

Prácticas docentes en materia de competencia comunicativa que facilitan la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad*

Pamela Castillo-Mardones^I , Katherine Villalobos-Muñoz^{II} ,
Marta Gràcia-Garcia^{III} 

<https://doi.org/10.18046/recs.i44.08>

Cómo citar: Castillo-Mardones, Pamela; Villalobos-Muñoz, Katherine; Gràcia-Garcia, Marta (2024). Prácticas docentes en materia de competencia comunicativa que facilitan la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Revista CS*, 44, a08. <https://doi.org/10.18046/recs.i44.08>

Resumen: La diversidad que supone el aula, como un escenario orientado al desarrollo pleno de sus aprendices, requiere de prácticas inclusivas diversas que acorten brechas y faciliten el trabajo colaborativo y respetuoso promoviendo un espacio democrático y dialógico. Este artículo buscó describir las prácticas comunicativas docentes que propician la inclusión en aulas primarias de Chile, identificando su efecto en el estudiantado desde la perspectiva del profesorado. Para esto, se desarrolló un estudio en dos fases: en la primera 123 profesores de distintos puntos del país respondieron un instrumento cuantitativo; y en la segunda, participaron 21 profesores y profesoras mediante una entrevista semiestructurada. Los principales hallazgos se relacionan con estrategias docentes que, aunque sistemáticas, están poco intencionadas, pero cumplen con características de diversidad, componentes de evaluación y autoevaluación, así como con el favorecimiento del protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: prácticas inclusivas, competencia comunicativa, prácticas docentes

* El estudio se desarrolló en el marco de un proyecto más ambicioso relacionado con una tesis doctoral del programa de Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Financiado por Becas-Chile, convocatoria 2018, folio núm. 72190365.

I. Universidad de Concepción (Concepción, Chile)

II. Universidad Internacional de La Rioja (Logroño, España); Universidad de Barcelona (Barcelona, España)

III. Universidad de Barcelona (Barcelona, España)



Teaching practices in communicative competence that facilitate the inclusion of children in vulnerable situations

Abstract: Classroom diversity, as a space oriented to the full development of its learners requires various inclusive practices that bridge gaps and favor collaborative and respectful work, thus promoting a democratic and dialogic space. This article seeks to describe the communicative teaching practices that favor inclusion in elementary classrooms in Chile, by identifying their effect on the students from the perspective of teachers. To achieve this objective, a two-phase study was carried out: 123 teachers from different regions of Chile participated in the first phase responding to a quantitative instrument; 21 teachers participated in the second phase through a semi-structured interview. The main findings are related to teaching strategies, not very intentional although systematic, but which comply with the diversity, evaluation and self-evaluation components, and also favored the students' protagonism in their learning process.

Keywords: Inclusive Practices, Communicative Competence, Teaching Practices

Introducción

Este artículo parte de la premisa de que la personalización del aprendizaje (Coll, 2016; Membrive; Nieto; Solari, 2021; Redding, 2016) y las prácticas inclusivas, enmarcadas en el ámbito comunicativo de la educación escolar, son un ejercicio de justicia social (Giroux, 2015; Zipin; Brennan, 2021). Esto se sostiene sobre la base de que estas estrategias acortan distancias en las brechas y barreras existentes para acceder al aprendizaje y desarrollo pleno, acercándose a procesos de redistribución, reconocimiento y representación. Sobre todo, en aquellos escenarios que presentan más dificultades para grupos subrepresentados o en riesgo de exclusión.

En el caso de Chile, uno de los mayores desafíos es hacer frente a las numerosas brechas educativas en cuanto al nivel socioeconómico, el tipo de dependencia administrativa del establecimiento escolar, el género y el entorno rural (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, 2019; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2018). La desigualdad como característica histórica y estructural de los países pertenecientes a América Latina y el Caribe (Truco *et al.*, 2022) desvela numerosos desafíos que afectan, principalmente, al estudiantado de escuelas públicas y rurales marcado por su condición geográfica, cultural y social, e inciden en la calidad de la educación y en el crecimiento más inclusivo de la sociedad (OCDE, 2019).

De esta manera, los altos niveles de segregación en Chile muestran que las aulas son espacios homogéneos desde el punto de vista socioeconómico y cultural, dado que el estudiantado de bajos ingresos se concentra en dependencias públicas, provocando diferencias en el desempeño académico en pruebas estandarizadas nacionales (González, 2017). En este sentido, si la labor educativa ya es un reto en sí misma, realizarla en escenarios particulares o con características muy específicas la hace más desafiante (Sedova; Navratilova, 2020). Para las escuelas que se ubican en contextos con características de exclusión o de ruralidad, los retos son múltiples y responden a distintos factores sociales y familiares (Buscà; Boix, 2020).

Un caso interesante de observar para la realidad chilena es el de las escuelas rurales que, pese a las diversas barreras que enfrentan por su contexto, este también aporta características que no son habituales en planteles urbanos, como número adecuado de estudiantes por aula, ambiente de confianza, y flexibilidad en el diseño de clases para la adecuación de contenidos acordes con la realidad del alumnado (Tahull; Montero, 2018).

A nivel social, es necesario entender que habitar territorios rurales sobrepasa la lógica agrícola, ya que es un escenario sociogeográfico que tiene matices y componentes antropológicos y culturales (Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC, 2018), que se pueden definir como la presencia de un sentido de vida distinto al del mundo urbano, existiendo diversas formas de habitar la multidimensionalidad de saberes y costumbres (Castillo; Gràcia, 2022). Además de lo anterior, existen variadas expectativas sobre la labor docente, y se cuenta con profesionales que poseen diversas trayectorias formativas, características personales, etc. (Abós; Lorenzo, 2019).

El perfil del profesorado de escuela rural se vuelve complejo al estar su identidad y funciones relacionadas con el carácter comunitario de su labor (Peirano; Puni; Astorga, 2015), posicionándose como un referente en diversos ámbitos para las familias del territorio donde se ubica la escuela (Castillo; Gràcia, 2022; Vera-Bachmann; Salvo, 2016). Es así como las prácticas docentes cobran especial relevancia en los sectores más vulnerables, dado el rol determinante e influyente para abordar la justicia social e incidir en la calidad de vida de los y las estudiantes (Calero; Escardíbul, 2017).

Se comprenden las prácticas educativas como estrategias que caracterizan el diseño instruccional del profesorado para motivar el aprendizaje e implican no solo las decisiones pedagógicas referidas a las prácticas inclusivas, sino también los factores contextuales como la infraestructura, el mobiliario y el número de estudiantes por sala (Flores; García; Romero, 2017).

Desde un enfoque sociocultural, si el aprendizaje es una práctica social que se construye a partir del diálogo (Vrikki; Wheatley; Howe; Hennessy; Mercer, 2019), el diseño de estrategias altamente estructuradas (Millard; Menzies, 2016; Reznitskaya, 2012; Tao; Chen, 2023) propicia menos espacios para la interacción dialógica, la promoción del desarrollo de la competencia comunicativa y la concepción del aula como un espacio democrático. Por este motivo, resulta beneficioso contar con un número acotado de estudiantes a fin de favorecer el empleo de metodologías más participativas en pro de un proceso de aprendizaje más significativo (Biddle; Berliner, 2002; Connolly; Haeck, 2018; Cooper, 1989; Moluayonge; Park, 2017). Sin embargo, la exploración que hemos hecho de la literatura muestra que Chile ocupa el segundo lugar entre los países de la OCDE con mayor cantidad de estudiantes por aula, con un promedio de 30 en la educación primaria. Esto se contrasta con la media de 22 estudiantes por aula en el resto de los países (OCDE, 2018).

