



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESPAÑOL: LINGÜÍSTICA,
LITERATURA Y COMUNICACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

ORALIDAD Y TEXTO ESCOLAR
El tratamiento de la oralidad en los textos
escolares chilenos de 1º, 2º, 5º y 6º de
educación primaria

Presentada por Marcelo Cárdenas Sepúlveda para
optar al grado de
Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Carmen Hernández González
Maili Ow González

Mis agradecimientos para:

Maili Ow, por su apoyo, paciencia y orientaciones que permitieron que este esfuerzo rindiera frutos;

Carmen Hernández, quien con su experiencia y sentido de justicia supo mostrarme el camino para cumplir esta meta y me acompañó para alcanzarla;

Rodolfo Hidalgo, por su confianza y fe irrestricta en este proyecto;

Mis ex ayudantes y hoy colegas, quienes con el paso de los años se vuelven más entrañables;

SATEP, como siempre;

Mis mares, porque gracias a ellos todo tiene sentido.

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
0. INTRODUCCIÓN	3
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
1.1 Hacia una concepción de la oralidad.....	10
1.1.1 Comunicación oral y comunicación escrita.....	14
1.1.2 Oralidad y escritura entendidas como medio de lenguaje.....	17
1.1.3 Características generales de la comunicación oral y de la co-construcción.....	18
1.1.4 Modos de organización del discurso.....	25
1.1.4.1 La descripción.....	25
1.1.4.2 La narración.....	26
1.1.4.3 La argumentación.....	27
1.1.4.4 La explicación.....	28
1.1.4.5 El diálogo.....	29
1.1.5 Formas de lo oral.....	31
1.1.5.1 Situaciones espontáneas.....	34
1.1.5.2 Situaciones formales y planificadas.....	36
1.1.6 Oralidad y educación.....	37
1.1.6.1 Formación docente.....	37
1.1.6.2 Necesidad de una didáctica de la oralidad.....	43
1.1.6.3 Prácticas de oralidad deseables en el aula.....	49
1.1.7 El enfoque comunicativo y comunicación oral.....	57
1.1.7.1 Competencia comunicativa.....	62
1.1.7.2 Subcompetencia lingüística.....	63
1.1.7.3 Subcompetencia sociolingüística.....	64
1.1.7.4 Subcompetencia discursiva.....	65
1.1.7.5 Subcompetencia estratégica.....	66
1.1.7.6 Competencia comunicativa y comunicación oral.....	68
1.2 Marco curricular chileno y oralidad.....	69
1.2.1 Bases curriculares de Lenguaje.....	72
1.2.2 Eje de comunicación oral.....	76
1.3 El texto escolar.....	82
1.3.1 Texto escolar como instrumento pedagógico.....	91
1.3.1.1 Texto escolar y fomento de la calidad y equidad.....	92
1.3.1.2 Texto escolar y práctica docente.....	93
1.3.1.3 Texto escolar y relación con estudiantes y sus familias.....	99
1.3.2 Texto escolar como soporte de conocimiento.....	101
1.3.3 Texto escolar como vector ideológico.....	104
1.3.4 Texto escolar como producto de consumo.....	108
1.3.5 Texto escolar de Lenguaje y comunicación y enfoque comunicativo.....	112
1.3.6 Valoración de los textos escolares de Lenguaje y comunicación por los profesores chilenos.....	113

2. METODOLOGÍA	118
2.1 Preguntas de investigación	118
2.2 Objetivo general.....	118
2.3 Objetivos específicos.....	118
2.4 Metodología.....	119
2.4.1 Diseño de investigación	119
2.4.2 Muestra.....	120
2.4.2.1 Selección de la muestra	120
2.4.3 Procedimiento de análisis.....	123
2.4.4 Etapas de la investigación.....	124
2.4.4.1 Etapa 1: Caracterización de los contenidos de comunicación oral en el marco curricular.....	125
2.4.4.2 Etapa 2: Caracterización del abordaje de los contenidos de comunicación oral en los textos escolares.....	129
2.4.4.3 Etapa 3: Comparación de la caracterización de los contenidos de comunicación oral en el currículum y en los textos escolares.....	134
 3. RESULTADOS	 137
3.1 Caracterización del corpus.....	137
3.1.1 Marco curricular.....	137
3.1.1.1 Proporción de los ejes curriculares 1° a 6° básico.....	142
3.1.1.2 Presencia de las subcompetencias 1° a 6° básico	143
3.1.1.3 Marco curricular y habilidades cognitivas.....	145
3.1.1.4 Subcompetencia comunicativas y habilidades	148
3.1.2 Textos escolares	154
3.1.2.1 Características corpus de textos escolares	156
3.1.2.2 Proporción de contenidos y habilidades de comunicación oral en relación con los ejes del currículum oficial	161
3.2 Resultados del análisis.....	163
3.2.1 Proporción general de los ejes de la asignatura	164
3.2.1.1 Proporción ciclo de 1° y 2° de los ejes de la asignatura	165
3.2.1.2 Proporción ciclo de 5° y 6° de los ejes de la asignatura	165
3.2.2 Abordaje de las habilidades cognitivas en el currículum y en los textos escolares	166
3.2.3 Subcompetencias marco curricular y textos escolares	169
3.2.3.1 Subcompetencia lingüística	174
3.2.3.2 Subcompetencia sociolingüística	174
3.2.3.3 Subcompetencia discursiva	175
3.2.3.4 Subcompetencia estratégica.....	175
3.2.4 Contenidos de referencia marco curricular y textos escolares	176
3.2.4.1 Contenidos de referencia primer ciclo de primaria 1° y 2°	177
3.2.4.2 Contenidos de referencia tercer ciclo de primaria 5° y 6°	179
3.2.5 Subcompetencias y habilidades marco curricular y textos escolares	181
3.2.5.1 Subcompetencia lingüística	183
3.2.5.2 Subcompetencia sociolingüística	184
3.2.5.3 Subcompetencia discursiva	185
3.2.5.4 Subcompetencia estratégica	186

4. DISCUSIÓN	187
4.1 Presencia de los tres ejes de la asignatura	187
4.2 Distribución de las subcompetencias comunicativas según niveles educativos	187
4.3 Habilidades cognitivas.....	189
4.4 Tipos de ejercicios identificados en los textos escolares	191
4.5 Proporción de contenidos y habilidades de comunicación oral en relación con los ejes del currículum oficial	192
4.6 Ejercicios de oralidad y relación con competencia comunicativa	193
4.6.1 Subcompetencias comunicativas	194
4.6.2 Habilidades cognitivas	195
4.7 Tratamiento de la oralidad en el currículum y en los textos escolares	196
4.7.1 Legibilidad	196
4.8 Proporción de contenidos y habilidades de comunicación oral en relación con los ejes del currículum oficial	198
4.9 Ejercicios de oralidad y competencia comunicativa	200
4.9.1 Presencia de la competencia comunicativa	200
4.10 Competencias y habilidades	203
5. CONCLUSIONES	205
5.1 Respecto del marco curricular	205
5.2 Respecto de los textos escolares	207
5.3 Respecto de las preguntas de investigación	214
5.4 Respecto de los objetivos específicos	216
5.4.1. Caracterizar y contrastar los contenidos y habilidades de comunicación oral en el marco curricular de Chile	216
5.4.2. Caracterizar el tratamiento de los objetivos de comunicación oral en una muestra de los textos escolares de Chile	216
5.4.3. Determinar el porcentaje de coherencia curricular existente entre el tratamiento de los contenidos de comunicación oral en el texto escolar y lo propuesto en el currículum oficial	217
5.4.4. Establecer sugerencias o recomendaciones para la edición de textos escolares chilenos de lenguaje que atiendan adecuadamente el eje de comunicación oral.....	218
5.5 Respecto del objetivo general	229
6. PROYECCIONES	230
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	233
8. ANEXOS	247
ANEXO 1: ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS	247
ANEXO 2: GUION DE ANÁLISIS TEXTOS ESCOLARES MACROHABILIDADES ...	249
ANEXO 3: GUION DE ANÁLISIS TEXTOS ESCOLARES EJERCICIOS	253
ANEXO 4: GUION DE ANÁLISIS TEXTOS ESCOLARES HABILIDADES	255
ANEXO 5: MALLAS CURRICULARES	259
ANEXO 6: BASES CURRICULARES CHILENAS DE LENGUAJE	265

RESUMEN

En esta investigación se abordará la relación entre el eje de comunicación oral del currículum escolar chileno y su implementación por medio de los textos escolares, a partir de la identificación y análisis de los distintos contenidos de referencia de cuatro subcompetencias de la competencia comunicativa, a saber: subcompetencia lingüística, subcompetencia sociolingüística, subcompetencia discursiva y subcompetencia estratégica.

El corpus escogido se compone tanto de las Bases curriculares chilenas de primaria, como de cuatro textos escolares provistos por el Estado de Chile a la mayoría de los estudiantes del país para los cursos de 1°, 2°, 5° y 6° básico.

Durante la primera etapa de la investigación se recogen los planteamientos más relevantes respecto de la oralidad del marco curricular chileno y se realiza una caracterización de los textos escolares, con especial atención en los textos del área de Lenguaje y comunicación y su vínculo con el enfoque comunicativo. Luego, se procede a caracterizar los contenidos de comunicación oral en el marco curricular de Chile, después se hace lo mismo con los contenidos de comunicación oral en los textos escolares seleccionados y finalmente, se comparan los resultados, en razón de los contenidos de referencia de las distintas subcompetencias (Canale, 1995; Palou & Bosch, 2005) y también de las habilidades cognitivas (Anderson et al., 2001) presentes en ambos.

Los resultados arrojaron que los textos escolares analizados no son instrumentos idóneos para trabajar la comunicación oral por cuanto se alejan de los actuales lineamientos de la didáctica de la oralidad y de las directrices ministeriales y abordan la oralidad desde una perspectiva anclada, al parecer, en concepciones tradicionales y más cercanas a la escritura.

ABSTRACT

This investigation has been directed to detect the relation between the oral communication in the Chilean National Curriculum and its implementation in the textbooks. It has been developed through the identification and analysis of different reference contents of four sub competences which come from the communicative competence. These are: linguistic subcompetence, sociolinguistic subcompetence, discourse subcompetence and strategic subcompetence.

The chosen corpus comes from the Chilean Curricula Bases in primary school and four textbooks given by the Chilean State to most of the students of this country for 1st, 2nd, 5th and 6th graders.

During the first stage of this investigation, the most relevant points of view related to Oral Skills of the Chilean Curriculum are gathered and a characterization of the text books is made, paying special attention in the Language and communication textbooks and its bond with the Communicative Approach. Then, the Oral Communication Contents are characterized according to the Chilean Curriculum. This is followed by the Oral Communication Contents in the selected textbooks and finally the results are compared following the reference contents of the mentioned subcompetences (Canale, 1995; Palou & Bosch, 2005) and also the cognitive skills (Anderson et al., 2001) that are included in both sources (the text books and the Chilean Curriculum).

The results show that the analysed textbooks are not precise instruments to develop Oral Communication Skills because they do not follow current guidelines of the orality teaching and the frame given by the National Curriculum and work Oral Skills through traditional conceptions which are closer to writing than to developing Oral Skills.

0. INTRODUCCIÓN

“... nunca la vida es nuestra, es de los otros,
la vida no es de nadie, todos somos
la vida –pan de sol para los otros,
los otros todos que nosotros somos–,
soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no soy si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia...”

Octavio Paz. “Piedra de sol”.

Octavio Paz afirma que un sujeto se define en la medida en que se encuentra con otros que le muestran quién es. La participación social como rasgo fundamental del *zoon politicon* aristotélico solo puede darse por medio del lenguaje y, especialmente, en su forma primera: la lengua oral. Por medio de la interacción oral los seres humanos no solamente conforman comunidad, sino que también construyen su identidad, puesto que gracias al lenguaje toman parte del mundo, son capaces de reflexionar sobre él y de influir en el mismo.

Por tanto, abordar la oralidad supone también tomar en cuenta el modo en que se constituyen los sujetos y las comunidades. Y el hecho de que la comunicación oral sea un contenido propio de la asignatura de Lenguaje y comunicación permite que docentes y alumnos la estudien en pos de desarrollar su competencia comunicativa y, a la vez, generar nuevas realidades.

Esta nueva perspectiva sobre la oralidad encuentra un correlato en la recategorización que este tópico ha tenido en el desarrollo de las herramientas curriculares en Chile, proceso que comenzó en 2009, con un ajuste que se realizó al currículum oficial y que tomó mayor cuerpo en las posteriores Nuevas Bases Curriculares (2012). En estos movimientos del currículum se establecieron tres ejes de desarrollo de contenidos y habilidades en la asignatura de *Lenguaje y comunicación: lectura, escritura y comunicación oral*. En el caso del área de Lenguaje y comunicación se vuelve

imprescindible, entonces, revisar las nociones y conceptos que sustentan las prácticas pedagógicas en función de la consecución de aprendizajes adecuados de los estudiantes.

La organización de los contenidos en torno a tres ejes supone una reformulación metodológica relevante que no solo significa una modificación en las prácticas docentes, sino que permite reconocer, de modo subyacente, un nuevo modelo de aprendizaje y de estudiante.

La incorporación, por otro lado, de actualizaciones relacionadas con el estudio y concepción del lenguaje vuelve también necesaria la actualización de los profesores, sobre todo por el necesario abandono de paradigmas que enfocaban la enseñanza y aprendizaje de un lenguaje descontextualizado y, en gran medida, entendido como un conjunto de conocimientos conceptuales de poco asidero en la vida cotidiana. Así, nociones como “norma”, “corrección idiomática” o incluso el mismo modo de abordar un “texto” requieren de una revisión y de una reformulación. Sin ir más lejos, el mismo hecho de que se proponga simplificar las diversas taxonomías de las que se valían los profesores para trabajar en el aula y modificar el valor central que se le asignaba a nociones provenientes de la gramática oracional son pruebas del desafío al que se ven expuestos los docentes durante la implementación de este nuevo currículum.

En esta situación, es necesario considerar el papel que los libros de texto, o textos escolares, juegan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto dispositivos que interpretan el currículum y proponen organizaciones que orientan las prácticas docentes, siguiendo el impulso que, desde la década de los sesenta, ha tenido el interés por el estudio de estos materiales (Choppin, 2000) y que dio pie a la formación de grupos e instituciones “dedicados a la producción de análisis, estudios críticos y propositivos al respecto” (Tolosa, 2014: 12), tales como el instituto Georg Eckert en Alemania, el proyecto MANES o el área de manualística del Centro Internacional de la Cultura Escolar, ambos en España,

o las iniciativas de diversas universidades como la Universidad de Lisboa, en Portugal, la Katholieke Universiteit Leuven, en Bélgica, o la Universidad Nacional de Luján, en Argentina, entre otros.

No obstante el interés anteriormente descrito, llama la atención que la producción científica referida a los textos escolares en los últimos años parece haber dejado de lado aproximaciones sistemáticas al abordaje de la comunicación oral. Dado que los textos escolares son susceptibles de ser contemplados desde múltiples enfoques: educativos, discursivos, sociológicos, tecnológicos, entre otros, es razonable que se estudien desde distintas perspectivas; si bien los estudios formales sobre la relación entre textos escolares y la enseñanza de la lengua abundan, buena parte de ellos se enfoca principalmente en el desarrollo de la lectura o de la escritura y, en menor medida, en la comunicación oral. En América latina, por ejemplo, desde el 2012 pueden encontrarse múltiples artículos referidos a los textos escolares, pero que no dicen relación específicamente con la oralidad, sino que se enfocan ya sea en otros aspectos de la comunicación (lectura o escritura), o bien apuntan a temas de corte más sociológico (configuración de la identidad nacional, conflictos sociales), histórico (memoria histórica), ideológico (representación de minorías) o educativo (textualización como recurso pedagógico), entre otros.

En atención a la relevancia que los textos escolares tienen para el desarrollo de la educación y de la sociedad y los nuevos enfoques que se implementan para el desarrollo de la comunicación oral, se considera importante ofrecer a la comunidad científica y académica una aproximación que ratifique, o no, los postulados que se han teorizado al respecto, o bien que se han proyectado a partir de análisis que contemplan la enseñanza de la lengua de manera más general.

La presente investigación pretende describir y analizar el tratamiento de los contenidos de comunicación oral en textos escolares provistos por el Estado de Chile a la

mayoría de la población estudiantil del país, a partir del marco didáctico del enfoque comunicativo y del marco curricular oficial del país.

El interés por esta temática surge de la convergencia de dos factores: por un lado, el impacto que estos materiales tienen en la población estudiantil de Chile (Cárdenas, 2016b) – y por extensión en la conformación de los ciudadanos de la nación– ; y por otro, a raíz de la sistemática consideración de la bibliografía académica, de que la oralidad no es atendida adecuadamente en las prácticas pedagógicas de los docentes de los centros educativos escolares, a pesar de que diversos estudios la posicionan como un modo comunicativo de interés y cuyo valor muchas veces pasa inadvertido.

Por medio de la siguiente investigación se busca establecer una relación entre los ámbitos recientemente mencionados: los avances en el estudio del lenguaje, en especial en el campo de la oralidad; la educación formal enmarcada dentro de las políticas gubernamentales, y los textos escolares como un material pedagógico que pretende mediar entre ambas partes, valiéndose para ello del enfoque comunicativo y sus subcompetencias como marco de análisis.

Respecto de la estructura del estudio, está compuesto en primer lugar por la fundamentación teórica que sistematiza los conceptos fundamentales de los ámbitos tenidos en cuenta: comunicación oral y su relación con educación y el enfoque comunicativo, con una mirada detenida al marco curricular chileno y el modo en que presenta el trabajo de la oralidad y una caracterización de los textos escolares, con énfasis, hacia el final, en los manuales de Lenguaje y comunicación.

Sobre la fundamentación teórica, y puesto que múltiples son los estudios y fuentes que se ocupan, por un lado, de la comunicación oral, y por otro, de los textos escolares, se considera conveniente ofrecer una sistematización que permita operacionalizar el posterior análisis y facilite, a la vez, el desarrollo de futuras investigaciones. Para tal efecto, en esta

fundamentación los contenidos fueron organizados en grandes dimensiones desde las que se desprenderán los diversos aportes revisados.

En el caso de la comunicación oral, en primer lugar, se dará cuenta de los tradicionales intentos de caracterización de la oralidad, sus elementos constituyentes, el modo en que diversas secuencias textuales operan en géneros orales y los criterios que se han empleado para la clasificación de diversas realizaciones orales. Luego, se profundizará en la relación entre comunicación oral y educación; para ello, se recogen los lineamientos que al respecto han dado múltiples autores y, con el fin de contar con una base consistente para el trabajo posterior, se sistematizan las coincidencias y se establecen las diferencias. Más adelante, se continúa con el registro y organización sobre las prácticas deseables que deberían darse en el sistema educativo a partir de los postulados de los diversos autores de la bibliografía revisada para luego caracterizar el enfoque comunicativo y sus distintas subcompetencias, que resulta fundamental para comprender la perspectiva desde la que se aborda la oralidad en la enseñanza formal.

El apartado de oralidad concluye con una revisión acerca del marco curricular en Chile y el modo en que estos discursos oficiales del Estado abordan este tema. Podrá observarse, en este punto, la convergencia o divergencia entre estas herramientas curriculares y los avances sobre la concepción de oralidad que las investigaciones han realizado.

Posteriormente, se recogen los aportes sobre los estudios del texto escolar. Puesto que estos han sido objeto de estudio de distintas disciplinas, tales como estudios de género, ideologías, currículum oculto, legislaciones y disposiciones oficiales que los enmarcan, entre otros (Ossenbach & Somoza, 2009), la información disponible también requiere ser organizada en virtud de los objetivos de esta investigación, en concordancia con lo señalado por Alain Choppin.

Es necesario partir de una simple pero fundamental constatación: todo manual está histórica y geográficamente determinado; es el producto de un grupo social y de una época determinada. Como los manuales son, lo hemos visto, objetos complejos, sus rasgos característicos y su evolución histórica son el resultado de un gran número de parámetros cuya naturaleza es diferente, y que implican interlocutores diversos, cuyas interacciones son así mismo complejas. (Choppin, 2001: 214).

Para tal efecto, la delimitación del objeto texto escolar se valdrá de criterios enunciados por Choppin en 1992, pues permiten integrar las diversas aportaciones recogidas durante la revisión bibliográfica y, a la vez, propiciarán la profundización en el análisis de los textos escolares chilenos realizado en esta investigación, a saber: texto escolar como instrumento pedagógico, texto escolar como soporte de conocimiento, texto escolar como vector ideológico y texto escolar como producto de consumo. Estas grandes categorías permitirán referirse a las tensiones que operan sobre los textos escolares, relacionar los aportes de los estudios visitados y organizar, después, los resultados del análisis realizado.

A todo ello le sigue el diseño metodológico, con las preguntas de investigación, objetivos, muestra y los métodos que serán utilizados en el análisis, para dar paso después a la descripción del corpus: el marco curricular chileno y los textos escolares seleccionados. En esta descripción se dará cuenta, además, de los criterios de análisis puestos en práctica.

El siguiente capítulo corresponde a los resultados que arroja el estudio realizado. Estos, por un lado, dan cuenta de la comparación entre el tratamiento que da a la comunicación oral el currículum y los textos en los niveles seleccionados. De esta manera, se podrá apreciar con mayor nitidez cuáles son las convergencias y divergencias que

presentan ambos discursos institucionalizados, ya sea entre sí -recuérdese que por su naturaleza los textos escolares deben tributar al currículum oficial- como, principalmente, con las concepciones y prácticas de la oralidad en el ámbito educativo que las corrientes teóricas actuales proponen.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación organizadas en función de los objetivos planteados y a partir de la fundamentación teórica: se identifica cómo los textos escolares abordan los elementos clave de oralidad, en qué medida facilitan la tarea docente y si dan cuenta de algunas de las recomendaciones que la bibliografía actualizada hace al respecto; a la vez, se retomarán como objeto de reflexión los criterios de Choppin y la relación con los resultados de la investigación. Acto seguido, se presenta una propuesta que emana de estas conclusiones para colaborar en las tareas de edición de los textos escolares chilenos y proyecciones del estudio, junto con las referencias bibliográficas y anexos que dan cuenta de los instrumentos empleados para el análisis.

Al final, en la sección Anexos se presentan los índices de tablas, figuras y gráficos, los guiones empleados para orientar el análisis del corpus, una revisión realizada a las mallas curriculares chilenas de la carrera de pedagogía y las Bases curriculares chilenas que fueron objeto de análisis.

Como toda investigación, esta tesis no agota el tema que se estudia, sino que aporta a la generación de conocimiento que será construido por la comunidad académica. En ese sentido, el análisis de corte eminentemente lingüístico realizado podría ser complementado, en futuras investigaciones, con relevantes factores del sistema educativo, tales como resultados de aprendizaje, estudios de campo que evalúen la efectividad en la sala de clases, testimonios de agentes educativos como docentes, alumnos, directores, editores, etc.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 Hacia una conceptualización de la oralidad

“La oralidad es, simplemente, el lenguaje si este no tiene otro modo de ser, una escritura, porque sin esta no existe siquiera otro modo de pensarlo” (Dolores, 2002: 25).

Hablar es una cualidad de los seres humanos, inherente a la conformación de los sujetos y de sus configuraciones lingüísticas, que permite saciar sus necesidades cognitivas, afectivas y sociales (Calsamiglia, 1994; Castellà & Vilà, 2014; Castillo, 2008; Núñez, 2000, 2011; Tusón, 2011) en virtud de la constitución de comunidades y de acceso al conocimiento. Se aprende a hablar en la medida en que el sujeto incorpora y aprehende una cultura, enmarcado en una determinada sociedad, estableciendo también los “modos de percibir, de pensar y, por supuesto, de expresar el mundo” (Núñez, 2011: 137).

La comunicación oral, como ámbito esencialmente humano y que corresponde a una construcción coordinada entre quienes participan de ella, es objeto de diversos intentos de caracterización (Cortés, 2012). Como objeto de estudio, se entenderá como un campo interdisciplinar que impacta a diversos ámbitos del conocimiento y del ser humano “cuya complejidad obedece a que la noción de oralidad se encuentra diseminada en diferentes campos disciplinares relacionados con las ciencias sociales, las ciencias del lenguaje y la comunicación, la literatura y la educación” (Gutiérrez, 2014: 183).

Si bien hablar supone una práctica común y necesaria para la conformación de la identidad personal y de una cultura, el hecho de que en ella converjan simultáneamente múltiples factores procedentes de las más diversas dimensiones (lingüísticas, pragmáticas, cognitivas, etc.) implica que se pone en juego el repertorio lingüístico y comunicativo general de los sujetos. La amplitud de los elementos que componen un acontecimiento comunicativo, entonces, ha dificultado, históricamente, una aproximación de este tipo de comunicación como objeto de estudio (Cortés & Muñío, 2008).

Desde esa perspectiva, las realizaciones orales se transforman en un desafío tanto para los hablantes como para los investigadores, pues no se trata de una codificación solamente verbal en que se utilice un solo sistema lingüístico, sino que en ella convergen y se solapan diversos códigos: lingüísticos, paralingüísticos y no verbales de manera simultánea.

Muchos de los obstáculos con que se tropieza en el estudio de la sintaxis coloquial tienen que ver, en efecto, con el fuerte anclaje de la conversación en la situación en que se produce y con la explotación de mecanismos y recursos contextualizadores específicos. (Narbona, 2012: 16).

Los avances en el estudio de la oralidad dan cuenta de su riqueza en cuanto campo interdisciplinar, “dadas sus condiciones ontológicas, gnoseológicas, axiológicas, antropológicas, lingüístico-discursivas, pedagógicas y didácticas” (Gutiérrez, 2014: 202).

De hecho, desde la década del '60 se detecta un importante desarrollo de concepciones y útiles teóricos que se refieren a la oralidad como un campo independiente que sigue sus propias reglas (Cortés, 2002 en Gutiérrez, 2014; Tusón, 2011). Con el reconocimiento del valor del contexto para el uso del lenguaje, la etnografía de la comunicación y el advenimiento de la pragmática como ciencia que pretende dar respuesta a interrogantes en ámbitos en que las aproximaciones semánticas o gramaticales eran insuficientes, se inauguró un fértil campo de estudio que opera desde la base de las interacciones comunicativas y de los posibles efectos de sentido que, producto de la relación entre enunciado, interlocutores y contexto, se generan (Tusón, 2011).

La lingüística actual no desdeña la lengua escrita, como la tradicional arrinconaba la hablada, pero da más importancia a esta última, porque: a) genéticamente la lengua hablada es anterior a la escrita; b) la lengua escrita es una conformación de la lengua hablada, que se configura artísticamente en la lengua escrita literaria; c) la lengua escrita pierde elementos que posee la lengua hablada: las variaciones significativas de tono, de acento, los valores expresivos, que difícilmente se pueden transcribir con los signos ortográficos, y todo el lenguaje gestual que acompaña al acto de hablar. Las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita son muy importantes. El estudio de las dos es necesario. (Quilis, 1978 en Reyzábal, 1993: 29)

Resulta importante señalar que los estudios acometidos en los últimos años se han basado en la premisa de que el análisis de las interacciones orales se desmarca del modelo analítico tradicional que tenía a la base la comunicación escrita y en el que se incorporan, desde una perspectiva pragmática moderna, diversas fuentes y teorías:

Sobre tales hechos [del análisis del discurso oral] han insistido las varias teorías, no siempre de carácter lingüístico, que son el punto de partida o constituyen la pragmática moderna: sobre la adecuación de las acciones lingüísticas a la situación (Austin y Searle y la filosofía del lenguaje corriente), sobre los principios y máximas que regulan la interpretación de los enunciados, la efectividad de los mismos y, así pues, la interacción (Grice y el principio de cooperación) o la alternancia de turnos en ésta (Sacks, Schegloff y Jefferson y el Análisis de la Conversación), sobre la construcción de inferencias, los procesos ostensivo-inferenciales de la comunicación y la relevancia de los enunciados que se comunican (Sperber y Wilson y la relevancia), sobre las razones o argumentos que

da un emisor para llegar a una conclusión (Anscombe y Ducrot y la argumentación en la lengua), sobre las unidades del discurso (Roulet y la estructura del discurso), sobre las relaciones sociales entre emisor y destinatario y las actividades de imagen (Goffman, Brown- Levinson y la cortesía). (Briz, 2016: 19)

En ese sentido, tal es el interés del abordaje de la oralidad que se han conformado grupos de estudio y se han generado diversos útiles teóricos para referirse a ella. Tal es el caso, por ejemplo, del grupo Val.Es.Co. (Valencia. Español. Coloquial), de la Universidad de Valencia, cuyos integrantes y su investigador principal, Antonio Briz, se han abocado, entre otros, a la tarea de distinguir distintas unidades que conforman los intercambios comunicativos (Cortés, 2012), articulados en tres dimensiones –estructural, social e informativo– y dos niveles –monológico y dialógico–.

Estructuralmente se organiza jerárquicamente en actos e intervenciones dentro del nivel monológico, y en intercambios y diálogos en el nivel dialógico. Del mismo modo, y en la dimensión social, la conversación progresa linealmente a partir de turnos y alternancias de turno. Y, en fin, el orden informativo se articula a partir de los que hemos denominado subactos. (Cortés, 2012: 21)

1.1.1 Comunicación oral y comunicación escrita

En los inicios de la humanidad, la comunicación se desarrolló eminentemente de manera oral, siendo entonces la oralidad su naturaleza y materialidad primera. De este modo, es probable que no fuera necesario distinguir entre oralidad y lenguaje, pues la primera resultaría ser la materialidad del segundo. A la vez, la cultura exclusivamente oral se vería forzada a vivir intensamente una realidad anclada en el presente –pensamiento situacional– “desprendiéndose de los recuerdos que ya no tienen pertinencia actual” (Ong, 2011: 52). Comunicarse de esta manera implicaba coparticipación, valerse sistemáticamente de recursos mnemotécnicos y formulaicos (como refranes) y el empleo de la función fática ante cualquier eventual problema de incomunicación. Esto permite acceder a información relevante del enunciador por cuanto lo significativo no provenía solo de lo verbal, sino también de rasgos suprasegmentales, gestualidad, apariencia física, características del entorno, distribución de los hablantes y otros – lo que conlleva a entender la comunicación oral en términos actuales como una comunicación multimedial– que podían aportar información relevante respecto de los interlocutores del ejercicio comunicativo.

La interacción entre los interlocutores supone no solo compartir un contexto inmediato, sino que incorpora también bagaje común y conocimiento compartido. Este hecho explica la necesidad de apoyarse en elementos no lingüísticos y de presentar profusamente señalamientos exofóricos, como deixis personal, espacial y temporal (cf. Abascal, 2002: 35). Este tipo de comunicación, si bien es de rápida y fácil producción, resulta efímera y de un alcance espacial limitado en virtud de la capacidad vocal de los interlocutores.

Una vez que la escritura, entendida como “un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podía determinar las palabras exactas que el lector generaría

a partir del texto” (Ong, 2011: 87) inicia su proceso de implantación en las sociedades, surgirá tanto la posibilidad de observar el producto del lenguaje: letras, palabras y párrafos conformantes de un texto, como también la posibilidad de dilatar, detener e interrumpir la recepción del mensaje y, a la vez, apreciar con mayor claridad y precisión el modo en que está configurado el lenguaje. Contar con este recurso de observación, análisis y reflexión, indudablemente, permitió a la conciencia humana “alcanzar su potencial más pleno” (Ong, 2011: 23) en cuanto le hizo posible configurar el pensamiento, pues contar con un registro de los dichos favoreció que la mente apuntara a un pensamiento más abstracto y original. La escritura posibilitó que los sujetos pudieran recrear y recuperar cursos de pensamiento, interrumpirlos y reorganizarlos, dado que, al contar con un registro al que se podía acudir, no se requería desplegar esfuerzos para recordar; en otros términos, se “libera la mente de las tareas conservadoras, es decir, de su trabajo de memoria, y así le permite ocuparse de la especulación nueva” (Havelock, 1963 en Ong, 2011: 47).

Junto con este impacto en el pensamiento, el hecho de que la escritura se asociara con funciones diferentes a las que cumple la comunicación oral –por cuanto hacía posible de manera más accesible el registro de información– le acarrió también el prestigio que suponen áreas como la religión, comercio, gobierno y otras (Álvarez, 2012). De este modo, según Abascal (2002: 27), el lenguaje se separa de su materialidad: “El soporte, que fue inseparable de la idea misma de lenguaje en sus inicios, se ve ahora como algo distinto de este”, lo que suscita la posibilidad de entender el lenguaje como una entidad abstracta y que la oralidad y escritura, respectivamente, corresponden a modos diferentes de expresión de él que por mucho tiempo se concibieron como opuestos.

Respecto de la diferencia entre oralidad y escritura, parece establecerse un consenso, hacia fines del siglo XX, de que la aparente oposición entre ellas corresponde más bien a una serie de ejecuciones que formarían parte de un continuum y cuyos límites

corresponderían a la escritura formal, por un lado, y a la comunicación oral coloquial por el otro.

La *oralidad* y la *escritura* (o *escritur[al]idad*) no se definen únicamente por el canal empleado (fónico-auditivo y gráfico, respectivamente), sino también, y sobre todo, por el grado en que sobre el uso inciden parámetros muy diversos que reflejan la inmediatez (o proximidad) o la distancia comunicativa entre los participantes en cada tipo de acto de comunicación (Koch y Oesterreicher 2000); es decir, por la mayor, menor o nula convivencia o complicidad entre ellos, lo que influirá decisivamente en su elección (cuando y en la medida en que les es posible elegir) de la variedad más adecuada. Todas las modalidades, orales o escritas, deben contemplarse, pues, dentro de una misma y única escala, algo que suele perderse de vista cuando la atención se centra exclusivamente en uno de sus extremos, especialmente en el que se supone más difícilmente sistematizable. (Narbona, 2012: 10)

1.1.2 Oralidad y escritura entendidas como medios del lenguaje

Mientras el medio oral supone una producción rápida, efímera y limitada en cuanto al alcance espacial de la voz, el medio visual permite una producción lenta, duradera y transportable.

La situación enunciativa de la oralidad implica básicamente la participación y presencia simultánea de los interlocutores y el hecho de que en dicha interacción se activa, construye y negocia una relación interpersonal, por lo que en términos de Pérez (2012: 102) domina una “actitud pragmática”. Puesto que esta interacción toma lugar en un contexto específico y que este configura y aporta en el desarrollo de la comunicación, se puede concebir como una interacción multicanal en la que confluyen diversos códigos, particularmente lo proxémico, lo kinésico y lo no verbal, que pueden funcionar como ostensiones que orienten la interpretación de lo enunciado. No considerar estos aspectos implica conducir a una visión “parcial y limitada de lo que son los usos comunicativos y pueden inducir a cometer errores de producción y de interpretación a quienes se comunican en una lengua extranjera” (Calsamiglia & Tusón, 2007: 44).

