orientada tanto a la formación de estudiantes competentes y capacitados para interactuar en diversos contextos, como al fomento de la reflexión. Todo ello con la finalidad de que desarrollen su pensamiento y sean ciudadanos activos dentro de la sociedad.

En las Bases Curriculares de 3° y 4° medio, se le da un enfoque distinto a la asignatura de Lengua y Literatura, dado que se centra en:

el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas y creencias, así como su función en la construcción de distintas identidades personales y sociales, entre otros. (Mineduc, 2019, p.87)

Por lo tanto, se puede señalar que, en estos niveles de enseñanza, se da un mayor énfasis al desarrollo de habilidades como la lectura crítica, la interpretación literaria y la producción de textos orales, escritos y audiovisuales con diversos propósitos, debido a que en los cursos de 3° y 4° medio se divide la asignatura en un plan común y un plan diferenciado (Mineduc, 2019).

Como se puede evidenciar en niveles más avanzados de la enseñanza, la comunicación oral no se aborda con tanta profundidad, puesto que los y las estudiantes de 3° y 4° medio deben tener un manejo más adecuado de los recursos lingüísticos formales, habiendo ya adquirido la estructura formal requerida para los diferentes tipos de situaciones comunicativas, a diferencia de los niveles inferiores que recién comenzarán con la adquisición del habla formal. Es por esto que, de acuerdo con las Bases Curriculares de 3° y 4° medio, se puede trabajar el eje de comunicación oral a través del diálogo para la construcción conjunta de conocimiento o mediante la producción de textos orales.

No obstante, con los últimos acontecimientos de orden mundial, se ha presentado en el año 2020 una Priorización Curricular específica, con el fin de brindar apoyo a las escuelas y colegios para minimizar y contrarrestar los efectos negativos de la pandemia por Coronavirus, tal como se expresa a continuación:

Como primera respuesta a los problemas emergentes que implica la paralización de clases presenciales, y la consecuente reducción de semanas lectivas se pone a disposición del Sistema Educativo una priorización de los objetivos de cada una de las asignaturas y sectores de la enseñanza del currículum vigente, compartiendo principios, estructura y objetivos de aprendizaje. (Mineduc, 2020, p.4)

Con esta iniciativa, se pretende abordar, enseñar, desarrollar y evaluar conocimientos específicos de cada uno de los ejes de Lenguaje y Comunicación. En cuanto al eje específico de Comunicación Oral, lo realmente importante es el desarrollo de la comprensión y expresión oral, con énfasis en el respeto y autonomía como factores determinantes (Mineduc, 2020).

Los efectos de la pandemia en la educación no son menores, pues inciden en los contenidos y conocimientos que se afrontan, lo que hace de la enseñanza de la oralidad un aprendizaje de uso más amplio y transversal, con principal énfasis en el diálogo y apertura a escuchar reflexiones de forma activa, además del fundamento de posturas frente a diversos hechos.

Desde esta perspectiva, la orientación de las estrategias de enseñanza aprendizaje deben concebirse desde una dimensión democrática a través de habilidades de escucha activa, el desarrollo de posturas fundamentadas ante hechos o temas, la apertura a distintos puntos de vista a través del diálogo y la libertad responsable, etc. Por último, los objetivos de aprendizaje no contenidos en la presente Priorización Curricular pueden ser integrados estratégicamente, en la medida en que profundizan, amplían o enriquecen el desarrollo de habilidades y conocimientos. (Mineduc, 2020, p.7)

Durante la educación sin contexto de pandemia, la enseñanza de la oralidad era bastante específica, ya que, como se mencionó anteriormente, de 7° a 2° medio se considera la oralidad como uno de los principales caminos para llegar al conocimiento, oyendo e interpretando reflexivamente. Luego, en 3° y 4° medio, se trabaja de forma más crítica y práctica a través del diálogo y la construcción de conocimiento. Durante la actual situación por el Covid-19, la enseñanza de la comunicación oral se ha vuelto más general, enfatizando esencialmente en elementos como el diálogo para compartir ideas, escucha respetuosa y activa, libertad de opinión, entre otros, con el fin primordial de enseñar y desarrollar la oralidad en cada una de las actividades a realizar.

### **2.1.2 Oralidad y competencias comunicativas**

La noción de competencia proviene de la teoría lingüística propuesta por Chomsky (1965), quien menciona que esta “se centra principalmente en el hablante-oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical” (p.5). Esto quiere decir que se basa en el desarrollo de la lengua y en su adecuación a las situaciones que rodean al hablante, sin preocuparse de sus errores, distracciones y/o cambios de interés. A partir de esto, se desprende la definición de competencia que refiere al conocimiento que el hablante u oyente tiene acerca de la lengua, conocimiento que se enfoca en las reglas gramaticales.

La teoría chomskiana se convirtió en un foco de gran controversia. En este debate, estudiosos del área del lenguaje y de la comunicación se encargaron de precisar y ampliar la noción de competencia. Dentro de estos autores se encuentra, por un lado, Hymes, quien afirma que “existen varios aspectos de la competencia comunicativa de los cuales la competencia gramatical es solo una” (Hymes, 1996, p.25); por otro lado, están Canale y Swain, quienes amplían la competencia comunicativa definiéndola como un conjunto de competencias interrelacionadas (Canale, 1983).

La propuesta de los últimos autores ha sido influyente en el campo de los estudios del lenguaje y de la comunicación, debido “a la enseñanza de la lengua con un enfoque comunicativo” (Cisternas, Henríquez y Osorio, 2017, p.329). En el marco curricular chileno, la asignatura de Lengua y Literatura tiene dos enfoques: cultural y comunicativo. Este último, “busca desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad” (Mineduc, 2015, p.33). Es decir, tiene como propósito brindar a los y las estudiantes herramientas necesarias para que cumplan un rol dentro de la sociedad en la que se insertan.

Dentro de las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio (2015), la comunicación oral se presenta como una competencia comunicativa. Esta se incluye en la organización curricular que permite describir los conocimientos, las habilidades y las actitudes para un alcance en situaciones de comunicación. En este sentido, se conceden ciertas herramientas al estudiante,

con el fin de un adecuado desarrollo. Por ejemplo, cuando manifiesta su punto de vista en clases y, posteriormente, defiende su idea o intenta persuadir a su oyente.

Sobre la comunicación oral en el marco curricular, Cisternas, et al. (2017) mencionan que:

Si bien es cierto que el marco curricular establece la importancia de la comunicación oral, al instalarla como uno de los tres ejes que articulan los programas de estudio de lenguaje y comunicación, también reconoce que es una de las áreas que presenta mayores debilidades en su tratamiento teórico y metodológico. (p.329)

Lo anterior hace referencia a que, pese a la importancia puesta en la comunicación oral dentro del marco curricular, no es suficiente su desarrollo en la sala de clases, debido a que existen debilidades relacionadas con su teoría y su práctica. Un ejemplo que estos autores entregan es que, en el aula, la enseñanza de la comunicación es solamente responsabilidad del profesorado hacia el o la alumna.

Al ser la comunicación oral uno de los ejes que presenta mayores debilidades, se ha vuelto necesario reforzar las habilidades comunicativas orales de los y las educandas. Para cumplir con este fin, se necesita planificar la enseñanza en torno a estas habilidades, es decir, dirigirla para que dominen la lengua oral en múltiples contextos. En las Bases Curriculares (2015), se describen objetivos que orientan a los y las estudiantes para desarrollar de mejor manera aquellos aprendizajes. Como se ha señalado, estos corresponden a la comprensión oral, el diálogo y los discursos monologales, los que serán desarrollados con mayor detalle a continuación.

En primer lugar, la comprensión oral pretende formar estudiantes que sean capaces de identificar, interpretar y analizar información escuchada para obtener una opinión de aquella, a fin de extraer conocimientos (Mineduc, 2015). Dicho de otra forma, es necesaria una escucha y evaluación activa de textos orales, con la intención de identificar recursos y reconocer efectos. En los cursos de 7° básico hasta 2° medio, esta dimensión se observa principalmente en el objetivo de aprendizaje que tiene el propósito de comprender textos, tanto orales como escritos, para manifestar de manera verbal su postura frente a lo escuchado

o a lo leído. Mientras que, en 3° y 4° medio, no se visualiza de manera explícita esta dimensión. Sin embargo, se relaciona con los ejes de escritura y de lectura.

En la Priorización Curricular (2020), se extrajeron los objetivos primordiales para adecuarse a las clases virtuales. En los cursos de 7° básico hasta 2° medio, los objetivos que aborda la comprensión oral tienen la finalidad de que los y las estudiantes comprendan, comparen y evalúen textos orales y audiovisuales. Posteriormente, en 4° medio, se les solicita que trabajen en la producción de textos orales con intenciones literarias y no literarias, a fin de narrar, exponer y argumentar, adecuándose al contexto.

En segundo lugar, se encuentra el diálogo, cuyo desarrollo se basa en dos aspectos: la capacidad de gestión de la conversación y la habilidad para argumentar (Mineduc, 2015). Para cumplir con estos, es necesario que el o la estudiante maneje habilidades que permitan la capacidad de dialogar, tales como motivar la participación del hablante, entender y contribuir a una conversación, entre otras. Asimismo, es imprescindible el empleo de habilidades que son propias a los fines argumentativos, tales como manifestar su punto de vista, debatir ideas y lograr consensos ante argumentos propios y ajenos.

Con la intención de potenciar el diálogo en la nueva Priorización Curricular (2020), se desea que los y las educandas dialoguen constructivamente para debatir o explorar ideas. Esto se pretende desarrollar en los y las estudiantes de 7° y 8° básico. En el caso de 4° medio, se les pide que interactúen con propiedad en variadas situaciones comunicativas, mayormente argumentativas, que estén abiertos a aceptar ideas diferentes a las suyas y, de igual forma, que evalúen los argumentos u opiniones de sus compañeros y compañeras.

En tercer lugar, los discursos monologados tienen como objetivo que los y las estudiantes tomen rienda de sus propias producciones, y que logren adecuar su diálogo al contexto. Para ello, es inevitable la intervención de un elemento tan importante como lo es aumentar su grado de reflexión sobre la lengua (Mineduc, 2015). Un ejemplo en el que se lleva a cabo un discurso monologal es la exposición oral, que constituye una instancia privilegiada para aumentar el control de las producciones, tanto en la preparación, considerando aspectos de la audiencia y situación comunicativa, como en la producción, en la que se trabaja el

conocimiento y lo adapta a las exigencias particulares, siendo fundamental el uso de estructuras gramaticales sofisticadas (Mineduc, 2015).

En cuanto a los cursos 3° y 4° medio, en las Bases Curriculares (2019) y Priorización Curricular (2020), existe la predominancia de un enfoque argumentativo, en el que el diálogo representa el medio para intercambiar opiniones, ya sean a favor o en contra. Asimismo, se presenta un elemento relevante para la producción oral que corresponde al uso de un léxico amplio y variado.

En síntesis, las Bases Curriculares se enfocan en tres competencias específicas: la comprensión oral, el diálogo y el discurso monologado. Con ellas, se pretende generar que los y las estudiantes tengan una participación activa con responsabilidad dentro de la sociedad. La Priorización Curricular (2020), en este contexto, decide extraer los objetivos principales del Currículum Nacional, con el fin de mejorar el desarrollo de las clases sin ser afectadas de gran manera por el acontecer actual de la pandemia.

## **2.2 Comunicación oral dentro del aula**

### **2.2.1 Conversación como forma de socialización**

La oralidad es mucho más que un mero intercambio comunicativo, también es una importante y relevante herramienta de construcción de conocimiento, pues a través del intercambio comunicativo en el aula, el o la estudiante es capaz de compartir visión de mundo, compartir ideas, socializar y más. Por consiguiente, la conversación es, ante todo, un acto espontáneo, indefinido, imprevisible e improvisado. Los y las participantes deben definir paso a paso los parámetros de la propia conversación, desde la decisión de conversar, hasta iniciar y cerrar temas de conversación (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Estos mismos autores definen la conversación espontánea “como la forma primera, primaria y universal de realización de la oralidad (...) como la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales; como una forma de acción social” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.32). Se puede entender la conversación como un tipo de interacción que se explica como un acto espontáneo por el que se relacionan las personas mediante un intercambio de mensajes.

Además, la conversación es un proceso social, en vista de que esta capacidad de comunicarnos se adquiere de forma natural en nuestra niñez. Esto nos permite desarrollarnos de forma individual y colectiva dentro de la sociedad, ya que es un ejercicio natural que forma parte de nuestro cotidiano de interacción con otras personas. Este último aspecto del desarrollo del conocimiento dentro de la sociedad lo reafirma Rojas (2015):

El conocimiento es un producto de la actividad social; se produce, se mantiene y circula en la interacción con los otros. Un individuo aislado no puede desarrollarse como ser humano. Los conocimientos son producidos por los individuos, en una permanente interacción y se afianzan en el intercambio, en el que los sujetos producen conocimientos nuevos a través de la actividad social y del acceso a fuentes propiciadoras de conocimientos. (p.99)

En otras palabras, pareciera que el ser humano, en su calidad de ser social, necesita de la interacción y vida en sociedad para su desarrollo íntegro, por lo que se considera fundamental y necesario definir parámetros y lineamientos para guiar un espectro tan imprevisible y espontáneo como lo es la conversación, puesto que, por medio del intercambio comunicativo, se va construyendo el conocimiento. Calsamiglia y Tusón (1999), en esta misma línea, destacan la importancia del discurso como un fenómeno sociológico:

El discurso como tal posee un carácter sociológico, por no decir que su constitución es básica y puramente social, pues lo cierto es que “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. (p.15)

Para que este intercambio sea efectivo, requiere de un contexto. Este viene a ser el conjunto de circunstancias en las que se produce el proceso comunicativo y se configuran los distintos significados de los mensajes intercambiados. En relación con la conversación, el contexto definiría el desarrollo de la interacción que lleven a cabo los individuos. Desde esta perspectiva, Romo (2017) expresa:

La conversación es el punto fundamental de la comunicación oral y depende del interlocutor y del contexto en el que se desarrolla. Así también, se deben tomar en

cuenta aspectos no verbales e intencionalidades que se dan en la comunicación oral y que permiten comprender el mensaje con mayor precisión. (Romo, 2017, p.330)

Entonces, el contexto configura el tipo de participación de los individuos en una conversación; según estas condiciones, logran configurar el intercambio comunicativo entre los individuos. En contextos particulares, como el educativo, se especifica que la conversación se utiliza de manera intencionada. No obstante, dentro del aula, la interacción entre los y las estudiantes muchas veces tiende a dar paso al desorden, por lo que la conversación se considera una pérdida de tiempo (Rojas, 2015).

Independiente de ciertos prejuicios asociados, la conversación es de suma importancia en el aula, dado que, el conocimiento se va construyendo gracias a la interacción social. Ello es ratificado por la autora antes referida: “Los conocimientos son producidos por los individuos, en una permanente interacción y se afianzan en el intercambio en tanto los individuos construyen conocimientos nuevos a través de la actividad social y del acceso a fuentes propiciadoras” (Rojas, 2015, p.180). Con base en estos planteamientos, se postula que los y las estudiantes, al intercambiar ideas, opiniones, pensamientos, van construyendo un conocimiento compartido dentro de su comunidad educativa.

En relación con lo anterior, para que el intercambio sea efectivo se torna necesario considerar lo expuesto en el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008) en el dominio B, denominado Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje:

Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender. (p.9)

El proceso de enseñanza - aprendizaje requiere de un ambiente propicio para el buen desarrollo de las actividades dentro del aula, dado que el o la docente es la encargada de estimular la buena relación con sus estudiantes, favoreciendo la comunicación bajo los parámetros de las normas de convivencia, con el fin de generar relaciones de confianza,

respeto, entre otras., que faciliten la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, a través de una escucha activa, el profesorado valora y enriquece lo expresado por sus estudiantes, dando espacio para construir un aprendizaje en conjunto.