En definitiva, los contextos más desfavorecidos de la sociedad requieren mayor potencia de trabajo y constancia, reconociendo que el desarrollo de competencias, en especial de la comunicativa, puede convertirse en un aspecto mitigador de las desigualdades sociales en la medida que dota de herramientas para moverse en el mundo. Es así como las prácticas inclusivas que emplea el profesorado deben movilizar recursos y acciones orientadas al aprendizaje activo de niños y niñas (Booth; Ainscow, 2015), considerando sus características y realidades particulares, para asegurar que el proceso educativo alcance sus objetivos.

A su vez, las prácticas inclusivas deben responder a tres características fundamentales (Orozco; Moraña, 2019): a) variabilidad y constancia; b) actividades centradas en el estudiante a partir de un rol protagónico facilitado por el profesor; y c) diseños instruccionales continuamente evaluados y autoevaluados por parte del profesorado. De esta forma, se debe sobrepasar el común reduccionismo asociado a la inclusión en el contexto escolar, que se relaciona exclusiva y erróneamente con situaciones de discapacidad o necesidades especiales (Ocampo, 2016; Prado; Díaz; Vásquez, 2018). Por esto, el rol de las personas adultas en el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas de niños y niñas debe enfatizar en aspectos como la diversidad de instancias comunicativas, las estrategias utilizadas y su regularidad (Alexander, 2019; Gràcia; Galván-Bovaira; Sánchez-Cano, 2017; Matusov, 2018).

Así pues, si bien las prácticas educativas para promover el aprendizaje a través del diálogo y la conversación son variadas y comparten el mismo foco: favorecer un entorno propicio para ejercitar el diálogo, esto, a su vez, supone el desarrollo de la competencia comunicativa a partir del diseño y creación de espacios dialógicos y democráticos en el aula (Gràcia; Galván-Bovaira; Sánchez-Cano,

2015). Lo anterior implica que las personas adultas, como andamiaje del proceso, deban recoger, responder y valorar las interacciones de niños y niñas, procurando interlocución, reflexividad y estímulo constante. En contraparte, muchas veces, la escasa participación de niños y niñas en situaciones comunicativas se debe al temor de equivocarse o no comentar algo completamente adecuado por lo que se pudiese recibir corrección o regaño (Clarke, 2015). También, se puede deber a prácticas que rigidizan el diálogo en el aula donde se favorece solo un limitado tipo de intervenciones sin posibilidad de discusión.

Según lo anterior, Sedlacek y Sedova (2017) identificaron patrones de interacción en el aula donde quienes más participan lo hacen de forma recurrente y compleja, mientras que, en el caso de quienes menos lo hacen, su participación es ocasional y concreta. Frente a esto, el empleo de ciertas estrategias, como promover la interacción en red y la valoración de las intervenciones, fomenta la implicación y autogestión por parte de niños y niñas, y les permite mejorar, diversificar y complejizar sus funciones comunicativas (Mercer; Hennessy; Warwick 2019).

Junto con las estrategias que emplea el profesorado para promover la competencia comunicativa, el capital comunicativo (Ing *et al.*, 2015; Sedlacek y Sedova, 2017) con el que cuenta el estudiantado tiene potencial para impactar en el grado de avances que puede alcanzar (Hattie, 2008; Hattie; Yates, 2013), aun cuando se cuente con estrategias altamente dialógicas y participativas. En este sentido, es relevante considerar y legitimar la identidad y cultura que traen el alumnado y sus familias (Espinoza; Vossoughi; Rose; Poza, 2020; Esteban-Guitart, 2021; Subero; Vujasinovic; Esteban-Guitart, 2017; Zipin; Brennan, 2021) para que el diseño instruccional de las clases favorezca el aprendizaje activo y significativo.

A pesar de esto, la competencia comunicativa no se desarrolla de manera automática al nacer o por el uso, sino que requiere ser aprendida, por tanto, hay que dedicarle un espacio educativo en las escuelas y en las familias (Sfard, 2008; Tigse, 2019). Así, se destaca la necesidad de incluir los contenidos de la lengua oral en la educación, lo que refiere a la importancia del contexto familiar como el espacio primario de desarrollo de dicha lengua, así como el factor determinante para el desarrollo lingüístico de los niños y niñas, quienes, al llegar a la escuela, muestran determinada capacidad para comprender y expresarse. Ante estas diferencias de desarrollo comunicativo, se debe nivelar y promover las competencias comunicativas para abordar el contenido y el ámbito social del aula (Alexander, 2019; Gràcia *et al.*, 2017; Matusov, 2018).

Por tanto, es necesario generar espacios de interacción comunicativa con niños y niñas en las escuelas para transitar de modelos comunicativos monológicos o autoritarios a unos más dialógicos e interactivos (Sedova; Sedlacek;

Svaricek, 2016) a partir de prácticas inclusivas diversas que acorten brechas y favorezcan el trabajo colaborativo y respetuoso, fomentando un espacio democrático y dialógico en el aula.

A partir de lo expuesto con anterioridad, en esta investigación nos propusimos describir las prácticas comunicativas docentes que favorecieron la inclusión en aulas primarias de Chile, identificando su efecto en el estudiantado desde la perspectiva del profesorado participante.

Método

Se utilizó un diseño basado en el enfoque cualitativo mixto (Iño, 2018; Piza; Amaiquema; Beltrán, 2019; Riba, 2009; Willig, 2013), con un momento inicial cuantitativo y una profundización cualitativa posterior, por lo que se podría nombrar como un diseño cuan-CUAL (Creswell, 2008; Hernández; Mendoza, 2018) orientado por los principios de descripción, interpretación y explicación que buscaron la comprensión de las características que particularizaron el fenómeno del desarrollo de la lengua oral ante prácticas educativas, reconociendo la necesidad de una comprensión profunda y subjetiva de este tema (Castillo; Gràcia, 2022). Se emplearon estrategias cuantitativas como primer acercamiento al objeto de estudio para, posteriormente, profundizar y complejizar el análisis mediante estrategias cualitativas que permitieron responder a los objetivos propuestos.

Participantes

En la primera fase participaron 123 personas que cumplieron con los criterios de inclusión de ser maestros y maestras de Chile que se desempeñaban en educación primaria. Los y las participantes de la primera fase de recogida de datos compartieron las siguientes características (ver Cuadro 1).

En la segunda fase, participaron 21 profesores y profesoras cuyas características se describen en el Cuadro 2.

Cuadro • 1

Caracterización profesorado participante fase 1 (n=123)

Criterio	Descripción de participantes
Especialización	82 % tiene especialización posterior a la formación inicial.
Experiencia	92 % tiene experiencia docente superior a dos años.
Niños y niñas por sala de clases	En promedio, tienen 28 estudiantes por salón de clase.
Necesidades educativas especiales	84 % refiere que su estudiantado presenta alguna necesidad educativa especial.
	Los participantes son de cinco regiones de Chile: Tarapacá, Valparaíso, Metropolitana, Ñuble y Los Lagos.
Género	85 % de las personas encuestadas son mujeres.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro • 2

Caracterización profesorado participante fase 2

Identificación profesor/a (n=21)	Edad	Asignatura	Experiencia docente	Tipo de escuela
P 1	58 años	Música	30 años	Rural
P 2	55 años	Generalista	32 años	Urbana
P 3	44 años	Matemáticas	20 años	Urbana
P 4	35 años	Matemáticas	5 años	Rural
P 5	29 años	Generalista	4 años	Rural
P 6	24 años	Matemáticas	2 años	Urbana
P 7	38 años	Ciencias	12 años	Urbana
P 8	37 años	Generalista	8 años	Urbana
P 9	33 años	Generalista	10 años	Urbana
P 10	26 años	Generalista	2 años	Rural
P 11	43 años	Matemáticas	18 años	Urbana
P 12	31 años	Lenguaje	6 años	Urbana

P 13	32 años	Lenguaje	8 años	Rural
P 14	31 años	Lenguaje	7 años	Urbana
P 15	45 años	Generalista	15 años	Rural
P 16	47 años	Generalista	20 años	Urbana
P 17	43 años	Generalista	4 años	Urbana
P 18	42 años	Matemáticas	10 años	Urbana
P 19	32 años	Educación Física	8 años	Rural
P 20	62 años	Generalista	36 años	Urbana
P 21	35 años	Generalista	10 años	Rural

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

A continuación, se presentan los instrumentos utilizados para cada una de las fases que comprende esta investigación, tomando como punto de partida algunas de sus dimensiones para dar cuenta de las prácticas inclusivas en materia comunicativa dentro del contexto escolar.