Por su parte, la modalidad escrita puede ser analizada como “no espontánea” (Camps, 2012: 25), puesto que se adquiere mediante destrezas formativas, enseñadas y entrenadas por entes especializados: “La modalidad escrita no es universal, es un invento del ser humano, se aprende como un artificio que utiliza como soporte elementos materiales como la piedra, el bronce, la arcilla, el papel o la pantalla del ordenador” (Calsamiglia & Tusón, 2007: 28) y que impera en ella, dada su naturaleza, el orden sintáctico (Pérez, 2012: 102).

Por lo tanto, y para efectos de esta investigación, se entenderá por oralidad la capacidad que tiene el ser humano para comunicarse de manera verbal, utilizando distintos códigos que favorezcan la claridad del mensaje; estos aportan a la capacidad expresiva y

pueden ser verbales, no verbales y paraverbales. Todos se emplean simultáneamente para favorecer la comprensión clara y efectiva por parte del interlocutor.

1.1.3 Características generales de la comunicación oral y la co-construcción

La noción de oralidad, en primera instancia, parece oponerse a la de escritura o “escrituridad” en cuanto se actualiza en una forma de transmisión vocal frente a la gráfica. Los teóricos de la oralidad que se basaron en las investigaciones del pionero Milman Parry, quien se interesó por la época homérica con el objeto de estudiar las condiciones de producción escrita de las epopeyas de Homero, dentro de un mundo y de una tradición que eran predominantemente orales, contribuyeron a forjar la tesis de que la “palabra hablada” se debía oponer a la “palabra escrita”. (Mostacero, 2013: 102)

Al comparar oralidad y escritura, se ha entendido por muchos que la primera resulta una “desviación de la escritura” por cuanto en ella hay ausencia de varios elementos propios de la comunicación escrita. “Estas conclusiones, sin embargo, sólo pueden ser válidas si se parte del modelo escrito, que es el que nos indica qué partes son las ausentes en lo oral” (Alcántara, 2014: 14). Desde esa perspectiva, resulta necesario entonces establecer las principales características, en el entendido de que corresponden a formas de comunicación diferentes y en el que ninguna estaría sobre la otra. Entre sus diferencias más evidentes, según distintos autores, se pueden destacar (cf. Castelló, A., del Caño, A. & Luque, S., 1999; Domínguez, 2003):

a) El soporte físico: mientras la oralidad se constituye a base de sonidos emitidos de forma sucesiva y es percibida por el oído, la escritura encuentra ocurrencia gracias a imágenes y símbolos y es percibida por la vista y, al mantenerse en un soporte estable, es

susceptible de ser percibida de manera completa y simultánea, aun cuando la lectura implique también sucesión en la decodificación y comprensión de los signos que la componen.

b) Tiempo, espacio e interlocutores: la comunicación oral es eminentemente inmediata en su producción y recepción, arraigada fundamentalmente en la situación de comunicación, en la interacción entre los hablantes y en la posible modificación de los dichos del emisor en virtud de su recepción; en la simultaneidad de la interacción se relevan aspectos como la proximidad o distancia social entre los interlocutores, el carácter público o privado de la comunicación, la relación entre el enunciado y el contexto situacional en el que se desarrolla la producción del mensaje, entre otros. La escritura, por su parte, es diferida, pues pervive más allá de la situación de enunciación y llega a ser independiente de ella, fruto de la imposibilidad de la interacción inmediata entre escritor y lector, y la facultad de este último de determinar dónde y cuándo leer.

c) Producción y comprensión: la comunicación oral se desarrolla por medio del canal fónico. Este concepto es más amplio que la mera suma de los elementos segmentales y suprasegmentales como constituyentes del nivel fónico; afecta, también, a otros elementos, algunos de naturaleza lingüística (modo de enfatizar según tensión tonal, por ejemplo) y otros de naturaleza individual (ritmo elocutivo, timbre de voz, etc.) (cf. Bustos, 1995: 12).

Dentro del acto de comunicación, el correlato de la vocalidad corresponde a la recepción auditiva. Esta supone la existencia de determinados rasgos lingüísticos que funcionan en virtud de específicas condiciones pragmáticas. “...la inmediatez comunicativa supone la actualización del discurso en un determinado marco de referencias pragmáticas. Importa, por tanto, indicar cuáles son las posibles situaciones de los agentes del discurso en el acto de enunciación propio de la oralidad” (Bustos, 1995: 15).

Respecto de la producción del discurso oral, Oliveros (2011) refiere a Ferrand (1994), quien plantea que existen tres etapas básicas: un proceso de conceptualización, en la que se seleccionan los conceptos que serán expresados verbalmente; un proceso de formulación o lexicalización del mensaje preverbal: a partir del acceso al léxico mental se recuperaría información semántica que daría pie a la estructura sintáctica y fonológica de la expresión (en este proceso se activarían los lemas semánticamente más próximos y luego una convergencia con aquel ítem léxico que se corresponda con la intención comunicativa del locutor), y un proceso de articulación, en la que la estructura fonológica se transforma en señal acústica.

En el caso de la comprensión de lo oral, los interlocutores deben manejar diversos elementos. Al respecto, Crespo y Manghi (2005) proponen, a lo menos, dos categorías de elementos que influyen en la comprensión: elementos ostensivos de corte lingüístico, paralingüístico (prosodia) y extralingüísticos, y elementos no ostensivos (psicosociales, según Calsamiglia & Tusón, 2007) tales como los tipos de actividad (interacciones reguladas social y culturalmente), el escenario físico y psicosocial, y la presencia del “hablante” en la situación. El interlocutor participante del acto comunicativo debe barajar esto y, por medio de un mecanismo de control y pareamiento, adjudicará significados y sentidos a las expresiones. Este proceso se lleva a cabo simultáneamente con la producción de enunciados.

En la comunicación escrita, por su parte, devienen dos procesos complementarios: la decodificación y construcción de sentido a partir de un texto escrito en que el sujeto relaciona los conocimientos que el escrito presenta con los propios y otro proceso de producción basado en diferentes fases (cf. Didactext, 2006).

d) Carácter secuencial: el intercambio comunicativo oral establecido por los interlocutores se realiza de manera secuencial y los participantes constantemente

interpretan no solo los enunciados de otros, sino también los suyos propios conforme los van produciendo dentro del contexto de la conversación.

Cuando están interactuando, los participantes no conocen la secuencia de acciones más allá del punto actual de la interacción; solo pueden formular expectativas de la interacción venidera sobre la base del estado actual de la interacción. Este carácter secuencial, en todo caso, no responde a un modelo lineal, pues durante el decurso del intercambio comunicativo los hablantes pueden interrumpir el hilo sintáctico del discurso, memorizar lo dicho, incluir incisos y, luego, retomarlo. Un uso masivo de las incisas da a veces la impresión de que el hablante puede llevar adelante varios “hilos” que se entrecruzan como instrumentos diferentes. El discurso, desde esta perspectiva, deja de ser una construcción lineal.

e) Acumulaciones paradigmáticas: a diferencia de la escritura que, debido al desfase temporal entre la producción y la recepción permite un proceso de revisión, corrección y edición, en una interacción oral un hablante no cuenta con dicha posibilidad, a excepción de ciertas esferas profesionales y académicas de la comunicación y que, por lo general, corresponden a géneros orales planificados.

Cuando hablamos, buscamos las palabras y, a menudo enumeramos varias antes de encontrar la adecuada. Esta enumeración corresponde exactamente al eje paradigmático de Saussure. Pero en este caso los elementos del paradigma están presentes a la vez. Se conservan todos los ensayos léxicos. (Blanche-Benveniste, 1998: 43)

El hecho de que el despliegue paradigmático tome cuerpo en lo oral y que sea una característica distintiva de esta modalidad supone, entonces, la incorporación de una dimensión no presente en la práctica de la escritura y que, por tanto, responde a otros

criterios. Es común que, ante la acumulación paradigmática, el interlocutor vaya en auxilio de la búsqueda del término adecuado, lo que es un claro ejemplo de la co-construcción.

f) Aspectos formales: la oralidad se constituye a partir de rasgos prosódicos (entonación, acento, pausas), paralingüísticos (voz, tono, vocalizaciones, ritmo) y rasgos extralingüísticos (cinésica y proxémica); la escritura, por su parte, se vale de signos de puntuación –que no constituyen un correlato de la expresión verbal oral, necesariamente (Briz, 2016)– y de recursos tipográficos (tipo y tamaño de letra y cotexto, por ejemplo).

g) Léxico y sintaxis: la comunicación oral, y en particular la espontánea, suele presentar un léxico simple y general; la escritura, en virtud de elementos retóricos, puede emplear diversos niveles de léxico. En cuanto a la sintaxis, la oralidad presenta una poco compleja, debido a la organización y construcción del discurso, que se manifiesta en anacolutos, muletillas, elipsis, entre otros (Narbona, 2012: 18); la escritura, en cambio, presenta una sintaxis más compleja, debido al mayor tiempo con que se cuenta para la elaboración de la información.

La sintaxis de la oralidad puede definirse de acuerdo con Narbona Jiménez (1996: 224) como acumulativa o incluso parcelada, lo que no significa que estemos ante una falta de andadura sintáctica menos gramatical en relación con la escritura sino, en todo caso, a una técnica constructiva particular con un ordenamiento específico que pone de manifiesto un criterio pragmático en su organización. Es evidente que, a diferencia del canal visual de la escritura, el canal de transmisión de la oralidad permite la explotación de una serie de recursos prosódicos que funcionan solidariamente con los fenómenos estudiados en este trabajo y que constituyen conjuntamente las estrategias para construir cohesiva y coherentemente la conversación. (Piatti, 2012: 8)

h) Redundancia y empleo de deícticos: en la comunicación oral, tanto la redundancia como el uso de deícticos son frecuentes, por la intención de asegurar la comprensión y por el hecho de compartir tiempo y espacio entre interlocutores; en la escritura, la comprensión puede lograrse a partir del hecho de que el lector tiene la posibilidad de volver sobre el texto escrito, por lo que no es deseable la redundancia, mientras que los deícticos extratextuales no suelen emplearse, dado que los participantes no comparten el mismo entorno físico ni temporal.

Como puede observarse, los rasgos presentados de la oralidad justifican la afirmación de Blanche-Benveniste (1998) de que cuenta con una gramática propia diferente a la que se desprende del uso de la lengua escrita o, en palabras de Briz, que “se diferencia lingüísticamente de la escrita no sólo en los aspectos articulatorios [...], sino en la estructuración sintáctica, en el modo de construir los enunciados, en la manera de progresar el mensaje [...] en el empleo del léxico” (Briz, 2016: 22-23).

Esta idea, recogida en estudios posteriores, da cuenta de la necesidad de comprender que la lengua en uso requiere de flexibilidad para su estudio y generación de útiles teóricos.

Según Mondada (2011), en la interacción, los recursos lingüísticos se caracterizan por su recomposición constante. Así, la gramática, considerada en términos de patrones, de esquematizaciones o de rutinas, se halla configurada y reconfigurada por el uso. Por lo tanto, más que como activación de un conjunto de reglas, la gramática en la interacción puede ser entendida como el despliegue de procedimientos dinámicos, cuyas formas se ajustan al contexto y se ordenan de manera local y en tiempo real en la actividad en curso. (Moore & Nussbaum, 2013:48)

Por tanto, más que entender estas formas discursivas como opuestas, se debe señalar que corresponden a dos modos de comunicación distintos y entre cuyas diferencias se aprecian los planos de recepción que ostentan que, en el caso de la escritura, son múltiples. “... los conceptos de oralidad y escritura hacen referencia solamente a dos maneras de producción de lenguaje, cada una con sus características y, sobre todo, con sus normas propias de funcionamiento” (Álvarez, 2012: 44).

Por otro lado, los elementos que componen la oralidad requieren estar delimitados en modos de organización del discurso como lo son las secuencias discursivas, en especial porque según sus características prototípicas, actualizan ciertos elementos de la comunicación oral que resultan de interés para esta investigación.

1.1.4 Modos de organización del discurso

Al igual que en la escritura, las múltiples expresiones de lo oral se organizan a partir de diversas secuencias básicas tales como: la descripción, la narración, la argumentación, la explicación y el diálogo. Cada uno de estos modelos textuales implica el dominio de estrategias y habilidades específicas que se seleccionan para lograr una comunicación efectiva.

Un hablante competente debería conocer y dominar destrezas determinadas que favorezcan el desarrollo de una secuencia, en particular la dialogal. De ahí la importancia de analizarlas y describirlas en este apartado.

La noción de secuencia es acuñada por Adam (1992) como respuesta a la problemática de la tipologización discursiva, definiéndola como una organización textual en la que las proposiciones se organizan en una red de relaciones jerárquicas relativamente autónoma y con una organización que le es propia. Por lo tanto, los textos poseen una heterogeneidad constitutiva, es decir, se componen por diversas secuencias textuales, las que se entraman y unen, bajo el alero de una intención comunicativa.

1.1.4.1 La descripción

Esta secuencia tiene como objetivo traspasar la imagen mental de un elemento. Gracias a ella los individuos logran expresar la manera de percibir el mundo por medio de la enumeración de cualidades, de propiedades de objetos, fenómenos, individuos, entre otros, "... y, específicamente, su mayor o menor relevancia para el reconocimiento del objeto que se describe" (Castellà & Vilà, 2014: 220).

Su estructura se aprecia como simple. Adam la caracteriza como anclaje (presentación del tema) y aspectualización o puesta en relación (expansión) o bien como reformulación: el hablante primero menciona el elemento que se describirá y luego entrega

una serie de particularidades que lo determinan o presenta primero las particularidades y retoma al final el tema, respectivamente. Por lo anterior, los elementos lingüísticos discursivos más frecuentes en este modo de organización son la nominalización y la adjetivación (Calsamiglia & Tusón, 2007).

En los géneros orales suele aparecer esta secuencia, pues es un recurso contextualizar al interlocutor. Algunos de los géneros donde existe alta presencia de ella son: las exposiciones orales (definiciones, aclaraciones, reformulaciones), anécdotas (características del ambiente y de los participantes), discursos (contextualización, explicación, etc.), entre otros.

1.1.4.2 La narración

Esta es una de las secuencias más utilizadas por los hablantes. Su objetivo es secuenciar acciones de manera temporal para que el interlocutor comprenda una sucesión de hechos. “Unas habilidades importantes en la comunicación oral que la narración permite practicar son la precisión o exactitud con la que se presentan los hechos o se reproducen las narraciones escuchadas” (Castellà & Vilà, 2014: 208).

Según Adam (1992), su organización interna se constituye por los siguientes elementos: temporalidad (hechos que avanzan o se desarrollan), unidad temática (los acontecimientos se desarrollan en torno a un sujeto-actor), transformación (hay una evolución de los estados iniciales), unidad de acción (comienza desde una situación inicial hasta una final), causalidad (intriga).

Para los niños, esta secuencia resulta la más conocida y que mejor manejan. En un estudio del 2013 a estudiantes de distintos niveles educativos en Chile, se comprueba que desde pequeños los alumnos manejan las fases fundamentales de la secuencia narrativa: complicación y situación final y, a medida que avanzan en edad incorporan los otros elementos (Ow & Alvarado, 2013).

Los elementos lingüísticos que marcan mayor presencia en este tipo de discurso son los verbos y sus determinantes, así como también los conectores temporales y espaciales. Las realizaciones discursivas de esta secuencia se observan en: anécdotas, noticias, relatos futbolísticos, chistes, entre otros.

1.1.4.3 La argumentación

Los individuos que participan en una sociedad requieren de constantes interacciones con otros, instancias en las que deben demostrar opiniones y valoraciones acerca de hechos de diversa índole. La argumentación, por tanto, se orienta hacia la búsqueda de la adhesión de un interlocutor hacia un tópico. Bajo ese parámetro, esta secuencia tiene como objetivo convencer o persuadir a una persona o a una colectividad.

La argumentación es un tipo de texto fundamental para la relación social, que se concreta en dos formatos comunicativos diferentes: el monólogo argumentativo y el debate. La didáctica de la argumentación oral incluye aprender el esquema argumentativo básico, usar las estrategias argumentativas, detectar falacias, saber debatir sin agredir y saber construir la contraargumentación. (Castellà & Vilà, 2014: 184)

Su superestructura ha sido objeto de estudio por diversidad de autores. En general, se aprecia una coincidencia respecto de tres grandes segmentos que la componen: premisa o tesis (proposición que contiene juicio de valor acerca de una idea), argumentos (demostración a partir de fundamentos de la asertividad de la tesis), reserva o contraargumento (anticipación de un argumento del oponente) y conclusión (cierre donde se afirma o se refuta la tesis).

Desde una perspectiva lingüística se percibe un alto uso de marcadores discursivos de organización (*para comenzar, en primer lugar, luego, finalmente*, entre otros) y conectores de causa, certeza, condición y consecuencia (Calsamiglia & Tusón, 2007).

Es necesario mencionar que, si bien en determinados géneros la argumentación puede ser la secuencia dominante, esto no obsta para que concurren en ella otras secuencias como la descripción y la explicación.

Respecto de la comunicación oral, son diversos los géneros en que se aprecia. A saber: las discusiones, entrevistas de trabajo, juicios orales, una opinión acerca de una obra artística, entre otros.

1.1.4.4 La explicación

Los seres humanos, a partir de un aprendizaje incidental o formal, van adquiriendo una serie de antecedentes que les permiten la participación activa en la sociedad.

Estos saberes se transfieren de un individuo a otro a partir de una secuencia textual denominada “explicativa”: cada vez que los hablantes busquen entregar información acerca de una temática determinada estarán utilizando estrategias discursivas ligadas a ella.

Generalmente esta secuencia se asocia a proposiciones objetivas, es decir, el enunciador intenta dar a conocer información sin incluir opiniones o juicios de valor. Al emplear una secuencia explicativa suele establecerse una relación asimétrica entre los hablantes, porque uno de los interlocutores ostenta mayor conocimiento ante un tópico del cual otro desea o necesita informarse.

En cuanto a su estructura, por lo general se presentan primero enunciados que plantean el tópico a partir de una pregunta o una problemática; posteriormente, se desarrollan las ideas, profundizando o respondiendo la secuencia inicial. Para esto se emplean estrategias discursivas como la ejemplificación, la clasificación, la definición, la

reformulación, la analogía, la citación, entre otras, y termina con una síntesis de lo mencionado (Calsamiglia & Tusón, 2007).

En la comunicación oral abundan las explicaciones, sobre todo en géneros didácticos, como clases, exposiciones, ponencias, entre otros.

Desde este punto de vista, el discurso explicativo equivale a un itinerario que se propone al oyente, con sus pistas, bifurcaciones, atajos y rótulos indicadores para que se pueda seguir cómodamente el camino trazado sin perderse por otros derroteros. Además, la recepción en tiempo real y la dificultad del oyente para procesar el discurso oral justifican todavía más que en la lengua escrita el uso de organizadores para orientar la interpretación. (Castellà & Vilà, 2014: 162)

1.1.4.5 El diálogo

Esta secuencia se caracteriza por la búsqueda del intercambio de ideas entre dos o más personas. Su presencia es mayoritariamente oral, aunque las nuevas tecnologías han facilitado este tipo de intercambio en la escritura, por ejemplo, a través de los chats.

En la secuencia dialogal intervienen dos o más participantes en forma coordinada, aun cuando se puedan apreciar en su desarrollo secuencias monologales. Para que estas se lleven a cabo es condición fundamental que los participantes establezcan conocimientos compartidos y reconocimiento de estrategias pragmáticas ligadas a la situación comunicativa (reglas de comportamiento en un interrogatorio oral, en una interacción pedagógica, en una entrevista de trabajo, etc.).

En muchos casos, estas interacciones conforman instancias comunes y habituales para los seres humanos, como por ejemplo conversaciones espontáneas y coloquiales o diálogos funcionales; otras, por el contrario, son muy específicas y se dan pocas veces en

la vida, tales como matrimonio, juicio o defensa de tesis, por citar algunos (cf. Cassany, Luna & Sanz, 1994).

Estas interacciones se constituyen jerárquicamente en dos grandes unidades: las monologales (un hablante emite una intervención, turno y acto de habla) y las dialogales (intercambio y secuencia dialogal) (Hidalgo & Padilla, 2006) y su estructura está marcada por tres instancias:

- Diálogos marco de apertura y cierre: fórmulas que remitan a saludos, preguntas desencadenantes u otros.

- Diálogos centrales: etapa donde cobra cuerpo la noción de interlocución (interrelación e intercambio de turnos que configura la identidad de los sujetos en cuanto los papeles comunicativos que desempeñan), construcción temática (tipo y calidad de las contribuciones en función del mantenimiento y el cambio informativo) y la dimensión enunciativa, es decir, la posición de los sujetos respecto de lo que dicen (modalidades elocutiva –yo, nosotros–, alocutiva –tú, vosotros– o delocutiva –impersonal– y los recursos que se utilizan para lograr las finalidades). La toma de conciencia de estos ámbitos podría facilitar un posterior trabajo con respecto al mejoramiento de la competencia comunicativa (Briz, 2000).

Al respecto, resulta interesante considerar, como señalan Castellà & Vilà (2014), que las formas dialogales conversacionales pueden resultar más sencillas para los estudiantes que las formas monologales expositivas y argumentativas, por lo que es conveniente que los profesores planifiquen su quehacer en atención a ello.

Ahora bien, una vez organizadas las unidades globales del discurso se hace necesario especificar las diversas formas en que se expresa la oralidad en situaciones comunicativas.

1.1.5 Formas de lo oral

El gran desafío de la didáctica de la lengua oral se basa en cómo enseñarla, puesto que posee variadas fórmulas de realizaciones, por lo tanto, no existe un consenso entre los especialistas. En algunos casos se propone una enseñanza a partir de los géneros de producción y en otros se busca detectar y analizar las conductas discursivas de los estudiantes en situaciones de habla (Palou & Bosch, 2005).

Para poder comprender esta dificultad se cree conveniente dar a conocer algunas propuestas desarrolladas por algunos investigadores respecto de clasificación de las diversas manifestaciones orales en distintos momentos de la historia. Más allá de una revisión exhaustiva, se pretende ilustrar la convergencia en la aplicación de ciertos criterios y resaltar algunas diferencias que resultan comunes y cuya consideración en las prácticas de enseñanza podría generar efectos positivos:

- a) Propuesta de Gregory y Carroll (1978) en Castelló et al. (1999: 23).

Tabla 1: manifestaciones orales, Gregory y Carroll

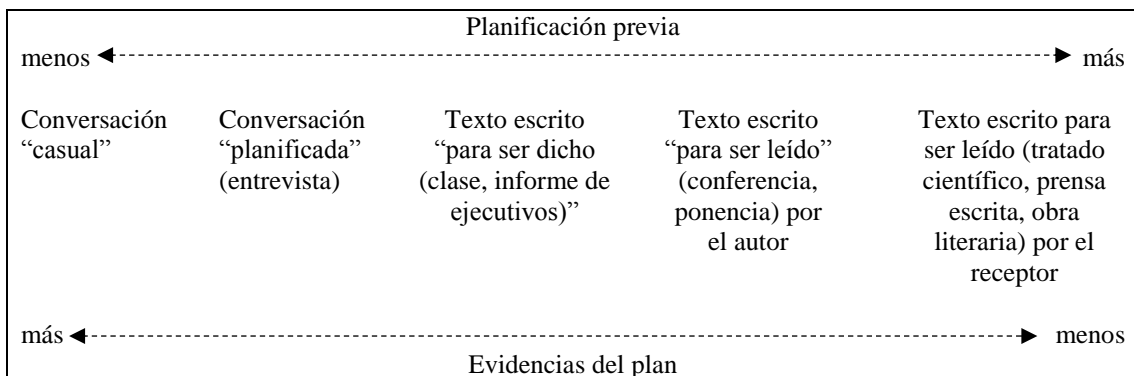
Situación de habla	Tipos de comunicación oral	
Espontánea	Conversación	
	Monólogo	
No espontánea	Recitación	
	Ejecución oral de un escrito	Como si no estuviera escrito
		Sin omitir su origen escrito
		Lectura de un escrito

Castelló et al. (1999) en Alcoba, S. (Coord.), *La oralización*. Barcelona: Ariel.

Tal como se expresa en la tabla anterior, las situaciones comunicacionales en las que se enmarcan los hechos orales tienen como criterio primero el carácter o no de espontáneo; luego, o bien se consideran algunos géneros en función de la interacción entre los interlocutores, o según la distancia enunciativa respecto de la escritura.

b) Propuesta de Domínguez (2003: 32).

Tabla 2: manifestaciones orales, Domínguez

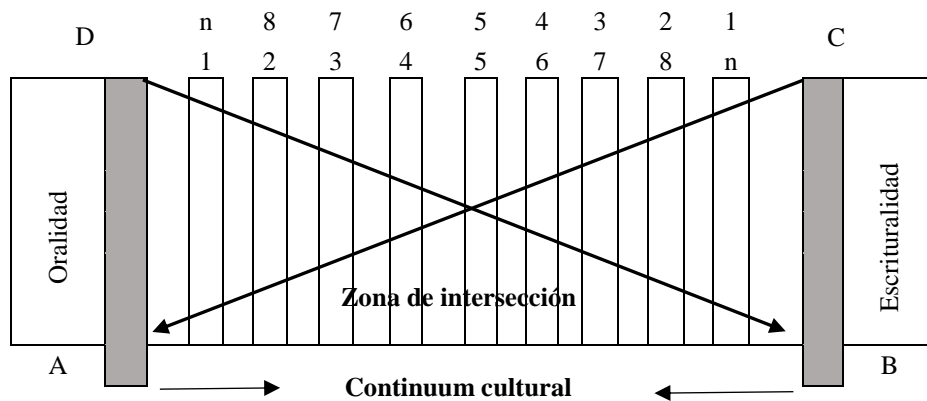


Domínguez, C. (2003). *Sintaxis de la lengua oral. Oralidad y escritura: dos objetos y una lengua*. Grupo de Lingüística Hispánica. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.

En este caso, el criterio fundamental para clasificar las distintas manifestaciones orales dice relación con el grado de planificación de la intervención y de cuánta evidencia deja, en el discurso, dicha planificación.

c) Propuesta de Mostacero (2013: 111).

Tabla 3: manifestaciones orales, Mostacero



Mostacero, R. (2013). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Enunciación*, 16(2), 100-119.

Como se observa en el diagrama anterior, este autor emplea diversos criterios para clasificar las manifestaciones orales. Desde la idea del continuum cultural, refiere a los diversos géneros en función de la variación en el continuum (A→B), los que se representan, en ambos sentidos, por los números consecutivos y la interrelación de los polos (a través de las líneas oblicuas).

En este modelo se aprecia una perspectiva más compleja que las anteriores, por cuanto da cabida a diversas hibridaciones del discurso, según cuánto penetren rasgos de un polo (oralidad – escrituralidad) en el otro.

Más allá de las diferencias de los modelos, resulta interesante apreciar que los investigadores citados coinciden en el hecho de que la distinción entre las manifestaciones discursivas obedece a la relación o distancia que presentan respecto de la dicotomía oral-escrito. Idea ya planteada por Oesterreicher en 1997:

forman una escala y que los modelos discursivos pueden localizarse en un campo continuo entre dos polos extremos. Estos dos polos representan lo que suele llamar en un sentido prototípico oralidad y escrituralidad. El campo continuo entre oralidad y escrituralidad es de naturaleza concepcional, es decir, independiente de la realización fónica o gráfica del discurso. Estos polos, rigurosamente definibles por los valores paramétricos explicados, vamos a llamarlos, para mayor brevedad y usando los términos en un sentido metafórico, inmediatez comunicativa y distancia comunicativa. Y es evidente que el discurso oral funciona, por definición, en el ámbito de la inmediatez comunicativa. (Oesterreicher, 1997: 90)

1.1.5.1 Situaciones espontáneas

Se reconoce en ellas ciertos rasgos característicos tales como: baja complejidad sintáctica; empleo de un registro coloquial; expresiones de duda, repeticiones o titubeos; baja densidad léxica y un alto grado de redundancia; uso de expresiones idiomáticas y fraseología que proporcionan expresividad; alta presencia de deícticos producto de la copresencia de los interlocutores: tendencia al empleo de yuxtaposiciones y coordinación; tematización del foco informativo; presencia de modalizadores, entre otros.

La tabla 3 distingue, además, entre formas monologadas o monogestionadas –las más formales– hasta dialogadas o plurigestionadas –las más típicas y en muchos casos coloquiales–.

Las formas monologales suponen la emisión del discurso de un sujeto hacia un receptor o receptores que no participan de la construcción del enunciado, por lo tanto, dependen en menor medida de los conocimientos compartidos con los interlocutores. Algunos de sus géneros serían: una clase magistral, la lectura de una noticia, una conferencia, un discurso, una declamación, entre otros.

La conversación como práctica discursiva –y particularmente en su forma espontánea– ocupa un lugar central en la oralidad, puesto que corresponde a una manera común y natural de comunicación. En primer lugar, conviene indicar que esta se constituye gracias a la colaboración de los participantes. Esta participación cristaliza en diversos turnos que se alternan y que pueden ser hetero o autoseleccionados. El modo en que los interlocutores hacen uso de los turnos es un interesante ámbito de estudio en cuanto permite reconocer el carácter de los participantes y puede ser un atractivo punto de estudio para quienes se incorporan al estudio de la lengua, particularmente los escolares.

En palabras de Calsamiglia & Tusón:

observar quién toma la palabra, cuántas veces, de qué manera y cuánto tiempo ocupa a lo largo de la interacción aporta una información muy clara y valiosa sobre los papeles comunicativos que adopta cada participante y sobre las relaciones de poder, de dominación, de solidaridad o sobre la distancia social que se establece entre quienes participan en la conversación. (Calsamiglia & Tusón, 2007: 23)

Puesto que la conversación espontánea es el máximo exponente de la dialogicidad y de la co-construcción, resulta conveniente aclarar algunos puntos que son extensivos también a otras prácticas discursivas orales:

Se suele confundir las nociones de “coloquial” con “vulgar”. Al respecto se debe aclarar que una conversación “coloquial” corresponde a un registro de habla. “...los registros son más o menos formales según la atención que el hablante preste a su discurso. Si es mínima, se produce un habla espontánea; si, por el contrario, es máxima, el habla es formal” (Ruiz, 2000 :11). Lo vulgar, por su parte, implica el uso de un nivel de lengua y, por tanto, de sociolecto.

Se entenderá como coloquial el uso de la lengua socialmente aceptado en situaciones cotidianas, a diferencia de un uso “incorrecto” o vulgar que supone un alejamiento de la norma estándar o de normas regionales producto del descuido o la ignorancia (cf. Briz, 1998).

Esta distinción entre lo coloquial y lo vulgar cobra relevancia, sobre todo, cuando se plantea una enseñanza explícita y formal de la oralidad, pues entonces no deberá ser necesariamente la corrección idiomática el único ámbito que se considere (el sociolecto es lo dado, y desde ahí se tiene que partir en el trabajo con los estudiantes), sino que surge como punto clave la consideración del contexto.

1.1.5.2 Situaciones formales y planificadas

Estas suponen una menor presencia de los rasgos mencionados anteriormente y responden a patrones retóricos precontemplados tales como la planificación del contenido, el valor del contexto, la importancia de la prosodia y una redundancia informativa (Castellà & Vilà, 2005).

La tabla 1 propone, también, tipos de comunicación oral propios de este segmento. En primer lugar se menciona *la recitación*. Esta se aborda como un ejercicio prosódico y memorístico en el que el hablante recurre a la tradición oral y repite un texto no escrito (cuento, chiste, canción, poema, adivinanza, leyenda, entre otros). Como proviene de los conocimientos compartidos no existe producción o elaboración personal, sino que se limita a reproducciones no espontáneas.

La ejecución oral de un escrito, en cambio, está ligada a un texto escrito que requiere ser oralizado, por ejemplo, declamar un poema, representar un guion dramático, exponer un tema a un grupo de personas, entre otros. Este tipo de prácticas discursivas puede manifestarse como:

- Escritos para ser dichos como si no estuvieran escritos, como, por ejemplo, la lectura de noticias en televisión.
- Escritos para ser dichos sin ocultar su origen escrito: un discurso público, conferencias, exposiciones, etc.
- Lectura de un escrito: una carta, un poema, una declaración, entre otros (Castelló et al., 1999).

1.1.6 Oralidad y educación

“Los cambios didácticos no se dan en forma independiente de los modelos pedagógicos; son el emergente, en las estrategias de aula, de una teoría del aprendizaje y de una ideología pedagógica”

(Marín, 2008: 26).

1.1.6.1 Formación docente

La noción respecto de los saberes disciplinares de los docentes es un factor fundamental que orienta su práctica pedagógica. Resulta importante, entonces, ahondar en la concepción que los profesores tienen de la oralidad y su relación con la enseñanza y aprendizaje. Diversos autores (Cassany et al., 1994; Castellà & Vilà, 2014; Gutiérrez, 2010; Lomas, 1994 y 2009; Pastene, 2006; Ramírez, 2002; Tusón, 2011; Valbuena & Valbuena, 2012, entre otros) destacan cómo la enseñanza de la lengua oral se ha visto desatendida en relación con otros contenidos como lectura, escritura (Benítez, Meneses & Ow, 2012; Navarro, 2015; Pinilla et al., 2012), literatura o herramientas de la lengua, por citar algunos, en términos de que se reconoce en la tradición docente una ausencia de enseñanza progresiva y sistemática de ella.

Esta desatención se traduce, en primer lugar, en escasez de actividades que abordan la comunicación oral y que aquellas que sí lo hacen no cuentan con orientaciones claras. En segundo lugar, se destaca una preocupación, por parte de los profesores, en la *performance* de sus estudiantes de aspectos mayoritariamente formales y normativos del uso de la lengua, cuyo modelo es principalmente la comunicación escrita (Arnáez, 2009; Camelo et al., 2011; Pastene, 2006), desde una perspectiva enmarcada en el estructuralismo (Valbuena & Valbuena, 2012) y con cierto énfasis en el empleo de léxico apropiado (Araya, 2011). En tercer lugar, las prácticas docentes parecen enfocarse más en el producto que en el proceso que desencadena una interacción comunicativa oral y el énfasis suele estar puesto, mayoritariamente, en la producción más que en la comprensión del discurso (Arnáez, 2009; Camelo et al., 2011; Pinilla et al., 2012).

Las prácticas docentes asociadas con la lengua oral adolecerían de claras y efectivas planificaciones que permitan una necesaria “reflexión permanente sobre los objetos de saber comprometidos en la comprensión y producción de la oralidad” (Pinilla et al., 2012: 57) como, por ejemplo, los géneros empleados. Esto se ve reflejado en las tendencias que se identifican al enfocar la atención en los procedimientos de evaluación que suelen emplearse: atención predominantemente de aspectos generales (Castellà & Vilà, 2014), como la participación o no del estudiante; formales, como el orden de los enunciados, con cierta preponderancia de elementos paralingüísticos (pronunciación, velocidad, volumen, entonación) y kinésicos, sin considerar lo oral como un objeto explícito de reflexión (Palou & Bosch, 2005); ausencia de criterios e indicadores claros de evaluación o, al menos, desconocimiento de los estudiantes de ellos (Pinilla et al., 2012; Valbuena & Valbuena, 2012), tendencia a abordarla de manera sumativa –como una actividad final– que no permite valorar el proceso de organización, preparación y ejecución realizado por el estudiante; desconocimiento de los alumnos respecto de modelos de discurso que se requiere trabajar (Camelo et al., 2011).