En las Bases Curriculares de Lengua y Literatura de 7° a 2° medio la conversación se enmarca en situación de diálogo; por esta razón, dentro del aula debe haber una planificación y estructura con un fin determinado para las interacciones de los y las estudiantes, ya que se prioriza la construcción de conocimientos. Por otro lado, la conversación es una actividad espontánea y diversa; no obstante, la oralidad y la comunicación debe ser ordenada, asimismo deben ser el aprendizaje y la construcción de conocimiento que requiere el contexto escolar. En relación con la conversación, se expone que:

los alumnos y las alumnas deben ser capaces de seguir el hilo de la discusión, motivar la participación de todos los y todas las hablantes, escuchar activamente lo que el otro o la otra tiene que decir, hacerse entender y contribuir al desarrollo de la conversación. (Mineduc, 2015, p.42)

En este sentido, la clase de Lengua y Literatura si bien busca la construcción de conocimiento, igualmente pretende fomentar la interacción y el respeto hacia las ideas de otros y otras. Para esto, es necesario que los y las estudiantes aprendan a escuchar para luego dar sus propias opiniones. Pareciera que el escuchar es un proceso pasivo y sin relevancia mayor; sin embargo, es fundamental que, además de aprender a escuchar, conozcan la importancia que tiene esta acción. Es decir, el conocimiento no solo se crea por el habla, el diálogo y la conversación, sino que también escuchando e interiorizando aquello que comunica el interlocutor. A este respecto, Rojas (2019) plantea que la escucha es esencial para una mutua alimentación en la conversación:

Aunque usualmente se ha concebido a la escucha como un proceso pasivo, se ve que esta se da precisamente concatenada al hablar o al expresarse y, siendo indisociables, también se da una mutua alimentación y actividad entre quien habla y quien escucha. (p.61)

Finalmente, es menester hacer énfasis en un aspecto que parece ser esencial para una correcta construcción de conocimiento, esto es, la conversación trasciende más allá de la cotidianidad, llegando a ser un espectro más específico y concreto que debe ser estudiado y analizado. Es en el diálogo, entonces, donde recae la gran importancia de la construcción de conocimiento, pues sus elementos dictan los lineamientos para una correcta comunicación entre los y las individuos.

### **2.2.2 Diálogo con fines pedagógicos y didácticos**

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la comunicación oral no solo se puede evidenciar en conversaciones cotidianas que se dan entre los y las estudiantes en una sala de clases, sino también a través del diálogo que propicia el profesorado como un método para facilitar el aprendizaje de contenidos. En este aspecto, cabe destacar que, de acuerdo con las Bases Curriculares (2015), el diálogo no es un contenido que se enseñe de manera específica, sino que es considerado una herramienta que utiliza el docente para desarrollar su competencia comunicativa.

En consistencia con los planteamientos del Ministerio de Educación, se señala que: “El diálogo es una importante forma de participación ciudadana y resolución pacífica de conflictos y uno de los principales mecanismos de comunicación” (2015, p.41). Por tanto, es de vital importancia que los y las estudiantes adquieran y utilicen esta habilidad tanto como un medio de aprendizaje como de comunicación. Consecuentemente, los y las estudiantes estarían conscientes de su lugar dentro de la ciudadanía y serían un aporte en el intercambio de ideas.

En el marco expuesto, algunos autores han reconocido la existencia de diferencias entre ambos intercambios comunicativos. Una de ellas es la que establece Álvarez (2001), quien indica que la conversación es “una actividad principalmente lúdica, no tiene un fin trascendente, goza de un alto grado de libertad, mientras que el diálogo es una actividad al servicio de una finalidad, tiene mayor normatividad” (p.26). Esto significa que la conversación, por un lado, es un intercambio que se da de forma espontánea, por lo que existe una diversidad de temas y no cuenta con normas, mientras que el diálogo, por otro lado,

corresponde a una situación comunicativa de carácter planificado que consta de un propósito y un tema determinado.

Tal como se puede apreciar, ambas son consideradas interacciones de comunicación, pero, a diferencia de la conversación, el diálogo posee los siguientes rasgos distintivos: en primer lugar, el diálogo requiere establecer un orden en el desarrollo de temas específicos; en segundo lugar, cada interlocutor o interlocutora tiene un rol determinado, en el que al emitir un mensaje lo realiza a partir de una alternancia de turno y a servicio de un propósito, es decir, con la intención de conseguir un acuerdo; en tercer lugar, posee un alto grado de formalidad, ya que se rige por normas y utiliza recursos variados como los deícticos personales, espaciales y temporales (Álvarez, 2001).

En cuanto a las Bases Curriculares (2015), se presentan dos tipos de intercambios comunicativos referidos al diálogo y a cómo deberían ser fomentados por los y las docentes. Específicamente, “El currículum de Lengua y Literatura se ha centrado en desarrollar principalmente dos facetas del diálogo: la capacidad de gestión de la conversación y la habilidad para argumentar” (Mineduc, 2015, p.42). En este sentido, se puede evidenciar que el diálogo es una unidad mayor del que se desprenden subunidades, siendo una de estas la conversación como una forma de mantener la comunicación atenta y participativa.

A pesar de las diferencias entre lo mencionado por el autor y el Currículum Nacional, cabe destacar que ambos coinciden en que el estudiantado aprende a comunicarse, ya sea a través de una conversación o una discusión. Sin embargo, es necesario adquirir ciertas habilidades para lograr un diálogo fructífero. Un ejemplo de esto se produce dentro de un contexto de debate argumentativo, cuando un estudiante, en base a lo analizado, extrae evidencias o antecedentes de un tema a tratar, a fin de emitir una opinión al respecto. De igual forma, el o la estudiante debe ser un oyente activo y dispuesto a consensuar sobre las opiniones diferidas a la suya.

En función de lo anterior, se puede inferir, a grandes rasgos, que el diálogo es un acto comunicativo planificado, dado que necesita de una estructura previa para luego emitirse a los demás a fin de que comprendan lo expresado por el emisor. Análogamente, es normativo,

puesto que se realiza en situaciones comunicativas específicas; en otras palabras, en ocasiones formales.

Acerca del contexto pedagógico, las Bases Curriculares (Mineduc, 2015) mencionan que:

la clase de Lengua y Literatura debe ser el lugar privilegiado para que las y los estudiantes no solo aprendan otros conocimientos y habilidades por medio del diálogo, sino que también aprendan a dialogar abiertas y abiertos a las ideas de otros y otras y respetando a su interlocutor o interlocutora. (p.41)

Por consiguiente, es crucial afirmar que en el aula educativa es el o la educadora quien está a cargo de preparar y guiar las clases, con el fin de brindar las herramientas necesarias a sus estudiantes para garantizar una comunicación efectiva entre los y las participantes, debido a que su principal objetivo es que sea considerado “como una instancia de construcción colaborativa de conocimientos y no como una manera de imponer una visión de las cosas o defender a ultranza la propia postura” (Mineduc, 2015, p.42). Dicho en otras palabras, los y las docentes deben propiciar que sus estudiantes al momento de manifestar una opinión sean empáticos y tolerantes con aquellos que presentan otro punto de vista.

Del mismo modo, en la Priorización Curricular (Mineduc, 2020), se aborda el diálogo “desde una dimensión democrática a través de habilidades de escucha activa, el desarrollo de posturas fundamentadas ante hechos o temas, la apertura a distintos puntos de vista a través del diálogo y la libertad responsable, etc.” (p.7). Por tanto, es necesario mencionar que en ambos documentos curriculares se desarrolla el diálogo a través de los Objetivos de Aprendizaje, como una habilidad para argumentar frente a diferentes temas de discusión, con la intención de negociar acuerdos o disentir razonablemente.

En definitiva, el diálogo es un acto comunicativo sustancial que debe ser fomentado dentro de la sala de clases por los y las docentes, quienes cumplen el rol de brindar las herramientas necesarias para desarrollar esta competencia comunicativa. En este aspecto, mediante el intercambio de opiniones a favor o en contra, los y las estudiantes comienzan un proceso de exploración, valoración y construcción de conocimiento de manera conjunta, con el propósito de favorecer su aprendizaje y lograr un enriquecimiento personal para desenvolverse responsablemente en la sociedad.

## **2.3 Trabajo colaborativo como estrategia para abordar la comunicación oral**

### **2.3.1 Técnicas colaborativas para el diálogo y el consenso**

El ser humano es un ser social que construye su conocimiento en interacción. Para esto, existen diversas estrategias, tales como el trabajo colaborativo, a través del cual se comparten saberes en pro del conocimiento. El trabajo colaborativo consiste en agrupar a individuos que compartan un mismo interés u objetivo, con el fin de trabajar juntos y cumplir con obligaciones tanto individuales como colectivas. Esto implica la adquisición de nuevas habilidades, conocimientos y prácticas, donde cada integrante se involucra en el trabajo. Barkley, et al. (2007) plantean que:

Colaborar es trabajar con otra u otras personas. En la práctica, el aprendizaje colaborativo ha llegado a significar que los estudiantes trabajan por parejas o en pequeños grupos para lograr unos objetivos de aprendizajes comunes. Es aprender mediante el trabajo en grupo, en vez de hacerlo trabajando solo. (p.17)

Es fundamental destacar la importancia del trabajo colaborativo en el ámbito educativo, pues este se posiciona como una de las principales estrategias para lograr aprendizajes significativos en los y las estudiantes, ya sea en parejas o pequeños grupos. En el aula, la interacción y el conocimiento son los protagonistas para formar alumnos y alumnas íntegras, con el objetivo de ser ciudadanos y ciudadanas conscientes que forman parte de una cultura dinámica, que participan activamente en la sociedad y que comparten saberes y opiniones.

El Programa de Estudio Lengua y Literatura 1° medio expone lo siguiente: “La interacción se vuelve un tema central en esta etapa del desarrollo. Las y los estudiantes empiezan a interesarse más por participar en intercambios sociales, a la vez que las opiniones de los pares adquieren mayor importancia” (Mineduc, 2016, p.14). Esto se considera dentro de las etapas de desarrollo de los y las estudiantes, por lo que la edad en la que se desenvuelven es de suma importancia, ya que favorece el desarrollo de habilidades y se les entrega el conocimiento propicio para la construcción de su identidad y el respeto por otros u otras. También, el Programa de Estudio Lengua y Literatura 2° medio, hace referencia a la relación entre el cuerpo docente y el estudiantado, tal como se expresa a continuación.

Es fundamental que las profesoras y los profesores entreguen un acompañamiento juicioso, flexible y cercano a las demandas de sus estudiantes para que las actividades de trabajo colaborativo que se incorporen para el logro de distintos objetivos sean una instancia que conduzca a construir aprendizajes profundos y significativos, y a desarrollar de mejor forma habilidades y actitudes para comunicarse y trabajar con otros y otras. (Mineduc, 2017, p.15)

Lo antes expuesto revela la importancia de promover la interacción entre los y las alumnas a través del diálogo y diversas actividades, con el acompañamiento y la guía del o la docente para una correcta construcción de conocimiento. Con base en estos planteamientos, se promueve el aprendizaje centrado en los y las estudiantes y en la generación de grupos de trabajos, en los cuales puedan desenvolverse a través de sus distintas habilidades para mejorar su comprensión de los contenidos. El Programa de Estudio Lengua y Literatura de 3° medio, establece el ítem de desarrollo de la colaboración dentro del aula, en la que expone:

La colaboración entre personas con diferentes habilidades y perspectivas faculta al grupo para tomar mejores decisiones que las que se tomarían individualmente, permite analizar la realidad desde más ángulos y producir obras más complejas y más completas. Además, el trabajo colaborativo entre pares determina nuevas formas de aprender y de evaluarse a sí mismo y a los demás, lo que permite visibilizar los modos en que se aprende; esto conlleva nuevas maneras de relacionarse en torno al aprendizaje. (Mineduc, 2020, p.8)

De acuerdo con los referidos postulados, se espera que los y las estudiantes interactúen y se relacionen positivamente con sus pares para que asuman un compromiso frente a las distintas actividades que se proponen dentro de las clases y, de esta manera, puedan integrar ideas nuevas entre todos los miembros de un grupo para que logren cumplir con los objetivos propuestos. Además, en este nivel de enseñanza, el trabajo colaborativo formará parte de las actitudes a desarrollar para fomentar el trabajo en grupo, en el que deben tomar en cuenta las diferentes ideas y puntos de vista.

En las orientaciones para el aprendizaje de las Bases Curriculares de 7° a 2° medio, se aborda la importancia del trabajo colaborativo para el desarrollo de los y las estudiantes;

específicamente, en relación con la toma de conciencia del otro u otra, para lo que debe existir el respeto y la empatía. Según lo allí consignado, “esto implica desarrollar las habilidades de comunicación, colaboración y trabajo con otros y manejo y resolución de conflictos, para construir una convivencia pacífica y para tomar decisiones conjuntas que resuelvan aspectos de la vida en común” (Mineduc, 2015, p.19-20).

En coherencia con lo antes expuesto, en el Currículum Nacional se evidencia el trabajo colaborativo al interior de grupos de estudiantes a través de diversas actividades en las que se comparten conocimientos y se retroalimentan en conjunto. Para la conformación de estos grupos, los autores Echazarreta, Prados, Poch y Soler (2009) proponen lo siguiente:

La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidad, características de los miembros; en oposición, en el aprendizaje tradicional de grupos, estas son más homogéneas. Todos los miembros tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo. La responsabilidad de cada miembro del grupo es compartida. Se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas. (Echazarreta et al., 2009, p.4)

Según los autores, el trabajo colaborativo posee heterogeneidad en la medida en que los y las integrantes de un grupo poseen y aportan diversas cualidades. Es menester destacar la diferencia que posee el trabajo colaborativo con el trabajo grupal tradicional, pues con el primer tipo se busca llegar a un conocimiento mayor y más profundo, ya que los mismos integrantes poseen objetivos y logros a realizar. En cambio, con el segundo tipo, al poseer una homogeneidad marcada, parece ser que las habilidades de dicho grupo son planas y sin mayor aporte por cada uno de los y las integrantes. Tales ideas se encuentran en Barkley et al. (2007): “El reconocimiento de que distintos miembros del grupo aportan conocimientos y talentos diferentes, que se obtienen resultados de aprendizaje más profundos gracias al diálogo, que los estudiantes dudan menos a la hora de hablar o plantear preguntas” (p.30).

Finalmente, es importante subrayar que el reconocer y coordinar las diversas habilidades de los y las integrantes de un grupo a través del diálogo es el pilar fundamental para llevar a cabo los diversos objetivos. Con este propósito, resulta necesario posicionar el diálogo como un factor determinante, pues la moderación y el consenso de los y las participantes del grupo

emplea como principal recurso la comunicación e interacción para la construcción de aprendizaje que, como se observó anteriormente, tiene su origen en el habla y escucha activa del diálogo.

### **2.3.2 Estrategias colaborativas y resolución de tareas**

Tal como se ha explicado en el apartado anterior, el trabajo colaborativo es muy importante en la formación educativa de los y las estudiantes, ya que, por un lado, es una de las estrategias más utilizadas por parte de los y las docentes a fin de promover la construcción de conocimientos, tanto dentro como fuera de la sala de clases. Y, por otro lado, es una técnica que se emplea a partir de una modalidad específica, denominada trabajo en equipo, en la que cada uno de los y las participantes colabora para lograr un objetivo en común. Este trabajo en equipo se manifiesta como una estrategia esencial que debe ser abordada en las clases, dado que posee diversos beneficios. Sobre este particular, Araya y Chandía (2019) señalan que:

El trabajo colaborativo se convierte en una necesidad para cambiar las lógicas tradicionales, dejando de lado las clases que fomenten la competitividad y el individualismo, para realizar esta diversificación de trabajar con todos los estudiantes, se incorpora imperiosamente la necesidad de trabajar metodológicamente en equipo, es decir, desde una perspectiva colaborativa. (p.22)

Asimismo, en las Bases Curriculares (Mineduc, 2019), se menciona que las diferencias existentes entre los y las educandas propician la obtención de resultados beneficiosos, debido a que poseen distintas capacidades que pueden utilizar para contribuir al logro de las actividades propuestas por el o la docente de manera conjunta. Estos resultados se visibilizan a partir de la evaluación y coevaluación realizada entre los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje.

En relación con lo expresado por los autores y las Bases Curriculares, se puede afirmar que se torna necesario incluir el trabajo colaborativo en la metodología implementada por el o la docente, puesto que impulsa a la participación de todos y todas las estudiantes dentro de la sala de clases. De este modo, cada uno cumpliría un rol determinado dentro del grupo, ya

que, en primer lugar, se evita que alguno o alguna quede exenta de ayudar y, en segundo lugar, favorece la toma de decisiones por parte de todos y todas las integrantes.

Según lo indicado por Vaillant (citado en Vaillant y Marcelo, 2016), con respecto al rol del educador, es fundamental reconocer que “el aprendizaje del docente debe entenderse básicamente como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente con el que el maestro o el profesor se vincula activamente” (2015, p.8). En otras palabras, el profesorado debe desarrollar un papel activo dentro del proceso de aprendizaje, sobre todo en instancias de trabajo colaborativo, debido a que cumple el rol de guía y apoyo para él o la estudiante. Es por esto que es necesario definir que la práctica del trabajo colaborativo no se encierra dentro de una metodología dirigida específicamente para él o la alumna, sino que dentro de ella también se incluye el trabajo realizado por los y las educadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Araya y Chandía, 2019). Por lo tanto, radica en él una gran responsabilidad durante este transcurso.