Escala EVALOE-Chile

Se utilizó la adaptación de la escala EVALOE que pasó por un proceso de validación pertinente para el contexto chileno, dando paso a EVALOE Chile. Este consideró la revisión por juicio de experto/a de una investigadora y una profesora, ambas chilenas. Luego, se realizó un pilotaje del instrumento para valorar la comprensión, coherencia y consistencia de los enunciados a partir del que se realizaron algunos ajustes de forma (ver Cuadro 3).

Se calculó la consistencia interna de la escala EVALOE Chile con una fiabilidad α de Cronbach=0,863, $p=.0000$. La consistencia interna se vio reforzada, además, por las correlaciones de Spearman obtenidas al cruzar los ítems del instrumento en cuestión, después del uso que dieron los y las participantes de este estudio. Todas las correlaciones fueron de moderadas a fuerte y estadísticamente significativas con un nivel de confianza del 5 %.

Cuadro • 3

Distribución de ítems escala EVALOE Chile

Dimensión	Definición	Ítems
1. Diseño instruccional	Planificación sistemática e intencionada de acciones psicopedagógicas que permiten desarrollar la competencia comunicativa.	<p>En mi clase acordamos con los alumnos normas para comunicarnos.</p> <p>Propongo actividades que supongan potenciar la interacción comunicativa o de expresión oral.</p>
2. Contexto de la comunicación	Entorno físico donde se desarrollan las interacciones comunicativas en el aula.	<p>La infraestructura de las salas de clase permite agrupar a los alumnos y alumnas según actividad.</p> <p>El número de niños y niñas que tengo en mi clase permite la posibilidad de agrupar o hacer círculos para trabajar.</p>
3. Gestión docente	Estructura donde se enmarcan los intercambios comunicativos y lingüísticos.	<p>Agrupo a mis alumnos y alumnas según el tipo de actividad.</p> <p>Para gestionar la comunicación cada alumno pide la palabra para intervenir en clases.</p> <p>En clase intento diversificar los tipos de textos orales que crean mis alumnos.</p> <p>Motivo las interacciones comunicativas entre pares en las actividades de clase.</p>
5. Funciones comunicativas y estrategias docentes	Procedimientos específicos que son favorecedores del desarrollo de la competencia en lengua oral.	<p>Valoro positivamente los aportes e intervenciones que hacen niños y niñas en la clase.</p> <p>Enseño a hacer preguntas y a pedir información.</p> <p>Enseño a dar información.</p> <p>Expando y clarifico los enunciados que producen niños y niñas en clases.</p> <p>Enseño fórmulas de interacción social y cortesía.</p> <p>Enseño cómo regular la acción por medio de una petición explícita.</p>

Nota: Además se incorporaron ítems relativos a la reflexión docente y a la autoevaluación de la competencia comunicativa. Fuente: elaboración propia a partir de EVALOE y EVALOE-SSD.

Entrevista

Se elaboró un guion de entrevista basado en el protocolo de entrevista en profundidad de EVALOE (Gràcia *et al.*, 2015), con 11 dimensiones. En el Cuadro 4 se encuentran las características de estas y se muestra un ejemplo de interrogante por cada una.

Cuadro • 4

Dimensiones y ejemplo de pregunta entrevista

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

Nota. Esta es una adaptación del guion de la entrevista que constituye la segunda parte de EVALOE. Se han considerado para este estudio las dimensiones 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 11.

Fuente: Gràcia et al (2015).

Las dimensiones de la entrevista fueron validadas mediante el análisis de fiabilidad entre codificadores. Una investigadora externa codificó el 20 % de las citas por cada dimensión con el fin de calcular el coeficiente de Krippendorff mediante el paquete estadístico SPSS (Hayes; Krippendorff, 2007), obteniendo un 0,798 para todas las dimensiones del libro de códigos.

Procedimiento

En la primera fase de esta investigación se aplicó la escala EVALOE Chile por medio de formularios en línea. Se utilizó el soporte digital de *Microsoft Forms* y se difundió mediante la estrategia asociada al muestreo en cadena o por redes (Hernández; Mendoza, 2018). Por esto, a quienes accedieron a participar se les solicitó, además de responder, difundir el estudio entre sus redes. Luego de la firma del consentimiento informado y la aceptación de las condiciones de este estudio, y después de haber participado en la primera fase, se les contactó de manera individual para la realización de las entrevistas, acordando una fecha y hora, y considerando como tiempo medio 90 a 120 minutos (Castillo; Gràcia, 2022).

Para el desarrollo de esta investigación, se contó con la aprobación de la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona —respecto de la metodología, el consentimiento informado y el tratamiento de datos— el día 30 de marzo de 2020, en el documento número IRB00003099, tal como se señaló en estudios previos que se han desarrollado al alero de esta investigación (Castillo; Gràcia, 2022).

Análisis de datos

Los resultados cuantitativos de la aplicación de EVALOE Chile se obtuvieron de un análisis estadístico descriptivo. Para esto, se utilizó el recuento de frecuencias (absolutas y relativas, y media como medidas de tendencia central), medidas de dispersión (desviación estándar) y gráficos apilados de frecuencias.

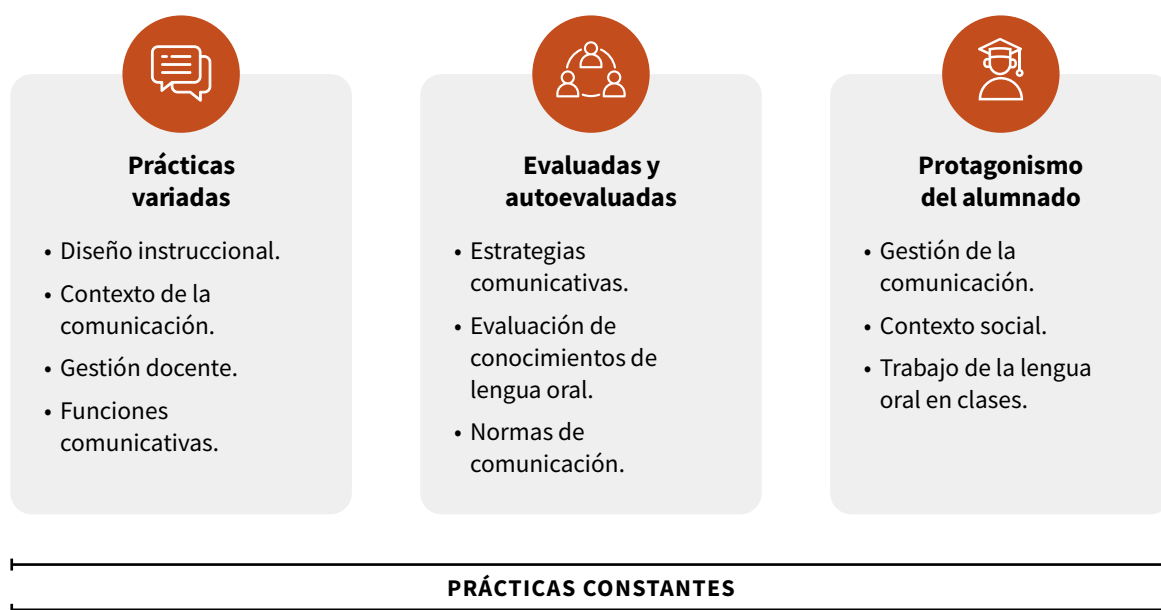
En cuanto a los resultados cualitativos de las entrevistas, se realizó la transcripción íntegra y literal, siguiendo un protocolo de preparación de datos. Este procesamiento se desarrolló mediante un análisis cualitativo utilizando el programa en su versión 21, que se constituye en un apoyo al rol de interprete humano de los datos cualitativos (Castillo; Gràcia, 2022; Lopezosa; Codina; Freixa, 2022). Se empleó el análisis de contenido (Díaz-Herrera, 2018; Riba, 2009) a partir de un sistema categorial plasmado en un libro de códigos que surgió de la revisión teórica realizada y de una primera revisión de los datos obtenidos, estableciendo un análisis recurrente deductivo e inductivo o de medio rango (Castillo; Gràcia, 2022; Miles; Huberman; Saldaña, 2014; Taylor; Bogdan, 1987).