Esta manera de realizar la enseñanza de la lengua oral en la escuela respondería a la concepción que el profesorado tiene de esta macrohabilidad (Cassany et al., 1994; Navarro, 2015): se consideraría connatural al desarrollo humano (Gutiérrez, 2010; Valbuena & Valbuena, 2012), con un desarrollo natural y espontáneo (Lomas, 1994; Navarro, 2015) a raíz de la exposición de intercambios comunicativos cotidianos y domésticos, por lo que no requeriría de seguimiento y trabajo, a diferencia de la lectura y escritura. Además, se percibe una dificultad de valorarla (Ramírez, 2002) a raíz tanto de lo complejo de distinguir con claridad sus componentes como del carácter fugaz que ostenta (Álvarez, 2012; De-Banc en Pinilla et al., 2012).

Esta concepción se explicaría a partir de una escasa formación docente, con la consiguiente ausencia de sustento teórico y la falta de *Pedagogical content knowledge* o, en palabras de Marcelo (2002), *Conocimiento didáctico del contenido*, entendido como el conocimiento sobre la materia que se enseñará y sobre la manera de hacerlo.

Es posible establecer ciertas categorías respecto de las concepciones que los docentes tienen sobre la didáctica y evaluación de la oralidad. Pinilla et al. (2012), por ejemplo, plantean al menos tres. A saber:

- a) Concepción lingüística: su centro son aspectos formales de la lengua relacionados con el dominio de la voz (prosodia –pronunciación, entonación, proyección de la voz, articulación, ritmos, pausas, etc.–) y fluidez.
- b) Concepción pragmática y comunicativa: se enfoca en la construcción de sentido en el contexto en el que se desarrolla la comunicación oral: adecuación de los registros al contexto, propósito comunicativo, actitud del interlocutor, control de coherencia y cohesión –implica la ocurrencia de muletillas e incoherencias–.
- c) Concepción discursiva: se instala en el dominio de los géneros orales y sus características particulares, en el reconocimiento de la formalidad o informalidad.

Se trata de una concepción que además valora la particularidad de las reglas sociales de cada contexto (cortesía lingüística, modalización, convenciones, etc.). Así mismo, reconoce el carácter multicanal de la oralidad, puesto que no refiere lo puramente lingüístico, sino que lo conjuga con lo paraverbal, lo kinésico (gestos, movimientos, miradas) y lo proxémico (actitudes, posturas, hábitos culturales y, en general, la distancia con respecto al interlocutor).

Por su parte, Gutiérrez (2011) considera cuatro: tradicional, estructuralista, generativa transformacional y comunicativa contextualista, según se centren en aspectos normativos, en estructura y función de la lengua, en los principios generadores del hablante-oyente o

en los aspectos comunicativos, discursivos y socioculturales de la lengua, respectivamente.

Como puede apreciarse, la representación que los docentes tienen de la oralidad transitaría entre una visión de corte tradicional y estructuralista a una de índole comunicativo, en el que se enfatizan la dimensión pragmática y discursiva. Esta última, indudablemente, se corresponde con los avances en la investigación sobre la comunicación oral. Ahora bien, las concepciones de los docentes impactan, por supuesto, en las acciones de enseñanza. Para Pinilla et al. (2012), la concepción lingüística resulta ser la de mayor ocurrencia en las prácticas docentes y la concepción discursiva, la menor.

Gutiérrez (2011) afirma que tanto en el discurso como en las prácticas de los profesores de lenguaje se detecta que los docentes cuentan con una mezcla de las concepciones sobre oralidad, a veces contradictorias entre sí, y que hay una distancia entre lo que declaran saber al respecto y la integración en su acción didáctica: se manifiesta una promoción de los objetivos orientada desde lo espontáneo, así como un dominio escaso de los contenidos lingüísticos asociados, lo que impacta en la selección y secuenciación didáctica.

Junto a lo anterior existe un uso eventual de estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades involucradas y no se logran determinar criterios claros para la evaluación. En otras palabras, los docentes no demuestran una capacidad de integrar adecuadamente las concepciones a su práctica pedagógica, por lo que establece un llamado a “brindar a los maestros herramientas teóricas y metodológicas que les faciliten la construcción gradual de un conocimiento sistemático y reflexivo sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral” (Gutiérrez, 2011: 129) y ese sería el papel, justamente, de los marcos curriculares y de los textos escolares, como se verá más adelante.

Sobre la formación docente, en el caso de Chile su carencia se constata luego de una breve indagación de las carreras de educación general básica impartidas por distintas universidades el año 2015. De 35 instituciones de educación superior, solo 12 incluyen en su descripción y perfil de egreso la importancia de las habilidades comunicativas orales como característica de un profesor de excelencia.

Además, la revisión general de las mallas curriculares que mandatan la formación inicial de estos profesores señala que el porcentaje de asignaturas que abordan la oralidad como objeto de estudio es, en promedio, de un 1,2% en relación con los ramos totales de la carrera y que 18 de las 35 universidades consideradas no incluyen algún ramo que dé tratamiento explícito a la oralidad. En concreto, en la mayor parte de las mallas curriculares, la oralidad como contenido ocupa menos del 3% del total. No obstante, cuando se consideran asignaturas que, sin incluir de manera directa la oralidad, puedan abordar de manera tangencial o implícita el contenido, estas cifras aumentan. El promedio de la cantidad de asignaturas dentro de las diversas mallas aumenta a alrededor de un 15% y ninguna universidad se encuentra en el 0%. La mayoría de las mallas curriculares presenta entre 10 y 19% de ramos de estas características (la lista completa se encuentra en la sección Anexos).

Los datos de la revisión anteriormente señalada se refrendan con el estudio del año 2013 de Parodi, Sotomayor, Coloma, Gyslin & Ibáñez, respecto de la percepción de los estudiantes de pedagogía en Chile acerca de su formación inicial: sobre la base de un cuestionario aplicado a 276 egresados de ocho universidades chilenas se destaca el hecho de que, en su autopercepción, la formación pedagógica recibida adolece de herramientas pedagógicas suficientes para abordar la enseñanza del eje de comunicación oral, a diferencia de los ejes de lectura y de escritura

de acuerdo con la percepción de los estudiantes, los ejes de comunicación oral, literatura y manejo de la lengua (morfosintaxis, léxico y ortografía) están escasamente presentes, al igual que los contenidos referidos a evaluación. Este patrón se repite en un estudio anterior sobre mallas curriculares en la formación inicial de profesores de Educación Básica chilenos, en que se advirtió que estas abordan fundamentalmente los tópicos de lectura y escritura [...] Esto revela la necesidad de revisar los programas de formación de profesores... (Parodi et al., 2013: 387)

Esta percepción resulta consistente con resultados de otros estudios (Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez & Cavada, 2011) en los que se aprecia una mayor valoración a los conocimientos didácticos por sobre los disciplinares, en los que cabe el conocimiento sobre la comunicación oral. En ese sentido, resulta necesario revisar la formación inicial docente, por cuanto una baja calidad en la formación, especialmente disciplinar, redundaría en una baja calidad de la enseñanza, lo que según los datos antes expuestos ocurriría en Chile: “lo que no se discute en la literatura internacional sobre formación de profesores es que el conocimiento sólido del contenido, es condición necesaria de tal desempeño [...], condición que nuestra institucionalidad formadora no está asegurando” (Cox, Meckes & Bascope, 2010: 220-221).

1.1.6.2 Necesidad de una didáctica de la oralidad

Si bien, como afirma Abascal, en los últimos años ha aumentado la investigación sobre la oralidad y su enseñanza y ha crecido la importancia atribuida a ella, no se “ha alcanzado a establecer un modelo eficaz de enseñanza de la oralidad en la educación secundaria, pero ha creado condiciones más favorables que las que había a finales de los años ochenta...” (Abascal, 2010: 48).

En la misma línea, con énfasis en la oralidad formal, Castellà & Vilà señalan

Es cierto que la expresión oral empieza poco a poco a formar parte de las necesidades educativas percibidas por el profesorado y también por otros sectores sociales, como el mundo de la empresa. La evolución de los enfoques didácticos para la enseñanza de la lengua en los últimos años ha multiplicado las experiencias e investigaciones en todos los frentes, y ha dado lugar también a algunas reflexiones y prácticas innovadoras en el campo de la oralidad. Pero no son más que atisbos. El tratamiento de la lengua oral formal en las aulas sigue siendo minoritario y escaso. (Castellà & Vilà, 2014: 11)

La atención que ha recibido la enseñanza explícita de la oralidad en la escuela en el último tiempo se desarrolla bajo dos objetivos claros y precisos: en primer lugar, esta habilidad juega un rol mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas las áreas y, en segundo, porque la educación busca –con su enfoque comunicativo– formar individuos participativos de una sociedad, puesto que los estudiantes de hoy serán los hombres del mañana (Núñez, 2000; Palou & Bosch, 2005).

Por lo tanto, la oralidad posee, en una primera instancia, una dimensión cognitiva en cuanto proceso de adquisición de nuevos conocimientos, debido a que se fomenta el aprendizaje a partir de la co-construcción de saberes; en otras palabras, es en la interacción

donde los alumnos logran realizar aportes acerca de sus conocimientos previos de manera de relacionarlos con información nueva (Infante, Coloma & Himmel, 2012; Medina, Valdivia & San Martín, 2014; Reznitskaya et al., 2009) o, en términos de la teoría operativa del conocimiento o epistémica, "... la cognición se construye y redefine a lo largo del intercambio entre distintos interlocutores [...] Por eso los hablantes actúan en ésta con monitores, guías, reformuladores, atenuadores, etc." (Mariottini, 2010: 135).

Según estos planteamientos, aprender no sería un proceso de interiorización de procedimientos o de conceptos, alojado únicamente en la mente de las personas, sino en un proceso de aumento de las posibilidades de participación en comunidades de práctica como el aula. Desde estas perspectivas, el aprendizaje no se mediría mediante productos (pruebas o ejercicios tipo test), sino mediante la observación de cambios en la manera de participar de un aprendiz en contextos definidos (Donato, 2000). Por lo tanto, el aprendizaje de cualquier materia - incluidas las lenguas- estaría vinculado a la competencia de interacción socialmente situada. Así, el fracaso en el aprendizaje no sería, pues, sólo atribuible a factores individuales (motivación, estrategias, personalidad, etc.), sino a problemas de acceso a la comunidad de práctica (marginación, falta de trabajo colaborativo, por ejemplo). (Moore & Nussbaum, 2013: 47)

El desarrollo individual (cognitivo, social y afectivo) resulta así de la participación en una actividad común con otros en la que el individuo llega a dominar las herramientas culturalmente desarrolladas y las prácticas que median en la actividad. En la medida en que dichas herramientas se interiorizan, se vuelven parte de los recursos del individuo para desenvolverse en el mundo.

La importancia de la dimensión del lenguaje como agente cardinal en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en las aulas es innegable, sea cual sea el área curricular o de conocimiento de que se trate. Aprender significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar -y de escribir- sobre el objeto de aprendizaje en cuestión y hacerlo en la manera acostumbrada en esa parcela del saber; significa, pues, apropiarse del discurso específico que se reconoce como propio de esa disciplina. (Núñez, 2000: 156)

El aprendizaje, entonces, no se debe entender como una reproducción de los conocimientos o habilidades de aquellos que participan del proceso de enseñanza o de formación de conocimiento, sino que es un proceso constructivo que implica una transformación tanto del repertorio del que aprende como de las herramientas utilizadas para el aprendizaje y de las prácticas implicadas en dicha acción. En cuanto los estudiantes se apropian de las herramientas de construcción de significado cultural conciben por sí mismos “...estos recursos personales para pensar, valorar y tomar decisiones (...) Así, cuando están aprendiendo a hablar, los niños están simultáneamente hablando para aprender tanto el lenguaje de su comunidad como la teoría de la experiencia de su comunidad”. (Wells, 2001: 57)

Por lo anterior, es posible afirmar que un modelo apropiado de enseñanza-aprendizaje contemplará en su base el diálogo como método de aprehensión y, por sobre todo, de generación de conocimiento. Puesto que en la vida social la mayoría de las actividades que se realizan son asumidas por grupos de personas y que, por tanto, se vuelve una necesidad para participar adecuadamente en ellas desarrollar las capacidades de establecer finalidades y metas comunes y de negociar intereses, sentidos y significados, resulta vital una planificación adecuada del desarrollo de la comunicación oral de los estudiantes. Si a esto se le suma el hecho de que la comunicación oral supone una

representación cognitiva y recíproca de los interlocutores como sujetos capaces de co-construir y de su configuración como elementos esenciales del contexto, se reconocerá en el diálogo no solo una veta para el desarrollo personal, sino que también se plantea la valoración del otro como elemento configurador de la realidad cultural y de uno mismo.

No obstante el valor epistémico de la comunicación oral señalado, suele ocurrir que se desaproveche su potencial en las aulas escolares:

However, classroom discourse is not structured in a way that would normally provide to students the opportunity to engage in such “dialogic knowledge-building processes” (Duschl, 2008a) or epistemic discourse. This study argues that such a change in classroom discourse can be achieved through a focus on argumentation as an instructional approach, which aims to engage students in the epistemic practices of science. (Christodoulou & Osborne, 2014: 1275)

Este desaprovechamiento se ilustra, por ejemplo, en la tendencia a desarrollar formas monológicas de conversación iniciadas por los profesores con la estructura de Inicio - Respuesta - Evaluación (IRE), propias del desarrollo tradicional de las clases (Christodoulou & Osborne, 2014).

En segunda instancia, respecto de considerar la oralidad dentro de la sala de clases, se encuentra el rol cívico que cumple este tipo de comunicación, en especial en sociedades estratificadas y con altos índices de inequidad, como la chilena (OECD, 2015), pues “el comportamiento verbal revela muy frecuentemente la condición social de quien se expresa” (Cortés & Muñío, 2008: 1) y, aunque pueda parecer exagerada tal afirmación, resulta relevante el hecho de que en la sociedad el ser humano se vale de la lengua en su realización oral para ejercer sus derechos, convencer, negociar y procesar la información oral que percibe “Una persona que no pueda expresarse de manera coherente, clara y con la suficiente corrección no sólo se ve limitada en su trabajo profesional y en sus aptitudes

personales, sino también en su relación con los demás individuos” (Cortés & Muñío, 2008:

1). En ese sentido, trabajar la oralidad de manera explícita en la escuela

permite experimentar la no imposición de opiniones y, al tiempo, entrenar a los jóvenes en la más exigente argumentación. Les ayuda a hacerse cargo de las propias palabras, a desentrañar sus significados y a comprobar sus efectos en los demás. Les lleva a mirar la lengua como instrumento de acción, de colaboración, de autoexpresión y de poder. La capacidad crítica se desarrolla analizando los modos en que la lengua vehicula las ideas, las camufla y las relaciona. Es entonces y sólo entonces cuando el valor de las palabras se enseña en las clases de lengua. (Lomas, 2011: 7)

Por lo tanto, el individuo que sea un comunicador oral competente podrá participar activamente de procesos sociales, políticos, económicos y también diluir las diferencias que caracterizan la estructura social (Ruiz, 2000), entre otros.

Existe además un tercer ámbito de la enseñanza de la lengua oral: la expresión de emociones: “el lenguaje oral ayuda a identificar las emociones. Al mismo tiempo las emociones refuerzan el lenguaje, porque lo enriquecen con un amplio abanico de matices” (Palou & Bosch, 2005) y si bien, indudablemente, esta dimensión resulta fundamental en la formación integral de los individuos, cobra especial relevancia en el actual contexto cultural y laboral. Cinthya Luna (2015), en un informe para la UNESCO señala que, junto con competencias como pensamiento crítico, habilidades de colaboración y de comunicación y creatividad, hoy en día se requiere que los ciudadanos desarrollen también la resiliencia emocional y la empatía, por cuanto son clave para desenvolverse adecuada y efectivamente en el mundo actual.

En consecuencia, estos tres objetivos o dimensiones dan cuenta de la importancia de la adquisición y el dominio de la comunicación oral a partir de metodologías explícitas,

progresivas y sistemáticas en los centros educativos. No obstante, las prácticas pedagógicas de los profesionales del área de Lenguaje y comunicación tradicionalmente se han intencionado hacia el desarrollo de la habilidad de producción escrita y de comprensión, puesto que la competencia oral se concibe como un proceso innato, connatural al desarrollo social de los estudiantes, por lo que no goza del mismo prestigio que las otras macrohabilidades. Así lo afirma, ya a fines del siglo XX, Reyzábal (1993):

La enseñanza y el aprendizaje de la comunicación oral no han sido ni evaluados tradicionalmente en el aula con suficiente criterio, ni la necesaria sistematización. Aun cuando se tratan sus aspectos instrumentales, ello se ha hecho de manera excesivamente teórica. (p. 15)

1.1.6.3 Prácticas de oralidad deseables en el aula

En base a lo mencionado en el apartado anterior es posible concluir que los profesores necesitan fundamentos para entender la naturaleza de la oralidad, relaciones con la escritura y estrategias didácticas. Esto conducirá a una reflexión sobre qué evaluar, cómo y cuándo, lo que permitirá establecer las competencias orales que deban cuantificarse (Camelo et al., 2011).

Por tanto, existe la necesidad de establecer orientaciones que permitan a los profesores desarrollar secuencias adecuadas para trabajar la oralidad. Esto potenciará los resultados académicos de los estudiantes, como también permitirá que se conviertan en personas competentes comunicativamente. Según Núñez (2011), una educación lingüística y literaria que da cabida a la oralidad en todas sus dimensiones demuestra una comprensión de la conducta comunicativa en toda su dimensión. Por consiguiente, es imperativa la preocupación que debe tener la oralidad en las salas de clases. Esta tarea corresponde, en primer lugar, a los docentes, quienes deben establecer las oportunidades de interacciones entre los estudiantes enmarcados en situaciones comunicativas que potencien el aprendizaje. En segundo lugar, resultan particularmente importantes los materiales didácticos que se empleen en el aula.

Diversos autores se han referido al abordaje didáctico de la oralidad. A continuación se recogen y organizan estos aportes, en especial desde la primera década del siglo XXI, en virtud de criterios que faciliten a educadores, editores e interesados en el tema, identificar fórmulas de enseñanza y evaluación de la comunicación oral y que permitan, para efectos de esta investigación, contar con un referente sobre el cual contrastar el currículum y los textos escolares.

Para comenzar, se debe establecer que los docentes deben desnaturalizar la oralidad como un aprendizaje innato de los estudiantes. Una concepción naturalista de la

oralidad ha alejado la posibilidad de aprender a hablar y a escuchar en la escuela (Lomas, 2009; Navarro, 2015). La simple idea de que los alumnos saben hablar y pueden establecer diálogos en cualquier situación es un error. Vásquez (2011) menciona que se debe desconfiar de la espontaneidad de los educandos cuando se les propone realizar actividades como conversatorios o debates, pues el desconocimiento del género y del objetivo de la actividad podría interferir en la concreción de un diálogo fluido.

Los usos lingüísticos que dominan alumnos y alumnas son los propios de registro coloquial, es decir, básicamente la conversación espontánea, propia de las situaciones comunicativas familiares e informales; si bien es cierto que en su aún corta experiencia comunicativa pueden haber estado expuestos a otros usos a través de los medios de comunicación o en su propio entorno familiar si pertenecen a familias en las que, por ejemplo, se acostumbra a debatir o a argumentar sobre temas diversos de la vida social. Pero es evidente que para la mayoría del alumnado es el ámbito académico el único en el que tendrá la oportunidad de ampliar sus competencias en los usos orales de las lenguas. (Tusón, 2011: 68)

Por lo tanto, lo fundamental no está en que los estudiantes solo hablen, sino que la interacción oral responda a una planificación adecuada con indicadores claros (Pinilla et al., 2012), que tenga un seguimiento y que se fundamente en un objetivo (Vásquez, 2011). El profesor es el encargado de establecer los criterios que harán de la conversación un espacio de aprendizaje. Este es un primer paso antes de planificar una secuencia, pues le da sustento a la enseñanza de la oralidad.

En relación con lo anterior, la planificación de la enseñanza de la lengua oral requiere, en primer lugar que “se tome como referente las experiencias y saberes previos de los estudiantes en relación con los usos orales espontáneos, para interrelacionar e integrar nuevos saberes que permitan el uso coherente de registros discursivos cada vez

más especializados” (Gutiérrez, 2010: 26); de este modo se tenderá a una “planificación sistematizada y graduada en el aula de situaciones discursivas espontáneas y, posteriormente, más formales, en las que las destrezas de la oralidad puedan ser adquiridas y ejercitadas en forma sistemática a través de los grados escolares” (Araya, 2011: 33).

Para que un docente pueda desarrollar una intervención consciente y estructurada por medio de una planificación que responda a un adecuado desarrollo de la oralidad es necesario que manifieste dominio de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales enmarcados en el espacio dialógico de la interacción (Guaycochea & Hodara, 2009) de modo que pueda seleccionar estrategias didácticas y evaluativas a partir de la riqueza de la interacción (Herrera & Mogollón, 2012; Pastene, 2006).

Este aspecto deja en claro la relevancia del papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión y de la comprensión oral. Un profesor que comprenda la importancia de la oralidad debe destinar espacios para la interacción entre los estudiantes enfrentados a situaciones comunicativas, con claridad de los recursos pragmáticos y lingüísticos (Pastene, 2006) que sean necesarios. Así, su función consiste en monitorear, articular e impulsar los procesos cognitivos de los alumnos (Castillo, 2008). De esta forma, la escuela se convertirá en un espacio que entregue a los estudiantes las oportunidades de aprender a hablar y a escuchar (Lomas, 2009; Tusón, 2011).

Como una forma de organizar los ámbitos de enseñanza de la oralidad, es deseable que la enseñanza de la lengua oral considere las siguientes dimensiones (Gutiérrez, 2010):

a) Dimensión contextual: corresponde al primer nivel para potenciar las competencias lingüístico-discursivas y se manifiesta en la interacción oral de los sujetos en diversos contextos sociales, el que varía si se trata del uso espontáneo de la lengua –se adquiere y desarrolla en la actividad cotidiana del sujeto– o de su uso formal –requiere de una formación específica–.

El aula de clases es un espacio propicio para crear diferentes situaciones de comunicación, simuladas o reales, donde se brinden herramientas lingüísticas y discursivas a los estudiantes para que pongan a prueba su capacidad de modificar su discurso oral en función de la eventualidad del contexto y los propósitos previstos para el desarrollo de su competencia discursiva. (Gutiérrez, 2010: 28)

b) Dimensión discursiva: uso de la lengua como un diálogo vivo y no solo como un código (Bajtín, 1998). Se concibe el discurso como una manifestación práctica, social y cultural que se desarrolla a partir de la interacción entre enunciados propios y ajenos (Van Dijk, 2000).

c) Dimensión metalingüística: en esta dimensión se tiene en cuenta el contexto de producción lingüística, que combina rasgos orales –representación de la lengua oral mediante sus niveles léxico, fonológico, morfológico, sintáctico y semántico– y no verbales –recursos tales como lo paralingüístico, kinésico y proxémico, que aportan saberes culturales, simbólicos y extralingüísticos–.

“Consideramos que la oralidad no puede entenderse como la simple enunciación, sino como la acción de enunciar, lo cual supone una actividad portadora de un discurso permeado por elementos sociohistóricos, culturales, políticos, semióticos, etc.” (Gutiérrez, 2010: 28).

d) Dimensión cognitiva e interdisciplinar: “la lengua oral es un instrumento de comunicación, representación y aprendizaje, cuya gestión establece un juego de relaciones entre oralidad-literatura, oralidad-cultura, oralidad-sociedad y oralidad-subjetividad” (Gutiérrez, 2010: 30), es decir, es una dimensión interdisciplinar. Este punto encuentra relación con lo señalado por Palou & Bosch (2005) respecto de la integración de la

dimensión cognitiva en la lengua oral en cuanto gracias a ella los contenidos de las áreas curriculares se negocian.

Otro aspecto de la didáctica de la oralidad de relevancia dice relación con la necesidad de que los educadores sean capaces de caracterizar y distinguir los géneros orales (Vásquez, 2011), por medio de la definición y conceptualización, junto con la revisión y estudio de diversos modelos (Pinilla et al., 2012). Cuando se espera que los docentes propongan espacios de interacción, estos deben estar enmarcados en la comprensión del género que se trabajará y en función de su propósito comunicativo, con un sentido práctico (Arnáez, 2009), pues la selección de uno u otro género cambiará completamente la dinámica de la clase y la planificación de la misma.

Al respecto, resulta interesante la distinción que Castellà y Vilà (2005) realizan en torno a los géneros discursivos. Las autoras plantean una distinción entre tres tipos, a saber:

- Géneros discursivos primarios: interacciones orales espontáneas e informales.
- Géneros discursivos secundarios: interacciones orales reflexivas y formales.
- Géneros discursivos intermedios: comparten en proporciones variadas características de los géneros discursivos primarios y secundarios.

Dado lo anterior, es importante que los profesores programen los objetivos de las actividades orales y tengan pleno conocimiento sobre cuáles son las características del género que se dará a conocer. Enseñar a los estudiantes los distintos géneros orales que se trabajan en la escuela, como el debate, el foro, la mesa redonda, la exposición, entre otros, implica que ellos puedan desarrollar la comprensión de la actividad que se realizará, identificar al auditorio que enfrentarán y distinguir los protocolos de habla que traen consigo las modalidades orales (Vásquez, 2011). De esta forma, la interacción en la sala de clases traerá como resultado el desarrollo de la competencia oral (Núñez, 2011).

Estar consciente del género que se trabajará también da cabida a la planificación de las intervenciones orales formales (Cárdenas, en prensa; Núñez, 2011). Los docentes deben considerar que los estudiantes al momento de realizar una actividad oral necesitan estar informados acerca de qué se espera de ellos. En este sentido, es importante que los alumnos puedan prever y ajustarse al tiempo disponible; seleccionar la información y ordenarla; atender a los elementos paralingüísticos que acompañan al mensaje; comprender la intención del hablante, las expectativas de los oyentes y el contenido que se desea comunicar (Núñez, 2011; Vásquez, 2011). Los aspectos anteriores son aprendizajes que el profesor debe hacer explícitos en la sala de clases, pues no es posible esperar que los estudiantes conozcan estos aspectos como parte de un conocimiento previo. Hacer tangible las distintas esferas que son parte de la realidad y cómo se debe actuar en cada una de ellas es una tarea que compete a la escuela (Ruiz, 2000).

Otro criterio para fortalecer la didáctica de la oralidad es la importancia que tienen la cohesión y la coherencia dentro del discurso. Tanto profesores como estudiantes tienen que utilizar una gran cantidad de conectores que permitan “superar el habla fragmentada, desvertebrada y sin ninguna lógica interna que le sirva de soporte” (Vásquez, 2011: 157). La importancia que toma el profesor en este criterio es esencial, pues, como modelo dentro de la sala de clases, debe demostrar la relevancia que tiene un discurso bien estructurado y el uso de los conectores en esta organización, junto con propiciar la conciencia metalingüística (Navarro & San Martín, 2009). Es importante planificar las clases desde la perspectiva de una conversación con fines didácticos (Vásquez, 2011). Sin esto, para los estudiantes no resultará evidente la utilidad que tiene el uso de los conectores en la organización del discurso hablado. A su vez, el docente debe enseñar explícitamente el uso de los conectores y darles importancia en la evaluación para que los estudiantes logren

ponerlos en práctica en la realización de los diversos géneros orales que se deben trabajar en la sala de clases.

En cuanto a la evaluación de la oralidad, se presenta una propuesta que complementa los criterios didácticos expuestos. En primer lugar, es tarea del docente hacer explícitos los indicadores con que se evaluará un aprendizaje de la oralidad (Vásquez, 2011). Los estudiantes deben consensuar con el profesor el qué y el cómo se evaluará una actividad para que no existan confusiones ni frustraciones al momento de realizar una tarea oral. En relación con el consenso, es esperable que el docente presente previamente, para su análisis y construcción de criterios de evaluación: “los modelos de los discursos que se van a trabajar, de modo tal que el estudiante tenga la oportunidad de reconocer sus propiedades discursivas y modos de realización” (Camelo et al., 2011: 80). Por lo tanto, llegar a un acuerdo sobre los criterios también permite al estudiante conocer lo que debe realizar y tomar las precauciones necesarias para participar de manera provechosa en la actividad.

Un segundo aspecto de la evaluación es el carácter permanente que esta debe tener y su modalidad no solo debe ser sumativa, al final de una determinada tarea (Abascal, 2010), pues lo fundamental es el proceso de aprendizaje de las habilidades y estrategias (Vilà, 2004). El hecho de tener una evaluación constante del trabajo de los estudiantes permitirá que el docente conozca los avances o dificultades que ellos presentan durante “la organización, preparación y ejecución de un discurso oral formal desarrollado para la ejecución de tareas previamente asignadas” (Camelo et al., 2011: 79). En relación con la modalidad sumativa, en general, estos modos hacen una valoración del producto y no toman en cuenta el proceso de diseño, elaboración y adecuación del discurso (Camelo et al., 2011). Por esta razón se propone realizar evaluaciones formativas y sumativas durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En tercer lugar, los docentes deben estar atentos a evaluar más allá de aspectos paraverbales de la oralidad. Los estudiantes deben ser capaces de adecuarse a las situaciones comunicativas que se propondrán dentro de una actividad oral con especial atención en aspectos tales como el auditorio, la intención del discurso, la disposición de los oyentes, los aspectos discursivos, entre otros. De este modo, Pastene, 2006 (en Camelo et al., 2011) propone dos criterios generales que permiten especificar indicadores de evaluación. Por una parte, se encuentra el uso de recursos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos; por otra, el uso de recursos pragmáticos, definidos en base a la teoría de los actos de habla y a las máximas conversacionales del principio de cooperación discursiva. Estos planteamientos contribuyen “a que la evaluación de la oralidad sea más significativa y pertinente en cuanto al logro de la eficacia comunicativa” (Camelo et al., 2011: 76).

1.1.7 El enfoque comunicativo y comunicación oral

Todo modelo de enseñanza de la lengua se configura a partir de tres tipos de teorías: del aprendizaje, de la lengua y del lenguaje. Desde la década del '50, en las aulas escolares subsiste un enfoque estructuralista que concibe el lenguaje desde una perspectiva clasificatoria y analítica, sumada a una teoría del aprendizaje de corte conductista, lo que formó un modelo pedagógico que *a posteriori* se llamó tecnocrático (cf. Marín, 2008: 19).

Este enfoque en cuestión entendía la lengua como un objeto de conocimiento ajeno al uso y a los individuos, que consiste “en un conjunto de signos y reglas combinatorias estables que constituyen una serie de recursos a los que apela el usuario en sus actos de habla” y cuya “unidad más apta para la descripción sistemática” corresponde a la oración (Marín, 2008: 30-31).

Evidentemente, esta perspectiva implicó un conjunto de prácticas pedagógicas centradas en el desarrollo de la competencia lingüística y que se traducían en rigurosos análisis, los que permitían determinar clase y función de las palabras, generalmente de textos prestigiosos y ajenos a los enunciados comunes de los usuarios. Por lo tanto, carecían de reflexión acerca de la propia textualización de los estudiantes y de sus necesidades comunicativas. A partir de una ejercitación constante y metódica se esperaba que, por transferencia, los aprendices logaran desempeños exitosos en sus producciones orales y escritas. Junto con esta aproximación al lenguaje se instauran prácticas enfocadas al análisis y clasificaciones de textos literarios, dando cabida también a las dimensiones textuales y discursivas enfocadas en este tipo de textos.

El concepto de competencia comunicativa aparece en la literatura especializada en el año 1972, de la mano de las investigaciones de Gumperz y Hymes. Hymes plantea que esta competencia permite saber

cuándo hablar y cuándo no, sobre qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué manera [...] ser capaz de realizar un repertorio de actos de habla, participar en eventos de habla y evaluar los logros de otros. Esta competencia, además, es integral con las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con el lenguaje, sus características y usos, y es integral con la competencia y las actitudes hacia la interrelación del lenguaje con otro código de conducta comunicativa. (Hymes, 1972: 277 – 273, traducción propia)

En otras palabras, la competencia comunicativa corresponde a “lo que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes” (Palou & Bosch, 2005: 33-34). Esta conceptualización emerge en contraposición a la competencia lingüística que Chomsky acuñara en 1965 en *Aspects of the theory of syntax*. En estos términos, la competencia lingüística se entiende como:

El conocimiento que el hablante-oyente ideal tiene de su lengua, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe perfectamente su lengua y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son limitaciones de memoria, distracciones, cambios de centro de interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real. (Chomsky, 1975: 5-6)

Como puede apreciarse, la perspectiva enunciada por Chomsky no permite explicar las reglas de uso para la interacción lingüística en sociedad (Pilleux, 2001), pues descarta factores socioculturales, étnicos y antropológicos, basándose en premisas ideales como un “hablante-oyente ideal”, una “comunidad homogénea” y un “conocimiento perfecto de la lengua”. Ante esta concepción homogénea, Hymes y otros contemplan la heterogeneidad como rasgo inherente de una comunidad y de su lengua (Arnáez, 2009) y el hecho de que una comunicación adecuada implica “otra serie de habilidades y de conocimientos discursivos, sociolingüísticos y estratégicos cuyo dominio hace posible el uso no solo

correcto de una lengua sino también *coherente* con los fines del intercambio comunicativo y *adecuado* al contexto en que este tiene lugar” (Lomas, 1999: 142).

Este útil teórico se sustenta en el entendido de que el lenguaje consiste en un instrumento de comunicación en sus dimensiones discursiva, textual y lingüística, cuya unidad de significación corresponde a discursos o textos que se producen en situaciones cambiantes, los que “condicionan a los interlocutores para que elijan qué decir, cómo decirlo y cómo organizar lo que dicen” (Marín, 2008: 28). Por lo tanto, añade a los aspectos gramaticales competencias socioculturales y diversidad de interacciones verbales.

Esta perspectiva surge a partir de diversas aportaciones: la lingüística funcional británica de Halliday y Firth, de la sociolingüística, de la filosofía del lenguaje y de la pragmática de Austin y Searle, respectivamente y etnografía de la comunicación (Lomas, 2014).