En el proceso de enseñanza- aprendizaje, existen ciertas estrategias metodológicas basadas en el trabajo colaborativo que poseen un gran potencial de enriquecimiento. Lo recién mencionado se debe a la construcción de conocimiento de manera conjunta, mediante el uso de mecanismos de comunicación y de colaboración. Un ejemplo de esto es el proceso que se lleva a cabo a partir de la participación de los y las estudiantes, en la que se produce un intercambio de ideas grupales que permitan la cooperación abierta entre ellos y ellas (Galindo, 2015).

Algunas estrategias para trabajar la colaboración son las mencionadas por las autoras Celi y González (2018) que se presentarán a continuación. En primer lugar, la estrategia del aprendizaje basado en resolución de problemas (ABP), que convierte al educando en el protagonista del aula; en este contexto, adquiere conocimientos, habilidades y actitudes, por medio de la construcción de situaciones reales. Dicho en otras palabras, se inicia con una situación problemática real, en la que los y las estudiantes trabajan en grupos para enfrentarla a través de un proceso de razonamiento.

En segundo lugar, se destaca la estrategia del aprendizaje orientado a proyectos (AOP), que le otorga al estudiantado la oportunidad de tomar acciones en relación con un problema. Esto

quiere decir que no solo se preocupa de buscar una solución, sino que también de actuar sobre ello. Tal proceso de aprendizaje se estructura alrededor de un proyecto, con el fin de promover el trabajo autónomo de los y las estudiantes y, a su vez, fomentar el aprendizaje colaborativo, ya sea mediante el análisis o la investigación del trabajo grupal.

En tercer y último lugar, se halla la estrategia del aprendizaje basada en el método de caso, que está dirigida a la construcción de conocimiento mediante el desarrollo de un aprendizaje individual y colaborativo para la resolución de un caso en específico. A modo de ejemplo, se presenta un caso al alumnado, que, a través de la expresión de juicios, opiniones, impresiones, entre otras, permite llegar a consenso en la etapa de conclusión.

De igual modo, las Bases Curriculares (Mineduc, 2015) proponen la implementación de una estrategia relacionada con el uso de las TIC, la que facilita el trabajo colaborativo en la investigación. En este caso, el o la docente debe cumplir el rol de guía en el uso de los recursos tecnológicos que permita la coordinación y realización de investigaciones. El correcto manejo de esta herramienta generará un efecto beneficioso en la conducta autónoma y colaborativa del estudiantado.

Así como el o la docente desempeña un rol esencial, los y las estudiantes también cumplen un papel fundamental durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentado en el trabajo colaborativo, ya que son quienes “comparten, escuchan, reflexionan, evalúan y desarrollan más habilidades de nivel superior” (Celi y González, 2018, p.27), con el objeto de construir conocimientos mediante la interacción. Esto se evidencia en las acciones que se llevan a cabo en el aula; por ejemplo, la preocupación por el otro u otra cuando no entiende un concepto, la tolerancia a partir de las diferencias de opiniones y el asumir roles a través de la realización de actividades (Mineduc, 2019).

Se agrega a lo anterior el hecho de que el trabajo colaborativo no solo favorece la construcción de conocimientos, sino también beneficia otras áreas como la formación valórica que requieren los y las estudiantes para desenvolverse en la sociedad. En función de esto, las Bases Curriculares afirman que:

La colaboración conlleva, a su vez, actitudes clave para el aprendizaje en el siglo XXI, como la responsabilidad, la perseverancia, la apertura de mente hacia lo distinto, la aceptación y valoración de las diferencias, la autoestima, la tolerancia a la frustración, el liderazgo y la empatía. (Mineduc, 2019, p.26)

Para concluir, se espera que el ejercicio de la docencia, por un lado, aborde la oralidad mediante una metodología basada en el trabajo colaborativo, ya que a través del diálogo construyen conocimiento en conjunto y, por otro lado, favorezca el desarrollo de valores para su formación, con el fin de que participen activamente en una sociedad democrática. Esto se pone de manifiesto cuando él o la docente realiza actividades en las que espera que los y las estudiantes intercambien ideas, se asignen roles determinados y tomen decisiones entre sí para su cumplimiento, a fin de que adquieran un aprendizaje significativo y actitudes favorables.

## **2.4. Diálogo y trabajo colaborativo en contexto de pandemia**

### **2.4.1 El diálogo desde un enfoque colaborativo en contexto de pandemia**

La crisis mundial sanitaria provocada por la pandemia del Covid-19 ha afectado al mundo en muchos ámbitos. En cuanto a la educación, esta emergencia ha provocado el cierre de un gran número de establecimientos educacionales a nivel mundial, es decir, se han paralizado las actividades presenciales, con el fin de evitar la propagación del virus. En el caso de Chile, según un reporte de la Unesco del 25 de mayo de 2020, se expone que 3,653,100 de estudiantes de las etapas preescolar, escolar básica y media, se han visto afectados por el cierre de los establecimientos. Por esta razón, el Ministerio de Educación creó un plan de emergencia que estará válido para los años 2020 y 2021.

Así, a través de este currículum para la emergencia, se busca resguardar el acceso a una educación de calidad. Para ello, y con el propósito de mitigar el impacto de la pandemia de la COVID-19 en la educación, el MINEDUC ha realizado una priorización curricular de los objetivos de aprendizaje (OA) más esenciales y sobre los cuales se funda o se construye cada disciplina. (Vásquez et al., 2020, p.162)

El propósito de este nuevo plan es rescatar los objetivos esenciales para el desarrollo óptimo de los y las estudiantes de diferentes etapas escolares mediante la modalidad virtual. En este sentido, el Mineduc plantea que la Priorización Curricular (2020) “es un marco de actuación pedagógica, que define objetivos de aprendizaje, secuenciados y adecuados a la edad de los estudiantes, procurando que puedan ser cumplidos con el máximo de realización posible en las circunstancias en que se encuentra el país” (p.6).

Es decir, la Priorización Curricular se organiza velando por el aprendizaje de los y las estudiantes, definiendo la dificultad con el fin de tener la máxima realización posible en las actividades. No obstante, cabe destacar que una de las principales falencias de esta respuesta a la contingencia es el sector vulnerable del país, puesto que no todo el estudiantado posee los recursos necesarios para acceder a la nueva modalidad de clases virtuales.

La Priorización Curricular se convertirá en una respuesta al aumento de la brecha y la desigualdad y, a su vez, a la creciente diversidad educativa que se ha generado durante la pandemia si va acompañada de un plan adecuado a la realidad de cada escuela; el rol que tiene la escuela y los docentes en este escenario es fundamental, será necesario diseñar y ajustar, de acuerdo con las nuevas necesidades, el plan de estudio y los modos de enseñanza. (Mineduc, 2020, p.5)

Esta respuesta a la contingencia propone una forma de enseñanza más flexible en los contenidos, pues enseña temáticas fundamentales para los y las estudiantes; de esta manera, busca un desarrollo integral en los aspectos más esenciales de cada asignatura para potenciar el desarrollo óptimo de las habilidades, conocimientos y actitudes de cada estudiante.

Dicha medida requiere de la preparación del cuerpo docente, ya que no está del todo capacitado para el nuevo contexto emergente educativo virtual que ha requerido el uso de nuevos recursos para la enseñanza. Se suma a ello el hecho de que se ha contado con un tiempo muy limitado de adaptación a esta nueva metodología. Por consiguiente, se vuelve necesario fortalecer este uso de nuevas herramientas. Estos planteamientos son consistentes con las conclusiones del siguiente estudio:

En cuanto a las correlaciones, se concluye que existe una importante necesidad de desarrollar en el corto plazo un plan de fortalecimiento para las competencias relacionadas con la seguridad informática y la comunicación y elaboración de contenido digital previendo una extensión de las clases virtuales, por lo menos, hasta finales del año 2020. (Martínez y Garcés, 2020, p.11)

La labor docente se ha visto acelerada por los distintos medios digitales que se han utilizado en la actualidad como Zoom, Google Classroom, Meet, Skype, Facebook, entre otros. Esto ha transformado la relación entre el profesorado y el alumnado, lo que, de alguna forma, ha dificultado el intercambio comunicativo. Ello se ve reflejado en el siguiente estudio: “Finalmente, debido a la ausencia de herramientas que promuevan la interacción o feedback entre el recurso y los estudiantes, es que lo catalogamos con un grado idoneidad interaccional potencialmente medio-bajo” (Vásquez et al., 2020, p.178).

Resulta, entonces, necesario poner énfasis en los últimos postulados, puesto que, como se expuso anteriormente, el diálogo es uno de los aspectos más importante para la construcción conjunta de conocimientos de los y las estudiantes. Esta interacción se ha visto afectada por el contexto de pandemia, ya que el intercambio comunicativo se ha dificultado en esta modalidad virtual. Por esto, el profesorado necesita de una correcta preparación en los recursos anteriormente vistos, pues es esencial para el correcto desarrollo de los objetivos propuestos.

#### **2.4.2 Desafíos para abordar el diálogo y el trabajo colaborativo en contexto de pandemia**

Como se ha mencionado anteriormente, a nivel mundial la humanidad enfrenta un momento difícil debido a la actual pandemia que pone en riesgo el bienestar de la sociedad. Dado este escenario, la educación se ha convertido en una de las áreas más afectadas por el repentino cambio de lo establecido, es decir, la transición de la modalidad presencial hacia la virtual a causa del cierre de los establecimientos educativos. Sin embargo, pese a las dificultades, el ejercicio de la docencia aún conserva su propósito inicial que es buscar que los y las estudiantes continúen aprendiendo a través de esta imprevista modalidad, ya sea de manera sincrónica o asincrónica.

Con base en lo anterior, se puede mencionar que, en este contexto, el trabajo docente presenta diversos desafíos para abordar el diálogo y el trabajo colaborativo en el aula virtual. Dentro de estos se destacan los siguientes: la implementación de las TIC en la metodología de enseñanza, el tiempo que maneja y organiza el profesorado y, por último, el monitoreo individual y grupal en el estudiantado.

Respecto al primer desafío, los y las docentes se vieron en la necesidad de implementar diversos recursos tecnológicos con el fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, este cambio que se produjo por la pandemia implicó un traspaso del contacto directo a la comunicación mediante pantallas, lo que, a su vez, provocó que el diálogo se viera afectado por la virtualidad. Esta idea es referida por Porlán (2020), quien señala que “las pantallas limitan en exceso dicha comunicación y condicionan la espontaneidad y el flujo de sensaciones, predominando la frialdad y la distancia frente al acercamiento, la empatía y el acompañamiento” (p.5).

En cuanto al segundo desafío, se puede señalar que en este marco de emergencia los establecimientos educacionales se vieron en la obligación de modificar la organización del tiempo debido a la catástrofe, de modo que los y las docentes debieron priorizar las estrategias de enseñanza de contenidos en función de la reducción de horas pedagógicas. En este sentido, la Priorización Curricular (Mineduc, 2020) menciona que estas estrategias “deben concebirse desde una dimensión democrática a través de habilidades de escucha activa, el desarrollo de posturas fundamentadas ante hechos o temas, la apertura a distintos puntos de vista a través del diálogo y la libertad responsable, etc.” (p.7). Por ende, es necesario destacar que, a pesar de la disminución del tiempo, el o la docente de la asignatura debe tratar de conceder espacios para propiciar el trabajo del diálogo.

Acerca del tercer y último desafío, que hace referencia al monitoreo del o la docente frente a las actividades realizadas por los y las estudiantes, se puede señalar que cada profesor y profesora cumple un rol específico enfocado en el proceso de aprendizaje, dado que, al ser un ente facilitador de conocimientos, tiene la función de acompañar estas tareas a realizar con la finalidad de monitorear la efectividad del aprendizaje (Educación 2020, 2020). En virtud de esto, se puede apreciar que el diálogo es un elemento eficaz al momento de dar

seguimiento a las actividades, ya que, a través de él, los y las docentes pueden retroalimentar avances o resultados finales con el objetivo de evidenciar el alcance de los aprendizajes.

En relación con el trabajo colaborativo, se torna fundamental que él o la docente integre en su metodología de enseñanza actividades que potencien el logro de aprendizajes a través del trabajo entre pares, a fin de que los y las alumnas se complementen entre sí por medio del diálogo para alcanzar una meta común. En efecto, “esto permitirá a las y los estudiantes sentirse acompañados, pensar juntos y aprovechar instancias de co-evaluación” (Educación 2020, 2020, p.8), pese a las dificultades que se puedan generar en esta educación virtual.

Por todo lo mencionado anteriormente, es posible señalar que la irrupción generada por la pandemia provocó que el diálogo y el trabajo colaborativo, en cierto modo, se viera afectado por la realización de clases virtuales, ya que se impusieron límites que condicionaron el desarrollo adecuado de la enseñanza en el aula. Sin embargo, la integración de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información permitieron que los y las docentes utilizaran recursos para abordar la comunicación y la colaboración, tanto de manera sincrónica como asincrónica. Un ejemplo de esto sería la plataforma Zoom, que posibilita el uso de pizarras digitales y la división u organización de grupos de trabajo a través de salas virtuales.

A modo de cierre, es crucial mencionar que el advenimiento de la pandemia ocasionó que, en un breve período de tiempo, los y las profesoras tuvieran que adaptarse y capacitarse en el uso de medios digitales, debido a la virtualización de clases presenciales. Por este motivo, el cuerpo docente tuvo que enfrentarse a diferentes retos y desafíos que lo forzaron a ajustar la metodología de enseñanza, puesto que el proceso de adaptación de las Bases Curriculares, la integración de recursos y herramientas tecnológicas resultaron ser fundamentales para propiciar la comunicación y la colaboración en función del logro de aprendizajes.

## CAPÍTULO III

### Marco metodológico

En el presente capítulo, se llevará a cabo una descripción de la investigación realizada, que tiene como objetivo general examinar cómo los y las docentes de la asignatura de Lengua y Literatura abordan la comunicación oral de sus estudiantes desde un enfoque colaborativo. Es por esto que, a continuación, se procederá a describir el tipo de investigación, los y las participantes, la obtención de datos e instrumentos que se utilizaron para lograr el propósito de este estudio.

#### 3.1 Tipo de investigación

Esta investigación es un estudio mixto, debido a “que implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.532). Todo esto se desarrolla en el marco de un enfoque descriptivo, el que busca determinar características de un fenómeno en un contexto específico, con el fin de describirlo o caracterizarlo (Hernández y Mendoza, 2018).

Para llevar a cabo el estudio, se recolectó información a través de la creación de una encuesta online conformada por preguntas abiertas y cerradas (Hernández y Mendoza, 2018). Una vez recabada la información, se realizaron dos tipos de análisis, uno cualitativo para establecer categorías emergentes, las que surgieron en torno a los ejes del diálogo y el trabajo colaborativo (Herrera, Guevara y Munster de la Rosa, 2015) y otro de tipo cuantitativo, con el objetivo de obtener porcentajes y frecuencias para su posterior representación gráfica (Hernández y Mendoza, 2018).

El diseño de la investigación, en su enfoque cualitativo, “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández et al., 2014, p.7). Esto se efectuó a través de una encuesta creada en Formularios Google y que contempló la participación de docentes de distintas regiones del país. Mientras que el enfoque cuantitativo “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el

fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández et al., 2014, p.4). Esta recolección de datos se graficó a fin de llevar a cabo un análisis estadístico descriptivo de las respuestas de los y las docentes. En definitiva, se puede señalar que: “métodos mixtos no es la suma de lo cuantitativo con lo cualitativo, sino que es la combinación estratégica lo que marca su diseño de aporte a la investigación” (Ramírez y Lugo, 2020, p.10).

### **3.2 Población participante**

Los y las participantes de este estudio fueron profesores con experiencia en clases presenciales y virtuales, entre ellos hombres y mujeres. Su colaboración consistió en responder una encuesta que, como se señaló, fue creada a través de un Formulario Google y enviada por correo electrónico. En esta, participaron 40 docentes licenciados y licenciadas en Pedagogía en Educación Media en Lengua y Literatura, cuyos años de experiencia oscilan entre los 2 a 15 años de trabajo. En la actualidad, se encuentran trabajando mediante el uso de diversas plataformas y recursos tecnológicos, ya sea de manera sincrónica o asincrónica, en diferentes dependencias educativas de distintas comunas y regiones a lo largo del país.

Este estudio se basó en una muestra no probabilística intencionada, dado que fue el propio investigador quien seleccionó intencionalmente a los sujetos que participaron en la investigación, es decir, la muestra se relaciona específicamente con las características y contexto del estudio (Otzen y Manterola, 2017; Hernández y Mendoza 2018). Los y las participantes respondieron la encuesta de manera voluntaria. Para ello, se realizó una invitación que fue enviada por correo electrónico con el fin de mantener los aspectos formales y, de manera paralela, se difundió un afiche (Anexo 1) creado por los y las investigadoras de este estudio con la intención de hacer un llamado a la colaboración de más docentes a través de diversas redes sociales.