En la Figura 1 se muestran las dimensiones utilizadas para realizar los análisis cualitativos que surgieron de manera inductiva y deductiva, y permitieron la revisión de coexistencia de ideas entre las personas participantes, que se graficaron en el diagrama de Sankey.

Estas dimensiones e ítems que se consideraron para el análisis se organizaron en las principales características identificadas para las prácticas inclusivas (Booth; Ainscow, 2015; Orozco; Moraña, 2019).

Figura • 1

Dimensiones y temas según características de las prácticas inclusivas



Fuente: elaboración propia basada en Booth y Ainscow (2015), y Orozco y Moraña (2019).

Resultados

En este apartado se presentan los resultados de acuerdo con cada una de las fases de esta investigación. En primer lugar, se muestran los datos cuantitativos de EVALOE Chile, relativos a las prácticas comunicativas que favorecen el aula; y, en segundo lugar, aquellos asociados a las entrevistas realizadas con el fin de profundizar en las acciones concretas que desarrolló el profesorado en su práctica.

Resultados asociados a la escala EVALOE

Los resultados descriptivos que provienen de la aplicación de EVALOE Chile se detallan en cuadros y gráficas. El Cuadro 5 evidencia la distribución de frecuencias absolutas y porcentuales de respuestas en cada una de las dimensiones de la escala empleada. Es posible observar que la mayor concentración de respuestas está en la categoría Casi siempre, seguida de Siempre. A su vez, es posible destacar, a modo de ejemplo, que la dimensión *Diseño instruccional* presenta una marcada tendencia en la categoría Siempre con un 58 % de respuestas; mientras que *Contexto de la comunicación* presenta mayor dispersión entre las categorías de respuesta A veces y Casi siempre.

Cuadro • 5

Frecuencias absolutas y porcentuales de respuestas en cada dimensión de EVALOE

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
D1: diseño instruccional	0 (0 %)	1 (0 %)	6 (5 %)	46 (37 %)	71 (58 %)
D2: contexto de la comunicación	5 (4 %)	12 (10 %)	36 (30 %)	48 (39 %)	22 (17 %)
D3: gestión docente	1 (1 %)	3 (3 %)	21 (17 %)	55 (44 %)	43 (35 %)
D5: funciones comunicativas y estrategias docentes	0 (0 %)	3 (2 %)	21 (17 %)	51 (42 %)	48 (39 %)

Fuente: elaboración propia.

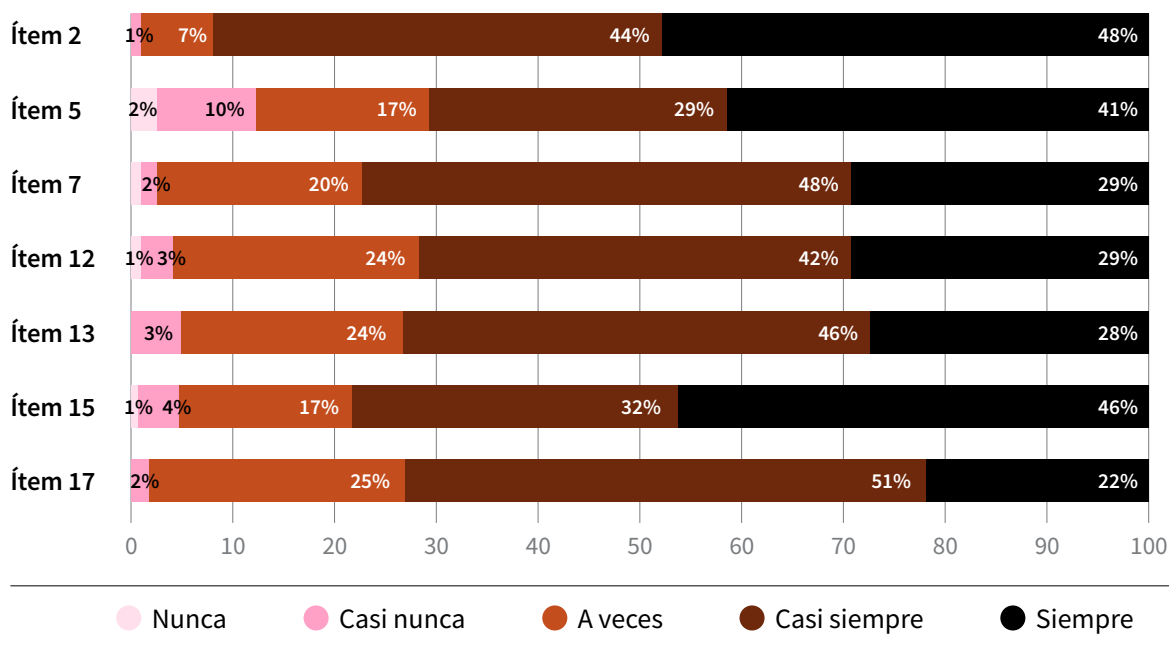
Sumado a esto, para una presentación más estructurada de los datos, se organizaron los ítems de EVALOE según lo graficado en la Figura 1. Por tanto, primero se describió lo relativo a la diversidad de prácticas empleadas en el aula; segundo, las acciones de evaluación y autoevaluación; y, finalmente, aquellos

elementos que favorecieron el protagonismo de los y las estudiantes en el aula. Cabe señalar que se presentan ítems de dimensiones diversas, agrupados para responder a la visibilización de prácticas inclusivas de desarrollo de la lengua oral, según lo anteriormente señalado.

La Figura 2 muestra que las prácticas que desarrollan la lengua oral estuvieron vinculadas, por un lado, al diseño y disposición del salón de clases, y por otro, al proceso de enseñanza. Se observa que, en general, el profesorado participante intentó incorporar elementos innovadores en su práctica diaria a fin de potenciar la lengua oral, tal como lo señalan los ítems 2 y 15, principalmente asociados a actividades que promuevan el clima comunicativo por medio de fórmulas de interacción social y cortesía.