De esta última rama, por ejemplo, surgen útiles teóricos y herramientas de análisis que permiten conceptualizar de mejor manera el fenómeno comunicativo, en especial el concepto de situación social, como el modelo SPEAKING de Hymes, cuyo nombre es acróstico de las iniciales de los elementos que intervienen en un acontecimiento comunicativo:

Tabla 4: modelo SPEAKING

Componente en inglés	Componente en español	Descripción
<i>Situation</i>	Situación	- Espacial y temporal (lugar y momento). - Escena psicosocial (significación social y cognitiva de dicha escenificación).
<i>Participants</i>	Participantes	- Socioculturales (edad, sexo, estatus, bagaje de conocimientos, repertorio verbal, imagen y territorio). - Relaciones entre ellos.
<i>Ends</i>	Finalidades	- Metas/productos: lo que se quiere obtener y lo que se logra. - Globales/particulares: sociales del evento y particulares o concretas.
<i>Act sequences</i>	Secuencias de actos	- Organización de la interacción (gestión de los turnos de palabra, estructura de la interacción: inicio, desarrollo, final, etc.). - Organización del tema o de los temas (gestión, negociación: presentación, mantenimiento, etc.).
<i>Key</i>	Clave	Formalidad/informalidad
<i>Instrumentalities</i>	Instrumentos	-Canal. - Variedades de habla (lenguas, dialectos, registros, etc.). - Vocalizaciones, cinesia, proxemia.
<i>Norms</i>	Normas	- De interacción (quién puede y no hablar, cómo se toma la palabra, etc.). - De interpretación (marcos de referencia para interpretar lo indirecto, presuposiciones, implícitos, etc.).
<i>Genre</i>	Género	- Tipo de interacción (trabajo en grupo, conversación espontánea, etc.). - Secuencias textuales.

(Calsamiglia y Tusón, 2007: 4-5)

Este conjunto de componentes no se dispone de forma arbitraria, sino que a través de las prácticas sociales constituyen géneros identificables. Su relevancia radica en que permite tomar conciencia de la permanente influencia en un acontecimiento comunicativo, ya sea oral o escrito, de estos factores que corresponden a dimensiones físicas, sociales, discursivas y pragmáticas, entre otras.

La incorporación de dimensiones distintas a la lingüística estructural implica, por cierto, considerar otros elementos que concurren en el fenómeno comunicativo. De este modo, el contexto y las condiciones de producción cobran una importancia cardinal en esta concepción, lo que ya venía anunciado por Bajtín (1998) al referirse al modo en que el estilo y género responden a determinadas esferas de la actividad y comunicación humana.

Un enfoque comunicativo de la enseñanza del Lenguaje y la comunicación, por tanto, debe basarse en las necesidades comunicativas del estudiante y atender los niveles mínimos de actuación respecto de ciertos conocimientos formales de la lengua.

entendemos que la comunicación se basa en la interacción interpersonal y sociocultural, conlleva elementos de creatividad e impredecibilidad, tiene lugar en un contexto discursivo y sociocultural, es un comportamiento orientado a un propósito, se ejerce en la práctica bajo limitaciones propias del plano de la actuación, implica el uso de un lenguaje auténtico (por contraposición con el lenguaje manipulado de los manuales), y se considera que habrá logrado o no su propósito en razón de los efectos que produzca en el comportamiento. (Canale & Swain, 1996: 80)

A la vez, esta perspectiva de abordar la enseñanza de la lengua debe ir aparejada de un enfoque particular de evaluación, por cuanto no se espera que el estudiante demuestre solo lo que sabe de su lengua, sino que, en términos de Lomas (1999), sepa “hacer cosas con las palabras”.

1.1.7.1 Competencia comunicativa

La competencia comunicativa se conforma a partir de diversas áreas de conocimiento y habilidades.

La *competencia comunicativa* es un conjunto de conocimientos (socio)lingüísticos y de habilidades textuales y comunicativas que adquieren a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela). Al aprender a hablar una lengua no solo aprendemos a utilizar la gramática de esa lengua sino también el modo más adecuado de usarla según las características de la situación de comunicación y de los interlocutores, según los fines que cada hablante tenga en cada intercambio comunicativo, según el tono (formal o informal) de la interacción, según el canal utilizado (oral, escrito, formas no verbales como los gestos...), según el género discursivo (conversación espontánea, entrevista, conferencia) y tipo de texto (exposición, narración, descripción, argumentación...) y según las normas culturales que condicionan el tipo de interacción comunicativa de la que se trate. Dicho de otra manera: al aprender a usar una lengua no solo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas (como subrayara Chomsky) sino también a saber *qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar*.

(Lomas, 2017: 31).

Para efectos de esta investigación se recogerán los aportes de Canale (1995), Lomas (2014, 2015, 2017) y Marín (2008) y se establecerán cuatro grandes tipos:

- a) Competencia lingüística.
- b) Competencia sociolingüística.
- c) Competencia discursiva.
- d) Competencia estratégica.

Conviene destacar que esta conceptualización de componentes opera de manera simultánea, puesto que en un acto comunicativo convergen tanto los conocimientos lingüísticos como las habilidades comunicativas. Esta selección obedece, básicamente, a lo susceptible que estas resultan para el trabajo escolar, por cuanto es un modelo que “relaciona el saber lingüístico con el saber comunicativo. Además, puede orientar la selección de contenidos para la enseñanza y el aprendizaje y ofrecer un marco para las actividades de evaluación” (Palou & Bosch, 2005: 34).

1.1.7.2 Subcompetencia lingüística

Competencia que remite al dominio del código lingüístico en sus elementos fonéticos, léxicos, semánticos, morfológicos y sintácticos. Se centra en el conocimiento y habilidad para expresar y comprender el sentido literal de expresiones. Algunos contenidos y actividades asociados a la competencia lingüística son:

- Emplear un vocabulario preciso y adecuado al tema que se trata.
- Corrección lingüística.
- Uso de signos de interrogación y de exclamación.
- Distinción entre los deícticos que se pueden comprender por el contexto y aquellos que necesitan una información adicional.

1.1.7.3 Subcompetencia sociolingüística

Refiere a los conocimientos y habilidades de los hablantes para adecuar las producciones a las situaciones de comunicación, dependiendo de factores sociales y culturales que regulan el comportamiento comunicativo en distintos contextos y situaciones de uso lingüístico. Contempla no solo lo verbal, sino también lo kinésico y lo proxémico.

En términos generales, es posible asociar esta competencia a, por lo menos, tres grandes contenidos de referencia:

- *Adecuación al contexto*: “la adecuación de la forma trata de la medida en que un significado dado (incluidas funciones comunicativas, actitudes y proposiciones/ideas) se representa por medio de una forma verbal y/o no verbal que es característica en un contexto sociolingüístico” (Canale, 1995: 66).

La adecuación al contexto implica tanto la adecuación del significado como adecuación de la forma (Lomas, 2014) y supone la conciencia y pertinencia a los intereses y a los conocimientos del auditorio; a la situación en el espacio; a la forma de comunicar un contenido lingüístico y emocional; a la implicación en una conversación colectiva; a la selección de temas adecuados; actitud de escucha hacia las aportaciones de los demás, respeto del turno de habla, y a analizar el nivel de formalidad de la situación comunicativa.

- *Propósito de la interacción*: supone desprender el objetivo o finalidad de la comunicación, que puede establecerse a partir de un verbo: convencer, persuadir, entretener, etc.
- *Normas y convenciones*: implica la atención a los aspectos formales de la lengua y a aquellos propios de la situación de enunciación.

1.1.7.4 Subcompetencia discursiva

Refiere a la selección del tipo de texto adecuado a la situación en que se desarrolla la comunicación, al logro de la coherencia y cohesión de una variedad de géneros y textos por medio de la combinación adecuada y efectiva de las formas gramaticales y de los significados de las palabras.

Mientras que la cohesión supone la manera en que las expresiones se unen estructuralmente por medio de articulaciones gramaticales (como anáforas, sustitución léxica, deixis, conectores), fonéticas (entonación), ortográficas (puntuación) y recursos paralingüísticos (gestos, velocidad de enunciación o disposición gráfica en textos escritos), entre otros, que facilitan la interpretación, la coherencia refiere a las relaciones entre los diferentes significados en un texto, en términos de la cantidad, calidad y estructuración de la información (Cassany et al., 1994; Lomas, 2014)

Respecto de la variedad discursiva, se requiere desarrollar la interacción en virtud del género en cuestión, por ejemplo:

- *En una entrevista:* realización de preguntas pertinentes que no rompan el desarrollo del tema, que se aparten de lo sabido y que se sitúen en la progresión del discurso, progresión temática que considere lo dicho previamente.
- *En un debate:* participación en la construcción compartida de un texto argumentativo; atención a las diferentes partes de inicio, mantenimiento, cierre; uso de la refutación como mecanismo clave; intervenciones que estén de acuerdo con el tema que se trata y la manera en que evoluciona.

1.1.7.5 Subcompetencia estratégica

Esta competencia se compone del dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal, que pueden utilizarse por dos razones principalmente: (a) compensar los fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real (por ejemplo, la incapacidad momentánea para recordar una idea o una forma gramatical) o a insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa; y (b) favorecer la efectividad de la comunicación (por ejemplo, hablar de forma lenta y baja deliberadamente con una intención retórica). (Canale, 1995: 69)

En ese sentido, la competencia estratégica permite “reparar los errores, evitar conflictos que no se desean, solucionar los problemas que lleva consigo la inmediatez de la interacción oral, como son bloqueos de la memoria, distracciones, lapsus u otros” (Calsamiglia & Tusón, 2007: 35), por medio del dominio de los recursos no verbales y verbales que permiten hacer un uso eficaz del lenguaje (Lomas, 2017).

Algunos contenidos y actividades asociados a la competencia estratégica, en virtud de estrategias retóricas y estrategias de cortesía, son:

- Uso de ayudas visuales.
- Relación entre la intensidad de la voz y el espacio.
- Empleo de fórmulas de relleno (*entonces...*, *pues...*, *bien...*) que permitan encontrar las nuevas ideas que se quieren presentar.
- Empleo de estrategias compensatorias como el uso de paráfrasis.
- Lenguaje no verbal: gesto y mirada.
- Pausas y silencios como estrategias para captar la atención.
- Capacidad para destacar los conceptos fundamentales por medio del volumen de la voz, la ralentización o la entonación enfática.

- Velocidad.
- Evitar ruidos que puedan distraer.
- No perder el hilo si se comete un error.
- Capacidad de incorporarse en el discurso del otro.
- Capacidad de incorporar el discurso de otro en el propio.
- De requerirse, consultas de fuentes de información que sostengan los dichos.
- Petición de repeticiones y de aclaraciones.
- Utilización de paráfrasis que ayuden a exponer o defender una misma idea con palabras o una construcción gramatical diferente.
- Uso de estrategias para captar la atención.
- Uso de estrategias para cumplir con objetivos en la audición y comprensión de mensajes verbales orales.
- Empleo de mecanismos de cortesía (actos verbales valorizantes o halagadores, estrategias de mitigación o atenuación).

1.1.7.6 Competencia comunicativa y comunicación oral

A la luz de lo expuesto a lo largo de la fundamentación teórica respecto de la comunicación oral, su didáctica y evaluación, se hace evidente que las subcompetencias comunicativas recientemente descritas resultan clave para organizar la enseñanza y los contenidos curriculares.

Tal como se enuncia en la revisión bibliográfica, si bien el desarrollo de todas las subcompetencias resulta necesario por cuanto apuntan a distintas dimensiones de la comunicación, según los contenidos expuestos y a diferencia de los modelos anteriores, especial atención deben recibir la subcompetencia sociolingüística, la discursiva y la estratégica, por cuanto en ellas se evidencian los componentes y características del lenguaje en uso.

En este sentido, tanto los OA del marco curricular como su concreción en los textos escolares deberían priorizar estas subcompetencias sin desatender, por supuesto, la lingüística y la estratégica.

1.2 Marco curricular chileno y oralidad

El marco curricular chileno corresponde al referente que da cimiento a los saberes mínimos que establece, como representante del Estado de Chile, el Ministerio de Educación. Estos se encuentran en consonancia con distintas políticas, las que responden a diversas elecciones en torno al ámbito educativo.

En este sentido, conviene indicar que, desde el año 1999, el currículum escolar en Chile ha sufrido modificaciones y cambios de diversa índole, de la mano de los lineamientos políticos e ideológicos de los gobiernos de turno. En el periodo comprendido entre el retorno de la democracia, el año 1989, hasta el 2012, el país vivió un proceso de estabilidad política en cuanto a los lineamientos ideológicos de las administraciones, pues los diversos gobiernos que se sucedieron formaban parte del mismo sector político. En ese contexto, en 1999 se inicia un proceso de modificación y reformulaciones en el currículum nacional con cambios en los Objetivos fundamentales y Contenidos mínimos de 5° a 8° básico; luego, el 2002 se ajustan los Objetivos y Contenidos de 1° a 4° básico. Posteriormente, el año 2008 comienza a diseñarse un ajuste curricular que buscaba dar más consistencia a los documentos curriculares y mejorar su secuencia y progresión, incorporando, además, modificaciones a la enseñanza media. Este ajuste se implementó a partir del año 2009.

El año 2012, junto con un giro en la orientación política del gobierno y fruto de un cambio en la legislación, comienza una nueva reforma no solo del currículum, sino también de la institucionalidad educativa. En este sentido, se incorporan diversos estamentos que velarán por el desarrollo de la educación del país; se modifica la estructura del sistema educacional al estipularse dos grandes ciclos de enseñanza: la básica (primaria) de 1° a 6° básico, y la media (secundaria) de 7° básico a 4° medio. Además, se rediseña la matriz curricular, la que reemplaza la estructura de Objetivos fundamentales y Contenidos

mínimos obligatorios por Bases curriculares en las que se definen Objetivos de aprendizaje que pretenden ser más específicos que sus antecesores y, de esta manera, orientar de mejor manera a los docentes (cf. Espinoza, 2014).

Desde ese año, entonces, se ha realizado un proceso de instalación gradual de este nuevo modelo curricular: el 2012 se instala en la etapa escolar de primaria; el 2016, en los primeros niveles de secundaria (7° y 8° año básico), I° año de enseñanza media el 2017 y II° año el 2018.

Estas Bases se plantean como flexibles frente a la diversidad de contextos a los que se debe atender, por lo que una de las demandas más relevantes a las que el currículum intenta responder se vincula con la necesidad de ofrecer una base cultural común en pos de favorecer la integración en este ámbito, al mismo tiempo que considerar la diversidad del país.

Las Bases curriculares disponen de los saberes escolares que un estudiante debe adquirir durante los 12 años de escolaridad obligatoria del país, organizados por asignaturas. Cada una de ellas se articula en los ya mencionados Objetivos de aprendizaje (en adelante, OA) para cada nivel de escolaridad. Estos OA establecen el nivel mínimo de desempeño que deben lograr los estudiantes, en estrecha relación con la necesidad de integración cultural del país, y se enfocan tanto en habilidades (por ejemplo: comprender), como en conocimientos (por ejemplo: mitos y leyendas) y actitudes (por ejemplo: disfrutar).

Dentro de una misma asignatura se reconoce una complejidad creciente de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes. Por ejemplo, el OA de Comunicación oral de “Expresarse de manera coherente y articulada sobre temas de su interés” en 3° básico establece como nivel mínimo de desempeño organizar las ideas en introducción y desarrollo, mientras que en 4° básico se incorpora a lo anterior la organización de ideas en

un cierre. De esta manera, los OA se construyen acorde a cómo se plantea el currículum nacional chileno, teniendo en cuenta que tanto las habilidades como los conocimientos y las actitudes deben ir desarrollándose desde lo simple a lo complejo. En este sentido, los OA consideran el requerimiento de articular todos los niveles de la educación y, de esta forma, asegurar una trayectoria fluida y una calidad homogénea entre niveles de escolaridad.

1.2.1 Bases curriculares de Lenguaje

En el caso del sector de aprendizaje de Lenguaje y comunicación, las Bases curriculares sustentan su propuesta formativa en el desarrollo de la competencia comunicativa por parte de los estudiantes. Este objetivo se pretende alcanzar por medio de una organización curricular construida a partir de tres ejes: lectura, escritura y oralidad, en el caso de educación primaria, pues en secundaria se agrega un cuarto eje dedicado a investigación.

Consecuentemente, el Ministerio de Educación engloba los Objetivos curriculares dentro del enfoque comunicativo, el que considera al lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción. Para los niveles escolares desde 1° a 6° básico, las Bases curriculares aclaran y destacan que la división en ejes propuesta es artificial, en tanto responde a la necesidad de organizar la complejidad del lenguaje humano.

Tanto las Bases curriculares de Lenguaje y comunicación como los Objetivos de aprendizaje se encuentran contruidos en torno a la idea de que el lenguaje es considerado como la base de las demás áreas del saber. En consecuencia, este se constituye en una herramienta fundamental para la integración de las personas a la sociedad, dado que propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, de la creatividad y del diálogo. En este sentido, el Ministerio de Educación establece que, ante todo, los aprendizajes que buscan ser desarrollados en todos los estudiantes deben corresponder a habilidades, conocimientos y actitudes que puedan ser utilizados en contextos reales.

Respecto al punto anterior, en el eje de lectura de los Programas de estudio de 1° a 6° año básico se postula como prioridad formar estudiantes que sean lectores eficientes y que “acudan a la lectura como medio de información, aprendizaje y recreación en múltiples ámbitos de la vida, para que, al terminar su etapa escolar, sean capaces de disfrutar de esta

actividad, informarse y aprender a partir de ella, y formarse sus propias opiniones” (Ministerio de Educación [Mineduc], 2012: 36). Este mismo propósito formativo es reiterado tanto en el eje de escritura (expresarse eficazmente, medio a través del que las sociedades construyen su memoria) como en el de oralidad (comunicar un mismo mensaje de distintas maneras, vehículo para comunicar conocimientos, explorar el mundo, compartir ideas). De acuerdo con ello, las Bases curriculares plantean la relevancia de que el estudiante no aprenda habilidades descontextualizadas del uso que habrá de darles dentro de un mundo en el que estas son requeridas. En este sentido, el foco desde el cual las Bases y los Objetivos de aprendizaje se articulan es la relevancia de un aprendizaje que construya ciudadanos críticos y activos, capaces de expresarse y dar a conocer sus propias ideas.

En términos generales, la nueva propuesta curricular presenta defensores y detractores. Estos últimos miran con atención el hecho de que este marco curricular incorpora dimensiones antes no contempladas en la escolaridad, como la moral, la espiritual, la proactividad y el trabajo, entre otras. Por otro lado, cuestionan también que, al ser una reforma implementada de manera parcial y que coexiste con los lineamientos curriculares de administraciones anteriores, se genera un efecto no buscado: la presencia de diversos currículos, con énfasis diferentes y que tienen un concepto distinto de ser humano y ciudadano. Esta coexistencia redundará, finalmente, en una notoria desarticulación en el sistema escolar y en una difícil comprensión por parte de las comunidades educativas.

El avance [...] se vio afectado por el devenir de estos cambios recientes al currículum, dado que actualmente, especialmente en el medio profesional, no se comprende a cabalidad el motivo de las modificaciones, y más bien son percibidos como propuestas antojadizas según los gobiernos de turno. Por otra parte, en el

profesorado, el estado de incertidumbre se agudiza al no conocer con exactitud el grado de alineación de los actuales documentos curriculares con las pruebas estandarizadas; efecto que se acrecienta en un contexto en que han aumentado el número de las mediciones SIMCE y también se han intensificado las consecuencias de las evaluaciones. (Espinoza, 2014: 8)

En el área de Lenguaje y comunicación se observan diferencias en el enfoque disciplinar. Desde un cambio de denominación en secundaria, donde pasa de llamarse “Lenguaje y comunicación” a “Lengua y literatura”, hasta el tratamiento de habilidades comunicativas. En este sentido, su propósito es más bien instrumental, pues carece de referencias al pensamiento crítico y reflexivo por medio del lenguaje. Además, en secundaria, se explicitan contenidos de historia de la literatura, los que remiten a una visión más tradicional del componente disciplinar.

Por otro lado, también puede resultar cuestionable la mentada progresión de los OA en cuanto no se apreciaría una consistencia en la complejidad creciente que se declara en las herramientas curriculares oficiales.

Finalmente, la naturaleza de los OA resulta reduccionista porque simplifica el aprendizaje a una expresión acotada que limitaría la acción docente. A modo de ejemplo, el siguiente cuadro compara un Contenido mínimo obligatorio (en adelante, CMO) propuesto por el ajuste del año 2009 y un OA de las Bases curriculares que refiere a un aprendizaje semejante:

Tabla 5: comparación CMO – OA

CMO de comunicación oral 4° básico (Ajuste 2009)	OA de comunicación oral 4° básico (BBCC 2012)
2. Audición frecuente de cuentos, poemas y textos dramáticos, con temáticas significativas, captando el propósito, ideas y detalles importantes, sentimientos, emociones, características de personas, personajes y lugares, interesándose por la literatura y gozando de ella.	23. Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, películas, testimonios, relatos, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo: <ul style="list-style-type: none">- estableciendo conexiones con sus propias experiencias,- identificando el propósito,- formulando preguntas para obtener información adicional, aclarar dudas y profundizar la comprensión,- estableciendo relaciones entre distintos textos respondiendo preguntas sobre información explícita e implícita,- formulando una opinión sobre lo escuchado.

Como puede apreciarse, la enunciación del CMO resulta de una mayor densidad conceptual, lo que ampliaría “el rango de decisiones en los procesos de contextualización curricular” (Espinoza, 2014: 9), aun cuando pudiera implicar una dificultad para los docentes en focalizar los aprendizajes. El OA, por su parte, dado su carácter específico, puede entenderse como un conjunto de actividades y desempeños más que como un verdadero Objetivo de aprendizaje, lo que, a todas luces, puede resultar nocivo para el desarrollo adecuado de los aprendizajes de los estudiantes, en especial si el profesorado no cuenta con un manejo profundo de los contenidos disciplinares que requiere su implementación.

1.2.2 Eje de comunicación oral

Cabe destacar que los tres ejes que articulan el currículum de Lenguaje y comunicación están estipulados en el ajuste curricular del 2009. Previo a esa fecha, buena parte de los contenidos y objetivos mantenía relación más con la lectura y la escritura. El enfoque de entender la comunicación oral como una habilidad de la misma relevancia que la lectura y escritura es, por tanto, reciente.

La concepción de oralidad que está a la base del eje de comunicación oral, según las Bases curriculares, se sustenta en el entendido de que corresponde a una expresión de patrimonio, bagaje común de identidad y de una cultura de la que todos los seres humanos forman parte (Mineduc, 2012: 34). En este sentido, las Bases curriculares recogen la idea de Nuñez (2011) respecto de que al aprender a hablar se incorpora y aprehende una cultura, estableciendo los modos de percibir, pensar y expresar el mundo y son coincidentes con las actuales concepciones sobre la comunicación oral que han sido descritas en esta fundamentación teórica.

En esta misma línea, junto al desarrollo de la escritura, la oralidad es también una dimensión determinante para el desarrollo cognitivo y una herramienta de aprendizaje para todas las demás asignaturas. Asimismo, la oralidad tiene por objetivo desarrollar tres dimensiones: comprensión, interacción y expresión oral.

De acuerdo con lo anterior, la comunicación oral es concebida en las Bases curriculares, en primer lugar, como vehículo histórico de una comunidad en la que se transparentan tradiciones y bienes culturales propios; y, en segundo, como medio para “enriquecer el vocabulario y la capacidad de comprensión y expresión en una variedad de situaciones, en concordancia con los requisitos [...] para desarrollar la competencia comunicativa” (Mineduc 2012: 41). De esta manera, la oralidad se constituye como un móvil de conocimientos propios –adquiridos mediante la interacción con el primer círculo

de sociabilización, que es la familia– y, del mismo modo, conocimientos que deben ser adquiridos a partir de la inserción del estudiante en la cultura de su propia comunidad. Consecuentemente, la adquisición y enriquecimiento del vocabulario se condice con la concepción de la lengua como un constructo social en el que se transponen elementos propios de una cultura.

En este sentido, el enriquecimiento del vocabulario es también una inserción, desde la oralidad, a las distintas ramas que constituyen un mismo bagaje histórico-cultural. Por otro lado, la comunicación oral implica también el desarrollo de la disposición para escuchar, entendiéndose esta como un método de aprendizaje. Por esta razón se constituye como la primera instancia de desarrollo cognitivo en cuanto a la aplicación de lo aprendido a distintos contextos. Este último punto, además, se relaciona con la relevancia que se otorga a la oralidad respecto de la cognición (Mineduc, 2012).

Un aspecto que también es relevante se relaciona con los conceptos de hablante competente y comunicación efectiva. Respecto del segundo término, este no aparece de manera explícita en las Bases curriculares (2012), pero sí es posible encontrar otras referencias que construyen el concepto. En cuanto al hablante competente, este representa el objetivo final de la comunicación oral: respecto a ello, este tipo de hablante es capaz de comunicarse y de dialogar de manera efectiva en distintos contextos y transmitir un mismo mensaje de distintas maneras. Por lo tanto, la comunicación efectiva puede ser entendida, primero, como aquella que se corresponde con el contexto en el que se desarrolla y, segundo, como la capacidad del hablante para adecuarse a esa situación comunicativa con el fin de darse a entender a los demás de la manera más clara posible.

En relación con el punto anterior, el alumno, tras los años de escolaridad, debería estar formado como un hablante competente, capaz de adecuarse a cualquier situación comunicativa que se presente en su vida. Sin embargo, el desarrollo de la comunicación

oral no tiene por objetivo establecer una única forma correcta de comunicarse, sino más bien que el estudiante tome conciencia de los distintos recursos que debe utilizar para conseguir comunicarse efectivamente en las distintas situaciones, tanto formales como informales, que se presenten en su vida.

Respecto de estos registros, las Bases curriculares establecen que la norma culta formal determina el acceso a nuevos conocimientos, promueve la movilidad social y da acceso a mayores oportunidades laborales. Dado que esta norma es la menos familiar para los estudiantes, es tarea de la escuela poner especial énfasis en que los alumnos adquieran la capacidad para emplearla de manera competente. (Mineduc, 2012: 41)

De acuerdo con lo planteado es posible inferir dos puntos relevantes dentro del papel que se otorga al registro, sea formal o coloquial. En primer lugar, el registro formal debe ser común para todos los integrantes de una comunidad, a pesar de que en su primer núcleo de interacción social este no sea empleado ni conocido. Para cumplir con este objetivo, las Bases curriculares contemplarían las grandes brechas emanadas de las diferencias socioeconómicas del país. Asimismo, el registro formal corresponde a instancias en las que se transmite y produce conocimiento, por lo que es importante que el estudiante adquiera las herramientas necesarias para desenvolverse en estos contextos.

En segundo lugar, y respecto del registro coloquial, a pesar de que este no es mencionado como eje central de la comunicación oral, es posible deducir que también forma parte importante dentro de las interacciones comunicacionales cotidianas de los estudiantes. Dado el enfoque comunicativo de las Bases curriculares, se releva el hecho de que es primordial trabajar la comunicación oral no solo desde instancias de comunicación

formales, sino también considerar las instancias de comunicación cercanas al estudiante, vale decir, situaciones cotidianas y reales de interacción oral.

Como se señaló anteriormente, el eje de comunicación oral se encuentra organizado a su vez en tres dimensiones: comprensión, interacción y expresión. En cuanto a la primera, es entendida como la capacidad para entender y evaluar críticamente los distintos discursos, tanto de la vida privada como de la pública. De acuerdo con ello, las habilidades involucradas dentro de esta dimensión son: comprender, en cuanto a la habilidad de entender un tópico; aplicar, respecto a la habilidad de utilizar lo aprendido en diversas situaciones; interpretar, en tanto es necesario otorgar un sentido a los distintos discursos de la vida; evaluar, respecto a la habilidad crítica de determinar la validez de la información, y, finalmente, crear, en cuanto a la construcción de nuevos conocimientos.

La interacción, la segunda dimensión del eje de comunicación oral, corresponde al diálogo efectivo y propositivo que los estudiantes deben desarrollar con el fin de participar adecuadamente en distintas situaciones de oralidad. Para ello es relevante que los alumnos sean capaces de comprender y aplicar las distintas reglas que posibilitan una interacción comunicativa efectiva con otro (turnos de habla, máximas de cantidad, de calidad, entre otras). De acuerdo con esto, las habilidades involucradas en este eje están vinculadas con la comprensión, la aplicación de lo aprendido, la evaluación de lo escuchado y la creación de diálogos que fomenten resoluciones de problemas y conflictos reales.

En cuanto a la tercera dimensión, la expresión oral se relaciona con la capacidad del estudiante para “expresarse en diferentes situaciones” (Mineduc, 2012: 42). Esto se relaciona con el hecho de que el alumno debe ser capaz de enfrentarse a distintos contextos comunicacionales y, por ende, convertirse en un hablante competente. Las habilidades involucradas en esta dimensión corresponden a comprender, respecto a la necesidad de precisar nuevos términos para incluirlos al vocabulario propio y a aplicar estos nuevos

conocimientos a distintas situaciones, y a crear, en cuanto producción de enunciados que transmitan un sentido acorde a lo que se pretende expresar.

Como se puede apreciar, las tres dimensiones constitutivas del eje de comunicación oral enfatizan las habilidades de comprensión, aplicación, evaluación y creación y se articulan principalmente en atención a contenidos propios de la subcompetencia sociolingüística y, en segundo lugar, al conocimiento y capacidad de construir y comprender diversos géneros discursivos.

La complejidad creciente, común a todos los OA del currículum chileno, en el caso del eje de comunicación oral, se basa en una progresión sistemática de géneros, habilidades, contenidos y objetivos comunicacionales, en virtud de criterios definidos, a saber:

a) Criterios respecto del género: la complejidad creciente de los géneros está dada tanto por su forma como por su contenido. En cuanto a la forma, la progresión considera una extensión creciente de oraciones, mayor presencia de subordinaciones y grado de familiaridad del uso por parte del estudiante. En relación con el contenido, los géneros progresan en razón de la abstracción del tema que recogen, el conocimiento de mundo y las convenciones sociales implicados; la cercanía del estudiante con el léxico empleado y los niveles de significado que presente, desde el literal hasta el figurado. Por ejemplo, en 1° y 2° básico, el estudiante debe comprender fábulas narradas o leídas por el docente; en 3° se incluyen mitos; y en 4°, capítulos de novelas.

b) Criterios respecto de habilidades: a medida que avanza la escolaridad, el dominio cognitivo de los estudiantes se vuelve más abstracto y se les exige una mayor capacidad de realizar operaciones más complejas en diversos contextos. De esta manera, por ejemplo, en 2° básico, el estudiante debe ser capaz de identificar y, en cuanto avanza en los niveles de escolaridad, será necesario que interprete, analice y evalúe. Por otro lado,

si en 1° básico el alumno tiene por objetivo responder preguntas abiertas, en 2° este OA se complejiza solicitando al estudiante que responda preguntas de información explícita e implícita, lo que establece la necesidad de desarrollar tanto la habilidad de localizar información como la de inferir y construir significados que estén fuera del texto (sea este escrito u oral).

c) Criterios respecto de contenidos: las materias que refieren tanto al conocimiento de mundo como al manejo de la lengua –y su correspondiente metalenguaje– y las experiencias con los diversos géneros discursivos se complejizan durante el transcurso de la escolaridad. Por ejemplo: en 3° básico se solicita al estudiante sustituir pronombres por construcciones sintácticas y, en 5°, el indicador establece el reemplazo de pronombres y de algunos adverbios.

d) Criterios respecto de objetivos comunicacionales: durante la escolaridad, el estudiante se enfrentará a diversas tareas comunicativas que implican desempeños cada vez más complejos. Por ejemplo: tanto en 1° como en 2° básico se espera que el alumno formule preguntas cuyo objetivo sea obtener información y aclarar dudas; luego, en 3° básico, este indicador establece que la formulación de preguntas también debe responder a la necesidad de profundizar la comprensión. Respecto de la expresión oral, si en 4° básico uno de los objetivos comunicacionales relevantes es la exposición, en 5° será también la argumentación mediante la fundamentación de las opiniones.

A continuación, y a modo de síntesis de esta última parte, se sistematizan los criterios que están en la base de la complejidad creciente propuesta en el marco curricular:

Tabla 6: criterios para establecimiento de complejidad de OA

Criterios para establecimiento de la complejidad del eje de comunicación oral		Forma	- Extensión de oraciones. - Subordinaciones. - Familiaridad.
	Géneros		- Abstracción del tema. - Conocimiento de mundo.
		Contenido	- Convenciones sociales. - Cercanía con el léxico. - Niveles de significado.
	Habilidades	Dominio cognitivo cada vez más abstracto y complejo.	
	Contenidos	Conocimiento de mundo. Manejo de la lengua.	
Objetivos comunicacionales según contextos.			

1.3 El texto escolar

“Textbooks are an important source of potential learning (Mesa, 2004), but the potential differs among countries according to the different cultures and practices of the countries concerned. So it is essential for textbook studies to be situated within the cultural contexts in which the textbooks are produced and utilized [...] No textbooks have illustrated Rezat’s claim more vividly than the textbooks produced during the time of the Cultural Revolution in China”.

(Leung, 2014: 21)

El proyecto educativo –formal y sistemático– establecido por un Estado pretende formar a los estudiantes como sujetos competentes, según estándares y patrones socialmente aceptados, en función de la conformación de ciudadanos que contribuyan a la nación. Estas competencias se vinculan tanto a contenidos de índole conceptual como también procedimental y actitudinal, en el entendido de que los individuos son seres integrales que se conforman a partir de diversas dimensiones.

En este escenario, es indiscutible que los textos escolares han sido, desde sus inicios, uno de los principales medios de enseñanza (Alshwaikh & Morgan, 2014; Tarmana & Kuranb, 2015) en cuanto son un dispositivo privilegiado en los procesos de selección y traducción de los contenidos. Por lo tanto, no solo son vehículo de los lineamientos ministeriales, sino que también determinan en gran medida el currículum (Fontaine & Eyzaguirre, 1997). Además de lo anterior, estas publicaciones transmiten un conjunto de ideas, valoraciones y estimaciones del mundo y de la sociedad que incide en la formación de miles de estudiantes.

La historia y evolución de los textos escolares encuentra correlato con los procesos sociales, culturales y políticos de las sociedades en las que circulan. “La edición escolar es resultado de un contexto político, institucional, demográfico, económico, reglamentario, etc. que condiciona su existencia, su evolución y la naturaleza de sus producciones” (Choppin, 2000: 18).

Si se observa, por ejemplo, la historia del texto escolar en Francia, país conocido por el desarrollo de estudios sistemáticos de los libros de texto o manualística, desde sus

primeros antecedentes, se detecta inmediatamente cómo los movimientos sociales repercuten en la concepción, diseño, consumo y comercialización de estos materiales. Choppin (2000), realiza una síntesis de la que se presentan algunos puntos a modo de ilustración:

- En el siglo XVI la sociedad francesa se encontraba altamente estratificada y coexistían “dos sistemas totalmente estancos, una enseñanza elitista y una enseñanza popular, con objetivos pedagógicos, enseñantes, cursos, exámenes, contenidos, métodos y herramientas radicalmente diferentes” (Choppin, 2000: 19). De esta manera, las escuelas de la clase acomodada contaron con diversos tipos de publicaciones a su haber que no se diferenciaban mucho del resto de la producción editorial de la época: *praecepta* (compendios que favorecían la memorización y que en un principio, replicando un modelo socrático, emulaban un diálogo ficticio entre alumno y maestro, llamado método catequístico), *thesaurus* (obras de referencia de fórmulas estilísticas estereotipadas), ediciones de clásicos latinos y griegos exentas de temas o dilemas moralmente cuestionables para la época. Los estudiantes que no pertenecían a esa clase social, por su parte, no contaban con estos recursos.