### **3.3 Obtención de los datos e instrumentos**

Para esta investigación, el formulario elaborado por los investigadores e investigadoras de esta tesis constó de tres secciones: identificación del docente, preguntas abiertas y preguntas dicotómicas, estas dos últimas enfocadas en el diálogo y el trabajo colaborativo. En relación con el proceso de validación del instrumento, se llevó a cabo un estudio mediante un Juicio de expertos (Anexo 2), es decir, la encuesta fue enviada y revisada por tres académicos

expertos pertenecientes al ámbito educativo y a la formación del profesorado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Estos académicos emitieron opiniones relevantes sobre las secciones y determinaron el grado de pertinencia y validez del instrumento (Anexo 3).

En función de lo anterior, debieron emitir un juicio de aceptabilidad de cada uno de los enunciados y preguntas, marcando con una X su nivel de aceptación en una escala del 1 al 5, siendo el 1 el nivel menos aceptable y 5 el más aceptable. Además, en aquellos casos en los que no se logró el nivel máximo, se les solicitó indicar una sugerencia para mejorar el enunciado o pregunta.

Una vez modificado el formulario, considerando las sugerencias y recomendaciones de los expertos, se les envió a los y las participantes, por medio de un correo electrónico, el enlace para que fueran redirigidos y redirigidas a la encuesta online. En esta se incluía el consentimiento informado (Anexo 4), que explicaba detalladamente el carácter confidencial de la investigación, es decir, que los resultados obtenidos mediante sus respuestas serían utilizados únicamente para fines académicos, de modo que sus datos personales se mantendrían en anonimato. Por este motivo, para la identificación del o la participante se consideraron las iniciales del nombre y apellido, y un número correlativo a su respuesta en la encuesta. A continuación, se detallará cada sección que formó parte del cuestionario presentado a los y las docentes que participaron en este estudio:

### 3.3.1 Sección 1: Identificación del docente:

En esta primera sección, se recabaron datos importantes de los y las docentes, tales como: iniciales de sus nombres y apellidos, correo electrónico, año de egreso y experiencia, dependencia educativa (dependencia en la que tenían un mayor número de horas, que podían ser: municipal, particular, particular subvencionado), comuna en la que habita, región en la que reside, plataformas online que utiliza para realizar sus clases (la que usa frecuentemente) y recursos tecnológicos asincrónicos que utiliza en su labor docente (más de un recurso).

### 3.3.2 Sección 2: Preguntas abiertas

Esta sección consta de cinco preguntas, cuyo propósito fue conocer información detallada acerca de sus puntos de vista, percepciones, cantidad de información, entre otros. A través de las respuestas de los y las docentes de Lengua y Literatura, se pretendió examinar sus percepciones en relación con el diálogo y el trabajo colaborativo, considerando sus puntos de vista sobre las clases presenciales y clases virtuales en contexto de pandemia.

### 3.3.3 Sección 3: Preguntas dicotómicas

Esta sección consta de ocho preguntas, que tenían como alternativas sí o no y cuyo objetivo fue percibir cualidades, experiencias u opiniones de los y las docentes. En este sentido, las interrogantes se focalizaron en sus percepciones al momento de abordar el diálogo y el trabajo colaborativo en clases virtuales.

## 3.3 Análisis de datos

En el análisis de los datos cuantitativos, se consideraron los porcentajes de cada variante que fueron calculados en la plataforma Excel y representados a través de gráficos creados en el mismo software. En las preguntas abiertas n°1 y n°2, se optó por la realización de gráficos, debido a la aparición de cuatro o más conceptos claves en las respuestas. En cuanto a la pregunta n°3, se creó una tabla que contiene los términos, las frecuencias y los porcentajes de las respuestas. En cambio, para el análisis de los datos cualitativos, se determinó por escoger la pregunta n°4 y n°5 para realizar una descripción detallada que permitió el surgimiento de categorías emergentes. Por último, desde una perspectiva cuantitativa, los resultados obtenidos en las preguntas dicotómicas se muestran mediante gráficos realizados en Excel.

## CAPÍTULO IV

### Resultados y discusiones

En este capítulo, se dan a conocer los principales resultados derivados de la investigación realizada, de acuerdo con un análisis cuantitativo y un análisis cualitativo. Tales hallazgos se examinan en virtud de los componentes fundamentales que guían la temática del presente estudio, sobre todo, enmarcados en un período de educación virtual ocasionada por la pandemia mundial Covid-19.

Antes de proceder a la presentación de los análisis, se dispone la sección de preguntas abiertas que se presentan en la siguiente tabla 1, con el objeto de enmarcar los principales hallazgos de esta investigación.

Tabla 1

#### *Preguntas abiertas realizadas a los y las participantes de la encuesta*

N°	Pregunta abierta
1	Sustentado en la interacción entre estudiantes, el trabajo colaborativo requiere un aporte individual y compartido para el logro de los objetivos. Teniendo en cuenta esta descripción, ¿cómo implementa el trabajo colaborativo en contexto de pandemia?
2	En el mismo contexto, ¿cómo organiza los grupos de trabajo en clases?
3	¿Tiene alguna técnica, estrategia o metodología para trabajar el diálogo desde un enfoque colaborativo en contexto de pandemia? En caso de ser afirmativa su respuesta ¿en qué consiste el método utilizado? En caso de ser negativa ¿por qué no utiliza ningún procedimiento en particular?
4	En la modalidad presencial, ¿cuáles son, a su juicio, los elementos que facilitan el trabajo de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo?
5	En la modalidad presencial, ¿cuáles son, a su juicio, los factores que obstaculizan el trabajo de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo?

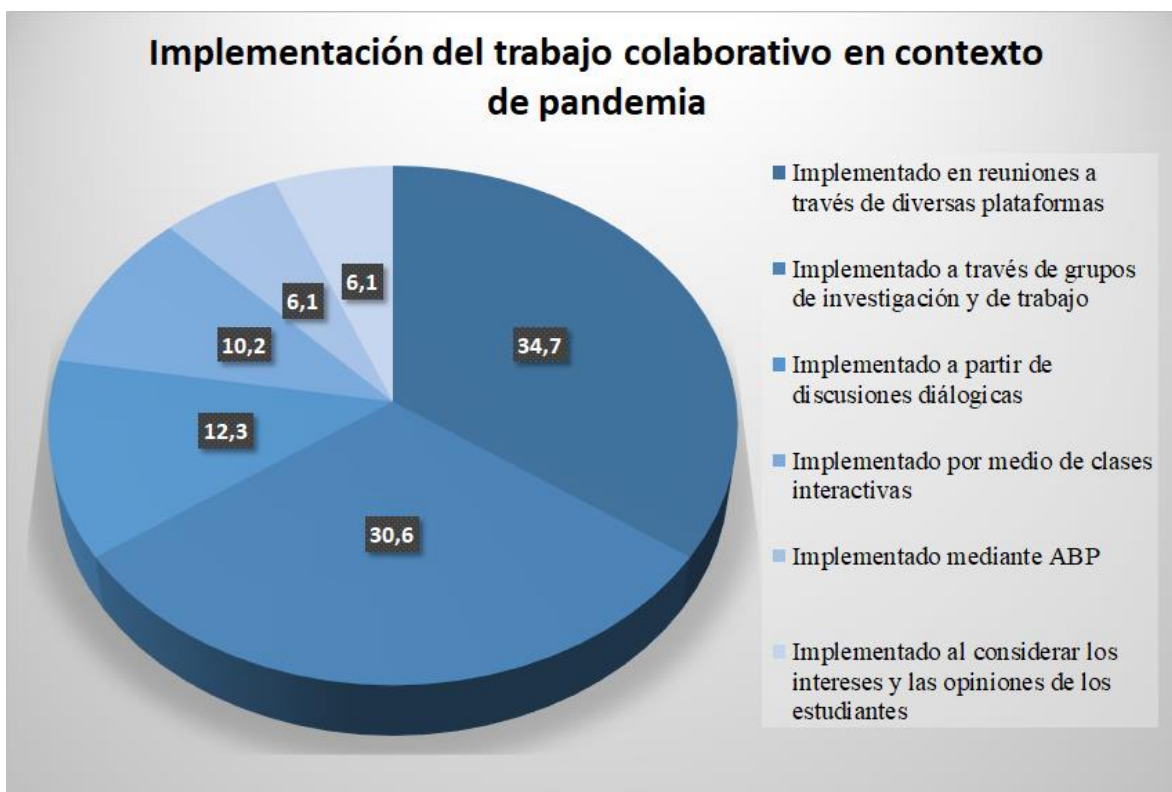
Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario, según las respuestas de los y las docentes, entrega una recopilación de metodologías integradas en el aula virtual para el fomento del diálogo desde un aprendizaje colaborativo que, a su vez, da cuenta de la existencia de una baja implementación.

#### 4.1 Análisis cuantitativo a partir de preguntas abiertas

A continuación, se presentan, por un lado, en la pregunta n°1 y n°2 las categorías emergentes que surgieron a raíz de las respuestas con sus respectivos porcentajes y, por otro lado, en la n°3 una tabla que integra aspectos claves con las frecuencias y los porcentajes de los resultados obtenidos.

La figura 1 hace referencia a la forma en la que se implementa el trabajo colaborativo en contexto de pandemia.

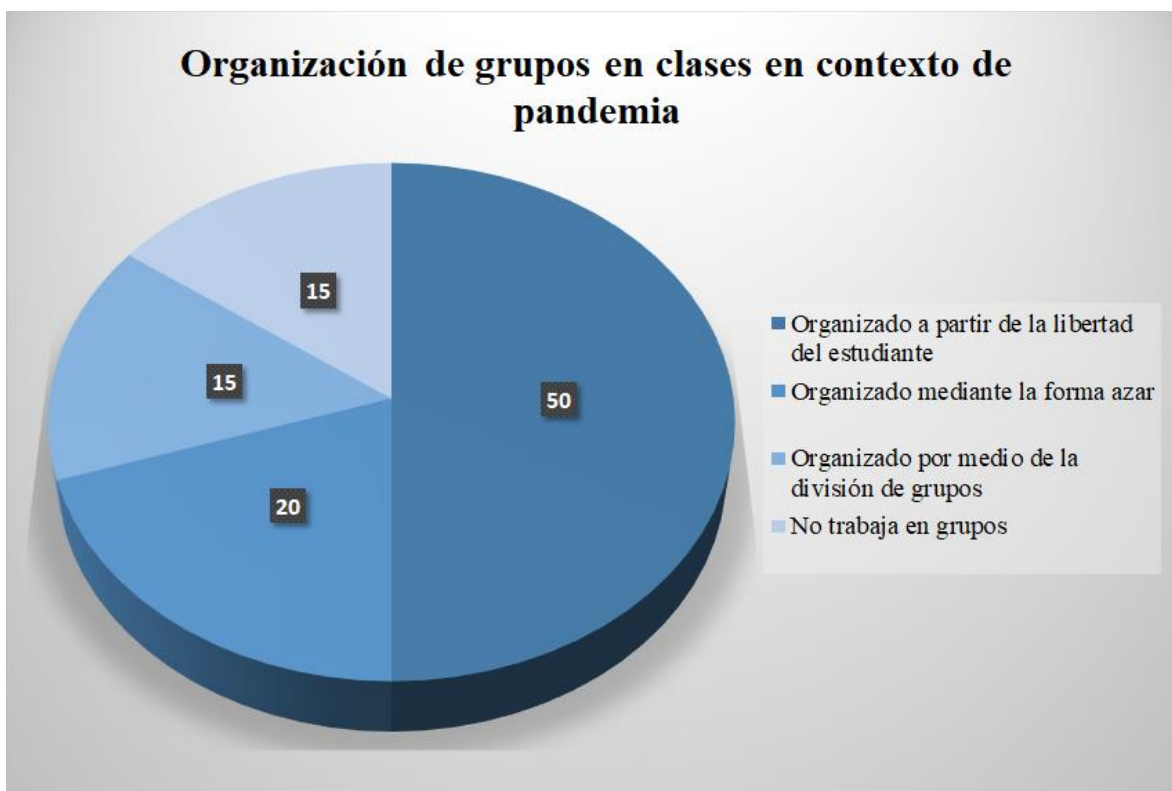


**Figura 1:** Porcentaje de cada respuesta sobre las formas de implementar el trabajo colaborativo activada por la pregunta n°1.

Los resultados obtenidos demuestran que el 34,7% de los y las participantes han implementado el trabajo colaborativo en reuniones mediadas por diversas plataformas online como Google Meet, Zoom, entre otros. Luego, un 30,6% otorga gran relevancia a aplicar esta metodología por medio de grupos de investigación y de trabajo. Un 12,3% indica que lo implementan a partir de discusiones dialógicas, usando el diálogo como herramienta principal para el desarrollo de las actividades. Por su parte, un 10,2% expresa que aplica el

trabajo colaborativo mediante clases interactivas con el fin de que los y las alumnas participen en conjunto. Un 6,1% de los y las informantes manifiestan que utilizan el ABP como una estrategia para implementar dicha forma de trabajo. Finalmente, también un 6,1% señala que, en el contexto emergente actual, aplica el trabajo colaborativo considerando los intereses y opiniones de los y las estudiantes.

A continuación, se exhibe la figura 2, que alude a la organización de grupos de trabajo en el aula en contexto de pandemia.



**Figura 2:** Porcentaje de cada respuesta acerca de la organización de grupos activada por la pregunta n°2.

Los resultados expuestos muestran que, en primer lugar, el 50% de los y las participantes señala que organiza el grupo de clases considerando la libertad del estudiante, es decir, el o la educadora deja que ellos y ellas decidan con quiénes quieren trabajar, según la afinidad que existe entre los mismos. En segundo lugar, el 20% del cuerpo docente indica que organiza los grupos de trabajo de manera aleatoria con el fin de promover que sus estudiantes interactúen con sus demás compañeros y compañeras para lograr un objetivo en común. En

tercer lugar, el 15% del profesorado indica que organiza los grupos a través de la división en grupos; en otras palabras, el o la docente se encarga de conformar los grupos de trabajo, ya sean mixtos y de pares o más. Por último, el 15% de los y las participantes notificaron que, durante el contexto educativo actual, no realizan trabajos grupales.

En la siguiente tabla, se recopilan las estrategias y los métodos utilizados por el cuerpo docente, y que, a juicio de este, tienen un grado de efectividad al momento de integrar el diálogo en clases desde una perspectiva colaborativa.

Tabla 2

*Pregunta abierta n°3 realizada a los y las participantes*

Términos	Frecuencia	%
Generar diálogo	16	21,9
Entregar opiniones	11	15,1
Usar las TIC	9	12,3
Realizar preguntas	8	10,9
Participar de una discusión	8	10,9
Organizar grupos de trabajo	7	9,6
Entablar una conversación	4	5,5
Trabajar en proyectos	4	5,5
Fomentar la reflexión	3	4,1
No implementa técnicas	3	4,1

Fuente: Elaboración propia.

Según la tabla 2, la mayoría de las respuestas con una suma de 16 (equivalente al 21,9%) mencionó como una estrategia el generar diálogo durante el desarrollo de la clase. Por una parte, 11 (15,1%) refieren a propiciar la entrega de opiniones en el aula. Por otra parte, se evidencia que 9 (12,3%) señalan que usa las TIC como recurso de aprendizaje. Otra idea que se repitió 8 veces (10,9%) indican que realiza preguntas como una estrategia para la enseñanza-aprendizaje. Asimismo, participar de una discusión (también con 10,9%) se establece como una estrategia utilizada por los y las docentes en la sala de clases. Luego, una

cantidad de 7 respuestas (9,6%) manifiestan que utilizan la metodología de organización de grupos de trabajo para abordar la oralidad desde un enfoque colaborativo. Un total de 4 respuestas (5,5%) coinciden en que entablar una conversación y trabajar en proyectos son métodos y técnicas utilizadas por el profesorado en el aula. Por último, un 4,1% de las respuestas señalan el fomento de la reflexión como estrategia para abordar el diálogo de forma colaborativa. Cabe destacar que se reitera la misma frecuencia y porcentaje en la no implementación de métodos.

#### 4.2 Análisis cuantitativo a partir de preguntas cerradas

Por lo que se refiere a la última sección del cuestionario, las preguntas cerradas tienen el propósito de examinar las percepciones de los y las participantes acerca del trabajo del diálogo desde un enfoque colaborativo en contexto de pandemia. A continuación, en la tabla 3 se presentan las preguntas dicotómicas.