Figura • 2

Prácticas variadas que desarrollan la lengua oral



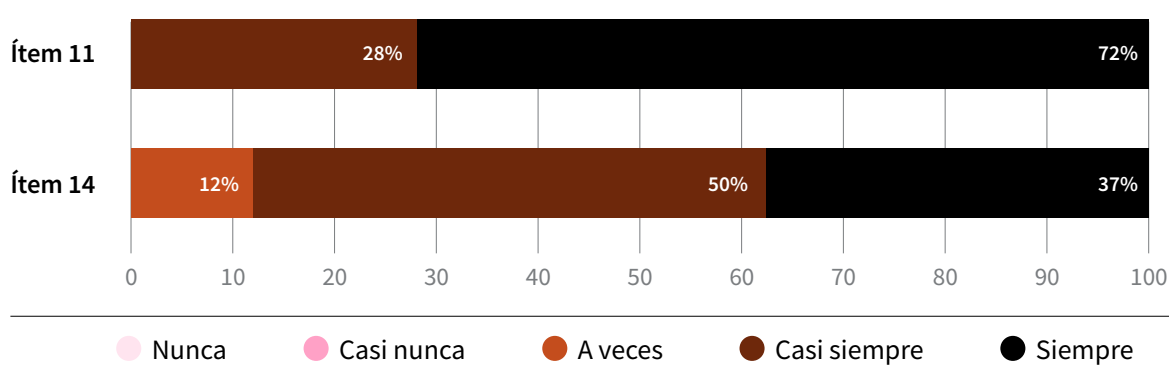
Ítem 2: Propongo actividades que supongan potenciar la interacción comunicativa o de expresión oral. **Ítem 5:** Agrupo a mis alumnos y alumnas según el tipo de actividad. **Ítem 7:** En clase intento diversificar los tipos de textos orales que crean mis alumnos. **Ítem 12:** Enseño a hacer preguntas y a pedir información. **Ítem 13:** Enseño a dar información. **Ítem 15:** Enseño fórmulas de interacción social y cortesía. **Ítem 16:** Enseño como regular la acción por medio de una petición explícita.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Figura 3, los ítems 11 y 14 de EVALOE indican procesos de evaluación por parte del profesorado sobre el alumnado, aun cuando los mecanismos fueron variados, disminuyó el criterio de protagonismo del alumnado para la inclusión en el aula.

Figura • 3

Prácticas de evaluación y autoevaluación de la lengua oral



Ítem 11: Valoro positivamente los aportes e intervenciones que hacen los niños y niñas en la clase.

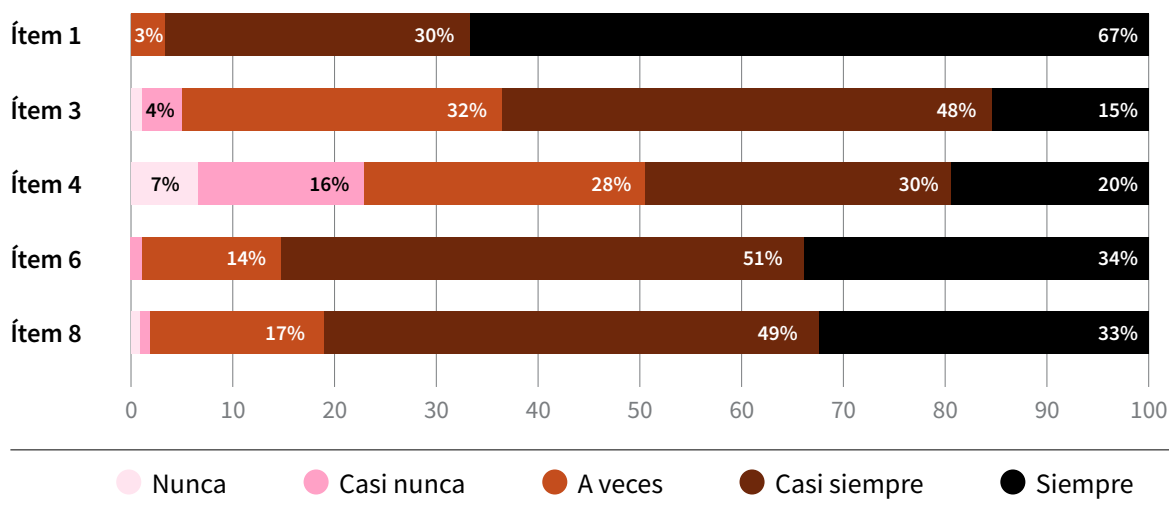
Ítem 14: Expando y clarifico los enunciados que producen los niños y niñas en clases.

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la Figura 4 indica que la incorporación de las normas acordadas por pares y profesorado fue el ítem con mayor acuerdo entre los participantes, seguido de la gestión de la conversación en el aula que está principalmente mediada por el profesorado, quien entrega el turno del habla y también motiva las interacciones entre pares en las actividades planeadas para las clases. Mientras que, en cuanto al contexto de la comunicación, este no favoreció el protagonismo del alumnado, puesto que tanto la infraestructura como el número de alumnos y alumnas por sala de clases supusieron una barrera.

Figura • 4

Prácticas que favorecen el protagonismo del alumnado



Ítem 1: En mi clase acordamos con los alumnos normas para comunicarnos. **Ítem 3:** La infraestructura de las salas de clase permite agrupar a los alumnos y alumnas según actividad. **Ítem 4:** El número de niños y niñas que tengo en mi clase permite la posibilidad de agrupar o hacer círculos para trabajar. **Ítem 6:** Para gestionar la comunicación, cada alumno pide la palabra para intervenir en clases. **Ítem 8:** Motivo las interacciones comunicativas entre pares en las actividades de clase.

Fuente: elaboración propia.

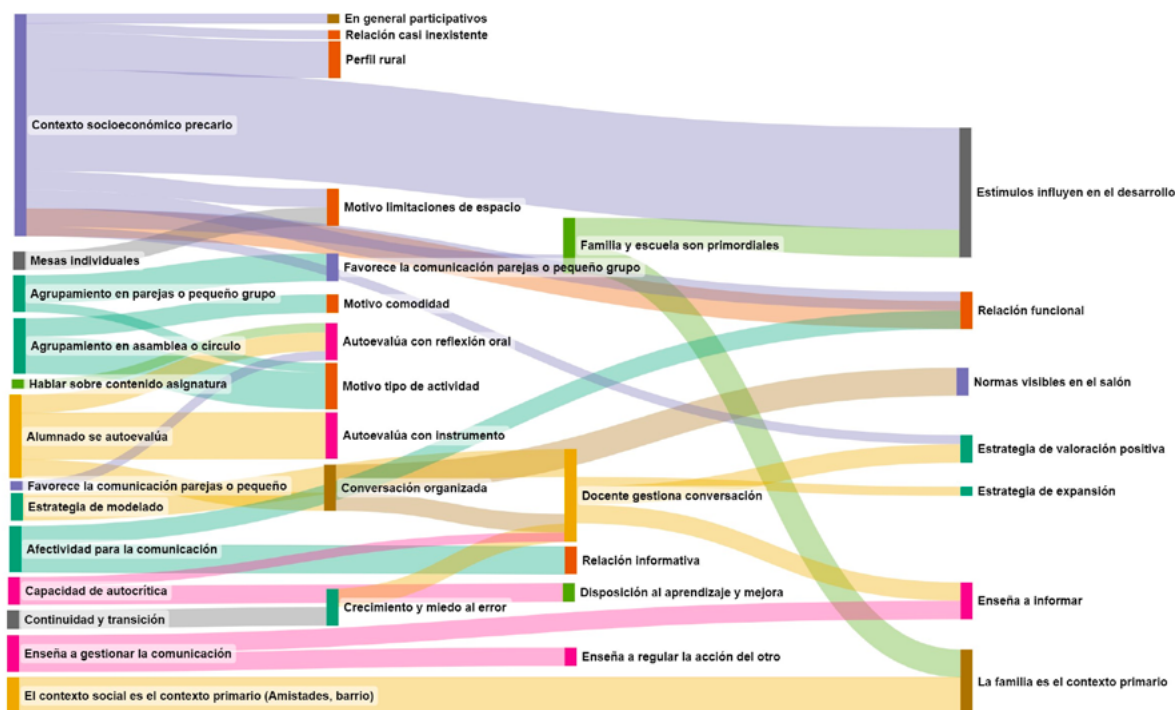
Resultados asociados a las entrevistas relativas al empleo de prácticas que favorecen la inclusión en materia educativa

Para evidenciar la coocurrencia de los temas conectados entre sí a lo largo de las entrevistas, esto es, el flujo y la relación que existe entre los códigos utilizados para analizar las respuestas del profesorado participante, realizamos un diagrama de Sankey. En este encontramos, por una parte, el flujo que se vuelve más denso o grueso cuando existe mayor recurrencia o encuentro entre dos códigos. Por otra, la relación en los colores que avanzan hacia el otro código, es decir, el color del primer código señalado en el relato avanza hacia el segundo (ver Figura 5).