- En la segunda década del siglo XX, a raíz del trabajo de los pedagogos de la época que permite representar a los niños ya no como adultos en potencia, el diseño de los manuales escolares comienza a diferenciarse de los textos para adultos.

Los editores recurren en bloque a la iconografía para animar libros de texto que la moda de las revistas ilustradas hace, en comparación, poco atractivos a los ojos de los jóvenes consumidores; multiplican el número de dibujos, y confían su ejecución a artistas de renombre. (Choppin, 2000: 24)

Los textos escolares son un material elaborado con objetivos educativos, por lo que sus características (estructura, secuencia, lenguaje, diagramación, etc.) se subordinan a ese fin, en tanto ofrecen recursos y medios que apoyan o buscan generar las condiciones necesarias para el aprendizaje de los alumnos y los acompañan en los procesos de adquisición de conceptos, realización de ejercicios, desarrollo de destrezas, entre otras competencias. El grado de especialización, actualización, amplitud y versatilidad del texto está sujeto a los objetivos y fines de la educación para un determinado grado, área y asignatura.

El texto escolar, como vehículo de aprendizaje y cultura, debe reflejar los adelantos tecnológicos, científicos y humanísticos del área, con información actualizada y veraz. En teoría, los hechos presentados en la publicación se interpretan con criterio científico e imparcialidad, aunque según algunos investigadores, como Martínez (1994), la reformulación del conocimiento científico que supone la transposición al discurso pedagógico requiere que los conocimientos impresos en el texto se adecuen a las condiciones psicosociales de los estudiantes. Lo anterior supone consideraciones tales como la edad, clase social, sexo y, sobre todo, las condiciones cognoscitivas del estado de conocimiento de los contenidos de los jóvenes.

El discurso pedagógico es pues una manera de presentar el conocimiento en forma selectiva y gradual, dependiendo de las intenciones del locutor y del conocimiento y necesidades del interlocutor. El discurso pedagógico desfigura en cierta forma el discurso científico con el objetivo de simplificar y hacer una presentación didáctica del texto. (Martínez, 1994: 73)

Esta herramienta permanente en la escolaridad, que acompaña al alumno desde su ingreso hasta su egreso de la escuela, proporciona un conjunto de saberes y se estructura de acuerdo a la concepción que de educación y del sistema educativo se tiene, al área de su contenido y al nivel para el cual está adaptado. Sin embargo, su conformación también depende de su función en el aula, del contexto, del modelo pedagógico por el cual se rige, entre otros factores. Es por esto que definir el texto escolar resulta una tarea compleja, en especial si se considera que la visión que cada uno tiene respecto de él es parcial por cuanto solo "... percibimos del libro de texto aquello que nuestro estatuto personal en la sociedad (alumno, docente, padre de alumno, editor, responsable político, religioso, sindical o asociativo...) nos incita a buscar" (Choppin, 2000: 16).

Pereira & González, basándose en Carroll (1974), señalan que, sin importar las particularidades de cada texto escolar, este posee cuatro características esenciales: "i) es un material asequible, ii) eficaz, iii) que permite un nivel de abstracción que difícilmente se alcanza con otros medios, y iv) que aporta experiencias mediáticas, vicarias y abstractas esenciales en el aprendizaje (Pereira & González, 2011). En esta misma línea y ampliando lo anterior en el marco de la sociedad chilena, Fontaine y Eyzaguirre señalan que "el texto de estudio es una obra diseñada para usarla en clases y provee una introducción sistemática a una disciplina o asignatura" (1997: 358). Por lo tanto, esta visión postula que el texto escolar corresponde a un material útil y necesario para lograr aprendizajes en torno a una determinada asignatura en un espacio físico puntual: el aula.

El texto escolar, como agente relevante en el proceso de construcción social de las disciplinas académicas, es un tipo de género discursivo en sí mismo y, por tanto, posee una estructura u organización interna particular. En él confluyen lo textual, el cotexto y el paratexto. Lo textual se manifiesta a través de diversos géneros o tipos de textos, que se diferencian por su estructura y contenido (Van Dijk, 1978), tales como descriptivo,

narrativo, expositivo y argumentativo y del empleo de diversos recursos lingüísticos, como las apelaciones directas y el uso de la segunda persona singular o plural con el fin de provocar persuasión, entre otros (Tosi, 2013). El cotexto corresponde “al entorno textual inmediato de una unidad discursiva” (Maingueneau, 1999: 34) y el paratexto, a “los títulos y los subtítulos, la paginación, las notas, las referencias, los blancos, las ilustraciones” (Alzate, 2000: 2).

Esta multiplicidad de elementos que conforman el texto escolar permite sostener que este es un texto multimodal, debido a que la constitución de “un texto multimodal (tipo de letras, lugar en que aparece la imagen, vocabulario y estructuras empleadas, etc.) contribuye a la creación del sentido del texto e influye en el lector de una manera clara y directa” (Martínez, 2008: 803).

Desde finales del siglo XX, los estudios de la Multimodalidad, que responden a nuevas formas de literacidad y entregan útiles teóricos de análisis derivados de la lingüística sistémico funcional (Unsworth & Bush, 2010), han cobrado fuerza en el ámbito de la educación, pues se ha asumido que el panorama comunicativo en las aulas es complejo, ya que

no solo se crea significado a partir de los recursos lingüísticos, sino mediante otros de distinta naturaleza, entre ellos los visuales. El enfoque multimodal pone énfasis en todos los modos semióticos que aportan a la construcción del significado (Kress, 2010) y ofrece una mirada más amplia para observar la semiosis en el aula. (Manghi, Illanes, Zamora, Arancibia & Herrera, 2014: 39)

Esta perspectiva de análisis genera otra vía de aproximación al texto escolar, pues “El análisis multimodal responde a la conciencia de que los ‘textos escritos’ están siempre en diálogo con otras formas semióticas [...] Un texto multimodal es entendido como el resultado de una acción social, como cualquier instancia de comunicación” (Oteiza, 2009: 665).

Desde la perspectiva multimodal, cualquier texto que significa a través de la interacción de más de un recurso puede ser definido como un texto multimodal, independientemente del medio — interacción cara a cara, impreso o electrónico— en el cual se distribuya. Cada modo semiótico participante en un texto solo representa parcialmente un significado (Lemke, 1998); el significado completo corresponde a la interacción de la totalidad de modos usados simultáneamente en el texto (O’Halloran, 2011). Es decir, en un texto estático construido en base a lengua escrita y una foto, como frecuentemente observamos en los manuales escolares, tanto escritura como fotografía aportan significados parciales y, por lo tanto, para aprehender el significado completo representado allí hay que integrar los aportes de ambos recursos. (Manghi et al., 2014: 43)

Dado lo anterior, resulta comprensible el hecho que las diferentes decisiones editoriales, que pueden parecer arbitrarias, como el color de las páginas, el tenor de las imágenes o el tipo de márgenes empleados, resulten recursos de gran relevancia para el género. En esta clase de textos “los elementos verbales y no verbales no se pueden concebir como dos unidades independientes unidas, sino que han de comprenderse y leerse como un todo dentro del texto que configuran” (Martínez, 2008: 82). En ello radica la importancia que se le atribuyen a las imágenes en los textos escolares, estudiadas por

variados autores (Alzate, 2000; Ge, Chungm, Wang et al., 2014; Pereira & González, 2011; Richaudeau, 1981; Unsworth, 2015, entre muchos otros).

Los diversos textos e imágenes que alberga el manual escolar en sí encuentran coherencia en la unidad de lectura o lección, que engloba contenidos en base a criterios de diversa índole –valóricos, curriculares, conceptuales, entre otros– dependiendo del proyecto educativo y de la editorial. Estas unidades de lectura, de forma separada e individual, constituyen la microestructura del texto escolar. La macroestructura, siguiendo con lo anterior, es el conjunto de unidades (cuerpo), la portada, el índice, la estructura del texto y la sección de anexos (Pereira & González, 2011: 164).

La finalidad por la que fueron concebidos los textos escolares, como se señaló anteriormente, responde a la entrega de conocimientos o saberes a enseñar. Sin embargo, dentro del aula y según quienes participan de su circulación y uso, los agentes, el texto escolar asume diversas funciones. Para Choppin (2004), en Negrin (2009), los libros pueden ejercer cuatro funciones esenciales: referencial, instrumental, ideológica y cultural, y documental. La primera presenta al manual escolar como un soporte de contenidos educativos, depositario de conocimientos, técnicas o competencias. La segunda, como una herramienta que presenta métodos de aprendizaje, propone ejercicios o actividades que favorecen la adquisición de competencias disciplinares o transversales. La tercera sostiene la idea de que el manual escolar es el instrumento esencial para moldear la lengua, la cultura y los valores. Finalmente, la cuarta función presenta al manual como un conjunto de documentos textuales o icónicos capaces de desarrollar el espíritu crítico del alumno.

En relación con los docentes, diversos autores coinciden en que el texto escolar es con frecuencia el único acercamiento a los contenidos del currículum. A su vez, para este agente del sistema escolar, el texto escolar cumple múltiples funciones: de perfeccionamiento y actualización; de ayuda a la hora de planificar las clases, organizar

los contenidos, realizar actividades y motivar a los alumnos –lo que se traduce en menos horas destinadas a planificar las clases y las actividades a realizar en estas–; de facilitador para trabajar con grupos heterogéneos y numéricamente grandes, entre otras.

Con el fin de sistematizar la noción de los textos escolares, a continuación, se caracterizará este género en función de criterios enunciados inicialmente por Alain Choppin en 1992 y que han sido recogidos por diversos autores como Moya (2008) o Pereira & González (2011), que remiten a cuatro dimensiones de este tipo de publicaciones: como instrumento pedagógico, como soporte de conocimiento, como vectores ideológicos y como producto de consumo. El empleo de estos criterios permitirá organizar los distintos aportes de los diferentes artículos e investigaciones sobre este tópico, lo que facilitará no solo el análisis posterior aplicado a los textos escolares, sino también el establecimiento de proyecciones específicas para cada ámbito.

Hacia el final de este apartado se presentará una relación entre textos escolares de Lenguaje y comunicación y el tratamiento que hacen de la comunicación oral.

1.3.1 Texto escolar como instrumento pedagógico

“Los libros de texto se han convertido en un importante apoyo en el proceso de planificación del docente, además de una herramienta útil para el alumno en sus estudios independientes, especialmente cuando se cuenta con pocos apoyos de tipo académico en el contexto familiar. El problema se presenta cuando un docente apoya su planificación solo en los libros de texto sin la consulta de un Currículo Básico, puesto que tanto la línea pedagógica como política que se impone como finalidad de la educación es la del grupo editorial, no las trazadas por el organismo rector de la educación”.

(Villasmil, 2009: 176-177).

Abordar el texto escolar como un instrumento pedagógico supone entenderlo, en primer lugar, como una herramienta empleada para favorecer el aprendizaje. Diversos autores destacan el valor que este material impreso tiene al respecto (Choppin, 1992), garantizando tanto la comunicación y mediación de los contenidos (Velásquez, 2009) como las oportunidades de aprendizaje y favoreciendo una instrucción simultánea (Moray, 2010; Meneses, Montenegro & Ruiz, 2013). De hecho, estudios como el de Vélez, en Córdova y Velásquez (2009), demuestran que hay más aprendizaje cuando se emplean textos escolares, independientemente del contexto.

Se puede caracterizar el texto escolar como instrumento pedagógico a partir de tres dimensiones: su participación en el fomento de calidad y equidad en la educación, el rol que cumple en las prácticas docentes y el tipo de relación y uso por parte de los estudiantes y las familias.

1.3.1.1 Texto escolar y fomento de la calidad y equidad

En cuanto a la calidad y equidad de la educación, los textos escolares son muy valorados, lo que se ratifica al constatar los constantes esfuerzos de diversas políticas públicas de diversos países latinoamericanos como Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, México Panamá, Perú, Venezuela, entre otros (Uribe, 2006), u otros como Inglaterra o Palestina (Alshwaikh & Morgan, 2014) para favorecer el acceso de los estudiantes a materiales de estudio. Tal es el caso, por ejemplo, del Banco Mundial, entidad internacional que entre sus objetivos y líneas de acción orientadas a mejorar la calidad y equidad de la educación en América Latina considera que –junto con minimizar las condiciones que afectan el aprendizaje, tales como la salud, nutrición o cobertura escolar– la dotación de materiales como libros de texto, el incremento de horas lectivas de los docentes y la promoción de habilidades básicas resultan fundamentales para garantizar la calidad y equidad educativas (Córdova & Velásquez, 2009). A su vez, en comparación con otras políticas públicas, como el aumento de salario de los profesionales o adquisición de equipos y mejora de infraestructura, proveer de textos escolares resulta una opción más económica y eficiente (Peña & Rojas, 1997).

También se debe considerar que los textos escolares son promotores de democracia. En este sentido, numerosos autores (Alzate, 2006; Córdova & Velásquez, 2009; Fontaine & Eyzaguirre, 1997; González, 2007; Lomas, 2009; Torres & Moreno, 2008; Stevenson, 2006, entre otros) consideran que los textos escolares garantizan igualdad de oportunidades, en particular en sistemas sociales de alta inequidad y de desigualdad económica y cultural, como es el caso de Chile –que el 2014 alcanzó el cuarto lugar como nación con mayor índice de inequidad a nivel mundial, según el informe de la OECD (2015)–. Los textos resultan democratizadores cuando son entregados gratuitamente para los usuarios, pues permiten a toda la población acceder a una selección

de contenidos culturales y disciplinares, al punto de que pueden suponer el único acceso a la cultura escrita y literaria en un hogar (Lomas, 2009; Velásquez, 2009). Además, permiten compensar dificultades por medio de un efecto multiplicador (Fontaine & Eyzaguirre, 1997), operan como instrumento estratégico para el control del currículum escolar (Velásquez, 2009) junto con normalizar la instrucción y proporcionar estructura, variedad de recursos de aprendizaje, un eficaz modelo de lengua y facilitar la formación docente (Mohammadi & Abdi, 2014).

1.3.1.2 Texto escolar y práctica docente

En relación con la práctica pedagógica y la cultura escolar, se suele señalar que los textos escolares son parte consustancial (Escolano, 2009; López, 2010; Moya, 2008; Sacerdote, 2009; Torres & Moreno, 2008) y que son reflejo del modo de concebir la enseñanza, al punto de que por medio de un análisis sobre ellos es posible descubrir la memoria e historia de la escuela (Escolano, 2009). El texto escolar se asocia indisolublemente a la práctica pedagógica de los docentes, por cuanto es su principal herramienta de trabajo y recurso didáctico (Moya, 2008) al ser un soporte curricular que, incluso, opera como recordatorio de los contenidos que se deben trabajar (Sacerdote, 2009).

La colaboración que este material educativo implica para el docente supone una importante ayuda en su quehacer cotidiano (Lomas, 2009):

- Antes de una clase: facilita la preparación y planificación.
- Durante una clase: favorece el registro de los contenidos, el desarrollo de actividades de diversa índole (aplicación, discusión, solución de problemas, entre otras), evaluación de aprendizajes (Velásquez, 2009) y ampliación de la información que se entrega. Por otra parte, permite al docente además destinar tiempo y atención de manera personalizada a los estudiantes cuando el curso se

encuentra trabajando en una actividad común, en particular en el caso de alumnos que tengan dificultades o sufran algún tipo de demora (Torres & Moreno, 2008). En el caso de grupos numerosos y heterogéneos, el texto facilita la orquestación de actividades y la organización del curso, aprovechando de mejor manera el tiempo efectivo de la clase (Peña & Rojas, 1997).

- Al finalizar una clase: dado que los contenidos y las actividades se encuentran indicadas previamente, el texto operará también como un registro que puede funcionar como material de reforzamiento o de estudio (Velásquez, 2009).

Otras cualidades de la relación entre texto escolar y práctica pedagógica refieren, en primer lugar, a la capacidad de organizar, a partir de su estructura interna, el trabajo de profesores y de estudiantes; en segundo lugar, podría funcionar como preparación para la vida académica universitaria de los estudiantes al familiarizar al alumno con la lectura de libros de estudio; y, finalmente, actuaría como un mecanismo nivelador al proporcionar una misma base de conocimientos semejante para todos (Negrin, 2009).

Como puede apreciarse, hasta este punto se ha realizado una descripción de beneficios asociados al empleo de textos escolares. Ahora bien, dichos efectos ocurrirán, según diversos autores (Lomas, 2015; López, 2010; Velásquez, 2009), en la medida de que los docentes sean capaces de desarrollar estrategias adecuadas de implementación del material, en virtud de diversos factores tales como: necesidades y ritmo de su curso, la realidad de su contexto, sus propias decisiones temáticas o metodológicas, entre otros. Si esto se lleva a cabo es posible que por medio del texto escolar se promuevan aprendizajes significativos y se desarrollen habilidades lingüísticas, sociales, cognitivas y comunicativas. “Concebidos como instrumentos estratégicos, utilizados por los docentes de manera intencionada y en un clima de clase centrado en el aprendizaje de todos los

estudiantes, los libros de texto se convierten en potentes herramientas de acceso al conocimiento” (Velásquez, 2009: 65).

Según Velásquez (2009), un profesor que es capaz de realizar lo anteriormente descrito es un docente en cuyo perfil se identifica:

- capacidad de análisis y de investigación para detectar el avance de los estudiantes y la comprensión del texto escolar;
- gestión del conocimiento y posibilitación de aprendizajes significativos;
- reflexión y énfasis en habilidades lingüísticas que le permiten reorganizar el quehacer áulico según las necesidades de los estudiantes.

Como puede observarse, resulta fundamental, entonces, que los docentes desarrollen una profunda reflexión respecto de su propia práctica pedagógica y adopten una visión crítica de los materiales pedagógicos. Caso contrario, se corre el riesgo de que el maestro asuma como propios los criterios y decisiones que configuraron el texto escolar y los lleve al aula por medio de una “transmisión irrestricta de las representaciones (sobre las disciplinas, sobre la metodología de trabajo, etc.) subyacentes en los manuales” (López, 2010: 211), perdiendo la posibilidad de generar aprendizajes profundos y de calidad en los estudiantes y contraviniendo los beneficios antes citados del uso del libro de texto.

Según lo anterior, pareciera que la efectividad de los textos escolares radica, en exclusiva, en atributos de personalidad de los docentes. López (2010) y Lomas (2009) coinciden en indicar otros factores de relevancia para que los maestros puedan tomar decisiones pedagógicas adecuadas. Estos son la comprensión y manejo de la disciplina y el acceso a capacitaciones permanentes que los mantengan actualizados tanto en sus saberes disciplinares, que son vehiculizados por los manuales escolares, como también en los avances en didáctica, metodología y áreas del saber vinculadas tales como psicología, lingüística u otras: “una de las tareas ineludibles en la formación inicial y continua del

profesorado debiera de ser la de aprender a leer críticamente el contenido de estos útiles didácticos” (Lomas, 2009: 14).

Junto con los beneficios anteriormente descritos respecto del uso del texto escolar y la necesidad de contar con docentes preparados, actualizados y reflexivos, otras voces son más suspicaces al empleo de este tipo de material. Dentro de las críticas que el texto escolar recibe en relación con los maestros, la principal parece ser el efecto que estos materiales generan en el docente al imponer ritmos, progresión y modelos de enseñanza y aprendizaje rutinarios e imposibles de desatender. Esto produce una desautorización intelectual y cultural del profesor, la que redundará, finalmente, en una desprofesionalización del sujeto docente (Bombini, 2009; Negrin, 2009).

De manera adicional, el desconocimiento de los criterios empleados por el equipo editorial en el diseño de los materiales, que pueden variar según épocas, políticas educativas o tendencias académicas, para seleccionar, jerarquizar, organizar y presentar los contenidos, refuerza la concepción de un docente o técnico que reproduce el saber presente en las páginas sin que medie en el proceso reflexión o evaluación.

Esta desprofesionalización y desautorización impactaría, particularmente, en los casos en que docentes y estudiantes provienen de una misma clase social, ya que en esos contextos la asignación de poder en la relación profesor-alumno se asociaría, en parte, al poder que se otorga al docente basado en el saber como capital simbólico. Si el texto escolar resulta ser la ruta de aprendizaje y los conocimientos vienen dados por los autores expertos, la distancia simbólica se diluiría (López, 2010).

La falta de reflexión y crítica de los docentes, efecto de la desprofesionalización mencionada, sería proporcional a la abundancia de recursos que los textos ofrecen a los maestros. Esto limitaría la búsqueda y diseño personal de materiales y propiciaría un distanciamiento respecto del proceso y de acciones pedagógicas (Torres & Moreno, 2008).

Dicho de otra manera, los textos escolares condicionan de una manera casi absoluta la selección y la ordenación de los contenidos escolares, la elección de los textos e ilustraciones de apoyo, el diseño y la secuencia de las actividades, de las tareas y de los ejercicios de aprendizaje e incluso los métodos e instrumentos de evaluación del alumnado al finalizar una unidad didáctica, tema o lección. En consecuencia, y cuando esto ocurre, ya no son las profesoras y los profesores quienes interpretan, seleccionan y adecuan los objetivos y los contenidos enunciados en el currículo escolar a las características de su alumnado y el contexto cultural en el que trabajan, sino las editoriales de los textos escolares, quienes encargan a diferentes especialistas (a menudo alejados de la vida cotidiana en las aulas de las escuelas e institutos) que adecuen y seleccionen esos objetivos y esos contenidos. (Lomas, 2015: 3)

Ahora bien, ya desde finales del siglo XX se aprecia la desprofesionalización asociada al texto escolar (Güemes, 1994), la que parece derivar de una condición institucionalizada mayor y que dice relación con el posicionamiento en términos sociales de la labor docente. “La desprofesionalización implica ejercer el control desde fuera del ámbito de los que realizan la práctica. Los profesores no son dueños de su práctica ni tienen autonomía porque no son los únicos agentes en su configuración” (Gimeno, 1988: 185 en Güemes, 1994: 31). Desde esta perspectiva, el docente no es responsable de pensar el currículum, sino que debe responder y cumplir los lineamientos que autoridades externas al aula han decretado, por lo que el texto escolar replicaría una práctica social instaurada de antemano.

El profesorado por su formación, por sus condiciones de trabajo y por la estructura y racionalidad del sistema curricular vigente, manifiesta evidencias claras de ‘desprofesionalización’, entendida esta como la pérdida de la capacidad de decisión y control sobre las tareas propias de su profesión: planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza. (Güemes, 1994: 33)

En ese sentido, entonces, el texto escolar solo sería otro elemento más de una desprofesionalización institucionalizada, sistematizada y en alguna medida naturalizada, dadas las prescripciones de los marcos curriculares que los docentes deben seguir y que son definidos exógenamente, es decir, sin su participación en los lineamientos de las políticas públicas relacionados con la carrera docente y el modelo de práctica pedagógica que se implanta en los establecimientos educacionales.

Conventional connections between teachers and curriculum developers are limited and mainly unidirectional – stemming from curriculum developers to teachers. In contrast to their central role in curriculum enactment and the use of curriculum materials prepared by curriculum developers (e.g., textbooks), teachers usually play a rather insignificant role in the development of textbooks. (Even & Ayalon, 2014: 37)

1.3.1.3 Texto escolar y relación con estudiantes y sus familias

Respecto de la relación entre textos escolares y estudiantes es posible identificar dos posturas: para algunos autores, el texto escolar correspondería a la principal fuente de conocimientos durante los años de escolaridad (Moray, 2010), lo que permitiría a los alumnos estudiar de manera independiente, bien en el aula o cuando, por alguna razón, no asisten a clases o el maestro se encuentra ausente (Jurado & Bustamante, 2015; Peña & Rojas, 1997). A la vez, se aprecia que estos textos cumplen una labor fundamental en los procesos de acercamiento a la lectura y, por lo tanto, son las primeras herramientas para el desarrollo de capacidades fundamentales (Córdova & Velásquez, 2009: 273).

Al respecto, Velásquez (2009) aporta a la reflexión indicando algunas ideas relevantes sobre la positiva relación entre textos escolares que propician el desarrollo de las potencialidades de los alumnos. En este sentido, se considera una herramienta de igualdad de oportunidades, constituyéndose como otro recurso más de apoyo al aprendizaje, tal como la biblioteca, los patios, las salas de clases o las relaciones entre compañeros, por nombrar solo algunos.

Por otro lado, quienes ostentan una visión más crítica respecto del real aporte de los textos escolares a la formación de los estudiantes indican que el hecho de que los manuales presenten un conocimiento recortado y diseñado especialmente para ellos propiciaría la configuración de lectores pasivos que no reflexionan ni interpretan la información que se presenta (Moray, 2010), al punto de truncar el desarrollo de habilidades de lectura e interpretación.

Ante esto, tal sería la desconfianza que se le tiene al lector que en los diseños editoriales se intenta suplir las incapacidades descritas por medio de la abundancia de recursos destinados a guiar su correcta comprensión.

Lo cual es una de las manifestaciones más obvias de la falta de confianza en el lector; particularmente en los textos didácticos se utiliza toda clase de recursos – dibujos, recuadros o fondos de diferente color, cambio de tipografía, entre otros–, porque ya la puntuación no basta para guiar la interpretación de un lector considerado, a priori, como incompetente. (Ferreiro, 2001: 53)

El estudiante, desde esta perspectiva, estaría impedido de acceder a otras fuentes y opiniones diferentes a las que le ofrece el texto escolar, alejado de su realidad cotidiana (Negrin, 2009). También se señala como inconveniente el hecho de que los alumnos, al habituarse a su uso, no requerirían acceder a otras fuentes bibliográficas, puesto que cuentan en sus libros de texto con los contenidos que deberían manejar, según la prescripción curricular (Velásquez, 2009). Esto refrendaría la idea anteriormente expuesta respecto de un tipo de lector pasivo e incapaz de gestionar el conocimiento.

Por otro lado, el texto escolar también establece una relación con las familias de los estudiantes en cuanto opera como nexo con el universo escolar (Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt & Houang, 2002). En efecto, permitiría a los padres y adultos cuidadores conocer qué es lo que se realiza en el aula, cuál es el avance que tienen los alumnos respecto de las disciplinas; a la vez, podrían hacerse parte del proceso y colaborar en el estudio, orientándose por el discurso contenido en esta publicación escolar (Torres & Moreno, 2008: 74). El texto escolar cumpliría, en la relación familia-estudiante, “un papel mediador socioafectivo, en el sentido de reforzar las relaciones más cercanas y personales entre los niños y sus padres, para facilitar el proceso de aprendizaje y estimular el desarrollo de habilidades comunicativas y afectivas necesarias para que se incorporen debidamente en el ambiente escolar” (Cardemil, Leiva, Rittershausen, Latorre & Rodríguez, 2000: 60).

1.3.2 Texto escolar como soporte de conocimiento

“Los textos escolares adaptan la realidad y la vuelven escolar y transmisible por niveles”
(Moray, 2010: 3).

Hay consenso respecto de que los contenidos que conforman un texto escolar corresponden a aquellos considerados legítimos a partir de las ideas culturalmente dominantes (González, 2007; Kilpatrick, 2014; Lomas, 2009; Lomas, 2015; López, 2010; Sacerdote, 2009), propios del capital cultural de las personas que se consideran satisfactoriamente educadas. Por lo tanto, son de deseable apropiación por parte de la juventud, para perpetuar ciertos valores (Choppin, 1992 en Moya, 2008) en detrimento de “otros contenidos ilegítimos que se omiten, se ocultan o se devalúan por sus vínculos con las culturas y con los grupos sociales con escaso poder en nuestra sociedad” (Lomas, 2009: 13).

A la vez, se conciben también como una selección (Lomas, 2009; Moya, 2008) del saber humano, reducida (Moray, 2010; Torres & Moreno, 2008), fragmentaria (Sacerdote, 2009) y jibarizada (Bombini, 2009). Esta reducción del conocimiento cultural, denominada por algunos *vulgata escolar* (Escolano, 2009), correspondería al soporte curricular necesario para familiarizarse con una disciplina o campo de conocimiento (Torres & Moreno, 2008).

En dicho marco, Ossenbach (2001) y Ossenbach y Rodríguez Somoza (2001: 35) proponen entender al libro de texto como soporte curricular a través del cual se vehiculiza la ‘vulgata escolar’, o sea, el conocimiento academizado que las instituciones educativas han de transmitir, y concebirlo en tanto espejo de la realidad, ya que en él se representan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan una época, y como huella de los modos y procesos de comunicación pedagógica, debido a que un manual es un espacio de memoria de

los métodos de enseñanza y aprendizaje usados en el desarrollo del programa escolar. (Tosi, 2011: 475)

Entendiendo el texto escolar de este modo, Rodríguez sostiene que los contenidos que transmite esta clase de libro son “un recorte de los saberes planteados en los diseños curriculares legitimados por la política educativa” (Rodríguez, 2012: 18). Esta opinión ya había sido postulada por Ochoa (1990) en su libro *Textos escolares: un saber recortado*, en el que expone que los hechos presentados en los libros de texto llegan varias veces filtrados a los alumnos, y reforzada por Valverde et al. (2002) en *According to the book: using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Por un lado, por las Bases curriculares, Programas de estudio y el Ministerio de Educación, que establecen el conocimiento válido a ser transmitido, y, por otro lado, por la interpretación derivada de un determinado ordenamiento de los contenidos por parte del autor y editor del texto escolar.

Diversos parecen ser los criterios que se emplean para seleccionar los contenidos que se incorporan en las páginas de los libros de texto, y en muchos casos –probablemente a ojos de los docentes– son arbitrarios y variables (Torres & Moreno, 2008). Si en un momento los contenidos conceptuales resultaban centrales y volvían los libros de texto como enciclopedias u obras de referencia (Velásquez, 2009) o de consulta (Torres & Moreno, 2008), cuya principal función era la informativa (Sacerdote, 2009), en las primeras décadas del siglo XXI se consideran ámbitos no solo conceptuales. Por ejemplo, el uso en sala, el perfil de alumnos y de docentes (Sacerdote, 2009) y los tipos de actividades (Choppin, 2000; Lomas, 2009; Sacerdote, 2009).

Si en otra época los manuales eran elaborados más como un libro de estudio en los que prevalecía la transmisión de información, y las actividades, en caso de que las hubiera, se limitaban a una serie de preguntas situadas al final de cada capítulo, en la actualidad están pensados como una herramienta de uso cotidiano en donde imágenes, textos y narrativas se superponen. En estos procesos de cambio confluyen, para Grinberg (1997: 81), factores de diversa índole: “inclusión del marketing y la publicidad, la producción de conocimiento en el marco de las didácticas de las disciplinas, la psicología cognitiva, o el desarrollo de tecnologías ligadas al diseño y la diagramación”. (Negrin, 2009: 192)

Los profesores que otorgan crédito a la legitimidad de las editoriales para decidir cuál es el conocimiento valioso que debe ser enseñado en las escuelas atribuyen al libro de texto una función esencialmente referencial, pues allí se encuentra concentrado y convenientemente “transpuesto” el saber que los alumnos deberán aprender a lo largo del desarrollo de la asignatura escolar, lo que resulta de mucho interés para algunos (Price, 2012). Por el contrario, según Negrin (2009), quienes manifiestan el propósito de permanecer leales al “saber sabio” y a sus formulaciones originales rechazan las versiones recontextualizadas que ofrecen los manuales, en tanto consideran, por ejemplo, que las definiciones de las nociones teóricas resultan incompletas o excesivamente simplificadas. A la vez, como plantea Velásquez (2009), el diseño del material, tanto en cuanto a los temas, actividades y perspectivas de abordaje de los contenidos, como a las progresiones y secuencias de aprendizaje propuestas, se imponen desatendiendo los reales intereses de los estudiantes, los estilos y ritmos de aprendizaje.

1.3.3 Texto escolar como vector ideológico

“Más allá de las prescripciones de un programa, los manuales transmiten, de manera explícita o implícita, un sistema de valores, una ideología, una cultura”

(Moya, 2008: 140).

Como toda obra cultural y textual, los textos escolares responden a un determinado contexto de producción, puesto que “todo manual está histórica y geográficamente determinado; es el producto de un grupo social y de una época determinada” (Moya, 2008: 140). Siguiendo esta visión, Level afirma que “el texto escolar no sólo transmite contenidos académicos, sino también contenidos ideológicos, por lo que no se puede seguir considerándolo un recipiente de verdades científicas y neutras” (Level, 2009: 132). En ese sentido es posible analizarlo como práctica discursiva y como artefacto cultural histórico, y por tanto ideológico, mediante el cual se concreta el currículum en las aulas (Adell & Bernabé, 2006).

Desde esta perspectiva, los textos escolares no se deberán entender solo como dispositivos didácticos, sino también como elementos ideológicos de un amplio circuito de control simbólico, en cuanto son transmisores de formas dominantes de pensamiento que hacen circular entre la población discursos hegemónicos que contribuyen a reproducir la cultura dominante con la finalidad de imponer “un conjunto de valores, prejuicios y estereotipos expuestos al usuario de manera explícita o implícita” (Torres & Moreno, 2008: 63).

A propósito de este punto, y partiendo de las premisas de la relación entre ideología y discurso cultivada, Susana Ortega y su equipo de investigación indagan sobre cómo la conceptualización de los contenidos que se enseñan en los libros de texto se vería influida por el nivel ideológico ya sea de los editores o de los autores.

Al respecto consideramos que en las producciones discursivas se reflejan los modos de semiotizar el mundo, es decir que en ellas se ponen en evidencia modos de cognición anclados en modelos mentales compuestos por conocimientos, valores, actitudes, normas y que, a su vez, estos modelos mentales configuran formas de acción situadas en diversos contextos socioculturales, como puede ser por ejemplo, el ámbito educativo. Estos modelos mentales, plasmados en estereotipos y prejuicios, actúan como esquemas cognitivos socialmente contruidos y operan como un conjunto de procedimientos desde los cuales las personas organizan sus modos de actuar. Los hablantes y/o escritores despliegan estrategias discursivas con el fin de lograr sus objetivos comunicaciones y dejan así sus huellas en el entramado textual, por lo tanto es posible reconstruir las estrategias discursivas utilizadas por los sujetos y desde allí dar cuenta de la impronta de la cognición social en la actividad discursiva de los sujetos. (Ortega, 2009: 77)

Además, el hecho de que el discurso de los manuales escolares se convierta en un instrumento de construcción simbólica de distintas realidades permite pensar que ciertas prácticas sociales (relaciones de dominación, discriminación, desigualdad) pueden legitimarse a través de los diferentes usos del lenguaje, por cuanto este no solo representa la realidad, sino que también la crea (Mier, 2009), operando así como reflejo o espejo de la sociedad (Bombini, 2009; Escolano, 2009; Sacerdote, 2009).

La transmisión ideológica de los textos escolares resulta un campo fértil de estudio, en especial en periodos de crisis o de cuestionamiento social.

In school systems across the world, textbooks's content have been important promoters of specific visions of schooling. They are thus central characters in the politics of education. They have played part in national-level ideological upheavals such as the Cultural Revolution in the People's Republic of China, and intensive interest-group competition in the context of educational reforms in France, Taiwan and the Netherlands.