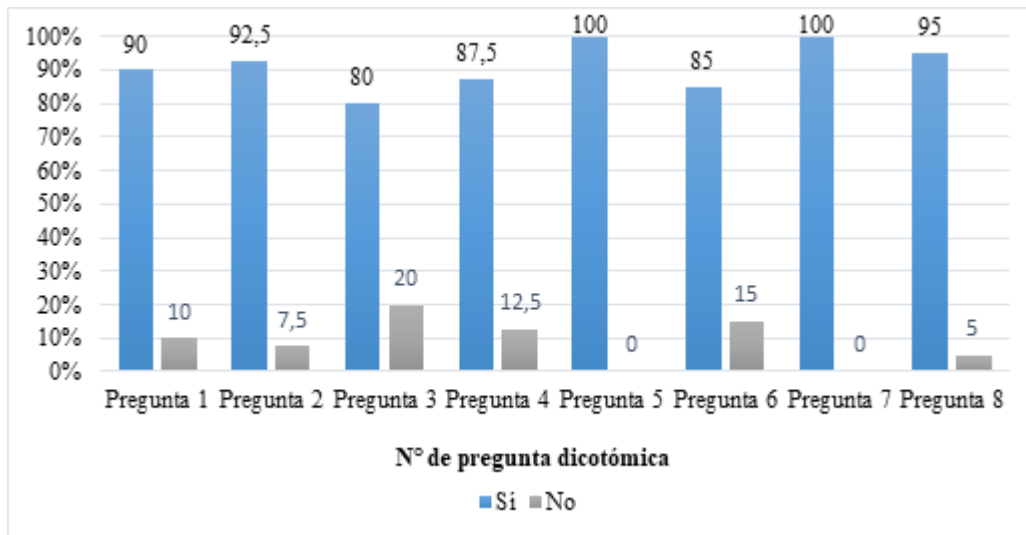
Tabla 3

##### *Preguntas dicotómicas realizadas a los y las participantes de la encuesta*

N°	Pregunta dicotómica
1	¿Cree que el contexto de pandemia afecta el desarrollo del diálogo entre los estudiantes?
2	¿Considera usted que el contexto de pandemia afecta el trabajo colaborativo entre los estudiantes?
3	¿Piensa que la reducción de horas de docencia afecta el desarrollo del diálogo entre los estudiantes?
4	¿Le parece que la reducción de horas de clases afecta el desarrollo del trabajo colaborativo entre los estudiantes?
5	¿Cree usted que las y los estudiantes pueden consensuar ideas mediante el trabajo colaborativo?
6	En contexto de pandemia, ¿es posible la retroalimentación a través del diálogo en las clases?
7	¿Cree usted que el diálogo, desde un enfoque colaborativo, promueve una reflexión más profunda entre los estudiantes?
8	¿Considera usted que se puede realizar el diálogo de manera efectiva al ejercer la reflexión en uno de los momentos de la clase?

Fuente: Elaboración propia.

La figura 3 refleja los porcentajes obtenidos, según la elección de cada participante, en las preguntas dicotómicas.



**Figura 3:** Porcentajes de cada pregunta dicotómica que refleja la elección entre la opción “sí” y “no”.

Según el gráfico anterior, se puede evidenciar que la mayoría de los y las participantes seleccionaron el “sí” como una opción en las preguntas dicotómicas.

En la pregunta n°1, el 90% de los y las informantes señalan que el contexto educativo emergente a consecuencia de la pandemia ha afectado el trabajo del diálogo en los y las estudiantes, mientras que un 10% respondió que dicho contexto no ha influido en el normal desarrollo de este eje.

En la pregunta n°2, la mayoría de los y las participantes (con un porcentaje de 92,5%) aluden a que el contexto de pandemia ha afectado la modalidad del trabajo colaborativo, es decir, el trabajo en grupo entre los y las estudiantes, y un 7,5% refiere a que esta modalidad no se ha visto afectada.

En la pregunta n°3, el 80% de los y las docentes centran su atención en que la reducción de horas en la labor docente dificulta el desarrollo del diálogo entre estudiantes. No obstante, el 20% señala que la disminución del tiempo no refleja de manera negativa el desarrollo del diálogo.

En la pregunta n°4, el 87,5% le otorga gran relevancia a que la reducción de horas ha afectado el desarrollo del trabajo colaborativo entre los y las estudiantes. Sin embargo, un 12,5% señala que este ámbito no se ha visto perjudicado.

En la pregunta n°5, la totalidad de los y las informantes (100%) creen que mediante el trabajo colaborativo los y las estudiantes, a partir de la expresión de ideas, pueden llegar a consensos.

En la pregunta n°6, el 85% de los y las docentes le otorgan gran importancia a la posibilidad de retroalimentar contenidos mediante el diálogo entre los y las alumnas durante las clases. Mientras que, el 15%, manifiesta lo contrario.

En la pregunta n°7, el 100% de los y las participantes conciben que el diálogo desde un enfoque colaborativo promueve una reflexión más profunda entre los y las estudiantes.

En la pregunta n°8, el 95% de los y las profesoras le otorgan gran valor a la efectividad del diálogo al trabajar la reflexión en uno de los momentos de la clase. No obstante, el 5% respondió que no existe esta efectividad.

En conclusión, a partir de la preferencia en los resultados obtenidos, se pudo apreciar que los y las docentes señalan que el contexto de pandemia ha traído consigo diversas dificultades, siendo el diálogo y la colaboración entre pares aspectos que se han visto perjudicados en su desarrollo.

### **4.3 Análisis cualitativo**

Las preguntas abiertas n°4 y n°5 del cuestionario son un foco importante del análisis cualitativo realizado. Dichas preguntas presentan como finalidad identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores del abordaje de la comunicación oral a partir de un enfoque colaborativo. En virtud de esto, se identificaron categorías con base en las respuestas de cada docente frente a las interrogantes; asimismo, se realizó la respectiva discusión de los resultados a partir de lo investigado en el marco teórico de la presente investigación. Por esta razón, desde una mirada cualitativa, el análisis trabajado se realizó con la codificación de datos, debido a que es una de las más utilizadas para categorizar el contenido temático (Gibbs, 2012).

En relación con la pregunta n°4, se obtuvieron las siguientes categorías situadas en la clase presencial: la interacción inmediata, el diálogo y el contexto. Por su parte, con la pregunta n°5, se obtuvieron las siguientes categorías: indisciplina y autopercepciones del estudiantado, carencias del sistema educativo y debilidades en la labor docente. A continuación, se analizará cada una de ellas de manera correlativa, refiriendo algunos fragmentos discursivos de los informantes.

#### **4.3.1 La interacción inmediata**

A partir de las percepciones de los y las docentes, se evidenció que la interacción se ve favorecida en la modalidad presencial, dado que la comunicación entre el profesorado y el estudiantado es inmediata, es decir, se da de una forma más rápida y directa.

Sobre los elementos facilitadores, un docente responde que estos son: “(...) *la recepción y respuesta inmediata que se da con respecto a hechos puntuales o generales*” (MJ\_07).

Asimismo, otro informante refuerza esta misma idea en su discurso señalando que un aspecto favorecedor es: “*La interacción inmediata entre los estudiantes y el espacio común (aula)*” (HF\_03).

Del mismo modo, el discurso anterior se condice con la respuesta del docente (MN\_19), quien afirma que “*La instantaneidad y la comunicación directa son los componentes facilitadores para trabajar la oralidad por medio de la colaboración entre estudiantes*”.

Dentro de la interacción inmediata, los y las participantes señalaron que el *feedback*, traducido como retroalimentación, es un elemento presente en uno de los momentos de la clase que permite el intercambio de información de manera circular, es decir, de forma continua para favorecer el aprendizaje.

De acuerdo con las diferentes respuestas de los y las informantes, se menciona que “*El feedback es un elemento, importa cuando aparte de lo oral, se mezcla la comunicación no verbal y paraverbal, el modo presencial da lugar a crear un ambiente más propicio para el aprendizaje y concentración de los alumnos*” (FA\_14).

El docente (GL\_34), por su parte, contrasta la modalidad presencial con la virtual refiriéndose a que un aspecto facilitador es: *“La retroalimentación inmediata, en este contexto igual hay retroalimentación, pero no con la espontaneidad de antes”*.

Otro participante afirma sobre el diálogo desde una mirada colaborativa que *“El estar comunicándose de manera presencial ayuda más o facilita el trabajo colaborativo, ya que es más fácil apoyar y retroalimentar. Y se puede trabajar mejor la oralidad en exposiciones breves permanentes”* (ND\_36).

Estos datos resultan consistentes con lo expuesto por Rojas (2015), quien señala que la interacción con otros y otras es primordial para la construcción conjunta de conocimientos y fortalece el intercambio constante de ideas entre los y las participantes. Además, el Mineduc (2016) enfatiza en el rol docente con respecto a la planificación que debe ponerse en práctica, a fin de integrar instancias de retroalimentación que favorezcan el aprendizaje.

Los informantes declaran que, así como la interacción y el *feedback* son aspectos importantes en la comunicación inmediata, también lo es la comunicación no verbal, ya que está conformada por elementos gestuales y kinésicos que brindan información implícita y necesaria al momento de interactuar con otros y otras. Sobre esta idea, un participante expresa que *“Algunos facilitadores serían la gestualidad, la postura corporal, la mirada, la espontaneidad, verificación directa del diálogo”* (ME\_21).

De igual manera, otro informante, en concordancia con el discurso anterior, agrega que estos aspectos facilitadores propician valores: *“En modalidad presencial, la ocurrencia de estos elementos en el proceso de interacción oral genera empatía y cercanía entre compañeros de clase y profesores”* (DM\_05).

Estos resultados son congruentes con lo declarado por Romo (2017), quien explica que la interacción es esencial para el buen desarrollo de la oralidad, ya que en esta se deben considerar aspectos no verbales, con la intención de entender y comprender de mejor manera el mensaje.

### 4.3.2 El diálogo

En relación con las percepciones de los y las docentes, también se demostró que el diálogo se ve beneficiado con la realización de clases en modalidad presencial, debido a que se da de forma espontánea al igual que la interacción comunicativa.

Con respecto a dichos elementos facilitadores, un docente sostiene que el diálogo debe ser motivado por temas de interés: *“La cercanía con los temas que a los jóvenes les parecen actuales siempre es un buen inicio para generar diálogo, saber sus inquietudes y los cambios que esperan del sistema actual sirve para dar inicio a un diálogo colaborativo. Es importante que los estudiantes sepan que pueden hablar con su profesor, sostener una conversación”* (FL\_18).

Otro participante enfatiza en la idea de que los contenidos a entregar deben estar relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico:

*“Principalmente considero que el elemento clave para facilitar el trabajo de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo es aterrizar los contenidos a un enfoque ligado al pensamiento crítico (contextualizar o llevar a ejemplos concretos y prácticos para los estudiantes) que, incluso, conlleve un tema polémico forzado para motivar a que expresen sus opiniones y puntos de vista para construir en base a un objetivo común”.* (IB\_39)

En relación con los planteamientos previos, un informante destaca la labor del profesorado diciendo que *“El rol docente como guía (presencialidad): los estudiantes buscan relacionarse constantemente, pero los diálogos guiados siempre dan frutos, y ayudan a construir un aprendizaje mucho más colaborativo”* (JQ\_12).

Estos hallazgos se condicen con lo planteado por el Mineduc (2015), en el que se destaca que el diálogo propicia la construcción de conocimientos y la exploración de ideas en los y las estudiantes. Este eje también les permite trabajar en grupos y llegar a consensos en conjunto. A partir de los datos recopilados, se puede evidenciar que el diálogo se plantea como un elemento facilitador para promover la comunicación oral y el trabajo colaborativo en estudiantes, y, además, para fortalecer las relaciones de comunicación e interacción entre los y las alumnas.

### 4.3.3 Contexto

De acuerdo con las percepciones de los y las docentes, se evidenció que el contexto se ve favorecido en modalidad presencial, ya que el aula se presenta como un lugar propicio para el desarrollo de actividades que favorecen la enseñanza de la comunicación oral en los y las estudiantes.

Acerca de los elementos facilitadores, en torno a la presencialidad, un docente expresa lo siguiente: *“Creo que la modalidad presencial es el espacio más propicio para el trabajo de la comunicación oral puesto que podemos apreciar otros indicadores que permiten un mejor desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje”* (JD\_02).

Otro participante agrega, además, que el contexto es fundamental para promover un trabajo efectivo: *“Los elementos están dados, fundamentalmente, por los contextos. Es decir, conocer acerca de las prácticas académicas, de las interacciones, de las opiniones y valoraciones que hacen los estudiantes en la cotidianidad del ejercicio pedagógico. Esto permite, sin duda, desarrollar un trabajo oral de mayor calidad y valor”* (GM\_04).

Los resultados arrojados por la investigación son consistentes con lo declarado en las Bases Curriculares de 7° a 2° medio (Mineduc, 2015), en las que se expone que la comunicación oral está dada por la interacción que tienen los y las estudiantes con su entorno. De esta manera, para el correcto desarrollo de dicha habilidad, se requiere de la práctica en el aula con el objetivo de que los y las alumnas sean capaces de expresarse adecuadamente en diversos contextos.

Asimismo, la presencialidad en el aula surge como un espacio privado que propicia un clima de confianza en su relación educativa con él o la docente, ya que las relaciones sociales de este tipo tienden a generar más cercanía. Sobre dicha privacidad en el aula, un docente menciona que *“Lo "privado" del espacio (aula). Pues el lugar determina en los estudiantes cuán cómodos se sienten para hablar sobre un tema o postura y que tanto se pueden apasionar en sus diálogos”* (PS\_16).

En relación con lo anterior, otro informante enfatiza en el clima que debe propiciar el o la profesora para generar confianza en la sala de clases: *“La confianza otorgada por el docente*

a sus estudiantes por medio del refuerzo positivo. Un estudiante que sabe que su profesor no los juzgará ni lo corregirá de forma negativa, considerando su opinión, no tendrá problema en expresarse libremente” (GM\_04). El participante (KV\_25) refuerza este discurso al señalar que *“la confianza y la preocupación que ven del docente, más allá del contenido (el ser humano)”*.

Estos hallazgos son coherentes con lo que se expone en El Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008) dentro del dominio B, denominado “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, cuyo desarrollo en el aula se basa en establecer relaciones de confianza del profesorado hacia sus estudiantes. Según las percepciones de los y las participantes, la comunicación oral y el trabajo colaborativo en la presencialidad se pueden facilitar por las relaciones interpersonales de respeto y confianza que se dan en la sala de clases, puesto que en este lugar se desarrollan los procesos educativos del estudiantado a través de un clima que favorece la calidad de los aprendizajes en los y las alumnas.

Como se señaló, la pregunta n°5 apunta a los factores que, a juicio del profesorado, obstaculizan el trabajo de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo. A continuación, se describirán las categorías que emergen en virtud de tal cuestionamiento.

#### **4.3.4 Indisciplina y autopercepciones del estudiantado**

A partir de las respuestas de los y las participantes, se pudo evidenciar que, tanto la indisciplina como la autopercepción, son elementos relacionados a la figura del o la estudiante que dificultan el trabajo de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo en el aula. Este planteamiento se relaciona con lo propuesto por el profesor (DP\_11), quien señala que *“Normalmente las dificultades para este tipo de trabajo guardan relación con circunstancias personales o grupales de los estudiantes (ej. desmotivación, problemas de convivencia, exceso de actividades académicas del curso, etc.)”*.

La indisciplina del estudiantado se considera como un aspecto obstaculizador al momento de llevar a cabo la clase en el aula, puesto que el desorden generado perjudica directamente el proceso de enseñanza. En relación con ello, un docente corrobora que en la presencialidad *“Se genera más desorden y distracción”* (PM\_09); lo mismo indica otro participante: *“Las*

*diversas interrupciones dentro de una jornada de clases presenciales se presentan como un elemento obstaculizador” (PS\_28).*

Dentro de la misma indisciplina, también se presenta el rol del o la docente al no establecer normas de convivencia en la sala de clases. El informante (GM\_04) expresa que *“La no existencia de normas en el aula, ya que no favorecen un clima de respeto y orden”.*

Lo mencionado por los y las participantes de la investigación toma consistencia con lo expuesto por Rojas (2015), quien señala deficiencias en una de las habilidades comunicativas como la conversación, debido a que se le ha restado espacio en las aulas al asociarla al caos por parte de los y las estudiantes, lo que desvaloriza el eje de la oralidad, principalmente en trabajo grupales.

En el marco de las categorías que emergen de este estudio, también se considera como elemento obstaculizador la auto percepción de los y las alumnas, es decir, la imagen que tienen de sí mismos para entablar relaciones sociales. Sobre esto, un docente señala que *“La timidez de los estudiantes impide trabajar la oralidad desde un enfoque colaborativo” (FL\_18).*

Otro profesor concuerda con el discurso planteado diciendo que los *“Elementos que están presentes siempre, como el temor o la vergüenza son reacciones que limitan al estudiantado” (MM\_19).* Esas mismas reacciones anticipatorias, pueden provocar que el propio trabajo del alumnado dificulte la actividad de manera colaborativa. El informante (EV\_24) refuerza esta idea afirmando que *“Las actitudes negativas de algunos estudiantes (yo no me junto con...)”* se perciben como un obstaculizador.