En la figura anterior se muestra la coexistencia de la reiteración de temas, como el agrupamiento en asamblea o círculo con el motivo tipo de actividad. Esto significa que, por lo general, estos tipos de agrupamiento se relacionaron con la actividad y el diseño que el maestro o la maestra desarrolló para esta.

Figura • 5

Diagrama de Sankey (entrevistas fase 2)



Fuente: elaboración propia.

A su vez, se evidenció una coocurrencia reiterada en cuanto a las normas en el aula. Respecto a esto, se identificó que, casi siempre, se construyeron en conjunto con el alumnado, además se encontraban visibles en el salón y eran explicadas y recordadas en clases. En particular, respecto de la gestión del espacio, la participante identificada como P12 señaló que:

Sin duda, cuando están en *u* o cuando están en *v* facilita mucho la interacción, el diálogo, mucho más que si están en hilera, eso yo ya lo tengo comprobado porque, como lo manifestaba, como no veo al otro, entonces solo me siento o me escucho a mí mismo, el otro a lo mejor escuchó entrecortado o a lo mejor no vio las facciones o cómo cambiaba el rostro al momento de comunicar algo, o ni siquiera sabe a veces quién está hablando, a pesar de que son grupos reducidos, pero no conocen las voces de sus compañeros que están en el aula. (P12, comunicación personal, 01, diciembre, 2020)

Los resultados mostraron que el código Afectividad para la comunicación se encuentra relacionado con el tipo de vínculo que establece la escuela con las familias, por lo que coexiste en el relato con los códigos Relación informativa y Relación funcional. Mientras tanto, Relación funcional coexiste con el código Contexto socioeconómico precario que presenta una elevada frecuencia en cuanto a coexistencias, y se relaciona con otros temas como el perfil rural de estudiantes y familias, los estímulos que existen en el desarrollo, la pandemia y la virtualidad, así como también la estrategia de valoración positiva en el aula. Sobre esto, la participante P13 indicó que:

por lo general en sus casas todo es oral, es poco lo escrito que sale, entonces, si yo les pido un cuento, por lo general, a ellos les cuentan ese cuento, y después ellos lo traspasan cuando tienen que entregarlo escrito, pero si yo les digo: “traíganme un cuento”, por lo general, ellos lo relatan, les gusta mucho [mucho] el traspaso oral. (P13, comunicación personal, 02, diciembre, 2020)

Respecto a la gestión de la comunicación en el aula, se identificó que el o la docente gestiona la conversación por medio de estrategias comunicativas diversas, por ejemplo, la valoración positiva, la expansión y la estrategia de modelado. Relacionada con dicha gestión, se identificó la realización de conversaciones organizadas, sobre las cuales refiere la necesidad de reflexionar por medio de la capacidad de autocrítica y disposición al aprendizaje y mejora.

En la modalidad de autoevaluación por parte del alumnado, en particular, se realizó por medio de instrumentos, por ejemplo, como lo señaló la maestra P2: “Sí, ellos en todas las instancias trabajan con un ticket de salida en donde están las preguntas: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo lo aprendí? ¿Para qué lo aprendí? ¿Para qué me va a servir? ¿Cómo lo puedo utilizar?” (P2, comunicación personal, 27, diciembre, 2020). Esto muestra que se pueden realizar actividades diversas que faciliten la autoevaluación por medio de la conversación como herramienta reflexiva sobre el aprendizaje.

Por último, respecto a los temas de continuidad y transición entre ciclos, y crecimiento y el miedo al error y al ridículo reconocimos una relación en las ideas que mostraron las entrevistas con el rol que asumió el profesorado a medida que se fue generando la transición educativa.

Discusión

Este estudio buscó describir las prácticas comunicativas docentes que favorecen la inclusión en aulas primarias de Chile, identificando su efecto en el estudiantado desde la perspectiva del profesorado participante. En términos generales, los resultados muestran diferentes elementos relacionados con prácticas comunicativas que facilitan u obstaculizan la inclusión por medio de espacios democráticos de diálogo en el aula.

Nuestros hallazgos denotan la importancia que tiene el diseño instruccional para garantizar la diversidad de prácticas inclusivas en el aula. Por lo tanto, es posible señalar que la planificación de clases que realizan los maestros y las maestras participantes se encuentra enmarcada en acciones que permiten el uso intencionado de la lengua oral como medio para el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Gràcia; Sánchez-Cano, 2022).

A partir de esto, los resultados evidencian que el diseño instruccional que realiza el profesorado participante se relaciona con la gestión comunicativa que permite generar un ambiente propicio para trabajar y desarrollar la lengua oral de manera inclusiva y dialógica. Sin embargo, este hallazgo queda invisibilizado porque, pese a ser sistemático en algunos casos, no queda registro, evaluación, ni producto que permita su posicionamiento en el currículum como un contenido, sino que más bien se entiende como un medio para abordar el contenido. En este sentido, es un instrumento transversal al servicio de las asignaturas del currículum —donde prevalece el estatus de clases altamente estructuradas (Menzies; Raine, 2016; Reznitskaya, 2012)— que tiene cabida escasa para el diálogo y la discusión como herramienta de aprendizaje y meta.

Otro aspecto que condiciona las estrategias que utiliza el profesorado en las aulas se relaciona con la infraestructura y las posibilidades que el espacio y el mobiliario permiten. En general, un número elevado de alumnos/as por sala de clases dificulta la diversificación de usos del espacio, por tanto, de tipos de interacción. Resulta interesante observar que en ciudades pequeñas o poblados rurales las salas son más extensas o cuentan con menor número de alumnos por curso, por lo cual, se emplean diversos tipos de agrupamiento que se adecúan según la actividad o el objetivo que se espera alcanzar. Sin embargo, no existe un predominio, por ejemplo, de la disposición en grupos o en asamblea, sino que los datos muestran que los tipos de agrupamiento son diversos y contextualizados a la actividad, las oportunidades de infraestructura del salón de clases y la seguridad en caso de evacuación.

Ahora bien, un aspecto importante de la gestión es la cantidad de estudiantes por aula que, en el caso de Chile, supera en un 36 % a los países miembros de la

OCDE (2019) al alcanzar un promedio de 30 niños y niñas para el nivel educativo de primaria. Múltiples investigaciones mostraron resultados disímiles en cuanto a este tema. Mientras algunos hallazgos identificaron imprescindible reducir el número de personas por aula para mejorar el clima educativo o el rendimiento en ciertas materias (Anderson, 2000; Biddle; Berliner, 2002; Cooper, 1989; Connolly; Haeck, 2018; Moluayonge; Park, 2017); otros, mostraron evidencia para asegurar que las clases numerosas no inciden en procesos que fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje o el rendimiento de ciertas pruebas específicas (Ehrenberg; Brewer; Gamoran; Willms, 2001; Shen; Konstantopoulos, 2017).