In periods of perceived educational crisis, school systems and the educational opportunities they make available are under the critical scrutiny of key social actors. (Valverde et al., 2002: 2)

De esta manera, puede cuestionarse tanto la perspectiva acerca del abordaje de contenidos disciplinares, como de ciertas visiones de mundo respecto de sucesos históricos o verdades oficiales que resultan, finalmente, en una representación de la realidad. Los gobiernos militares y las dictaduras del pasado reciente de un país son una muestra clara de ello: tal es el caso de la sistemática problematización con la que los textos escolares abordan esta temática y que documentan Gabriela Ossenbach y José Miguel Somoza en *Los manuales escolares como fuente para la historia en la educación en América Latina* (2009) a partir del seminario organizado en Madrid en 1996 por el proyecto MANES, o las investigaciones más actuales que se refieren a la dictadura militar de Augusto Pinochet en Chile y las violaciones a los derechos humanos (Oteíza, 2014), la dictadura cívico-militar argentina (Kaufmann, 2015) o la Guerra civil y el régimen franquista en España (González, 2015), entre otros.

A raíz de lo anterior, resulta plausible afirmar que el discurso docente y por extensión el texto escolar no es neutral, aun cuando en los manuales escolares su diseño didáctico y lingüístico busque minimizar dicha falta de neutralidad y producir un efecto de objetividad (Tosi, 2011).

1.3.4 Texto escolar como producto de consumo

“... el libro de texto pertenece a una inmensa industria en torno a la cual se entretajan intereses de las empresas multinacionales, de las políticas educativas de los estados y de los lineamientos de los organismos internacionales”

(Bombini, 2009: 268).

El texto escolar, como exponente de la industria del libro, se encuentra inmerso también en el mundo del mercado comercial. Esto implica que en su diseño, ejecución, promoción y venta, junto con criterios de orden pedagógico y disciplinar, operan también criterios económicos. Estos intereses económicos influirían, según algunos autores (Bombini, 2009; Fernández, 2005 en Villasmil, 2009; Level, 2009; Lomas, 2009; López, 2010), en decisiones de desarrollo que redundarían en textos que privilegian una lógica comercial por sobre una de corte pedagógico: “las propuestas editoriales, aun atendiendo a una utilidad pedagógica, condicionan ésta a la eficacia comercial por lo que lo pedagógico queda necesariamente postergado o subordinado a la demanda del mercado” (Level, 2009: 137).

Desde su génesis, este tipo de obras se diferencia del resto de las publicaciones, pues su planificación y diseño está a cargo del equipo editorial más que del autor, cuya figura se desplaza hacia un segundo plano. En ese sentido, la creación correspondería a una obra por encargo.

Bourdieu (1992) en Tosi (2010), realiza una clasificación del mercado editorial y establece dos polos fundamentales: el cultural y el comercial y que se diferencian en diversas categorías: ciclo de vida (largo y corto, respectivamente), relación con otros productos posiblemente similares (no sustituible, fácilmente sustituible, respectivamente), consumidor (*mass market* y lector experto, respectivamente), entre otros. A partir de las características antes señaladas entre el mercado cultural y el comercial, se ha llegado incluso a comparar el funcionamiento comercial de los textos escolares con el mercado farmacéutico por prescripción (Price, 2012).

Según Apple (1989) en Negrin (2009: 190), uno de los factores principales que los grupos editoriales atienden a la hora de desarrollar estos productos es el profesor: “los editores de libros de texto no definen sus mercados en función de los verdaderos lectores del libro, sino del maestro o del profesor. El comprador, el estudiante, no interviene en absoluto en este cálculo, salvo cuando pueda influir en la decisión de un profesor”, aun cuando publicaciones recientes advierten acerca de la conveniencia de que en la selección de los textos participe la mayoría de los involucrados en su uso (Mohammadi & Abdi, 2014: 1151).

De este modo, los criterios que priman en el desarrollo de un texto escolar tendrían relación con la formación y las condiciones laborales de los profesores. Entre estas decisiones se aprecia, con respecto a la formación docente, una estratégica selección de contenidos, generalmente de circulación académica en las aulas universitarias, que resulten conocidos para los profesores, con el fin de que se sientan a gusto e identificados con ellos (Lomas, 2009). A la vez, se suele recurrir a los contenidos, temas y metodologías más tradicionales abordados en la escuela y que a los docentes les resultan conocidos –incluso desde su experiencia como escolares– y que toman como prototípicos e indeclinables (López, 2010: 212).

Junto con la formación docente, otro criterio que las editoriales considerarían a la hora de diseñar textos escolares, en razón de su adaptación curricular y planificación de contenidos, correspondería a las condiciones del desarrollo profesional de los maestros. Según los diversos estudios citados en Ávalos, Cavada, Pardo & Sotomayor (2010), profesores de las más distintas latitudes (Latinoamérica, Estados Unidos, África, Asia, Canadá y España, entre otros) comparten circunstancias laborales semejantes: escasa disponibilidad de tiempo para preparar materiales, atención de los estudiantes, descansos

durante la jornada laboral, actualizarse y realizar una práctica reflexiva sobre el progreso de los alumnos, en muchos casos debido a la necesidad de tener más de un trabajo.

Estas condiciones, que redundarían en prácticas docentes ceñidas a modelos conocidos y probados, serían recogidas por los textos escolares al no propiciar innovaciones o propuestas nuevas que pudieran resultar desconocidas o ajenas para los profesores.

En efecto, ante determinados temas o enfoques planteados por los especialistas hay una dificultad del docente para evaluarlos y adecuarlos a su comunidad de trabajo o a sus propios objetivos. En este contexto, para generar sus propuestas las editoriales encuentran un campo irrestricto en los aspectos teórico-metodológicos. Es decir que la falta de tiempo para formarse, planificar la tarea y llevarla a cabo enfrenta al docente a la necesidad de tomar tal como le son dados contenidos del currículo y optar por un material que le facilite su función de transmisor de saberes. (López, 2010: 215-216)

Por otro lado, la selección de un texto escolar por sobre otro, por parte de los docentes, no se basaría exclusivamente en el tipo de contenido, de actividades o la didáctica y metodología presentadas, o por el currículum de los autores que se consignan en él; también un criterio empleado parece ser la valoración de la identidad, el prestigio o el peso de la marca con la que el sello editorial se ha posicionado en el mundo escolar y que en muchos casos proyecta una perspectiva valórica, ideológica o religiosa con la que los profesores avienen (López, 2010).

Tal es el peso de la marca de la editorial que el texto escolar, a diferencia de otro tipo de publicaciones, se identifica más con una obra colectiva que con una obra de autor. De esta manera, la polifonía que está a la base de estas obras (Ministerio de Educación, aportes de las líneas de investigación académicas, autores pedagógicos, etc.) se diluye en razón del sello editorial en cuestión.

Es común la elección por parte de los docentes de ciertos manuales en función del perfil editorial y no del tratamiento de determinados contenidos. El reaseguro de características como el cuidado por temáticas religiosas, sexuales, sociales, etc., o la inclusión de suficiente cantidad de textos explicativos que puedan ser estudiados por los alumnos, determinada pauta estética, entre otros muchos factores considerados, hacen de ciertas líneas editoriales las más buscadas por los docentes.

(López, 2010: 210)

1.3.5 Texto escolar de Lenguaje y comunicación y enfoque comunicativo

Los textos escolares de Lenguaje y comunicación corresponden a los materiales diseñados para ser utilizados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en la asignatura de *Lenguaje y comunicación*, llamada también *Lengua*, *Lengua y literatura*, *Castellano* u otra. Por su naturaleza de material impreso y de circulación en el mundo escolar, estas publicaciones comparten los rasgos señalados anteriormente sobre los textos escolares en general.

Ahora bien, en virtud del objetivo de esta investigación, resulta de especial relevancia señalar, para efectos del análisis posterior, que el contenido central que estos materiales deben considerar dice relación con los lineamientos curriculares que, mayoritariamente, declaran adscribirse al enfoque comunicativo, el que supuso un “giro copernicano” dentro de las ciencias del lenguaje (Lomas, 2009).

Esto implica, en primer orden, una importante diferencia en relación con los otros textos de estudio, por cuanto el área de Lenguaje apunta al desarrollo de competencias, mientras que en otras asignaturas el foco estará puesto en contenidos de corte más conceptual (Sacerdote, 2009). Por lo tanto, referirse a estos textos escolares, en la actualidad, implica conocer el marco lingüístico y didáctico en que se desenvuelven y que ya ha sido comentado en *1.1.7 El enfoque comunicativo y comunicación oral* en esta fundamentación teórica.

1.3.6 Valoración de los textos escolares de Lenguaje y comunicación por los profesores chilenos

El año 2016, por encargo del Ministerio de Educación de Chile y de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO) se realizó un estudio respecto del uso y valoración que los docentes dan a los textos escolares de enseñanza básica distribuidos por el Estado y que contempló los textos que conforman el corpus de esta investigación.

El total de establecimientos encuestados fue de 361 y corresponde a una muestra representativa de la realidad escolar del país. En el caso de la asignatura de Lenguaje y Comunicación fueron entrevistados 1955 profesores.

La muestra daba cuenta del amplio espectro de docentes en ejercicio que trabajan en el sistema educacional: los hay jóvenes de menos de 30 años y marcadamente adultos, sobre 51 años. La mayoría (93%) tiene título de profesor de enseñanza básica y, a medida que los cursos se acercan a secundaria, surge un porcentaje de profesores de enseñanza media que dictan las clases.

Respecto de su formación, el 41% de los profesores no cuenta con especialización en el área; casi un tercio tiene mención en Lenguaje y comunicación y un reducido número, en trastornos del aprendizaje o psicopedagogía. Prácticamente la mitad de los profesores lleva 11 o más años ejerciendo la docencia

Los docentes consultados señalaron que los textos de Lenguaje, luego de los programas de estudio y las bases curriculares, eran las herramientas más utilizadas para planificar sus clases, en especial en los cursos de 1° y de 2° básico, pues se aprecia una menor valoración en los niveles de 5° y 6° básico.

En cuanto al uso que los profesores dan a los libros de texto, declaran que fundamentalmente los consideran un material de trabajo en aula para apoyar el trabajo de los Objetivos de aprendizaje y como fuente para seleccionar ejercicios o actividades que desarrollarán los estudiantes. La función menos empleada corresponde a la asignación de tareas para realizar en la casa.

Si bien los textos de Lenguaje y comunicación son positivamente valorados por los profesores, destaca que los aprendizajes que más propician dicen relación con el eje de lectura, al punto que 89,4% de los docentes considera las lecturas incluidas como el primer recurso empleado, por sobre el de escritura y de comunicación oral (un 20% aprox., casi uno de cada cinco profesores, considera que los textos tratan de manera poco adecuada estos ejes).

Tabla 7: nivel de uso de los textos escolares según eje curricular 1° a 6°

básico		
Nivel de uso dado a texto MINEDUC respecto a eje curricular: lectura	Muy usado	61,6%
	Usado	32,9%
	Poco usado	5,2%
	No usado	0,3%
Nivel de uso dado a texto MINEDUC respecto a eje curricular: escritura	Muy usado	28,2%
	Usado	48%
	Poco usado	22%
	No usado	1,9%
Nivel de uso dado a texto MINEDUC respecto a eje curricular: comunicación oral	Muy usado	29,9%
	Usado	45,2%
	Poco usado	21,4%
	No usado	3,4%

Guernica Consultores, 2016: 44

Como se puede observar para los profesores consultados de toda la primaria, mientras el eje de lectura resulta usado o muy usado en un 94,8%, el eje de escritura lo hace en un 76,2% y el de comunicación oral en un 75%,1%. Si bien los porcentajes de estos últimos superan las tres cuartas partes, la diferencia respecto de lectura es significativa, lo que puede deberse a que el tratamiento de ese eje resulta más tradicional y conocido en términos metodológicos que los otros dos ejes. Por otro lado, y a pesar de los altos índices, la comunicación oral también resulta la menos empleada.

Al detenerse en los cursos analizados en esta investigación, se aprecia que la intensidad de uso dice relación con la valoración declarada por los profesores: si bien el eje de lectura se mantiene en los cuatro cursos como muy usado/usado, escritura y comunicación oral son progresivamente desestimados por los docentes. Llama la atención, en particular, el eje de comunicación oral en 5° y 6°.

Tabla 8: síntesis nivel de uso de textos escolares según eje curricular 1°, 2°, 5° y 6°

Uso eje		1°	2°	5°	6°
Lectura	Muy usado/usado	90,70%	93,10%	95,60%	94,90%
	Poco/ no usado	9,30%	6,80%	4,40%	5,10%
Escritura	Muy usado/usado	84,80%	78,80%	74,10%	71,20%
	Poco/ no usado	15,20%	21,20%	25,90%	28,70%
Comunicación oral	Muy usado/usado	80,20%	80,70%	68,30%	65,10%
	Poco/ no usado	19,80%	19,30%	31,70%	34,90%

Guernica Consultores, 2016: 44

De entre los componentes de los libros, lo más valorado son las actividades (51,2%), luego los contenidos conceptuales (41.6/%) y por último las sugerencias de evaluación (21.6%). Respecto de las actividades propuestas, la mayoría las considera útiles.

La valoración general de los textos, en aspectos generales y sustantivos, arroja que aspectos como la calidad, el enfoque, la actualización, rigurosidad, claridad y extensión resultan suficientes, mas no óptimos. Indudablemente, este punto resulta de crucial interés para el desarrollo de materiales educativos y la implementación de políticas públicas acordes con los objetivos y expectativas del Estado.

Entre los principales reclamos que arroja el estudio destacan la cantidad de actividades sugeridas por el texto, las sugerencias para evaluar el aprendizaje, y la pertinencia de las actividades en relación con los intereses de los estudiantes. Se suma como un aspecto que requiere ser mejorado la adecuación a las situaciones del entorno, en términos de que las actividades sean cercanas con la realidad y entorno escolar, familiar y comunitario de los estudiantes.

En suma, el estudio desarrollado arroja datos que permitirán orientar las conclusiones de esta investigación. Respecto de la valoración de los textos escolares de Lenguaje por parte de una muestra significativa de los profesores usuarios, se determina que “se trata de un importante instrumento complementario utilizado”.

Se establece también que los docentes emplean los textos escolares de lenguaje para diversos fines y, si bien les permite desarrollar experiencias de aprendizaje que apunten a los tres ejes de la asignatura -tal como la bibliografía revisada señala- el eje de comunicación oral se aprecia con menor satisfacción respecto del eje de lectura y de escritura

En cuanto a las actividades propuestas en los libros de texto, aunque se aprecie una valoración positiva general, entre un cuarto y un quinto de la muestra declara que estas contribuyen “poco” o que resultan inútiles. A la vez, se evidencia que la cantidad de actividades sugeridas y la pertinencia en relación con los intereses de los estudiantes resultan desaprobadas por los profesores.

2. METODOLOGÍA

El presente apartado tiene por objetivo describir de qué modo fue llevada a cabo esta investigación.

En primer lugar, se realizan las preguntas que condujeron a la formulación de la hipótesis de trabajo y de los objetivos subyacentes. Luego, se procede a describir el tipo de investigación planeada, la selección del corpus y los criterios de análisis. Finalmente, se presenta el resumen de cada etapa del desarrollo de la presente investigación.

Es importante recordar que los contenidos curriculares y textos escolares referidos pertenecen al contexto educacional de Chile.

2.1 Preguntas de investigación

- ¿Son los textos escolares un dispositivo idóneo para trabajar los objetivos de comunicación oral en los currículos nacionales?
- ¿En qué medida los textos escolares propician la consecución de los objetivos que apuntan a desarrollar la comunicación oral prescrita en los currículos oficiales?
- ¿Cuál es la concepción sobre oralidad que está a la base de los lineamientos oficiales de la institucionalidad educativa de Chile?

2.2 Objetivo general

Determinar la idoneidad de los textos escolares para el trabajo de la comunicación oral prescrito en el currículum oficial.

2.3 Objetivos específicos

1. Caracterizar y contrastar los contenidos y habilidades de comunicación oral en el marco curricular de Chile.
2. Caracterizar el tratamiento de los objetivos de comunicación oral en una muestra de los textos escolares de Chile.

3. Determinar el porcentaje de coherencia curricular existente entre el tratamiento de los contenidos de comunicación oral en el texto escolar y lo propuesto en el currículum oficial.
4. Establecer sugerencias o recomendaciones para la edición de textos escolares chilenos de lenguaje que atiendan adecuadamente el eje de comunicación oral.

2.4 Metodología

2.4.1 Diseño de investigación

Esta investigación, de corte descriptivo, emplea tanto un método cuantitativo como cualitativo para la caracterización y determinación del tratamiento de los objetivos de comunicación oral en el marco curricular de Chile y en cuatro textos escolares chilenos. La metodología de análisis se basa en el modelo desarrollado por Meneses, Montenegro & Ruiz (2013) en el estudio *Calidad de textos escolares para aprender ciencias: habilidades, contenidos y lenguaje académico*, pues resulta una investigación consistente que da cuenta de una aproximación a los textos escolares efectiva.

Esta investigación se caracteriza por ser experimental, de diseño transeccional descriptivo, por cuanto “se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza” (Hernández, Fernández & Baptista, 2003: 206) y la observación ocurre “... en un momento único en el tiempo... cuando recolectan datos sobre cada una de las categorías, conceptos, variables, contextos, comunidades o fenómenos, y reportan lo que arrojan esos datos” (Hernández, Fernández & Baptista, 2003: 226-227). Para tales fines se utilizará la estadística descriptiva, con el objetivo de sistematizar la información respecto del análisis del marco curricular y de los textos escolares.

La investigación se desarrolló en tres etapas:

- En la etapa 1 se caracterizan los contenidos de comunicación oral en el marco curricular chileno;
- en la etapa 2 se pretende caracterizar el abordaje y tratamiento de los contenidos de comunicación oral en los textos escolares;
- y en la etapa 3 se contrastarán las caracterizaciones anteriores.

2.4.2 Muestra

2.4.2.1 Selección de la muestra

En este apartado se describe la muestra seleccionada para desarrollar el análisis de ambas fases de la investigación.

a) Corpus 1: herramientas curriculares

Respecto del marco curricular oficial de Chile, se recogieron los Objetivos de aprendizaje del área de Lenguaje y comunicación. Dicho marco fue implementado el año 2012 y se aplicó para todos los años de primaria (1° a 6° básico).

Adicionalmente, se recurrió a la progresión de Objetivos de aprendizaje de Lenguaje y comunicación, con el fin de corroborar el cumplimiento de dicha progresión.

Ambos materiales están disponibles en el sitio web del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, <http://www.mineduc.cl>.

Tabla 9: corpus de herramientas curriculares

Nombre del documento	Sitio web
Lenguaje y comunicación. Educación básica Bases curriculares 2012 Decreto supremo 439/2012	http://curriculumenlinea.MINEDUC.cl/sphider/search.php?query&t_busca=1&resultxs&search=1&dis=0&category=1
Lenguaje y comunicación Progresión de Objetivos de aprendizaje 1° a 6° básico	http://curriculumenlinea.MINEDUC.cl/sphider/search.php?query&t_busca=1&results&search=1&dis=0&category=1#a6877

b) Corpus 2: textos escolares

Dentro de las políticas públicas tendientes a la calidad y equidad de la educación, el Ministerio de Educación de Chile provee, de forma gratuita para los usuarios, textos escolares revisados y validados por dicho organismo, los cuales cumplen con una cobertura curricular completa. Estos textos son utilizados por la totalidad de los establecimientos educacionales de dependencia estatal, lo que corresponde aprox. al 93% de la población estudiantil del país.

Para seleccionar los textos de la muestra se emplearon los siguientes criterios:

1. Textos aprobados por el Ministerio de Educación de Chile.
2. Textos actualizados según nuevo currículum.
3. Textos que pudiesen dar cuenta de un subciclo dentro de la educación básica chilena: 1° y 2° básico y 5° y 6° básico. Esto permite, además, observar las conductas de entrada y de salida de la primaria, respecto del objeto del análisis.

Para esta investigación se analizaron cuatro textos escolares, que corresponden a los primeros y últimos años de la educación primaria que a la fecha de la investigación se encontraban en uso, a saber:

Tabla 10: corpus de textos escolares de Lenguaje y comunicación

Texto	Nivel	Editorial	Unidades	Páginas	Año de aprobación
Texto del estudiante	1° año básico	Santillana	8	210	2012
Texto del estudiante	2° año básico	Santillana	6	390	2013
Texto del estudiante	5° año básico	Piedra del Sol	8	242	2013
Texto del estudiante	6° año básico	Piedra del Sol	8	242	2013

2.4.3 Procedimientos de análisis

El análisis de carácter cualitativo que se realizó se orienta por los principios del análisis del discurso desde una perspectiva funcional, es decir, se aborda el estudio del lenguaje no solo desde aspectos estructurales y formales, sino que se consideran también condiciones pragmáticas y psicosociales de su producción en relación con propósitos comunicativos.

El análisis del discurso es un marco de investigación que permite el estudio de géneros discursivos configuradores de prácticas institucionales y disciplinares específicas, las que se vinculan con los modos en que los sujetos y las comunidades construyen, interpretan y usan los discursos para alcanzar determinados objetivos. (Bathia, 2010 en Meneses et al., 2013: 15)

A través del programa Excel se realizó un análisis descriptivo –desde un punto de vista estadístico–, tanto del marco curricular como de los cuatro textos escolares, en el que se detectó, por un lado, la proporción de los tres ejes articuladores del currículum, Lectura, Escritura y Comunicación oral, como por otro, la relación directa de los Objetivos de aprendizaje con las subcompetencias de la competencia comunicativa y en especial con la macrohabilidad de comunicación oral y, en tercer lugar, con las habilidades cognitivas.

2.4.4 Etapas de la investigación

En la siguiente tabla se describen, brevemente, los objetivos de cada una de las fases de las tres etapas de la investigación:

Tabla 11: etapas y objetivos de la investigación

<p>Etapa 1</p> <p>Caracterización de los contenidos de comunicación oral en el marco curricular</p> <p>Unidad de análisis: Objetivos de aprendizaje del marco curricular.</p>	Fase 1	Determinar la proporción de los contenidos y habilidades de comunicación oral en relación con los restantes ejes del currículum oficial.
	Fase 2	Identificar la presencia, en cada Objetivo de aprendizaje del eje de comunicación oral, de alguna de las subcompetencias de la competencia comunicativa (Canale, 1995; Palou & Bosch, 2005): lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica.
	Fase 3	Identificar la presencia en cada Objetivo de aprendizaje de una habilidad cognitiva: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear (Anderson et al., 2001).
<p>Etapa 2</p> <p>Caracterización del abordaje de los contenidos de comunicación oral en los textos escolares</p> <p>Unidad de análisis: ejercicio del texto escolar.</p>	Fase 1	Determinar la proporción de los contenidos y habilidades de comunicación oral en relación con los restantes ejes del currículum oficial.
	Fase 2	Identificar la presencia, en los ejercicios de los textos escolares que apunten a la comunicación oral, de alguna de las subcompetencias de la competencia comunicativa (Canale, 1995; Palou & Bosch, 2005): lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica.
	Fase 3	Identificar la presencia en cada ejercicio de comunicación oral de una habilidad cognitiva: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear (Anderson et al., 2001).
<p>Etapa 3</p> <p>Comparación de la caracterización de los contenidos de comunicación oral en currículum y en los textos escolares</p>	Fase única	Comparar: la proporción de los contenidos y habilidades, presencia de las subcompetencias de la competencia comunicativa y de las habilidades cognitivas del marco curricular y de los textos escolares.

2.4.4.1 Etapa 1: Caracterización de los contenidos de comunicación oral en el marco curricular

La unidad de análisis en esta etapa correspondió a los Objetivos de aprendizaje del marco curricular.

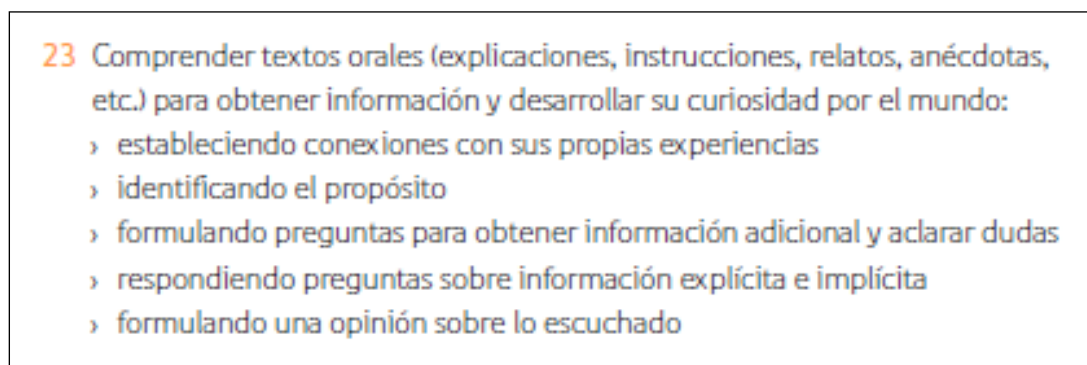
Fase 1: Determinar la proporción de los contenidos y habilidades de comunicación oral en relación con los restantes ejes del currículum oficial.

Para determinar la proporción se cuantificaron los OA de las Bases curriculares de 1° a 6° básico en virtud de su organización por ejes para establecer el número total en cada uno y su relación con el total. Posteriormente, se determinó para cada OA, independiente del eje, si había alusión a alguna macrohabilidad

Fase 2: Identificar la presencia, en cada Objetivo de aprendizaje contenidos referidos a alguna de las subcompetencias de la competencia comunicativa (Canale, 1995; Palou & Bosch, 2005): lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica.

Para extraer las habilidades y contenidos de los enunciados de los OA se segmentó cada uno en relación con las siguientes categorías compositivas: habilidad y actitud declarada, géneros o tipos de texto abordados, finalidad y estrategias o propuestas.

Figura 1: ejemplo de OA de 2° básico

- 
- 23** Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, relatos, anécdotas, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo:
- › estableciendo conexiones con sus propias experiencias
 - › identificando el propósito
 - › formulando preguntas para obtener información adicional y aclarar dudas
 - › respondiendo preguntas sobre información explícita e implícita
 - › formulando una opinión sobre lo escuchado

Por ejemplo, el OA 23 de 2° básico se desglosa de la siguiente manera:

Tabla 11: desglose de OA

Habilidad/actitud	Géneros o tipos de texto	Finalidad	Estrategia/indicador
Comprender textos orales.	Explicaciones, instrucciones, relatos, anécdotas.	Para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo.	Estableciendo el propósito.
			Identificando el propósito.
			Formulando preguntas para obtener información adicional y aclarar dudas.
			Respondiendo preguntas sobre información explícita e implícita.
			Formulando una opinión sobre lo escuchado.

Las categorías de Género, Finalidad o Estrategia/indicador no siempre se encontraban presentes, según la naturaleza de algunos OA. En ese caso se completó la tabla dejando en blanco las columnas correspondientes.

Una vez que se segmentaron todos los OA se procedió a codificarlos en relación con la o las macrohabilidades involucradas (la clasificación en cada eje no daba cuenta de todos los casos en que un objetivo podía suponer tanto lectura como escritura y comunicación oral), con las distintas subcompetencias de la competencia comunicativa, en atención a sus diversos componentes. Dado que en un evento verbal situado se movilizan diversos saberes, es probable (e incluso, desde la perspectiva del enfoque comunicativo, deseable) que concurren diversas subcompetencias, en virtud de la tarea comunicativa propuesta.

Para identificar la presencia/ausencia de alguno de los componentes de la subcompetencia, el análisis se ciñó a los siguientes criterios:

- Guiarse por la formulación lingüística expresa del OA.
- Identificar la presencia de los componentes en razón de los puntos presentados en la siguiente tabla y que pueden profundizarse en la fundamentación teórica de esta investigación.

Tabla 13: criterios de identificación de componentes de competencia

comunicativa

Si en el OA se alude a...	La subcompetencia presente es...
Elementos fonéticos, léxicos, semánticos, morfológicos o sintácticos.	Competencia lingüística.
Problema retórico, al contexto y a la audiencia, a la finalidad de la interacción o a las normas y regulaciones sociales propias de la situación de comunicación.	Competencia sociolingüística.
Tipo de texto o género que se aborda, progresión temática, construcción de sentido y elementos gramaticales que la conforman.	Competencia discursiva.
Estrategias que favorezcan la comunicación: no verbales, paraverbales, estrategias compensatorias, entre otras.	Competencia estratégica.

De este modo, se completó una grilla que recogía los diversos elementos antes descritos, indicando en la casilla correspondiente la presencia/ausencia de alguno de los componentes de la competencia en la enunciación del OA.

Fase 3: Identificar la presencia en cada Objetivo de aprendizaje de una habilidad cognitiva: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear (Anderson et al., 2001).

Para efectos de clasificar las diversas actividades verbales en virtud de su complejidad cognitiva, se optó por una propuesta que ya ha sido utilizada en análisis de textos escolares y que organiza los procesos cognitivos según grado de complejidad: la taxonomía de Anderson et al. (2001), que consiste en la revisión de las categorías propuestas por Bloom en 1956 y que “cuenta con una confiabilidad entre jueces (*inter-rater reliability*) significativamente mayor [...], lo que conlleva a una mayor confiabilidad de los datos para la realización de los análisis” (Meneses et al., 2013, p. 16).

Para desarrollar esta parte de la investigación se empleó la misma segmentación realizada en la identificación de los componentes de la competencia comunicativa. El análisis se ciñó a los siguientes criterios:

- Guiarse por la formulación lingüística expresa del OA.

- Identificar las alusiones al desempeño deseable del estudiante en razón de los puntos presentados en la siguiente tabla y que pueden profundizarse en la fundamentación teórica de esta investigación.

Tabla 14: criterios de identificación de habilidades

Si en el OA se alude a...	La habilidad cognitiva es...
Reconocer - evocar.	Recordar
Describir, explicar, representar, resumir, generalizar, extractar, comparar, ejemplificar, clasificar, estimar, inferir, interpretar.	Comprender
Ejecutar, llevar a cabo, implantar, utilizar.	Aplicar
Distinguir, diferenciar, organizar, esquematizar, atribuir.	Analizar
Comprobar, criticar.	Evaluar
Planear, diseñar, generar ideas.	Crear

La actividad cognitiva se identifica, principalmente, en los verbos de la categoría Habilidad, aunque también se da el caso de que la categoría Estrategia/indicador albergue una habilidad diferente a la del verbo inicial. Para efectos del análisis se consideró para cada Estrategia/indicador una habilidad cognitiva que podía o no coincidir con la del inicio del OA.

2.4.4.2 Etapa 2: Caracterización del abordaje de los contenidos de comunicación oral en los textos escolares

En primer lugar, se definió la unidad de análisis: un ejercicio. Por ejercicio se entiende toda instrucción explícita al estudiante para realizar algún tipo de actividad. Los ejercicios son identificados en cada página del texto escolar.

Fase 1: Determinar la proporción de los contenidos y habilidades de comunicación oral en relación con los restantes ejes del currículum oficial.

Para determinar la proporción de contenidos y habilidades de los tres ejes del currículum se siguió el siguiente protocolo:

- Identificar en cada ejercicio la alusión expresa a una macrohabilidad y sus variantes (hablar, escuchar, leer, escribir) y codificarlo en la grilla correspondiente, según texto, unidad, página.

A medida que se realizaba el análisis surgió un inconveniente relevante: no siempre la macrohabilidad se señalaba clara o expresamente en el texto. Por ello, luego se procedió a afinar el procedimiento y se estableció una primera gran categorización para la unidad de análisis: ejercicios evidentes (cuando la macrohabilidad resultara expresa) y ejercicios no evidentes, cuando no se aludiera a una macrohabilidad; respecto de los ejercicios evidentes ocurrió también que en varias ocasiones aparecía más de una macrohabilidad en una misma instrucción, lo que implicó reconfigurar nuevamente la categorización, distinguiendo entre ejercicios evidentes simples, cuando se aludía a una macrohabilidad, y ejercicios evidentes complejos, si se veían implicadas dos o más.

En cuanto a los ejercicios no evidentes, fue necesario también establecer una subcategoría: los ejercicios no evidentes cognitivos, que referían a acciones mentales (pensar, reflexionar, recordar, visualizar, inferir, etc.), sin mediación de actividad verbal;

y ejercicios no evidentes no inferibles. Estos últimos corresponden a la indicación de una acción sin mediación expresa de lenguaje y que no cuenta con clave del cotexto para desprender su ejecución, por lo que no es posible inferir una macrohabilidad sin correr el riesgo de que la interpretación del investigador altere subjetivamente la clasificación; por ello, este tipo de ejercicios no fue considerado en el análisis.

La siguiente tabla sintetiza la categorización de los ejercicios:

Tabla 15: categorías de ejercicios identificados en el corpus

Identificación de ejercicios	Ejercicio evidente	Simple	Lectura
			Escritura
			Comunicación oral
		Complejo	Lectura - escritura
			Lectura - comunicación oral
			Escritura - comunicación oral
	Ejercicio no evidente	Cognitivo	Lectura - escritura - comunicación oral
			Referido exclusivamente a una actividad mental
		No inferible	Sin alusión a una actividad

A continuación, se presentan ejemplos que ilustran el tipo de ejercicios:

Figura 2: ejemplo de ejercicio evidente de lectura Texto 1° básico, p. 44



Figura 3: ejemplo de ejercicio evidente de escritura Texto 2° básico, p. 59

3. Escribe un párrafo en tu cuaderno utilizando los signos de interrogación y los signos de exclamación.

Figura 4: ejemplo de ejercicio evidente de comunicación oral Texto 1° básico, p. 53

Comenta

- ¿Por qué es importante expresar las ideas con claridad?
- ¿Con quién te gusta jugar?
- ¿Qué juegos te gustan?
- ¿Qué se hace para saber quién comienza el juego?

Figura 5: ejemplo de ejercicio evidente complejo de comunicación oral y lectura
Texto 5° básico, p. 126

4 Escucha y lee.

Figura 6: ejemplo de ejercicio no evidente no inferible Texto 1° básico, p. 76

Aprendamos otros textos

① Responde.

- ¿Para qué sirve una receta?
- ¿Has visto una antes?

Figura 7: ejemplo de ejercicio no evidente cognitivo Texto 2° básico, p. 37

1. Imagina que acabas de ganar un premio para hacer un viaje al espacio.

Una vez identificados todos los ejercicios presentes en los textos escolares, se cuantificó cada uno en relación con la macrohabilidad a la que corresponde. Para efectos del análisis no se consideraron los ejercicios no evidentes, pues su número no resultaba significativo y determinar a qué eje corresponden implica una interpretación del lector que pone en riesgo el rigor y la objetividad del estudio.

Fase 2: Identificar la presencia, en los ejercicios de los textos escolares que apunten a la comunicación oral, de alguna de las subcompetencias de la competencia comunicativa (Canale, 1995; Palou & Bosch, 2005): lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica.