Estos datos, sobre todo el último discurso referente a las actitudes negativas de algunos y algunas estudiantes, se contrastan con lo mencionado por el Mineduc (2016), ya que en este se plantea que el alumnado se interesa más por establecer relaciones sociales con el fin de participar dando opiniones o intercambiando ideas.

#### **4.3.5 Carencias del sistema educativo**

Las carencias del sistema educativo se presentan, según las percepciones de los y las docentes, como un elemento obstaculizador, dado que la competitividad, la falta de recursos

y tiempo, entorpecen el desarrollo adecuado de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo en la modalidad presencial. En función de esto, un profesor recalca lo siguiente acerca de la competitividad: *“Creo que el mayor obstáculo es que el sistema educativo está pensado desde la lógica de la competencia, entonces establecer la colaboración implica un cambio de mentalidad”* (KV\_22).

El discurso expuesto anteriormente, es consistente con lo planteado por Araya y Chandía (2019), quienes mencionan que el pensamiento tradicional propicia una mentalidad competitiva e individualista en los y las estudiantes. Por tal motivo, enfatizan en la necesidad de implementar el trabajo entre pares en la metodología de enseñanza para generar un quiebre y, de esta manera, favorecer la colaboración en el estudiantado.

En la línea de lo señalado, otro participante refiere que *“Las limitaciones propias del sistema, muchas de ellas de orden administrativo y burocrático, como el acceso a los recursos materiales y humanos, horarios, espacios de trabajo, entre otros”* (DM\_03) son elementos que entorpecen este tipo de trabajo. De igual modo, el docente (MB\_01) reitera en que *“la falta de recursos materiales”* es el principal factor que dificulta el desarrollo de la oralidad desde un enfoque colaborativo.

En relación con el tiempo, el informante (IB\_39) expresa que lo siguiente:

*“Si bien el enfoque educativo de hoy está muy alineado con los ABP, el tener que cubrir un currículo que, en ocasiones, profundiza en aspectos que -considero- no son tan relevantes implica menos tiempo para poder desarrollar instancias que se trabaje este eje”.*

De acuerdo con los planteamientos previos, los docentes MP\_10, AC\_15 y GL\_34 concuerdan en que la falta de tiempo es un componente obstaculizador, dado que las horas lectivas no son suficientes para trabajar a cabalidad la comunicación oral de manera conjunta.

Estos hallazgos concuerdan con lo señalado por Cisternas et al. (2017), acerca de que el marco curricular posiciona la comunicación oral como uno de los ejes esenciales para el estudio del lenguaje y comunicación; sin embargo, es uno de los más débiles al momento de integrar la teoría y práctica en el aula, pues es el o la docente la única encargada de la

enseñanza. Considerando esta deficiencia, Celi y González (2018) plantean una serie de estrategias basadas en la colaboración, con la finalidad de posicionar al educando y a la educanda como la protagonista en la sala de clases y, de esta manera, favorecer la construcción de conocimiento de manera conjunta, que corresponde a una de las estrategias el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP).

#### **4.3.6 Debilidades en la labor docente**

Con base en las respuestas de los y las docentes encuestadas, se considera como un obstaculizador las debilidades presentes en la labor del profesorado al momento de guiar la comunicación entre todos y todas las participantes en la sala de clases. Algunas de estas deficiencias son el enfoque excesivo en el contenido, lo que merma la eficiencia de la comunicación, ya que la confianza y seguridad de los y las alumnas son fundamentales para una correcta participación. Sugieren, en este sentido, desarrollar la empatía necesaria por parte del o la docente, con el fin de promover un ambiente confortable de aprendizaje. Según las respuestas del profesorado, gracias a este elemento los y las estudiantes pierden el miedo y sienten seguridad para intervenir y aprender. En cuanto a esto, un participante, (FA\_17), señala como aspectos a mejorar en el alumnado *“la seguridad individual, la aceptación grupal, el ambiente en el aula, el rol del docente como mediador”*.

Del mismo modo, otro docente menciona algunos factores que pueden obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente, en lo que se refiere a la puesta en práctica de la empatía:

*“el tratar de hacer solo la clase, no interiorizar en la vida de los estudiantes, para saber qué sucede y el por qué no hay colaboración. En ocasiones he oído a los estudiantes decir, a ese profe no le respondo porque no sabe por lo que he pasado”* (KV\_25).

Con esto quiere decir que él o la profesora, al realizar un trabajo de manera individual, perjudica el aprendizaje del estudiante al no tener en consideración su contexto. De igual manera, un docente sostiene que *“Enfocarse en lo negativo. Hacer sentir inseguro al estudiante”*, también son formas de desfavorecer el proceso de enseñanza” (RT\_37).

Estos datos se contrastan con lo declarado por el Mineduc (2016) en el que se expone que se hace primordial que el cuerpo docente mantenga una cercanía con sus estudiantes para facilitar diversas habilidades como el trabajo en conjunto.

## **CAPÍTULO V**

### **Conclusiones**

A partir de lo expuesto en el capítulo de resultados, se retomarán los siguientes aspectos: el problema de investigación y objeto de estudio, las principales conclusiones, recomendaciones o sugerencias, las limitaciones de la investigación y, por último, la relevancia del estudio.

#### **5.1 El problema de investigación y objetivo de estudio**

El problema que forma parte de esta investigación hace referencia a la comunicación oral y al trabajo colaborativo en contexto de pandemia, puesto que la virtualidad ha dificultado que estos aspectos sean trabajados en profundidad dentro del aula. Sin embargo, cabe mencionar que es fundamental que estos se integren, pues son primordiales para el correcto desarrollo en la formación del estudiantado.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se ha estudiado el nuevo contexto educativo junto con sus consecuencias. Específicamente, el objetivo del estudio fue examinar cómo los y las docentes de la asignatura de Lengua y Literatura abordan la comunicación oral de sus estudiantes desde un enfoque colaborativo.

#### **5.2 Principales conclusiones**

Considerando las preguntas de investigación y los objetivos del estudio, se pueden mencionar las siguientes conclusiones. En primer lugar, el profesorado se ha visto enfrentado a un gran desafío en su rol en el aula, pues se ha convertido en un agente activo dentro de esta nueva modalidad, ya que, para integrar el diálogo desde una mirada colaborativa, ha tenido que promover la motivación y la participación del estudiantado, con el fin de desarrollar aspectos tales como cumplir su rol de mediador en la interacción, es decir, facilitar espacios a fin de fomentar las discusiones dialógicas; conformar grupos de trabajo por afinidad y azar; utilizar recursos por medio de diferentes plataformas online para la realización de actividades; usar métodos y estrategias a fin de trabajar el diálogo desde un enfoque colaborativo y considerar los intereses y las opiniones del alumnado en la preparación de actividades, entre otras.

En definitiva, se puede afirmar que uno de los principales objetivos del o la docente, en contexto de pandemia, es implementar el diálogo y el trabajo colaborativo en su metodología de enseñanza, a través de recursos tecnológicos, ya sea sincrónico o asincrónico para realizar diversas actividades que promuevan estos aspectos. En función de esto, es fundamental que el profesorado sea capacitado y competente en el uso y manejo de TIC.

En segundo lugar, sobre los elementos facilitadores y obstaculizadores presentes en la modalidad presencial, los y las docentes dejan en evidencia que, por un lado, este proceso se ve favorecido por la interacción inmediata, el diálogo y el contexto y, por otro lado, el abordaje de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo se ve perjudicado por la indisciplina y autopercepciones del estudiantado, por las carencias del sistema educativo y por las debilidades en la labor docente.

En tercer lugar, gran parte de los y las docentes concordaron en que el diálogo y el trabajo colaborativo se han visto afectados por este nuevo contexto, debido a la reducción de horas lectivas. Asimismo, concuerdan en que ambos aspectos son primordiales para el proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula virtual, puesto que promueven una reflexión profunda, facilitando, a su vez, la retroalimentación de contenidos y el consenso al momento de emitir ideas.

Otra conclusión que ha surgido de este estudio es que, si bien en la presencialidad ya existían falencias en cuanto al desarrollo de la oralidad y el trabajo colaborativo, en la virtualidad se evidenció un incremento. Esto se puede visualizar en las respuestas de los y las docentes cuando indican, por ejemplo, que no implementan estos aspectos en el aula virtual debido al escaso conocimiento que tienen sobre las competencias tecnológicas y/o la falta de recursos por parte del alumnado.

Del mismo modo, en las Bases Curriculares (2015), específicamente en la asignatura de Lengua y Literatura, los objetivos de aprendizaje que abordan la comunicación oral son menores en comparación a los otros ejes y, dado el contexto actual, en la Priorización Curricular (2020) se consideraron algunos objetivos, viéndose aún más reducidos los referentes a la oralidad, lo que significó, a su vez, la reducción del tiempo lectivo. En este

mismo contexto, el trabajo colaborativo no es mencionado en el documento del año 2020, por lo que se puede inferir que es complejo trabajar en grupos mediante la virtualidad.

### **5.3 Recomendaciones o sugerencias**

A partir del presente estudio, se proyecta una caracterización de la realidad educativa en torno al diálogo y el trabajo colaborativo en contexto de pandemia, asimismo, una examinación de las diversas percepciones de los y las docentes, pues esto permite, a futuro, diseñar y planificar diferentes formas de abordar dichos contenidos en este contexto específico. También se refuerza la importancia de una correcta preparación en cuanto a recursos digitales y TIC en los y las profesoras, ya que otorga un mejor desarrollo de las clases virtuales y presenciales. Por último, se presentan variadas características del contexto educacional actual, así como el proceso de transición, lo que permitirá al profesorado abordar y guiar de mejor manera la enseñanza - aprendizaje de sus estudiantes.

### **5.4 Limitaciones y proyecciones de la investigación**

El presente estudio consideró para su desarrollo un cuestionario que recolectaba, específicamente, las diversas percepciones de los y las docentes en torno al diálogo y el trabajo colaborativo en contexto de pandemia en Chile, por lo que el análisis se basa en la examinación de las reflexiones expresadas por el profesorado en cuanto a las categorías anteriormente mencionadas. En otras palabras, se imposibilita la capacidad de analizar diversas estrategias y metodologías de enseñanza - aprendizaje en relación con la oralidad y el trabajo colaborativo utilizada por el cuerpo docente, ya que la investigación no tiene como objetivo proponer técnicas de enseñanza a partir de las categorías de análisis.

En relación con las proyecciones, cabe señalar que el estudio se podría abordar considerando una muestra equitativa de los y las participantes de diversas regiones a lo largo del país. Además, se podrían integrar variables como los años de experiencia docente (aparte de la ya mencionada en este estudio) y tipo de dependencia educativa en la cual se desempeña. De igual forma, las temáticas de la investigación se podrían ampliar en instancias de difusión como: congresos, seminarios o talleres y en posibles estudios de postgrado.

## 5.5 Relevancia del estudio

A lo largo de la investigación, se pudo evidenciar una gama de aspectos que pueden considerarse significativos, entre los que se encuentran:

- La examinación de variadas realidades educativas en Chile, relacionadas con las diversas percepciones del profesorado (docentes pertenecientes a diversas regiones del país), en cuanto al contexto de pandemia, así como a la práctica del diálogo y el trabajo colaborativo de los y las estudiantes.
- El instrumento utilizado para recabar la información es flexible y permite que surjan nuevas categorías de análisis, lo que resulta enriquecedor para la investigación. Del mismo modo, hace posible conocer, de forma concreta, diversas realidades virtuales de los establecimientos educacionales.
- Este estudio permite a la comunidad educativa, en general, tener una visión de cómo los diversos profesores y profesoras, con sus respectivos estudiantes, llevan a cabo ciertas actividades relacionadas con el diálogo y el trabajo colaborativo, considerando los elementos facilitadores y obstaculizadores en modalidad presencial.
- Por último, uno de los aspectos más relevantes del presente estudio lo conforma el actual contexto mundial, el que ha afectado, sobre todo, a la educación, dejando en evidencia una variedad de grietas como son: la desigualdad, la salud mental, la preparación de todos los agentes educativos, las grandes dificultades de la nueva modalidad y, esencialmente, la gran y durísima labor del cuerpo docente, pues estos últimos han recalcado una vez más lo esencial y lo vital que son para la comunidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, J. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis (Times of Coronavirus: Online Education in Response to the Crisis). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1-15. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)

Álvarez, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 13, 17. doi: <https://dx.doi.org/10.5209/DIDA>

Araya, R. y Chandía, F. (2019). *La importancia del trabajo colaborativo como herramienta de diálogo en estudiantes de un Segundo Medio*. (Tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/4853>

Barkley, E., Cross, P. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, S. A.

Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje* (J. Lahuerta, Trad.). Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/canale01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm)

Celi, C. y González, G. (2018). *Estrategias metodológicas centradas en el aprendizaje colaborativo*. (Tesis de pregrado). Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/4444>

Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (C. Otero, Trad.). Madrid, España: Aguilar (1970).

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*, 75(267), 323-336. doi: <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-9>

Echazarreta, C., Prados, F., Poch, J. y Soler, J. (2009). La competencia “El trabajo colaborativo”: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 8(4). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28319795\\_La\\_competencia\\_El\\_trabajo\\_colaborativo\\_una\\_oportunidad\\_para\\_incorporar\\_las\\_TIC\\_en\\_la\\_didactica\\_universitaria\\_Descripcion\\_de\\_la\\_experiencia\\_con\\_la\\_plataforma\\_ACME\\_UdG](https://www.researchgate.net/publication/28319795_La_competencia_El_trabajo_colaborativo_una_oportunidad_para_incorporar_las_TIC_en_la_didactica_universitaria_Descripcion_de_la_experiencia_con_la_plataforma_ACME_UdG)

Educación 2020. (2020). *Educación en tiempos de pandemia*. Recuperado de [http://educacion2020.cl/wpcontent/uploads/2020/05/OrientacionesPedago%CC%81gicas\\_Educacion2020.pdf](http://educacion2020.cl/wpcontent/uploads/2020/05/OrientacionesPedago%CC%81gicas_Educacion2020.pdf)

Galindo, L. (2015). Estrategias de aprendizaje colaborativo en la virtualidad. En Ruíz, E., Martínez, N. y Galindo, R. (eds), *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales* (pp. 55-73). Guadalajara, México: Editorial centro de estudios e investigaciones para el desarrollo docente (Cenid AC).

García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 09-28. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Recuperado de <https://dpp2016blog.files.wordpress.com/2016/08/graham-gibbs-el-analisis-de-datos-cualitativos-en-investigacion-cualitativa.pdf>

Gotzens, C., Cladellas, R., Clariana, M. y Badia, M. (2015). Indisciplina Instruccional y Convencional: Su Predicción en el Rendimiento Académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 317-330. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v24n2.44148>

Hernández, R y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Herrera, J., Guevara, G. y Munster de la Rosa, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2), 120-134. Recuperado de <http://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/1015/1111>

Hymes, D. y Gómez, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, (9), 13-37. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>

Juca, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8(1). 106-111. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>

Martínez, J. y Garcés, J. (2020). Competencias digitales docentes y el resto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y humanismo*, 22(39), 1-16. doi: <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>

Ministerio de Educación (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>

Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Recuperado de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949\\_Bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf)

Ministerio de Educación (2016). *Programa de estudio Lengua y Literatura 1° medio*. Recuperado de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34377\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34377_programa.pdf)

Ministerio de Educación (2017). *Programa de estudio Lengua y Literatura 2° medio*. Recuperado de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34446\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34446_programa.pdf)

Ministerio de Educación (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Recuperado de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf)

Ministerio de Educación (2020). *Priorización Curricular Lenguaje y Comunicación, Lengua y Literatura*. Recuperado de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-177739\\_archivo\\_01.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-177739_archivo_01.pdf)

Ministerio de Educación (2020). *Programa de estudio Lengua y Literatura 3° medio*. Recuperado de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140133\\_programa\\_procesado\\_NTG\\_Sin\\_Disegno.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140133_programa_procesado_NTG_Sin_Disegno.pdf)

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1). doi: [https://doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502)

Ramírez, M. y Lugo, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Revista Comunicar*, 65, 9-20. doi: <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>

Rojas, G. (2019). *Escucha y conversación: un acercamiento desde las voces de maestros* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1753/te.1753.pdf>

Rojas, Y. (2015). Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual. *Oralidad-es*, 1(2), 179-190. Recuperado de <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/27>

Romo, P. (2017). Didáctica y evaluación de la comunicación oral. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1(373), 329-341. doi: <https://doi.org/10.29166/anales.v1i373.1354>

Unesco. (2020). ¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de COVID-19? Recuperado de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, (60), 5-12. Recuperado de <http://revistadocencia.cl/web/index.php/ediciones-antiores/66-docencia60>

Vásquez, C. Ruz, F. y Martínez, M. (2020). Recursos virtuales para la enseñanza de la estadística y la probabilidad: un aporte para la priorización curricular chilena frente a la pandemia de la COVID-19. *Revista de Educação Matemática*, 3(2), 159-183. doi: 0612/tangram.v3i2.12299

## ANEXOS

### ANEXO 1: Afiche que invita a participar en el cuestionario



UNIVERSIDAD CATOLICA  
DE LA SANTISIMA CONCEPCION

---



Si eres profe de lenguaje y has tenido experiencia de trabajo de manera presencial y ahora de manera virtual

---

**¡TE INVITAMOS A SER PARTE DE NUESTRA TESIS RESPONDIENDO NUESTRA ENCUESTA!**

---



Nuestro estudio es sobre las percepciones de los y las docentes de la asignatura de Lenguaje sobre el diálogo y el trabajo colaborativo

---



Somos estudiantes de 5to año de "Pedagogía en enseñanza media en lenguaje y comunicación" de la UCSC

---

**SI CUMPLES ESTOS REQUISITOS, NO DUDES EN RESPONDER. ¡ES COMPLETAMENTE ANÓNIMO!**

**ANEXO 2:** Pauta de validación enviada a los académicos para el Juicio de experto



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

Concepción, octubre de 2020

**ESTIMADO ACADÉMICO:**

En el marco de la actividad curricular Seminario de Investigación, estamos llevando a cabo un estudio de tipo descriptivo relacionado con el diálogo y el trabajo colaborativo en el aula, lo que pretende ser abordado a partir de las percepciones de los y las docentes de la asignatura de Lengua y Literatura. El objetivo general es: “Examinar cómo los y las docentes de la asignatura de Lengua y Literatura fomentan la comunicación oral de sus estudiantes desde un enfoque colaborativo”.