En cuanto al protagonismo que tiene el alumnado y la gestión que realiza de las interacciones en el aula, desde la mirada de maestros y maestras, los hallazgos reflejan una marcada tendencia a valorar que solo de vez en cuando se anima la participación libre sin necesidad de turnos de palabra, lo cual provoca que, rara vez, se participe libremente en la discusión de clases. En unos casos, se atribuye esta falta de participación a la necesidad de intervenciones o respuestas correctas (Clarke, 2015). En otros, se asocia a la falta de dinamismo o innovación dentro del paradigma que rige el estilo de enseñanza que promueve el profesorado. Respecto a este tema, Sedlacek y Sedova (2017) identificaron patrones de participación que posicionan al alumnado más participativo con intervenciones complejas, elaboradas y recurrentes; mientras que el menos participativo se relaciona con intervenciones ocasionales, concretas y superficiales.

Al mismo tiempo, es llamativo el resultado que indica que los maestros y las maestras participantes consideran que siempre o casi siempre emplean funciones y estrategias que permiten el uso y desarrollo de la lengua (Gràcia et al., 2015), aun cuando refieren que los y las estudiantes en general no participan libre y activamente de las actividades de clases.

Tal como señalaron Oscarson (2014), y Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015), desde la mirada constructivista, la autoevaluación es esencial para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por la misma razón, los hallazgos indican que, en general, se utiliza la estrategia de promover la autoevaluación por parte del alumnado mediante rúbricas, juegos y, en menor medida, empleando el diálogo o la autoevaluación oral. Respecto a este tema, Molinari y Marni (2013) afirmaron que la participación del alumnado en clases podría estar relacionada con la calidad del tipo de diálogo que se promueve y, en un sentido más amplio, con la calidad de la educación.

De esta forma, los resultados denotan que, en la medida en que el alumnado gestiona la comunicación dentro del aula, mejora, diversifica y complica el uso de las funciones comunicativas en estas interacciones (Mercer et al., 2019). Además, se pone en el centro de su proceso educativo. En este sentido, la lengua oral

en el aula es una herramienta esencial para mediar el aprendizaje (Lehesvuori, 2013) y favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa.

Las limitaciones que presenta este estudio se relacionan con la excesiva homogeneidad de algunos datos sociodemográficos de las personas participantes, en particular sexo y nivel educacional, ya que se concentraron en grupos determinados que no representan a toda la población chilena. Esta situación respondió a factores contextuales del momento de restricciones y limitantes provocados por la pandemia de COVID-19. También, la incorporación de un instrumento autoformado podría haber interferido en los datos, puesto que las personas participantes pudieron haber propiciado el efecto techo en las escalas empleadas y, en alguna medida, haber introducido un sesgo en las respuestas hacia la deseabilidad social (Paulhus, 2002).

Se considera oportuno continuar la línea investigativa que reconoce las aulas como entornos comunicativos por excelencia, donde todo el proceso que se desarrolla en estas se produce por medio del diálogo; y como escenarios que garantizan la inclusión de alumnado según su calidad, diversidad y regularidad.

Referencias

1. Abós, Pilar; Lorenzo, Juan (2019). Ser maestro en la escuela rural, de la obligación a la opción. *Cuadernos de Pedagogía*, 496, 77-83. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/188584>
2. Alexander, Robin (2019). Whose discourse? Dialogic Pedagogy for a post-truth world. *Dialogic Pedagogy. An International Online Journal*, 7. <https://doi.org/10.5195/dpj.2019.268>
3. Anderson, Lorin (2000). Why should reduced class size lead to increased student achievement? En *How small classes help teachers do their best* (pp. 3-24), editado por Margaret Wang; Jeremy Finn. Philadelphia: Temple University Center for Research in Human Development and Education.
4. Biddle, Bruce; Berliner, David (2002). Small Class Size and Its Effects. *Educational Leadership*, 59(5), 12-23. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ640898>
5. Booth, Tony; Ainscow, Mel (2015). *Guía para la educación inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.

6. Buscà, Francesc; Boix, Roser (2020). Competencias profesionales y dimensión territorial para el desempeño de la función docente en la escuela rural: el caso de Cataluña. En *Pesquisas e pràcticas educatives: Desafios e possibilitades no Século XXI* (pp. 263-278), editado por Natanael Dos Santos. João Pessoa: UFPB/BC.
7. Calero, Jorge; Escardíbul, Jorge (2017). Calidad del profesorado en la adquisición de competencias de los alumnos. Un análisis basado en PIRLS - 2011. Madrid: Fundación Ramón Areces. Recuperado de <https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2018/03/20/mono-calidad-profesoradpdf.pdf>
8. Castillo, Pamela; Gràcia, Marta (2022). Uso y desarrollo de la lengua oral en el aula rural: cambio de paradigmas educativos. *Psicoperspectivas*, 21(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2689>
9. Clarke, Sherice (2015). The right to speak. En *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 167-180), editado por Lauren Resnick; Christa Asterhan; Sherice Clarke. Washintong American Educational Research Association.
10. Coll, César (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, por qué y el cómo de un reto insoslayable. En *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 44-104), coordinado por Josep M. Vilalta. Barcelona: Fundación Jaume Bofill.
11. Connolly, Marie; Haeck, Catherine (2018). Nonlinear class size effects on cognitive and noncognitive development of young children. *Journal of Labor Economics*, 40(S1), S341-S382. Recuperado de <https://ideas.repec.org/p/grc/wpaper/18-01.html>
12. Cooper, Harris (1989). Does Reducing Student-to-Instructor Ratios Affect Achievement? *Educational Psychologist*, 24(1), 79-98. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2401_3
13. Creswell, John (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art*. Ann Arbor: University of Michigan.
14. Díaz-Herrera, Claudio (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático: orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>

15. Ehrenberg, Ronald; Brewer, Dominic; Gamoran, Adam; Willms, Douglas (2001). Class size and student achievement. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(1), 1-30. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.003>
16. Espinoza, Manuel; Vossoughi, Shirin; Rose, Mike; Poza, Luis E. (2020). Matters of participation: Notes on the study of dignity and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 27(4), 325-347. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1779304>
17. Esteban-Guitart, Moises (2021). Advancing the funds of identity theory: a critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
18. Flores, Vasthi; García, Ismael; Romero, Silvia (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
19. Giroux, Henry (2015). Pedagogías disruptivas y el desarrollo de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
20. González, Rodrigo (2018). *Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada*. Ministerio de Educación. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo_-Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf
21. Gràcia, Mara; Galván-Bovaira, María; Sánchez-Cano, Manuel (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(1), 188-209. <https://doi.org/10.1075/resla.30.1.08gra>
22. Gràcia, Marta; Galván-Bovaira, María; Sánchez-Cano, Manuel; Vega, Fátima; Vilaseca, Rosa; Rivero, Magda (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral: Escala EVALOE*. Barcelona Editorial Graó.
23. Gràcia, Marta; Sánchez-Cano, Manuel (2022). *Competencia Comunicativa Oral. Su desarrollo en la escuela inclusiva: evaluación e intervención*. Madrid: Giunti.
24. Guzmán-Simón, Fernando; García-Jiménez, Eduardo (2015). La evaluación de la alfabetización académica. *Relieve*, 21(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5147>