Una vez que los distintos ejercicios del texto escolar fueron clasificados en virtud de los ejes de la asignatura, el análisis se centró en aquellos que apuntaban a la oralidad. Se procedió a codificarlos en relación con las distintas subcompetencias de la competencia comunicativa en atención a los saberes o los desempeños que cada uno exigía a los estudiantes. Al igual que en el análisis de los OA, en varias ocasiones concurría más de una subcompetencia en virtud de la tarea comunicativa propuesta.

Para identificar la presencia/ausencia de alguno de los componentes de la subcompetencia, el análisis se ciñó a los siguientes criterios:

- Guiarse por la formulación lingüística expresa del ejercicio.
- Identificar las alusiones a la presencia de los componentes en razón de los puntos presentados en la siguiente tabla y que pueden profundizarse en la fundamentación teórica de esta investigación.

Tabla 16: criterios de identificación de componentes de competencia comunicativa

Si en el ejercicio se alude a...	La subcompetencia presente es...
Elementos fonéticos, léxicos, semánticos, morfológicos o sintácticos.	Competencia lingüística.
Problema retórico, al contexto y a la audiencia, a la finalidad de la interacción o a las normas y regulaciones sociales propias de la situación de comunicación.	Competencia sociolingüística.
Tipo de texto o género que se aborda, progresión temática, construcción de sentido y elementos gramaticales que la conforman.	Competencia discursiva.
Estrategias que favorezcan la comunicación: no verbales, paraverbales, estrategias compensatorias, entre otras.	Competencia estratégica.

De este modo, se completó una grilla que recogía los diversos elementos antes descritos, indicando en la casilla correspondiente la presencia/ausencia de alguno de los componentes de la competencia en la enunciación del ejercicio.

Fase 3: Identificar la presencia en cada ejercicio de comunicación oral de una habilidad cognitiva: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear (Anderson et al., 2001).

Con el fin de levantar datos que fueran comparables se emplearon la misma taxonomía de habilidades y los mismos criterios que en el análisis del marco curricular.

El análisis se ciñó a los siguientes criterios:

- Guiarse por la formulación lingüística expresa del OA.
- Identificar las alusiones al desempeño deseable del estudiante en razón de los puntos presentados en la siguiente tabla y que pueden profundizarse en la fundamentación teórica de esta investigación.

Tabla 17: criterios de identificación de habilidades

Si en el ejercicio se alude a...	La habilidad cognitiva es...
Reconocer - evocar.	Recordar
Describir, explicar, representar, resumir, generalizar, extractar, comparar, ejemplificar, clasificar, estimar, inferir, interpretar.	Comprender
Ejecutar, llevar a cabo, implantar, utilizar.	Aplicar
Distinguir, diferenciar, organizar, esquematizar, atribuir.	Analizar
Comprobar, criticar.	Evaluar
Planear, diseñar, generar ideas.	Crear

2.4.4.3 Etapa 3: Comparación de la caracterización de los contenidos de comunicación oral en el currículum y en los textos escolares

En esta tercera etapa se procedió a poner en relación las caracterizaciones realizadas de ambos corpus, empleando las unidades de análisis correspondientes con el fin de establecer conclusiones a partir de la comparación de:

- la proporción de los contenidos y habilidades de comunicación oral del marco curricular y de los textos escolares.
- la presencia de las subcompetencias de la competencia comunicativa en el marco curricular y en los textos escolares.
- la presencia de las habilidades cognitivas en el marco curricular y en los textos escolares.

Para tal efecto se trabajó con dos bases de datos: una que recogía el análisis de los CMO de 1° a 6° básico realizado en la primera etapa ya descrita de la investigación; y la segunda que corresponde a los 5815 ejercicios identificados en la segunda etapa de la investigación.

En ambas bases, se consideraron las siguientes variables dicotómicas:

- i) Lectura.
- ii) Escritura.
- iii) Oralidad.
- iv) Sin clasificación Eje.
- v) Fonética (contenido subcompetencia lingüística)
- vi) Léxica (contenido subcompetencia lingüística)
- vii) Semántica (contenido subcompetencia lingüística)
- viii) Morfológica (contenido subcompetencia lingüística)
- ix) Sintaxis (contenido subcompetencia lingüística)

- x) Adecuación al contexto (contenido subcompetencia sociolingüística)
- xi) Propósito de la interacción (contenido subcompetencia sociolingüística)
- xii) Normas y convenciones (contenido subcompetencia sociolingüística)
- xiii) Coherencia (contenido subcompetencia discursiva)
- xiv) Cohesión (contenido subcompetencia discursiva)
- xv) Variedad discursiva (contenido subcompetencia discursiva)
- xvi) Estrategias retóricas (contenido subcompetencia discursiva)
- xvii) Estrategia de cortesía (contenido subcompetencia discursiva)
- xviii) Recordar.
- xix) Comprender.
- xx) Aplicar.
- xxi) Analizar.
- xxii) Evaluar.
- xxiii) Crear.
- xxiv) Sin Habilidad.

Las variables i), ii), iii) y iv) corresponden al eje temático al que corresponde cada unidad estadística, las variables v) a xvii) a la componente de alguna subcompetencia (entre paréntesis) y las variables xviii) a xxiv) a la habilidad asociada a la unidad estadística. Estas variables dicotómicas presentaban la presencia o ausencia de dicha variable en la unidad estadística o, en su defecto, la ausencia de clasificación (variables iv) y xxxiv).

Dada la naturaleza de estas variables, las únicas que, dentro de su grupo, son disjuntas son las habilidades, pues dado su orden interno jerárquico clasifican a los ejercicios según su habilidad mayor. Este orden jerárquico impide clasificar una misma unidad estadística en dos habilidades distintas.

Los datos estadísticos relevantes consideran contar las proporciones en cierta subpoblación de unidades estadísticas y compararlas con las proporciones, de la misma subpoblación, entre currículo y textos escolares. Para evidenciar las diferencias encontradas, y poder obtener indicadores que permitan mostrar el nivel de desigualdad entre ambas poblaciones, se indica, en cada caso, la diferencia absoluta entre estas proporciones. Reportar las diferencias absolutas permite, entre otras ventajas, impedir que diferencias positivas sean anuladas con diferencias negativas y que promedios cercanos a cero de estas diferencias puedan ocultar grandes diferencias entre ambas poblaciones.

3. RESULTADOS

3.1 Caracterización del corpus

En el siguiente apartado se caracterizará el corpus empleado para esta investigación a partir de los criterios de análisis empleado: el marco curricular chileno y la muestra de textos escolares seleccionada, de modo de contar con un marco de referencia a partir del que se desarrollará el análisis y cuyos resultados se presentarán en un próximo apartado.

3.1.1 Marco curricular

Como se indicó previamente, las Bases curriculares de 1° a 6° básico se articulan en función de tres ejes que apuntan a desarrollar las tres macrohabilidades relacionadas con la enseñanza de la lengua: lectura, escritura y comunicación oral. El total de OA para primaria es de 178 y, en relación con dicha totalidad, la proporción de los ejes es la siguiente: los OA de lectura corresponden al 38,2% del total; los de escritura, a 31,46% y los de comunicación oral, al 30,33%. Como se puede observar a partir de esta descripción básica, en el marco curricular chileno para primaria se reconoce una ligera preponderancia de la lectura por sobre la escritura y la comunicación oral.

Tabla 18: OA por ejes en el currículum de primaria

Curso	Lectura	Escritura	Comunicación oral	Total
1° básico	12	4	10	26
2° básico	11	10	9	30
3° básico	11	11	9	31
4° básico	10	11	9	30
5° básico	12	10	8	30
6° básico	12	10	9	31
Total	68	56	54	178

Respecto de la distribución de los OA a lo largo de los seis primeros años de escolaridad, se puede apreciar una tendencia respecto de la predominancia del eje de Lectura por sobre el de Escritura y el de Comunicación oral. Esta tendencia se acentúa en 1° básico, donde el número de los OA de Escritura es significativamente menor que en los otros cursos, lo que puede explicarse por ser este nivel aquel en que los estudiantes comienzan con la adquisición del código escrito.

Al revisar la proporción de los ejes en los ciclos de 1° y 2° y de 3° y 4° se aprecia que el eje de Lectura cuenta con el mayor número de aprendizajes asociados en ambos; no obstante, en 1° y 2° el segundo lugar lo ocupa Comunicación oral, lo que se revierte en 5° y 6°.

Gráfico 1: presencia de los ejes en primaria marco curricular

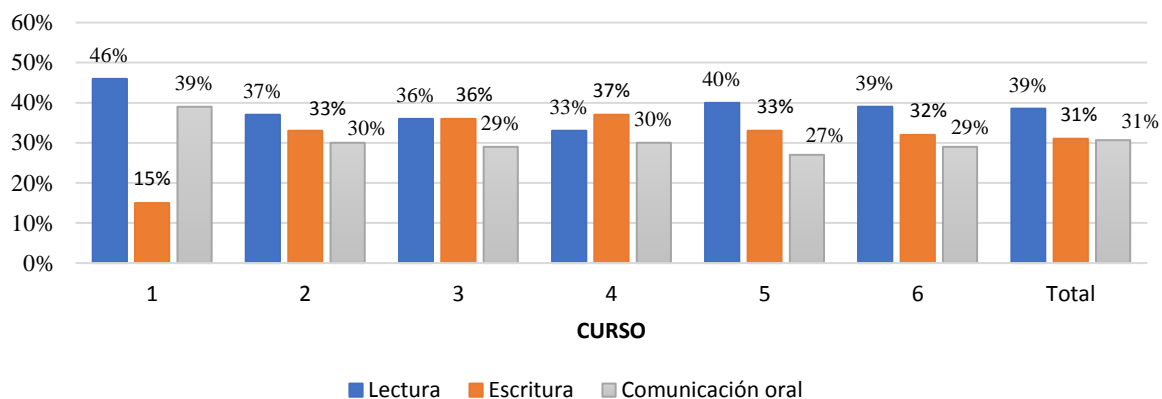


Gráfico 2: proporción de los ejes en ciclo de 1° y 2° marco curricular

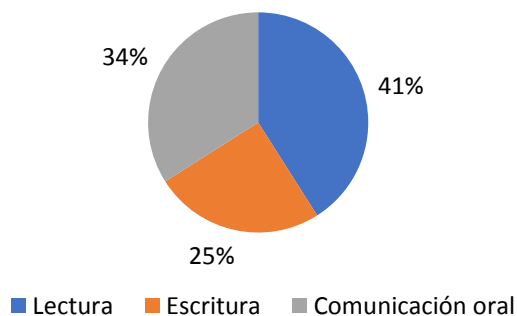
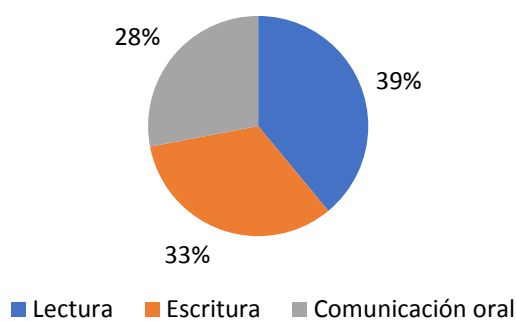


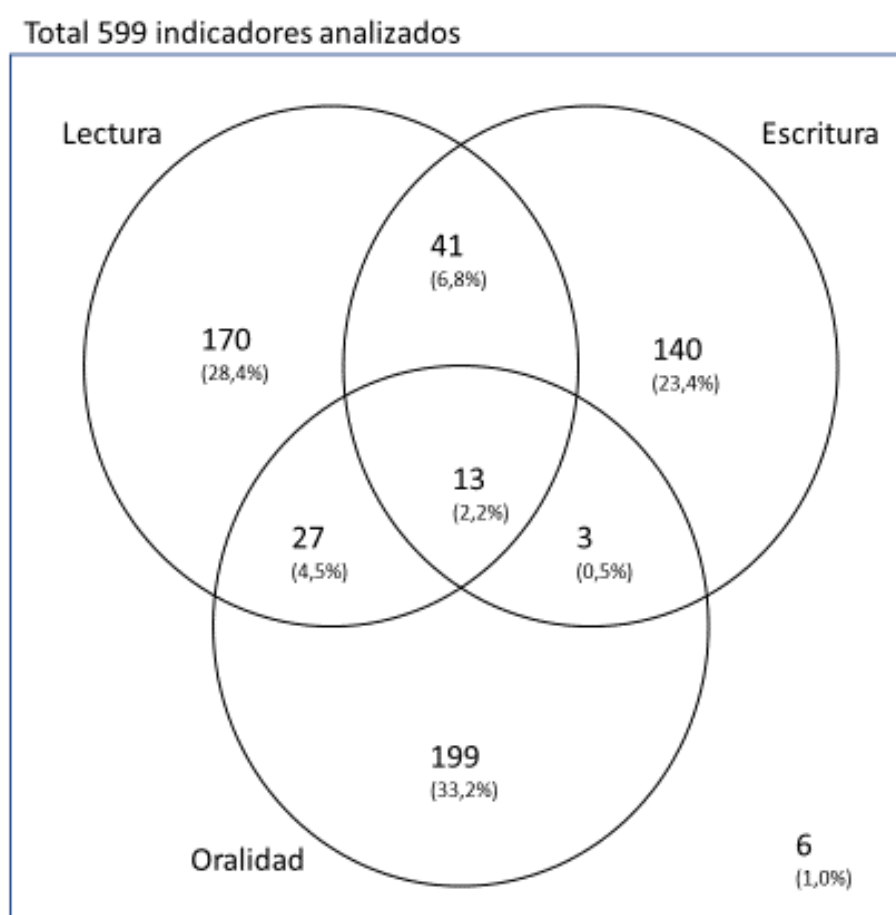
Gráfico 3: proporción de los ejes en ciclo de 5° y 6° marco curricular



Si bien, formalmente, los documentos ministeriales clasifican los 178 Objetivos de aprendizaje según apunten al eje de lectura, de escritura o de oralidad, lo cierto es que al aplicar la metodología de análisis adoptada en esta investigación se detectan varios OA que suponen la integración de las macrohabilidades, por lo que distintos conocimientos y habilidades se ven movilizados, aun cuando uno en particular corresponda al objetivo del eje en cuestión y las otras tributen a este. Por tanto, aplicando la mencionada metodología, el análisis arroja un total de 599 enunciados susceptibles de ser analizados, lo que será el marco desde el que se desarrollará la descripción del corpus que sigue.

Dicho análisis da cuenta de la siguiente proporción:

Figura 8: indicadores del currículum asociados a las macrohabilidades



El primer dato que conviene destacar es el hecho de que, de los 599 indicadores que corresponden al total del corpus curricular, 6 no pudieron ser clasificados en alguno

de los ejes, aun cuando en el currículum fueran etiquetados como parte integral de uno. Si bien estos indicadores oficialmente se asignan al eje de lectura, al revisarlos con atención se detecta que, más que objetivos asociados a alguna macrohabilidad, corresponden a orientaciones de corte actitudinal, por lo que no fueron considerados en el análisis final, como se observa a continuación:

Tabla 19: OA curriculares asociados a actitudes

Curso	N° OA	Habilidad /actitud	Géneros	Finalidad	Estrategia/indicador
2°	9	Asistir habitualmente a la biblioteca		para encontrar información y elegir libros,	cuidando el material en favor del uso común.
2°	11	Desarrollar la curiosidad por las palabras o expresiones que desconocen y adquirir el hábito de averiguar su significado.			
3°	8	Asistir habitualmente a la biblioteca		para satisfacer diversos propósitos (encontrar información, elegir libro estudiar o trabajar),	cuidando el material en favor del uso común
4°	8	Asistir habitualmente a la biblioteca		para satisfacer diversos propósitos (encontrar información, elegir libro estudiar, trabajar), o investigar	cuidando el material en favor del uso común
5°	10	Asistir habitualmente a biblioteca		para satisfacer diversos propósitos (seleccionar textos, investigar sobre un tema, informarse sobre actualidad etc.),	adecuando su comportamiento cuidando el material para permitir el trabajo y la lectura de los demás
6°	10	Asistir habitualmente a la biblioteca		para satisfacer diversos propósitos (seleccionar textos, investigar sobre un tema, informarse sobre actualidad etc.),	adecuando su comportamiento y cuidando el material para permitir el trabajo y la lectura de los demás

3.1.1.1 Proporción de los ejes curriculares 1° a 6° básico

Como se observa en el diagrama de la página 140, la distribución en el marco curricular arroja que prácticamente un tercio de los indicadores remite fundamentalmente a comunicación oral y otro tercio a lectura; escritura se encuentra casi a un cuarto del total.

Resulta interesante observar que 84 indicadores, es decir el 14% aprox. de la muestra, integran más de una macrohabilidad y que de estos el 2,2% del total considera los tres ejes del currículum. Obsérvese la muestra de un OA que corresponde a dicha categoría para apreciar la fórmula en que se presenta esta integración de habilidades:

Tabla 20: ejemplo de OA curricular de macrohabilidades integradas

Curso	Eje	N° OA	Habilidad /actitud	Géneros	Finalidad	Estrategia/indicador
1°	Lectura	8	demostrar comprensión	de narraciones que aborden temas que les sean familiares:		recreando personajes por medio de distintas expresiones artísticas, como títeres, dramatizaciones, dibujos o esculturas

Como puede observarse, mientras la habilidad del objetivo de aprendizaje apunta a la comprensión de textos escritos, los indicadores lo hacen tanto a la escritura como a la comunicación oral. Indudablemente, este tipo de propuestas que articulan los ejes resulta de una complejidad que permite interrelacionar los distintos contenidos de referencia y exige a los alumnos transitar entre distintas habilidades.

3.1.1.2 Presencia de las subcompetencias 1° a 6° básico

Según la formulación de los lineamientos curriculares, en un mismo OA pueden detectarse alusiones a distintas subcompetencias. Esta alusión puede aparecer ya sea en la habilidad/actitud, en el género, la finalidad o los indicadores. Puesto que cada categoría es susceptible de presentar más de una subcompetencia, es posible establecer cuál es la presencia de cada una considerando como referente el total de alusiones en el currículum.

Tabla 21: presencia de las subcompetencias en el marco curricular

Total de alusiones a las subcompetencias	Subcompetencias	Porcentaje en relación con el total de alusiones
690	Lingüística	35,40%
	Sociolingüística	57,50%
	Discursiva	84,10%
	Estratégica	32,60%

Como se aprecia, el currículum de Lenguaje y comunicación para primaria, en sus seis cursos y tres ejes establece distintos OA que implican diferentes subcompetencias. Además, se enfatiza en primera instancia la subcompetencia discursiva, seguido luego de la sociolingüística; un poco más abajo, y en prácticamente la misma proporción, la lingüística y la estratégica.

Al realizar el mismo ejercicio con cada uno de los ejes, se aprecian interesantes tendencias, a saber:

Tabla 22: relación macrohabilidades curriculares y subcompetencias comunicativas

Macrohabilidad	Total de alusiones a las subcompetencias	Subcompetencias	Porcentaje en relación con el total de alusiones en macrohabilidad
Lectura	251	Lingüística	28,70%
		Sociolingüística	17,50%
		Discursiva	83,30%
		Estratégica	8,40%
Escritura	197	Lingüística	49,20%
		Sociolingüística	76,60%
		Discursiva	79,70%
		Estratégica	12,70%
Comunicación oral	242	Lingüística	31%
		Sociolingüística	83,50%
		Discursiva	88,40%
		Estratégica	74%

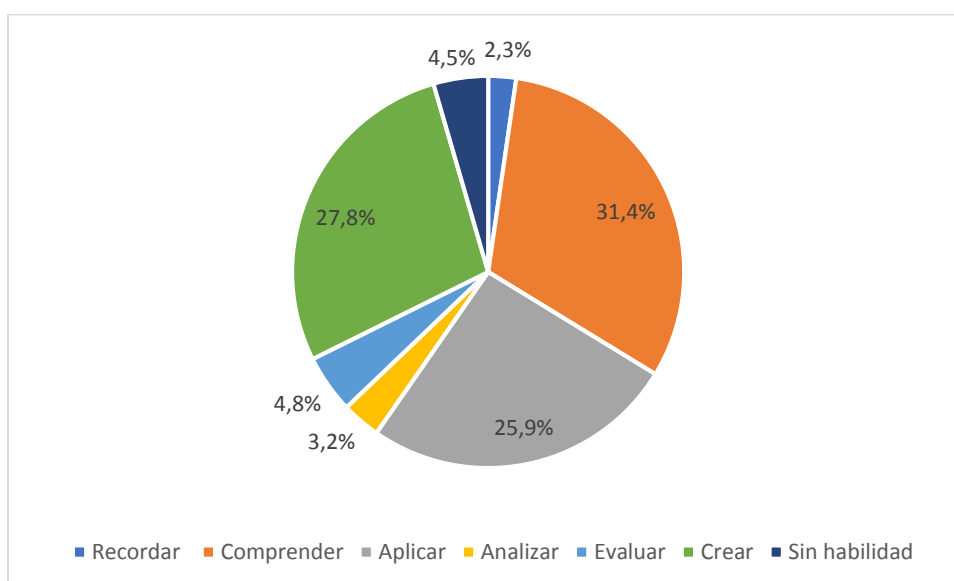
En lectura, la subcompetencia más ampliamente fortalecida es la discursiva y en un nivel menor, la lingüística y luego la sociolingüística. En el caso de escritura, tanto la sociolingüística como la discursiva cuentan con una preponderancia equivalente mientras que la lingüística alcanza la mitad de los indicadores; la menos atendida es la estratégica.

En cuanto a la comunicación oral, llama la atención los altos indicadores que tienen tanto la sociolingüística como la discursiva y la estratégica. La más desfavorecida corresponde a la lingüística.

3.1.3 Marco curricular y habilidades cognitivas

Según las indicaciones del marco curricular, las habilidades cognitivas presentan una tendencia clara: predomina la comprensión, seguida de la creación y de la aplicación.

Gráfico 4: habilidades cognitivas en el marco curricular



Al respecto, resulta interesante señalar que, dado que la taxonomía de habilidades que se emplea en esta investigación considera que las habilidades básicas se encuentran contenidas en las habilidades superiores, entonces, el 35,8% (que corresponde a la suma de las habilidades superiores de analizar, de evaluar y de crear) supone también las habilidades de aplicar, comprender y recordar. Dicho de otro modo, si los estudiantes alcanzan el porcentaje señalado de los aprendizajes esperados entre analizar y crear habrán conseguido también desarrollar el recuerdo, la comprensión y la aplicación; no obstante, se debe señalar que prácticamente el 60% de los aprendizajes transita entre las habilidades básicas de recordar, comprender y aplicar. Este punto resulta de especial relevancia si se

considera que el currículum se define como una vía para desarrollar el pensamiento crítico, propio de las habilidades superiores de pensamiento.

En cuanto a si se aprecia la progresión a lo largo del currículum, puede observarse en la siguiente tabla los promedios del comportamiento de las habilidades básicas (recordar, comprender, aplicar) y de las superiores (analizar, evaluar y crear) por eje de la asignatura y curso.

Tabla 23: habilidades básicas y superiores en el currículum

Eje	Habilidades	1° básico	2° básico	3° básico	4° básico	5° básico	6° básico	Total general
Lectura	Básicas	77%	68%	73%	76%	60%	60%	68%
	Superiores	23%	32%	27%	22%	30%	29%	27%
Escritura	Básicas	50%	38%	28%	14%	18%	24%	23%
	Superiores	50%	63%	69%	84%	77%	71%	74%
Comunicación oral	Básicas	82%	83%	83%	85%	76%	78%	81%
	Superiores	18%	14%	14%	13%	24%	20%	17%

Al observar el porcentaje de habilidades básicas y superiores en cada eje y por curso, se aprecia que tanto en el eje de lectura como en el de comunicación oral predominan las habilidades básicas por sobre las superiores. Distinto es el caso del eje de escritura.

En el caso de lectura, se observa una tendencia por reducir las habilidades básicas e incrementar las superiores, desde el 77% en 1° básico a 60% en 6° y desde el 23% al 29%, respectivamente, aunque este movimiento no resulta sistemático o consistentemente progresivo, pues por ejemplo en 2° básico el índice de las habilidades básicas baja ostensiblemente, pero vuelve a subir en 3°. En el eje de escritura, por su parte, se reconoce claramente una progresión entre 1° y 4° básico, por cuanto las habilidades básicas

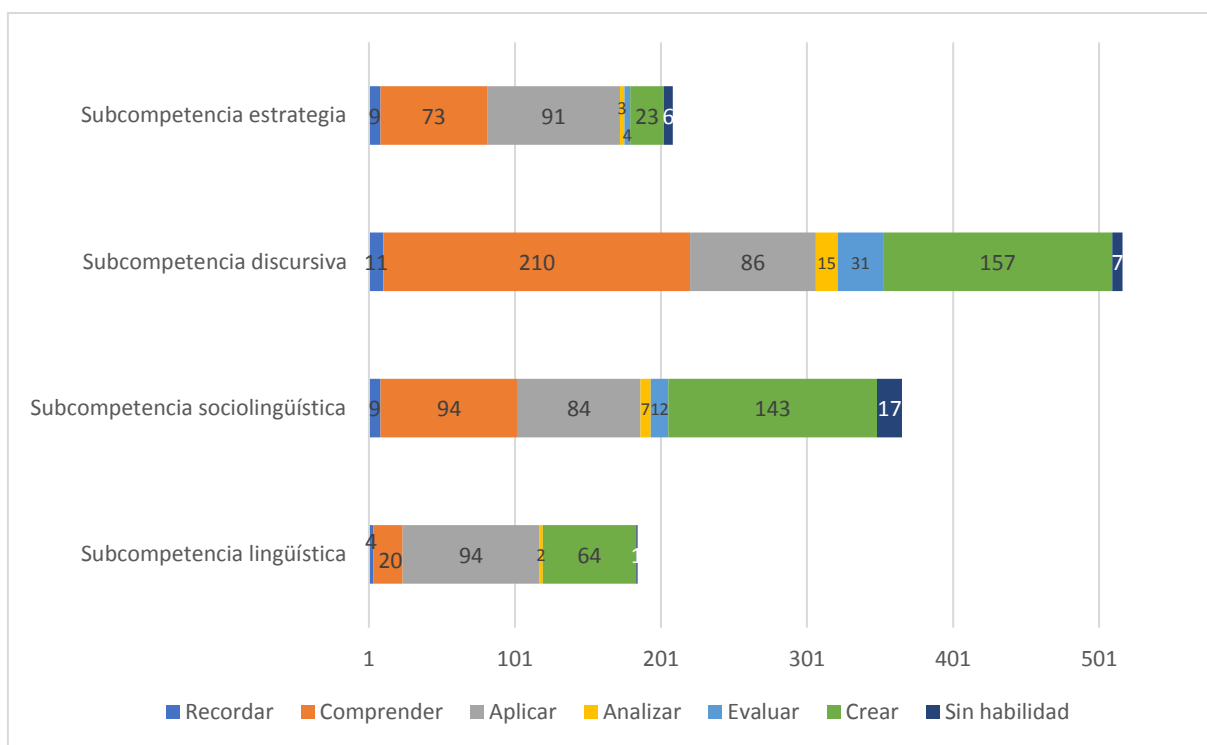
disminuyen progresivamente en favor de las superiores. En 5° y 6° básico esta tendencia se revierte. Respecto del eje de comunicación oral, se distinguen dos bloques: mientras de 1° a 4° básico las habilidades básicas bordean un 83%, en 5° y 6° disminuyen hasta el 77% aprox.

En cuanto a la progresión de las habilidades, se puede observar que, al parecer, la intención declarada de dar una complejidad creciente a los aprendizajes de los alumnos en el diseño curricular resulta medianamente efectiva, pues si bien en algunos ejes las habilidades superiores aumentan en detrimento de las básicas, son estas últimas las que predominan en los seis años de escolaridad del currículum analizado.

3.1.1.4 Subcompetencias comunicativas y habilidades

Las habilidades encuentran distinta ocurrencia en cada una de las subcompetencias. En el siguiente gráfico se representa de manera general el número de indicadores que presenta alguna de las subcompetencias, independiente del eje curricular. Como se puede apreciar, las que cuentan con mayor presencia dentro del currículum son, en primer lugar, la discursiva y en segundo, la sociolingüística. Más atrás aparece la estratégica y, por último, la lingüística.

Gráfico 5: currículum general y relación con habilidades y subcompetencias



Llama la atención que, en términos generales, el currículum determina que buena parte de los contenidos de referencia de cada subcompetencia apunte a la comprensión, creación y aplicación. En el caso de las subcompetencias con mayor presencia, la habilidad superior de crear difiere ostensiblemente del resto, lo que se explica fundamentalmente porque el eje de escritura se enfoca fuertemente en ello.

Ahora bien, puesto que las subcompetencias encuentran ocurrencia en los OA que remiten a las macrohabilidades, conviene tener una mirada panorámica respecto de los distintos indicadores que apuntan a las subcompetencias en virtud de cada eje.

Como podrá observarse, el eje que presenta más indicadores vinculados con las subcompetencias es el eje de comunicación oral (637), seguido por el de escritura (422) y, por último, el de lectura (333).

Destaca cómo se distribuyen las alusiones a cada subcompetencia: mientras comunicación oral aborda de manera relativamente homogénea tres de ellas, el eje de escritura se enfoca fundamentalmente en la discursiva y la sociolingüística y, en tercer lugar, en la lingüística; en el caso de del eje de lectura, la subcompetencia que se destaca es la discursiva.

Gráfico 6: currículum general: ejes, subcompetencias y habilidades

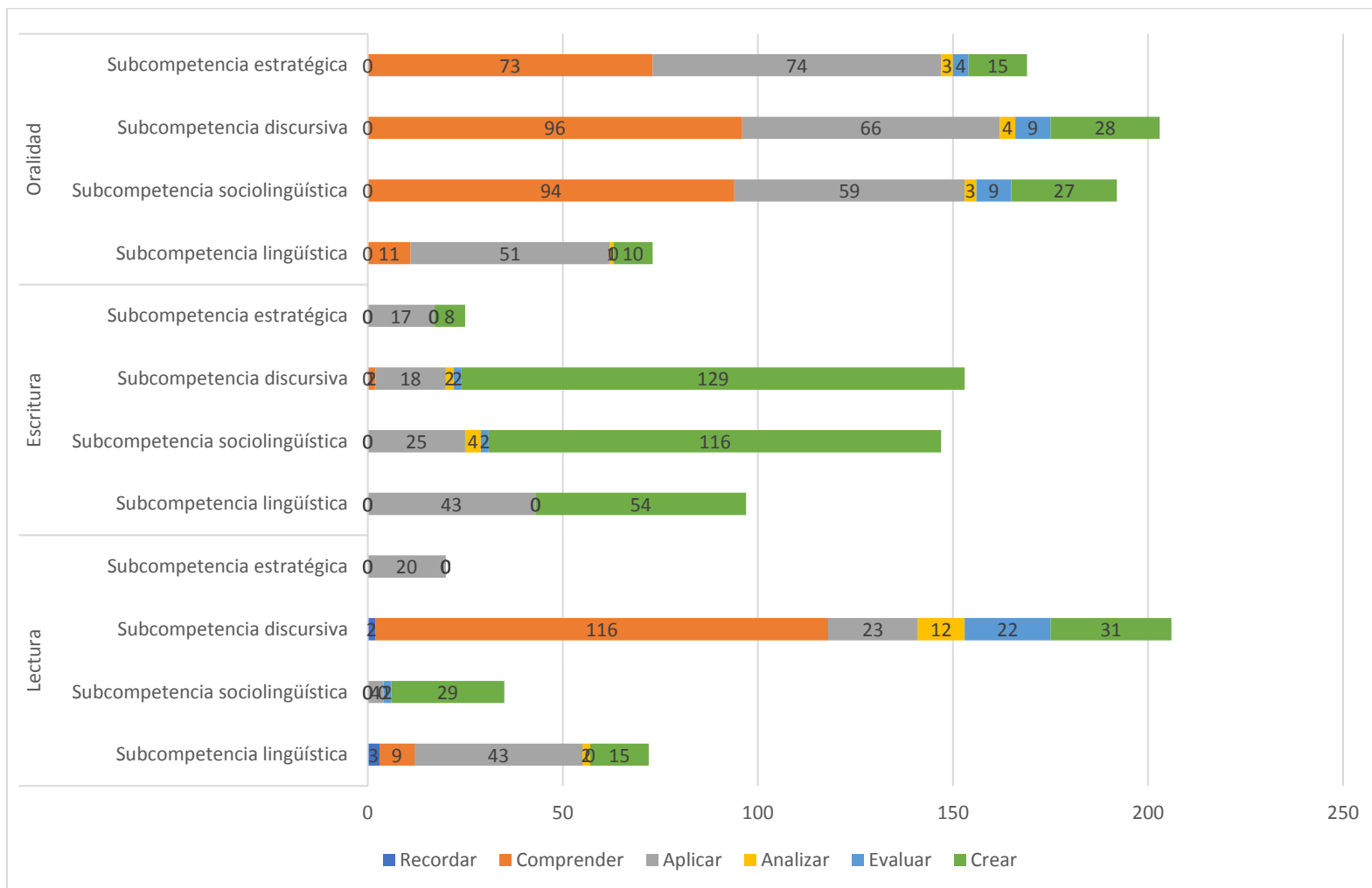
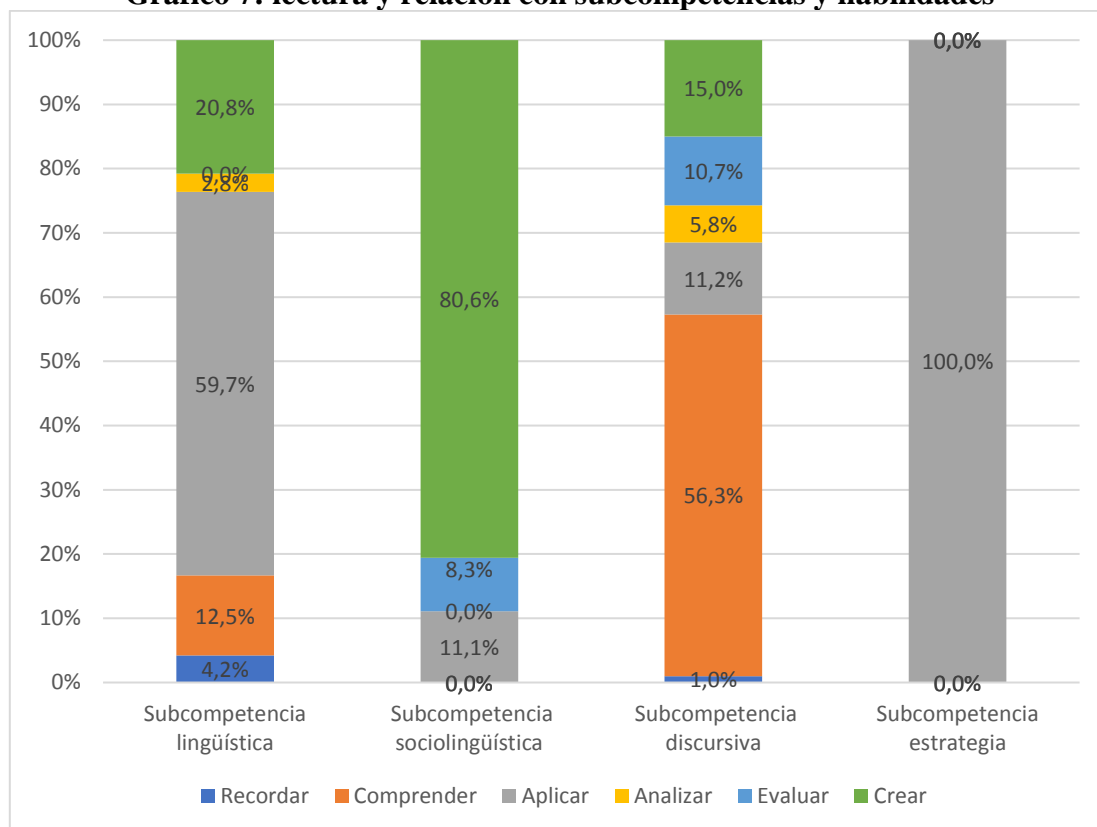


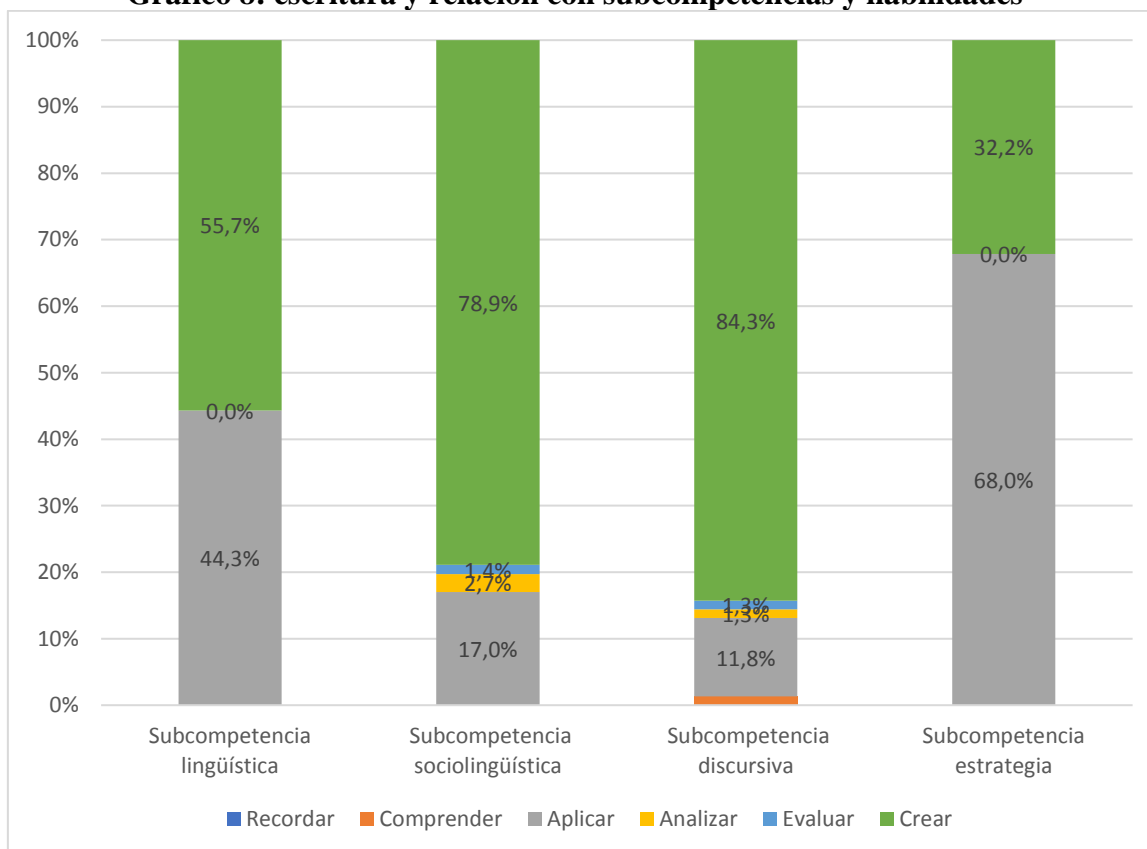
Gráfico 7: lectura y relación con subcompetencias y habilidades



En el caso de la macrohabilidad de lectura se aprecia que la subcompetencia que da cuenta de mayor variedad de habilidades es la discursiva, aunque la mitad de los aprendizajes esperados remitan a la habilidad de comprender y solo un cuarto a las habilidades superiores de evaluar y de crear. La otra subcompetencia que también presenta variedad de habilidades, aunque en menor grado, es la lingüística.