La investigación considera como uno de los instrumentos de recolección de datos un cuestionario que contiene tanto preguntas abiertas como preguntas cerradas. Este será aplicado a docentes de Lengua y Literatura de establecimientos nacionales, por medio de la herramienta Formularios de Google.

Por tal motivo, y en su calidad de experto, quienes suscribimos solicitamos a usted emitir su juicio respecto del cuestionario elaborado. Sus opiniones serán relevantes para determinar el grado de pertinencia y validez de dicho instrumento, y para hacer los ajustes al material.

Ante cualquier duda respecto de este proceso académico, le solicitamos, por favor, contactar a la profesora guía del Seminario de Investigación, Claudine Benoit Ríos (cbenoit@ucsc.cl).

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración en esta etapa tan crucial para nuestra formación,

Cordialmente,

Erik Martínez Pizarro

Abril Ríos González

Saray Sánchez Worner

Katherine Toloza Mancilla

Carla Uribe Cruces

Estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación

## PAUTA VALIDACIÓN JUICIO DE EXPERTO

### ENCUESTA DE PERCEPCIÓN SOBRE EL DIÁLOGO Y TRABAJO COLABORATIVO EN CONTEXTO DE PANDEMIA

A continuación, se presentan los enunciados y preguntas que conforman un instrumento tipo encuesta, destinado a conocer las percepciones de docentes de Lengua y Literatura respecto del fomento de la comunicación oral de sus estudiantes desde un enfoque colaborativo.

A objeto de cautelar la calidad del instrumento, le solicitamos lo siguiente:

1. Lea cada una de las preguntas del cuestionario Drive, que se transcriben en el presente Word.
2. Emita un juicio de aceptabilidad de cada enunciado o pregunta, marcando con X solamente una alternativa de la escala, desde el nivel 1 al 5, donde 1 es el nivel menos aceptable y 5 el más aceptable. En aquellos casos en que no se logre el nivel máximo, le agradeceríamos que pudiera indicar las opciones de mejora del enunciado.

ÍTEM IDENTIFICACIÓN DEL PROFESORADO							
N° pregunta	Enunciado o Pregunta	Nivel de aceptabilidad					Sugerencia de mejora
		1	2	3	4	5	
1	Iniciales (Nombre y apellidos)						
2	Año de egreso						
3	Años de experiencia						
4	Dependencia educativa						
5	Comuna						
6	Región						
7	Plataforma online para docencia						
8	Recursos tecnológicos asincrónicos						
ÍTEM PREGUNTAS ABIERTAS							
N° pregunta	Pregunta	Nivel de aceptabilidad					Sugerencia de mejora
		1	2	3	4	5	
1	¿Cómo implementa el trabajo colaborativo en contexto de pandemia?						
2	En el mismo contexto, ¿cómo organiza los grupos de trabajo en clases?						

3	Al desarrollar sus clases en contexto de pandemia, ¿cómo motiva el diálogo de sus estudiantes?						
4	¿Tiene alguna estrategia en particular para trabajar el diálogo desde un enfoque colaborativo en contexto de pandemia?						
5	En una modalidad presencial, ¿cuáles son, a su juicio, los elementos que facilitan el trabajo de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo?						
6	En una modalidad presencial, ¿cuáles son, a su juicio, los factores que obstaculizan el trabajo de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo?						

**ÍTEM PREGUNTAS CERRADAS**

N° pregunta	Pregunta	Nivel de aceptabilidad					Sugerencia de mejora
		1	2	3	4	5	
1	¿Cree que el contexto de pandemia afecta el desarrollo del diálogo entre los estudiantes?						
2	¿Considera usted que el contexto de pandemia afecta el trabajo colaborativo entre los estudiantes?						
3	¿Cree que la reducción de horas afecta el desarrollo del diálogo entre los estudiantes?						
4	¿Considera que la reducción de horas afecta el desarrollo del trabajo colaborativo entre los estudiantes?						
5	¿Cree usted que las y los estudiantes pueden consensuar ideas mediante el trabajo colaborativo?						
6	En contexto de pandemia, ¿es posible la retroalimentación a través del diálogo en las clases?						
7	¿Cree usted que el diálogo, desde un enfoque colaborativo, promueve una reflexión más profunda entre los estudiantes?						
8	¿Considera usted que se puede realizar el diálogo de manera efectiva al ejercer la reflexión en uno de los momentos de la clase?						

Otras observaciones (Incluya comentarios adicionales que usted considere pertinentes o relevantes).

--

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de validación el cuestionario y considero que es un instrumento:

Aplicable     No aplicable     Aplicable atendiendo las observaciones dadas

Validado por	
Institución	
Título profesional	
Grado académico	
Correo electrónico	

---

Firma y fecha

**ANEXO 3:** Juicio de experto de los académicos sobre el instrumento de recolección de datos

**PAUTA VALIDACIÓN JUICIO DE EXPERTO**

**ENCUESTA DE PERCEPCIÓN SOBRE EL DIÁLOGO Y TRABAJO COLABORATIVO EN CONTEXTO DE PANDEMIA**

A continuación, se presentan los enunciados y preguntas que conforman un instrumento tipo encuesta, destinado a conocer las percepciones de docentes de Lengua y Literatura respecto del fomento de la comunicación oral de sus estudiantes desde un enfoque colaborativo.

A objeto de cautelar la calidad del instrumento, le solicitamos lo siguiente:

1. Lea cada una de las preguntas del cuestionario Drive, que se transcriben en el presente Word.
2. Emita un juicio de aceptabilidad de cada enunciado o pregunta, marcando con X solamente una alternativa de la escala, desde el nivel 1 al 5, donde 1 es el nivel menos aceptable y 5 el más aceptable. En aquellos casos en que no se logre el nivel máximo, le agradeceríamos que pudiera indicar las opciones de mejora del enunciado.

ÍTEM IDENTIFICACIÓN DEL PROFESORADO							
N° pregunta	Enunciado o Pregunta	Nivel de aceptabilidad					Sugerencia de mejora
		1	2	3	4	5	
1	Iniciales (Nombre y apellidos)					X	
2	Año de egreso					X	
3	Años de experiencia					X	
4	Dependencia educativa					X	
5	Comuna					X	
6	Región					X	
7	Plataforma online para docencia			X			Se sugiere redactar de forma más precisa para evitar ambigüedades en la respuesta. Por ejemplo: Plataforma online que utiliza para realizar sus clases
8	Recursos tecnológicos asincrónicos			X			Se sugiere redactar de forma más precisa para evitar ambigüedades en la respuesta. Por ejemplo: Recursos tecnológicos asincrónicos que utiliza en su labor docente.
ÍTEM PREGUNTAS ABIERTAS							
N° pregunta	Pregunta	Nivel de aceptabilidad					Sugerencia de mejora
		1	2	3	4	5	
1	¿Cómo implementa el trabajo colaborativo en contexto de pandemia?				X		Se recomienda especificar con una nota a pie de página el concepto de trabajo colaborativo desarrollado en la tesis, ya que es clave para contextualizar al entrevistado y tratar de definir este término tan polisémico.
2	En el mismo contexto, ¿cómo organiza los grupos de trabajo en clases?					X	
3	Al desarrollar sus clases en contexto de pandemia, ¿cómo motiva el diálogo de sus estudiantes?				X		Tal vez sea pertinente fusionar esta pregunta con la 4, ya que ambas apuntan a una operacionalización concreta dentro de la práctica docente.

4	¿Tiene alguna estrategia en particular para trabajar el diálogo desde un enfoque colaborativo en contexto de pandemia?			X			Esta pregunta es cerrada, por lo que no admite una respuesta reflexiva de parte del docente. Recomiendo no restringirse al concepto de estrategia, sino también incorporar los términos “técnica” y “metodología” en la pregunta. Al respecto, es importante diferenciar conceptualmente estos términos. Sugiero dejarla así: ¿Tiene alguna técnica, estrategia o metodología para trabajar el diálogo desde un enfoque colaborativo en contexto de pandemia? En caso de ser afirmativa su respuesta ¿En qué consiste el método utilizado? Y en caso de ser negativa ¿Por qué no utiliza ningún procedimiento en particular?
5	En una modalidad presencial, ¿cuáles son, a su juicio, los elementos que facilitan el trabajo de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo?				X		Sugiero mejorar la redacción al inicio de la pregunta y dejarla así: En la modalidad presencial.....
6	En una modalidad presencial, ¿cuáles son, a su juicio, los factores que obstaculizan el trabajo de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo?				X		Sugiero mejorar la redacción al inicio de la pregunta y dejarla así: En la modalidad presencial.....

**ÍTEM PREGUNTAS CERRADAS**

N° pregunta	Pregunta	Nivel de aceptabilidad					Sugerencia de mejora
		1	2	3	4	5	
1	¿Cree que el contexto de pandemia afecta el desarrollo del diálogo entre los estudiantes?					X	
2	¿Considera usted que el contexto de pandemia afecta el trabajo colaborativo entre los estudiantes?					X	
3	¿Cree que la reducción de horas de <b>docencia</b> afecta el desarrollo del diálogo entre los estudiantes?				X		Sugiero agregar lo que está en rojo
4	¿Considera que la reducción de horas de <b>clases</b> afecta el desarrollo del trabajo colaborativo entre los estudiantes?				X		Sugiero agregar lo que está en rojo
5	¿Cree usted que las y los estudiantes pueden consensuar ideas mediante el trabajo colaborativo?					X	
6	En contexto de pandemia, ¿es posible la retroalimentación a través del diálogo en las clases?					X	
7	¿Cree usted que el diálogo, desde un enfoque colaborativo, promueve una reflexión más profunda entre los estudiantes?					X	

8	¿Considera usted que se puede realizar el diálogo de manera efectiva al ejercer la reflexión en uno de los momentos de la clase?					X	
---	--	--	--	--	--	---	--

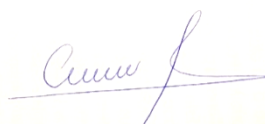
Otras observaciones (Incluya comentarios adicionales que usted considere pertinentes o relevantes).

Se sugiere poner en una nota a pie de página el concepto de trabajo o enfoque colaborativo desarrollado en la tesis. En el apartado de preguntas cerradas, se recomienda utilizar sinónimos para no repetir, de forma reiterativa, las palabras “cree” y “considera” al inicio de cada pregunta.

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de validación el cuestionario y considero que es un instrumento:

Aplicable       No aplicable       Aplicable atendiendo las observaciones dadas

Validado por	Humberto Álvarez Sepúlveda
Institución	Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción
Título profesional	Profesor de Educación Media en Historia y Geografía
Grado académico	Doctor en Sociedad y Cultura
Correo electrónico	halvarez@ucsc.cl



**Dr. Humberto Álvarez Sepúlveda**  
 Académico del Departamento de Didáctica  
 Facultad de Educación  
 Universidad Católica de la Santísima Concepción  
 Alonso de Ribera 2850 - Concepción - Chile  
 Teléfono +56 412347020  
**Fecha: 29-10-2020**

## PAUTA VALIDACIÓN JUICIO DE EXPERTO

### ENCUESTA DE PERCEPCIÓN SOBRE EL DIÁLOGO Y TRABAJO COLABORATIVO EN CONTEXTO DE PANDEMIA

A continuación, se presentan los enunciados y preguntas que conforman un instrumento tipo encuesta, destinado a conocer las percepciones de docentes de Lengua y Literatura respecto del fomento de la comunicación oral de sus estudiantes desde un enfoque colaborativo.

A objeto de cautelar la calidad del instrumento, le solicitamos lo siguiente:

1. Lea cada una de las preguntas del cuestionario Drive, que se transcriben en el presente Word.
2. Emita un juicio de aceptabilidad de cada enunciado o pregunta, marcando con X solamente una alternativa de la escala, desde el nivel 1 al 5, donde 1 es el nivel menos aceptable y 5 el más aceptable. En aquellos casos en que no se logre el nivel máximo, le agradeceríamos que pudiera indicar las opciones de mejora del enunciado.

ÍTEM IDENTIFICACIÓN DEL PROFESORADO							
N° pregunta	Enunciado o Pregunta	Nivel de aceptabilidad					Sugerencia de mejora
		1	2	3	4	5	
1	Iniciales (Nombre y apellidos)						
2	Año de egreso						
3	Años de experiencia						
4	Dependencia educativa						
5	Comuna						
6	Región						
7	Plataforma online para docencia						
8	Recursos tecnológicos asincrónicos						
ÍTEM PREGUNTAS ABIERTAS							
N° pregunta	Pregunta	Nivel de aceptabilidad					Sugerencia de mejora
		1	2	3	4	5	
1	¿Cómo implementa el trabajo colaborativo en contexto de pandemia?		X				Pregunta descriptiva que no apunta directamente a la percepción.
2	En el mismo contexto, ¿cómo organiza los grupos de trabajo en clases?		X				Pregunta descriptiva que no apunta directamente a la percepción.
3	Al desarrollar sus clases en contexto de pandemia, ¿cómo motiva el diálogo de sus estudiantes?		X				Pregunta descriptiva que no apunta directamente a la percepción.
4	¿Tiene alguna estrategia en particular para trabajar el diálogo desde un enfoque colaborativo en contexto de pandemia?		X				Pregunta descriptiva que no apunta directamente a la percepción.

5	En una modalidad presencial, ¿cuáles son, a su juicio, los elementos que facilitan el trabajo de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo?					X	
6	En una modalidad presencial, ¿cuáles son, a su juicio, los factores que obstaculizan el trabajo de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo?					X	

**ÍTEM PREGUNTAS CERRADAS**

N° pregunta	Pregunta	Nivel de aceptabilidad					Sugerencia de mejora
		1	2	3	4	5	
1	¿Cree que el contexto de pandemia afecta el desarrollo del diálogo entre los estudiantes?					X	
2	¿Considera usted que el contexto de pandemia afecta el trabajo colaborativo entre los estudiantes?					X	
3	¿Cree que la reducción de hora afecta el desarrollo del diálogo entre los estudiantes?					X	
4	¿Considera que la reducción de horas afecta el desarrollo del trabajo colaborativo entre los estudiantes?					X	
5	¿Cree usted que las y los estudiantes pueden consensuar ideas mediante el trabajo colaborativo?					X	
6	En contexto de pandemia, ¿es posible la retroalimentación a través del diálogo en las clases?					X	
7	¿Cree usted que el diálogo, desde un enfoque colaborativo, promueve una reflexión más profunda entre los estudiantes?					X	
8	¿Considera usted que se puede realizar el diálogo de manera efectiva al ejercer la reflexión en uno de los momentos de la clase?					X	

Otras observaciones (Incluya comentarios adicionales que usted considere pertinentes o relevantes).