25. Hattie, John (2008). Processes of integrating, developing, and processing self information. *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential: Dynamic New Approaches*, 3, 51-86.
26. Hattie, John; Yates, Gregory (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. London: Routledge.
27. Hayes, Andrew; Krippendorff, Klaus (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77-89. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>
28. Hernández, Roberto; Mendoza, Christian (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw Hill Education.
29. Ing, Marsha; Webb, Noreen; Franke, Megan; Turrou, Angela; Wong, Jacqueline; Shin, Nami; Fernández, Cecilia (2015). Student participation in elementary mathematics classrooms: the missing link between teacher practices and student achievement? *Educational Studies in Mathematics*, 90, 341-356. <https://doi.org/10.1007/s10649-015-9625-z>
30. Iño, Weimar (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123/110>
31. Lehesvuori, Sami (2013). Towards dialogic teaching in science: Challenging classroom realities through teacher education. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 9(2), 218. <https://doi.org/10.5617/nordina.768>
32. Lopezosa, Carlos; Codina, Lluís; Freixa, Pere (2022). *ATLAS.ti para entrevistas semiestructuradas: guía de uso para un análisis cualitativo eficaz*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10230/52848>
33. Matusov, Eugene (2018). Mapping dialogic pedagogy: Instrumental and non-instrumental education. En *The Cambridge handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 274-301), editado por Alberto Rosa; Jaan Valsiner. Cambridge: Cambridge University Press.
34. Membrive, Antonio; Nieto, Mara; Solari, Mariana (2021). Enseñar a reflexionar: estrategias y experiencias que utilizan la reflexión para promover aprendizajes con sentido. *Cuadernos de Pedagogía*. Recuperado de https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAAEAMtMSbF1CTEAAmMjcwNLU7Wy1KLiz-Pw8WyMDI0MDU0NlRtbz8lNQQF2fb0ryU1LTMvNQkJLMtEqX_OSQyo-JU27TEEnOJUtdSk_PxsFJPIYSYAAGZqiGNjAAAAWKE

35. Menzies, Victoria; Raine, S. (2016). A Large Scale RCT of the ICCAMS Maths Intervention. The Successful Recruiting of 109 Secondary Schools. *11th Annual Conference of Randomised Controlled Trials in the Social Sciences*.
36. Mercer, Neil; Hennessy, Sara; Warwick, Paul (2019). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*, 97, 187-199. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007>
37. Miles, Matthew; Huberman, Michael; Saldaña, Johnny (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. California Sage.
38. Millard, Will; Menzies, Loic (2016). *The State of Speaking in our Schools*. Recuperado de <https://cfey.org/wp-content/uploads/2016/11/Oracy-Report-Final.pdf>
39. Ministerio de Educación de Chile (2018). *Agencia de Calidad de la Educación. Los desafíos para la nueva educación rural*. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/los-desafios-la-nueva-educacion-rural/>
40. Molinari, Luisa; Mameli, Consuelo (2013). Process quality of classroom discourse: Pupil participation and learning opportunities. *International Journal of Educational Research*, 62, 249-258. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.003>
41. Moluayonge, Gracemary; Park, In-woo (2017). Effect of Challenges with Class Size, Classroom Management and Availability of Instructional Resources on Science Teachers Teaching Practices in Secondary Schools. *Journal of Science Education*, 41(1), 135-151. <https://doi.org/10.21796/JSE.2017.41.1.135>
42. Ocampo, Aldo (2016). Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la educación inclusiva. En *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1. Los rumbos de la educación inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque* (pp. 24-89), coordinado por Aldo Ocampo. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5578424>
43. Orozco, Inmaculada; Moriña, Anabel (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
44. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2018). Estudios Económicos de la OCDE: Chile 2018. *OECD Economic Surveys: Chile 2018*, 18(S2), 48. Recuperado de <https://www.oecd.org/economy/surveys/Chile-2018-OECD-economic-survey-Spanish.pdf>

45. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris OECD Publishing. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en
46. Oscarson, Mats (2014). Self-Assessment in the Classroom. *The Companion to Language Assessment*, 2, 712-729. <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla046>
47. Paulhus, Delroy (2002). Socially Desirable Responding: The Evolution of a Construct. En *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 49-69), editado por Henry I. Braun; Douglas N. Jackson; David E. Wiley. Nueva York: Erlbaum.
48. Peirano, Claudia; Puni, Swapna; Astorga, María (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 53-70. <https://doi.org/10.18861/cied.2015.6.1.7>
49. Piza, Narcisa; Amaiquema, Francisco; Beltrán, Gina (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa: algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455
50. Prado, Dirkha; Díaz, Nicole; Vásquez, Carla (2018). Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en Educación. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva / Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 2(2), 141-174. Recuperado de <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/34>
51. Redding, Sam (2016). Competencies and Personalized Learning. En *Handbook on Personalized Learning for States, Districts, and Schools* (pp. 3-36), editado por Marilyn Murphy; Sam Redding; Janet S. Twyman. Filadelfia: Temple University. Recuperado de https://compcenternetwork.org/sites/default/files/archive/Redding_chapter_web.pdf
52. Reznitskaya, Alina (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446-456. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01066>
53. Riba, Carles (2009). *Mètodes d'investigació qualitativa*. Barcelona: FUOC.
54. Rodríguez, Yndira (2020). Reflexiones del uso de ATLAS.ti en el análisis de información cualitativa: indagando sensibilidades. *Revista Ciencias de la Educación*, 30(56), 708-726. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>

55. Sedlacek, Martin; Sedova, Klara (2017). How many are talking? The role of collectivity in dialogic teaching. *International Journal of Educational Research*, 85, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.001>
56. Sedova, Klara; Navrátilová, Jana (2020). Silent students and the patterns of their participation in classroom talk. *Journal of the Learning Sciences*, 29, 681-716. <https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1794878>
57. Sedova, Klara; Sedlacek, Martín; Svaricek, Roman (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.005>
58. Sfard, Anna (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge: Cambridge University Press.
59. Shen, Ting; Konstantopoulos, Spyros (2017). Class size effects on reading achievement in Europe: Evidence from PIRLS. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 98-114. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.04.001>
60. Subero, David; Vujasinovic, Ellen; Esteban-Guitart, Moises (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 247-263. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148116>
61. Tahull, Joan; Montero, Iolanda (2018). Reflexiones sobre la escuela rural: un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 161-176. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>
62. Tao, Yang; Chen, Gaowei (2023). Coding schemes and analytic indicators for dialogic teaching: A systematic review of the literature. *Learning, Culture and Social Interaction*, 39, 100702. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100702>
63. Taylor, Steve; Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
64. Tigse, Cristian (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
65. Vera-Bachmann, Daniela; Salvo, Sonia (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25-38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.perep>

66. Vrikki, Maria; Wheatley, Lisa; Howe, Christine; Hennessy, Sara; Mercer, Neil (2019). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*, 33(1), 85-100. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988>
67. Willig, Carla (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Nueva York: McGraw Hill.
68. Zipin, Lew; Brennan, Marie (2021). Ethical vexations that hang “knowledge questions” for curriculum. En *Curriculum challenges and opportunities in a changing world. Transnational perspectives in curriculum inquiry* (pp. 173-193), editado por Bill Green; Philip Roberts; Marie Brennan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61667-0_11

Pamela Castillo-Mardones

Académica del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Concepción, Chile. Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona. Trabajadora Social y magíster en Intervención Social por la Universidad del Bío-Bío, Chile. Correo electrónico: pamecastillo@udec.cl.

Katherine Villalobos-Muñoz

Profesora de las universidades Internacional de La Rioja y de Barcelona. Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona. Profesora en Educación General Básica, mención Lenguaje. Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Correos electrónicos: katherinedaniela.villalobos@unir.net, katherine.villalobos@ub.edu.

Marta Gràcia-Garcia

Profesora del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona y posdoctora en la misma materia de la Texas University. Coordinadora del Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Barcelona y del Observatorio de la Educación Digital. Correo electrónico: mgraciag@ub.edu.