En general es un instrumento aplicable. A modo de síntesis, las observaciones más importantes para su optimización y un comentario sobre en relación con la validez:

- 1) Revisar la pertinencia de preguntas que no se vinculan directamente a la percepción, abordando el tema a indagar de manera descriptiva.
- 2) Evaluar la pertinencia de incorporar el contexto pandémico como referente en el título que sitúa la investigación e instrumento.

Comentario:

- 3) Estimar la validez sólo es posible a través de la coherencia entre las preguntas y las variables a medir. Si bien no se explicitan las variables, se infiere que corresponde a: «trabajo colaborativo», por un lado, y «comunicación oral» o, más bien «diálogo», por otro. Y tal vez, el «contexto

pandémico», como tercera variable (explicitado textualmente en 6 preguntas).

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de validación el cuestionario y considero que es un instrumento:

Aplicable     No aplicable     Aplicable atendiendo las observaciones dadas

Validado por	Dr. Julio Hizmeri Fernández
Institución	UCSC
Título profesional	Profesor en Lengua Castellana y Comunicación
Grado académico	Doctor en Educación y Sociedad.
Correo electrónico	jhizmeri@ucsc.cl



Firma y fecha  
21 de octubre de 2020

## PAUTA VALIDACIÓN JUICIO DE EXPERTO

### ENCUESTA DE PERCEPCIÓN SOBRE EL DIÁLOGO Y TRABAJO COLABORATIVO

A continuación, se presentan los enunciados y preguntas que conforman un instrumento tipo encuesta, destinado a conocer las percepciones de docentes de Lengua y Literatura respecto al fomento de la comunicación oral de sus estudiantes desde un enfoque colaborativo.

Al objeto de cautelar la calidad del instrumento, le solicitamos lo siguiente:

1. Lea cada una de las preguntas del cuestionario drive, que se transcriben en el presente Word.
2. Emita un juicio de aceptabilidad de cada enunciado o pregunta, marcando con X solamente una alternativa de la escala desde el nivel 1 al 5, donde 1 es el nivel menos aceptable y 5 el más aceptable. En aquellos casos en que no se logre el nivel máximo, le agradeceríamos que pudiera indicar las opciones de mejora del enunciado.

ÍTEM IDENTIFICACIÓN DEL PROFESORADO							
N° pregunta	Enunciado o Pregunta	Nivel de aceptabilidad					Sugerencia de mejora
		1	2	3	4	5	
1	Iniciales (Nombre y apellido)					X	
2	Año de egreso					X	
3	Años de experiencia					X	
4	Dependencia educativa					X	
5	Comuna					X	
6	Región					X	
7	Plataforma online para docencia					X	
8	Recursos tecnológicos asincrónicos					X	
ÍTEM PREGUNTAS ABIERTAS							
N° pregunta	Enunciado o Pregunta	Nivel de aceptabilidad					Sugerencia de mejora
		1	2	3	4	5	
1	¿Cómo implementa el trabajo colaborativo en contexto de pandemia?			X			¿ Usted cree que es posible implementar el trabajo colaborativo en el contexto de pandemia? Y luego preguntar, si la respuesta es positiva, por la formas de realizarlas. Creo que existe muchos docentes que ven esto como un trabajo muy difícil de llevar acabo y se podrían agregar preguntas para los que respondan negativamente.
2	En el mismo contexto, ¿cómo organiza los grupos de trabajo en clases?				X		
3	Al desarrollar sus clases en contexto de pandemia ¿Cómo motiva el diálogo de sus estudiantes?					X	

4	¿Tiene alguna estrategia en particular para trabajar el diálogo desde un enfoque colaborativo en contexto de pandemia?					X	
5	En una modalidad presencial, ¿cuáles son, a su juicio, los elementos que facilitan el trabajo de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo?					X	
6	En una modalidad presencial, ¿cuáles son, a su juicio, los factores que obstaculizan el trabajo de la comunicación oral desde un enfoque colaborativo?					X	

#### ÍTEM PREGUNTAS CERRADAS

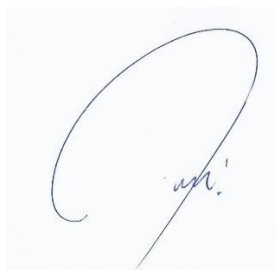
N° pregunta	Enunciado o Pregunta	Nivel de aceptabilidad					Sugerencia de mejora
		1	2	3	4	5	
1	Cree que el contexto de pandemia afecta el desarrollo del diálogo entre los estudiantes.					X	
2	Considera usted que el contexto de pandemia afecta el trabajo colaborativo entre los estudiantes.					X	
3	Cree que la reducción de horas afecta el desarrollo del diálogo entre los estudiantes.					X	
4	Considera que la reducción de horas afecta el desarrollo del trabajo colaborativo entre los estudiantes.					X	
5	Cree usted que las y los estudiantes pueden consensuar ideas mediante el trabajo colaborativo.					X	
6	En contexto de pandemia, es posible la retroalimentación a través del diálogo en las clases.					X	
7	Cree usted que el diálogo, desde un enfoque colaborativo, promueve una reflexión más profunda entre los estudiantes.					X	
8	Considera usted que se puede realizar el diálogo de manera efectiva al ejercer la reflexión en uno de los momentos de la clase.					X	

Otras observaciones (Incluya comentarios adicionales que usted considere pertinentes o relevantes).

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de validación el cuestionario y considero que es un instrumento:

Aplicable     No aplicable     Aplicable atendiendo las observaciones dadas

Validado por	César Spinola Henríquez
Institución	Universidad Católica de la Santísima Concepción
Título profesional	Profesor de Pedagogía en Español
Grado académico	Magister en Educación
Correo electrónico	cspinola@ucsc.cl



28 de octubre de 2020

Firma y fecha

## **ANEXO 4: Consentimiento informado**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES**

Estimados/as docentes:


A través de este documento, solicitamos su autorización para ser partícipe de la investigación denominada “Las percepciones de los y las docentes de la asignatura Lengua y Literatura en relación con el diálogo y el trabajo colaborativo”, correspondiente a nuestro Seminario de Investigación, cuya profesora guía es la Dra. Claudine Benoit Ríos. El equipo de trabajo lo integran Erik Martínez Pizarro, Abril Ríos González, Saray Sánchez Wörner, Katherine Toloza Mancilla y Carla Uribe Cruces, estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación.

Si usted acepta participar en esta investigación, deberá responder una encuesta orientada a conocer sus percepciones acerca del fomento de la comunicación oral en sus estudiantes desde un enfoque colaborativo. El cuestionario consta de tres secciones: identificación del docente, preguntas abiertas y preguntas cerradas. Subrayamos que la participación en este estudio es estrictamente voluntaria y que la información recogida mediante este instrumento será de carácter confidencial, es decir, no se usará para ningún otro propósito que no sean los propios de esta investigación. Además, su nombre no se revelará en el trabajo final ni en los informes parciales o en la discusión académica de los resultados. Para efectos de identificación, se le solicitarán las iniciales de su nombre y apellidos (por ejemplo, RCS), y un correo de contacto, el cual no será difundido ni utilizado para otros fines diferentes de los mencionados.

La voluntad explícita de participar de esta investigación la puede consignar marcando la alternativa en la página inicial del cuestionario.

De antemano, agradecemos sinceramente su participación y apoyo a la investigación realizada.

## ANEXO 5: Captura de pantalla de la exposición del consentimiento informado



# UCSC

### Cuestionario

Estimado (a) docente:  
El presente cuestionario se enmarca en la actividad curricular Seminario de Investigación. Tiene como propósito recabar información sobre las percepciones de los y las docentes de Lengua y Literatura en relación con el fomento de la comunicación oral de sus estudiantes desde un enfoque colaborativo. Al leer cada una de las preguntas, se torna necesaria una respuesta fidedigna y confiable. Tal como se detalló en el consentimiento informado, la información que se obtenga solamente se empleará con fines investigativos.

Para mayores detalles, se sugiere leer el siguiente documento de consentimiento informado:

[https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vRxU20RMekO\\_GRqvzjb5WcnXw3Adyi7OpGBCptShOCWYOgaBVRBE9WeVwH04yNow/pub](https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vRxU20RMekO_GRqvzjb5WcnXw3Adyi7OpGBCptShOCWYOgaBVRBE9WeVwH04yNow/pub)

\*Obligatorio

Dirección de correo electrónico \*

Tu dirección de correo electrónico \_\_\_\_\_

Yo declaro de manera libre y voluntaria que he sido informado de los aspectos éticos de la investigación a través del consentimiento informado: \*

Acepto participar

No acepto participar

Siguiente



**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	Dr. Humberto Álvarez Sepúlveda
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Percepciones de docentes de Lengua y Literatura relacionados con el diálogo y el trabajo colaborativo en contexto de pandemia
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Erik Martínez Pizarro Abril Ríos González Saray Sánchez Worner Katherine Toloza Mancilla Carla Uribe Cruces
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Dra. Claudine Benoit Ríos

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6,2
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6,2
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6,2
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6,2
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6,2
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6,2
<b>Promedio</b>	<b>6,2</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6,0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6,0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6,0
<b>Promedio</b>	<b>6,0</b>

**C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6,0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6,0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6,0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6,0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6,0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6,0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6,0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6,0
<b>Promedio</b>	<b>6,0</b>



**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	6,1
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6,1
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6,1
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6,1
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6,1
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6,1
<b>Promedio</b>	<b>6,1</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6,5
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6,5
3. Correcto uso de ortografía.	6,5
4. Coherencia en la redacción.	6,5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6,5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6,5
<b>Promedio</b>	<b>6,5</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6,2	1,55
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6,0	1,2
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,0	1,2
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,1	1,53
E. De los aspectos formales	10%	6,5	0,65
<b>Nota promedio final</b>			<b>6,1</b>

**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Los aspectos formales de la tesis se presentan de forma correcta. La ortografía responde eficazmente a los estándares de una tesis de pregrado; sin embargo, la redacción se puede mejorar. Para ello, se recomienda leer la tesis en voz alta y hacer la revisión correspondiente. Su estructura, en general, está bien organizada.

La formulación del problema permite dar cuenta de una temática acotada, novedosa y viable en términos metodológicos y teóricos, pero la coherencia entre este apartado y los demás se puede mejorar sustancialmente atendiendo las sugerencias realizadas en las próximas líneas.

El corpus teórico de la tesis es pertinente, pues abarca la mayor parte de los ejes que posibilitan la comprensión del problema investigado; no obstante, se recomienda profundizar en algunos aspectos. En primer lugar, debido al contexto de pandemia donde se inserta esta investigación, se aconseja definir y diferenciar los conceptos de clase virtual, online o a distancia porque permite vislumbrar las distintas realidades educativas que viven los profesores de la muestra. Al respecto, cabe señalar que, en la educación a distancia, no es imprescindible una conexión a internet, pues la entrega de material se puede realizar en forma presencial o vía e-mail siempre y cuando haya conectividad, y la interacción profesor-estudiante se suele realizar vía telefónica. En el caso de la educación virtual, esta solo se centra en medios asincrónicos (videos, plataforma Moodle, foros virtuales, etc.). Respecto a la educación online, cabe destacar que esta, además



de la modalidad asincrónica, incorpora el tiempo real a través de medios sincrónicos (clases vía zoom, chat online, etc.). Para orientarse sobre esta temática, pueden revisar las siguientes publicaciones:

<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1075/991>

<https://www.redalyc.org/pdf/3314/331453132001.pdf>

En segundo lugar, se sugiere profundizar en el apartado de trabajo colaborativo a partir de marcos conceptuales actualizados que permitan evidenciar su importancia en la modalidad de clase presencial, virtual, online y a distancia. Para ello, se sugiere consultar las siguientes referencias bibliográficas:

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-97292020000200027&script=sci\\_arttext&tlng=n](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-97292020000200027&script=sci_arttext&tlng=n)

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000300651&script=sci\\_arttext&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000300651&script=sci_arttext&tlng=es)

[http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista\\_Scientific/article/view/313](http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/313)

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7625686>

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1608-89212015000100006](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000100006)

En tercer lugar, debido a la trascendencia que tienen las estrategias de trabajo colaborativo en las preguntas de la encuesta, se aconseja profundizar en su conceptualización y características dentro de las páginas 32 y 33. Para ello, se sugiere incorporar bibliografía especializada de los últimos cinco años para dar cabida a perspectivas teóricas recientes sobre este tema.

El marco metodológico es adecuado, pero presenta varios aspectos deficitarios. En primer lugar, y si bien se describe la muestra, no se señalan los criterios de inclusión y exclusión para seleccionar a los participantes del estudio. En segundo lugar, la tesis parte de un supuesto teórico erróneo que lleva a generalizar la labor de los profesores en solo dos modalidades educativas (presencial y virtual), ignorando que el apartado de identificación de la encuesta realizada permite diagnosticar la modalidad online y posiblemente la a distancia (sobre todo si el docente indica que va a dejar el material de estudio a la casa del estudiante, lo cual, se podría dar en un colegio rural o sin acceso a internet). Para solventar esta falencia, se recomienda tomar dos lineamientos de acción: 1) considerar la distinción entre clase virtual, online y a distancia sugerida para el marco teórico; y 2) construir una matriz de caracterización de la muestra donde se observe la codificación realizada, los años de experiencia de los profesores, las modalidades de trabajo docente, la región donde lleva a cabo su labor, entre otras. En tercer lugar, se recomienda adjuntar como anexo la validación de las encuestas para dar un mayor sustento empírico a la investigación.

Se valora la pertinencia de los resultados en función de las encuestas consignadas, ya que se exponen con lucidez y se presentan de manera correcta en tablas y gráficos. No obstante, la discusión se centra en comparar los componentes de la oralidad y del trabajo colaborativo en las modalidades virtual y presencial (dejando fuera la online y la a distancia, en caso de observarse esta última en la muestra), cuyo objetivo no queda claro en la formulación del problema ni en el marco metodológico. Para suplir este problema, se podría justificar el uso del método comparativo constante de la teoría fundamentada en el apartado de metodología.

Las conclusiones, recomendaciones y limitaciones de la investigación son coherentes; sin embargo, se sugiere agregar un apartado de proyecciones para precisar los mecanismos que se utilizarán en el futuro para profundizar en los resultados de la tesis. Se aconseja, por ejemplo, señalar que líneas de investigación quedan pendientes o las temáticas que se podrían ampliar en instancias de difusión (como congresos, seminarios o talleres) o retomar en posibles estudios de postgrado.



**Facultad de  
Educación**  
Universidad Católica de la Santísima Concepción

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Cecilia J.', written over a horizontal line.

**FIRMA PROF. EVALUADOR**

**Fecha:** 8 de marzo de 2021



**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	Irsa Cisternas Fierro
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Percepciones de docentes de lengua y literatura relacionadas con el diálogo y el trabajo colaborativo en contexto de pandemia
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Erik Martínez Pizarro, Abril Ríos González, Saray Sánchez Worner, Katherine Toloza Mancilla, Carla Uribe Cruces.
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Claudine Benoit Ríos

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	5.5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.5
<b>Promedio</b>	<b>6.3</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.5
<b>Promedio</b>	<b>6.8</b>

**C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6.5
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.7
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.5
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6.3
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.3
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.5
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>6.4</b>

**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	6.5
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.7
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.3



4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.3
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.5
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.3
<b>Promedio</b>	<b>6.4</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.5
3. Correcto uso de ortografía.	7.0
4. Coherencia en la redacción.	7.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>6.8</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.3	1.58
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.8	1.36
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.4	1.28
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.4	1.6
E. De los aspectos formales	10%	6.8	0.68
<b>Nota promedio final</b>		<b>6.5</b>	<b>6.5</b>

**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Felicitaciones, la investigación aborda una temática importante y poco explorada, sobre todo en el contexto donde se desarrolla, lo que sin duda le da relevancia y pertinencia a la investigación.

Es un texto muy bien escrito que cumple con todos los aspectos formales.

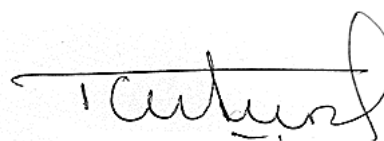
Aspectos a considerar:

El título del seminario se distancia del objeto de estudio de la investigación, se enfoca en las “percepciones de los docentes”, lo cual implica instalarse en un marco teórico y metodológico distinto.

El objetivo general está bien redactado, pero no cubre todos los aspectos que se indagaron en la investigación: se centra en “examinar como los docentes **fomentan** la comunicación oral de sus estudiantes desde un enfoque colaborativo”; sin embargo, el estudio incorpora aspectos, tanto en los objetivos específicos como en las preguntas de los instrumentos de recogida de información, que van más allá de lo declarado en este objetivo.

Es importante señalar que los últimos aspectos señalados no ensombrecen la calidad del trabajo presentado.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



**FIRMA PROF. EVALUADOR**

Fecha: 23 de marzo 2020