Llama la atención que en la subcompetencia sociolingüística la mayor parte de los contenidos se vinculen con la habilidad de crear, lo que responde al hecho de que los OA asociados corresponden al eje de escritura y las actividades de lectura, entonces, tributan a la tarea de generar textos y, en especial, a la fase de revisión que realiza el estudiante antes de darlo por terminado.

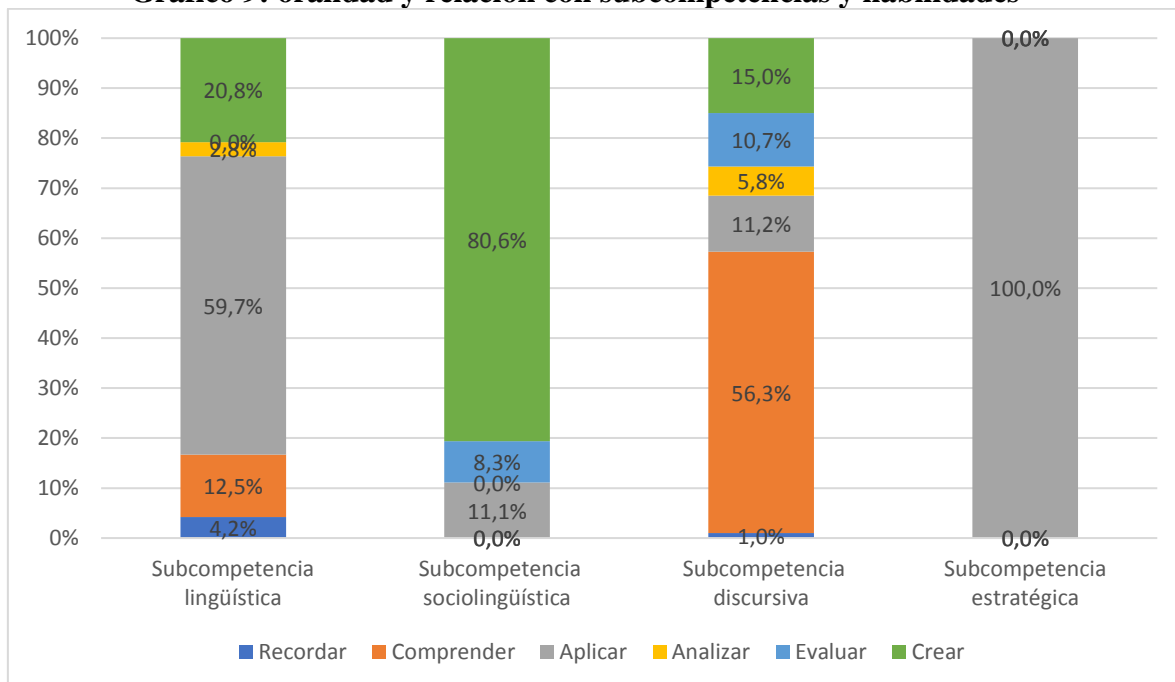
Gráfico 8: escritura y relación con subcompetencias y habilidades



En el eje de escritura, todas las subcompetencias apelan en mayor o menor medida a la habilidad de crear, por cuanto se considera que la generación de un texto con propósito y enmarcado en una situación comunicativa implica desarrollar dicha habilidad. Resulta coherente, entonces, que las subcompetencias más trabajadas sean la sociolingüística y la discursiva, por cuanto el planteamiento inicial del problema retórico es clave para desarrollar el proceso de escritura, tal como recomiendan los distintos estudios sobre la escritura.

Llama la atención que en prácticamente la totalidad de las subcompetencias los contenidos se movilizan desde la aplicación.

Gráfico 9: oralidad y relación con subcompetencias y habilidades



En la propuesta ministerial sobre el trabajo de oralidad, las subcompetencias que presentan más riqueza de habilidades son la lingüística y la discursiva, en términos de que los aprendizajes de los estudiantes transitarán suponen vincular contenidos de referencia tanto con recordar como con comprender, aplicar, analizar y crear, fundamentalmente.

3.1.2 Textos escolares

Para esta investigación se analizaron cuatro textos escolares, que corresponden a los primeros y últimos años de la primaria en Chile, a saber:

- Texto de Lenguaje y comunicación 1° básico, Editorial Santillana, año 2012, 210 páginas.
- Texto de Lenguaje y comunicación 2° básico, Editorial Santillana, año 2013, 290 páginas.
- Texto de Lenguaje y comunicación 5° básico, Editorial Piedra del Sol, año 2013, 242 páginas.
- Texto de Lenguaje y comunicación 6° básico, Editorial Piedra del Sol, año 2013, 242 páginas.

Estos textos fueron entregados por el Ministerio de Educación a la totalidad de los colegios públicos del país, lo que corresponde aproximadamente a un 93% de la población estudiantil de Chile. Cada uno de ellos, según las bases del proceso de licitación, recoge los lineamientos de las Bases curriculares, cumple con la cobertura curricular y es reflejo del modelo de enseñanza y de aprendizaje que el Estado considera deseable. Por tanto, estos textos resultan una herramienta oficial para la transposición y bajada de los distintos OA del marco curricular.

La unidad de análisis empleada en la investigación corresponde a la de ejercicio verbal. Por ejercicio verbal se entiende cualquier instrucción directa del texto que requiera, por parte del estudiante, de la ejecución de una acción por medio de una macrohabilidad: leer, escribir o comunicarse oralmente. Los pasos seguidos fueron:

1. Identificación, dentro de las tareas y actividades (Nunan, 1996) del texto escolar, de ejercicios verbales (en adelante, ejercicios) que remiten a una macrohabilidad.
2. Identificación en cada ejercicio que refiera a la comunicación oral de alusiones a alguna de las subcompetencias de la competencia comunicativa (Canale, 1995; Palou & Bosch, 2005, Lomas 2015, 2017) requeridas para cumplir con el trabajo: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica.
3. Identificación en cada ejercicio que refiera a la comunicación oral de alusiones a una habilidad cognitiva (Anderson et al., 2001) requeridas para cumplir con el trabajo: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear.

3.1.2.1 Características corpus de textos escolares

A continuación, se indica la totalidad de ejercicios identificados en cada uno de los textos.

Tabla 24: ejercicios identificados en el corpus textos escolares

Texto	Total de ejercicios	Ejercicios evidentes		Ejercicios no evidentes	
		Evidentes simples	Evidentes complejos	No evidentes cognitivos	No evidentes no inferibles
1° básico	1.453	1.265	119	21	48
2° básico	1.091	924	65	58	44
5° básico	1.682	1.225	78	45	334
6° básico	1.589	1.348	26	47	168
		4.762	288	171	594
Total	5.815	5.050		765	

El corpus de textos arroja un total de 5.815 ejercicios. Un primer paso del análisis fue discriminar entre aquellos ejercicios que remitían clara y directamente a una macrohabilidad verbal de aquellos que presentaban algún tipo de dificultad al respecto. De esta manera, las primeras categorías que emergen del análisis son:

1. Ejercicios evidentes. Estos son fácilmente asociables a alguna de las macrohabilidades. Se subdividen en evidentes simples y evidentes complejos.
2. Ejercicios no evidentes. Aquellos que no pueden ser asociados a una macrohabilidad. Se subdividen en no evidentes cognitivos y no evidentes no inferibles.

Esta primera aproximación arroja que de los 5.815 ejercicios, que conforman la totalidad de la muestra, 5.050 (86,8%) corresponden a ejercicios evidentes y 765 (13,2%), a no evidentes.

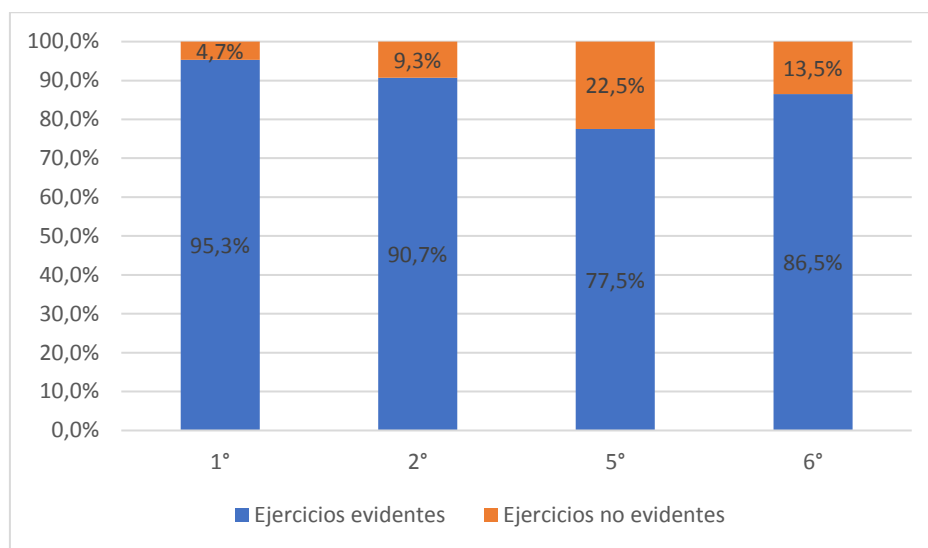
Estos datos resultan ya un primer indicador en cuanto a la tendencia que se observa en los cuatro textos escolares: la mayoría de los ejercicios propuestos es identificable de manera clara con las macrohabilidades de lectura, escritura y comunicación oral.

Lo anterior se refrenda al observar el comportamiento de los ejercicios según cada curso. En el caso del primer ciclo de primaria (1° y 2° básico) se aprecia un alto índice de

ejercicios evidentes (95,3% y 90,7%, respectivamente). No así en el caso de 5° básico, que ostenta el porcentaje más bajo de ejercicios evidentes (77,5%), aun cuando excede las tres cuartas partes del total de ejercicios. En 6° básico, por su parte, aunque los ejercicios evidentes se elevan 9 puntos porcentuales respecto de 5° básico, no alcanza las proporciones de los cursos iniciales de primaria.

La tendencia general en todos los textos es presentar ejercicios evidentes. La proporción resulta semejante en 1°, 2° y 6° básico; la excepción la constituye 5° básico, cuya disminución de 10 puntos porcentuales respecto del promedio de los ejercicios evidentes es consistente con el aumento de 10 puntos porcentuales de los ejercicios no evidentes.

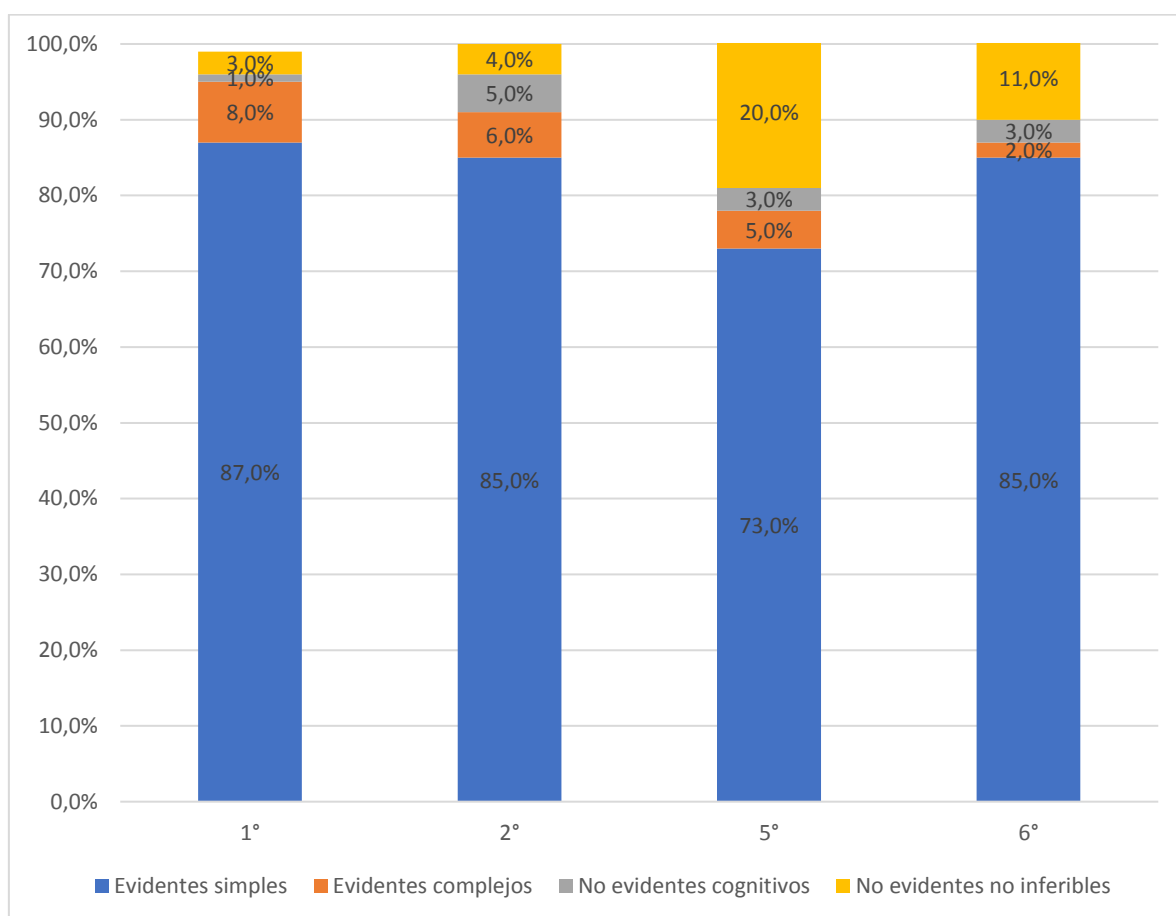
Gráfico 10: tipos de ejercicios en los textos escolares



Al identificar la presencia de los distintos tipos de ejercicios, respecto de la totalidad de la muestra, se determina que el 82% corresponde a la categoría de ejercicios evidentes simples; el 5%, a ejercicios evidentes complejos; un 3%, a ejercicios no evidentes cognitivos y el 9%, a no evidentes no inferibles.

Respecto del comportamiento por curso, se aprecia que la tendencia general se mantiene.

Gráfico 11: tipos de ejercicios en los textos escolares



Descripción por ciclo

En la siguiente tabla se aprecia la variedad de ejercicios identificados por ciclos

Tabla 25: variedad de ejercicios por ciclo

Texto	Total de ejercicios	Ejercicios evidentes		Ejercicios no evidentes	
		Evidentes simples	Evidentes complejos	No evidentes cognitivos	No evidentes no inferibles
1° - 2°	1453	86%	7%	3%	4%
5° - 6°	1091	79%	3%	3%	15%

Primer ciclo de primaria 1° y 2° básico

Al observar la distribución de los tipos de ejercicio en el ciclo de 1° y 2° básico se aprecia la misma tendencia general descrita en el apartado anterior: si bien predominan los ejercicios evidentes, en vez de ser seguidos por los no evidentes no inferibles, lo son por los evidentes complejos.

Tercer ciclo de primaria 5° y 6° básico

En el caso de 5° y 6° básico, si bien se mantiene la tendencia respecto de la predominancia de los ejercicios evidentes simples, se aprecia un significativo aumento de los ejercicios no evidentes no inferibles. Los ejercicios evidentes complejos disminuyen su presencia, mientras que los cognitivos son consistentes con el comportamiento del ciclo de 1° y 2° básico.

A la luz de los datos arrojados por el primer análisis, como decisión metodológica se estimó enfocar el estudio solo en los ejercicios evidentes simples y complejos, ya que son los únicos que permiten alcanzar el objetivo de la fase, dada su clara enunciación y su alto porcentaje de ocurrencia. Se desestimaron, entonces, los ejercicios no evidentes no inferibles y los no evidentes cognitivos, los primeros porque requerían, para ser procesados en virtud del objetivo, de una cuota mayor de interpretación por parte del investigador, lo que podría sesgar el análisis y los segundos, porque no aludían a una macrohabilidad verbal.

3.1.2.2 Proporción de contenidos y habilidades de comunicación oral en relación con los ejes del currículum oficial

El mayor número de ejercicios de la muestra corresponde a la categoría de ejercicios evidentes simples. Estos remiten claramente a una de las macrohabilidades que corresponden a los ejes de la asignatura de Lenguaje y comunicación.

Los 5.050 ejercicios detectados (86,8% de la muestra) se reparten de la siguiente manera: 5,7% corresponde a ejercicios complejos y 94,3%, a ejercicios simples; de estos, el 36% apunta a lectura, 37% a escritura y 21% a comunicación oral. Como puede apreciarse, en términos generales, la distribución de los ejercicios remite de manera equivalente a la lectura y la escritura (74%). Más atrás aparecen los ejercicios de comunicación oral (21%). Si bien con algunas diferencias, esta tendencia se mantiene en cada uno de los niveles de escolaridad analizados:

Tabla 26: porcentaje de contenidos por macrohabilidad

Macrohabilidad	1° básico	2° básico	5° básico	6° básico
Lectura	61%	31%	30%	29%
Escritura	31%	52%	37%	42%
Comunicación oral	8%	17%	33%	29%
Total	100%	100%	100%	100%

Llama la atención el comportamiento de los ejes en cada curso: en el caso de lectura, en 1° básico tiene una ocurrencia que supera la mitad (61%), lo que se explica en razón de que la mayoría de las actividades propuestas en el texto escolar, sobre todo al inicio del año escolar, suponen el desconocimiento del código escrito, por lo que muchas de las habilidades de lectura se aplican a lectura de textos multimodales. Además, resulta conveniente considerar (aun cuando no se incluyen en estos cálculos) los ejercicios complejos que vinculan lectura con oralidad y que corresponde al 4% del total. Ya en los años restantes, la ocurrencia de ejercicios de lectura se estabiliza y ocupa, aproximadamente, un tercio del total de los ejercicios de cada uno de los cursos.

En el caso de escritura, en 1° básico corresponde a un 31% del total de ejercicios, lo que aumenta considerablemente en 2° básico, para después asentarse en 5° y 6° básico alrededor del 40% del total de ejercicios, lo que es coherente con el comportamiento general de este eje en los textos analizados.

El eje de comunicación oral resulta el más desfavorecido, ya que en 1° básico ocupa solo un 8% del total de ejercicios, lo que se duplica en 2° básico. En 5° y 6° básico, por el contrario, se asienta en un tercio, aproximadamente, de la muestra total.

3. 2 Resultados del análisis

A continuación, se dará cuenta de los principales resultados del análisis realizado a los niveles de 1°, 2°, 5° y 6°, tanto en el marco curricular como en los textos escolares.

Tabla 27: presencia de los ejes en el currículum y en los textos escolares

Eje	Nivel	Porcentaje en Texto	Porcentaje en Currículum	Diferencia absoluta porcentual
Lectura	1, 2, 5 y 6	35,7%	42,8%	7,1%
Escritura	1, 2, 5 y 6	33,6%	29,5%	4,0%
Oralidad	1, 2, 5 y 6	23,2%	44,1%	21,0%
Sin clasificación de eje	1, 2, 5 y 6	13,1%	1,1%	12,0%
Lectura	1 y 2	48,2%	39,8%	8,3%
Escritura	1 y 2	35,6%	22,6%	13,0%
Oralidad	1 y 2	17,6%	55,6%	38,1%
Sin clasificación de eje	1 y 2	6,7%	1,5%	5,2%
Lectura	5 y 6	26,0%	44,4%	18,5%
Escritura	5 y 6	32,0%	33,3%	1,4%
Oralidad	5 y 6	27,5%	37,9%	10,3%
Sin clasificación de eje	5 y 6	18,0%	0,8%	17,2%

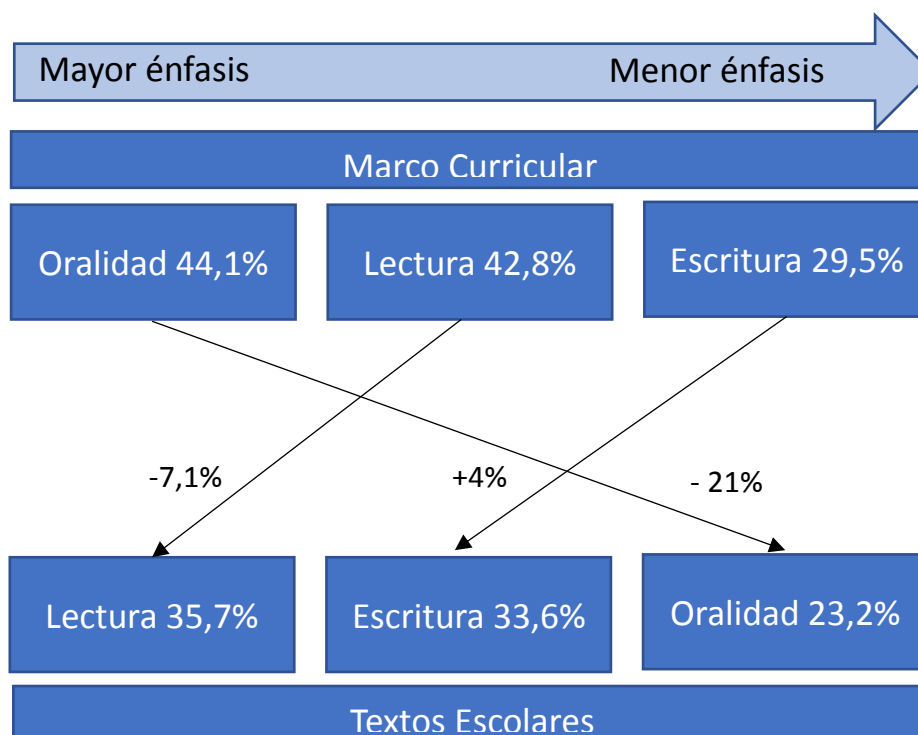
3.2.1 Proporción general de los ejes de la asignatura

Como se puede apreciar, la identificación de ejercicios en los textos y de indicadores en el currículum dan cuenta de importantes diferencias entre sí: al comparar la totalidad de la muestra de textos escolares y del currículum se aprecia que el eje de oralidad se encuentra ostensiblemente disminuido en los textos, pues el 23,2% de actividades que remiten a la oralidad se encuentra 21 puntos porcentuales por debajo del 44,1% propuesto por el currículum.

En la misma línea, se destaca también la diferencia entre las actividades a las que no se les pudo relacionar un eje de la asignatura (13,1%) en contraposición con el 1,1% del currículum.

En el caso de los ejes de lectura y de oralidad, si bien presentan alguna diferencia entre los textos y el currículum, esta no resulta significativa. Sí parece relevante destacar, no obstante, que el eje de escritura es el que guarda más estrecha relación con los lineamientos ministeriales.

Figura 9: permutación del orden prioritario de los ejes de la asignatura



3.2.1.1 Proporción ciclo de 1° y 2° de los ejes de la asignatura

Se aprecia también diferencias importantes en los primeros cursos de escolaridad, en especial en lo referido al eje de comunicación oral, pues los textos escolares se encuentran prácticamente 40% por debajo de lo señalado por el Ministerio de educación. El eje de escritura se encuentra aumentado en los textos en un 13% y el de lectura, por su parte, es más coherente con las Bases curriculares.

3.2.1.2 Proporción ciclo de 5° y 6° de los ejes de la asignatura

En el caso del ciclo de 5° y 6° básico, los textos escolares manifiestan, en el caso de lectura, 18,5% bajo lo señalado por el Ministerio de educación; la comunicación oral se diferencia en un 10% aprox. bajo lo que señala el currículum y el eje de escritura se comporta prácticamente igual.

3.2.2 Abordaje de las habilidades cognitivas en el currículum y en los textos escolares

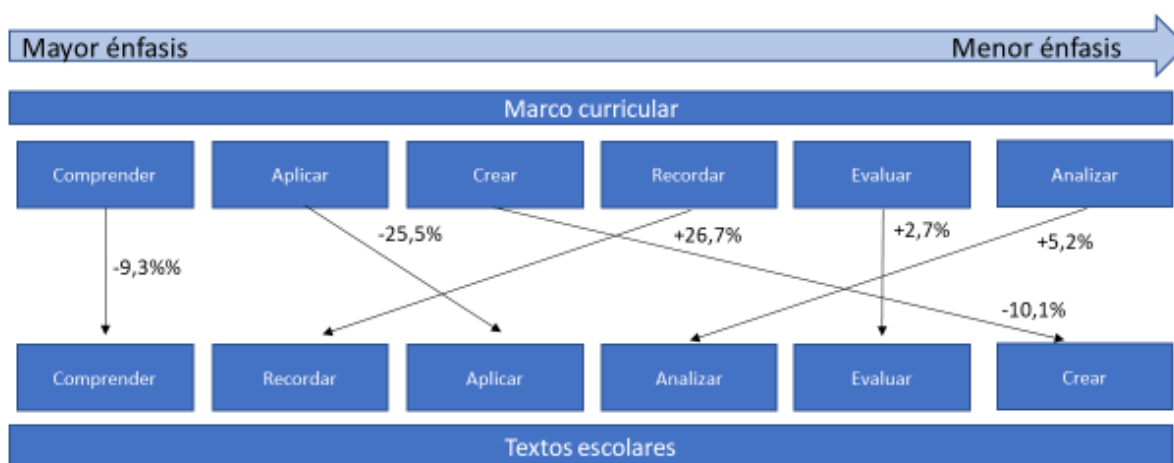
Tabla 28: habilidades en el corpus

Habilidad	Nivel	Porcentaje en Texto	Porcentaje en Currículum	Diferencia absoluta porcentual
Recordar	1, 2, 5 y 6	33,3%	6,6%	26,7%
Comprender	1, 2, 5 y 6	34,7%	44,0%	9,3%
Aplicar	1, 2, 5 y 6	3,4%	28,9%	25,5%
Analizar	1, 2, 5 y 6	6,4%	1,2%	5,2%
Evaluar	1, 2, 5 y 6	7,5%	4,8%	2,7%
Crear	1, 2, 5 y 6	2,6%	12,7%	10,1%
Sin habilidad	1, 2, 5 y 6	12,1%	1,8%	10,3%
Recordar	1 y 2	50,8%	2,7%	48,1%
Comprender	1 y 2	24,4%	43,2%	18,9%
Aplicar	1 y 2	7,4%	36,5%	29,1%
Analizar	1 y 2	9,4%	1,4%	8,0%
Evaluar	1 y 2	2,9%	0,0%	2,9%
Crear	1 y 2	0,0%	12,2%	12,2%
Sin habilidad	1 y 2	5,1%	4,1%	1,1%
Recordar	5 y 6	24,6%	9,8%	14,9%
Comprender	5 y 6	39,8%	44,6%	4,7%
Aplicar	5 y 6	1,4%	22,8%	21,4%
Analizar	5 y 6	4,9%	1,1%	3,8%
Evaluar	5 y 6	9,8%	8,7%	1,1%
Crear	5 y 6	3,9%	13,0%	9,2%
Sin habilidad	5 y 6	15,5%	0,0%	15,5%

Respecto de las habilidades cognitivas y comunicación oral en los ciclos estudiados, se aprecia que el currículum otorga mayor presencia a comprender (44%), seguido de aplicar (28,9%) y luego crear (12,7%), mientras que las habilidades con menor presencia corresponden a analizar (1,2%), evaluar (4,8%) y recordar (6,6%). Los textos escolares, por su parte también dan predominancia a comprender (34,7%), seguido de recordar (33,3%). Las habilidades menos consideradas en la muestra corresponden a crear (2,6%), aplicar (3,4%) y analizar (6,4%).

En la siguiente figura se aprecia cómo se desplazan las habilidades prioritarias desde lo propuesto en el marco curricular con lo presente en los textos escolares, con su correspondiente diferencia absoluta porcentual.

Figura 10: permutación del orden prioritario de las habilidades de la asignatura



Primer ciclo de primaria 1° y 2° básico

En este ciclo la tendencia general del currículum se mantiene, es decir, predominan las habilidades de comprender, aplicar y crear. En los textos, por su parte, predominan las de recordar, comprender y analizar. Las habilidades que presentan mayor diferencia entre currículum y texto son, entonces, la de recordar, que se excede en un 48%, aplicar que se ve mermada en un 29,1% y comprender, cuyo nivel es 18,9% más bajo que en las Bases curriculares. Las habilidades de evaluar y de analizar, por su parte, son consistentes entre currículum y textos.

Tercer ciclo de primaria 5° y 6° básico

En este ciclo, el currículum prioriza las habilidades de comprender (44,6%), aplicar (22,8%) y crear (13%). Los textos, por su parte, enfatizan las habilidades de comprender (39,8%), recordar (24,6%) y evaluar (9,8%). Las mayores diferencias se aprecian entre aplicar, que el texto aborda en 21,4% por debajo de lo señalado en las Bases curriculares y recordar, que se excede en 15,5%. Se destaca que las habilidades de comprender, analizar y evaluar presentan una presencia consistente entre el currículum y los textos.

3.2.3 Subcompetencias marco curricular y textos escolares

Tabla 29: presencia subcompetencias en el corpus

Subcompetencia	Nivel	Porcentaje en Texto	Porcentaje en Currículum	Diferencia absoluta porcentual
Lingüística	1, 2, 5 y 6	14,5%	30,1%	15,6%
Sociolingüística	1, 2, 5 y 6	53,2%	83,1%	29,9%
Discursiva	1, 2, 5 y 6	29,2%	88,6%	59,3%
Estratégica	1, 2, 5 y 6	6,8%	67,5%	60,6%
Lingüística	1 y 2	30,0%	31,1%	1,1%
Sociolingüística	1 y 2	53,2%	79,7%	26,5%
Discursiva	1 y 2	32,0%	90,5%	58,5%
Estratégica	1 y 2	8,9%	83,8%	74,8%
Lingüística	5 y 6	6,9%	29,3%	22,5%
Sociolingüística	5 y 6	53,2%	85,9%	32,7%
Discursiva	5 y 6	27,9%	87,0%	59,1%
Estratégica	5 y 6	5,8%	54,3%	48,6%

Para estos niveles, el currículum establece, en el eje de comunicación oral, prioridades para el desarrollo de las subcompetencias comunicativas: en primer lugar aparece la discursiva (88,6%), le sigue la sociolingüística (83,1%), luego la estratégica (67,5%) y, por último, la lingüística (30,1%). Los textos escolares, por su parte, dan cuenta del siguiente orden de prioridades: sociolingüística (53,2%), discursiva (29,2%), lingüística (14,5%) y estratégica (6,8%).

De la relación entre currículum y textos, las subcompetencias presentan una gran diferencia absoluta porcentual de menor presencia en los textos escolares respecto de lo indicado en las Bases: las de mayor diferencia, y que por tanto las abordan mínimamente, son la estratégica y discursiva, con un 60,6% y 59,3%, respectivamente; luego las sigue sociolingüística con 29,9% y por último la lingüística, con 15,6%.

Se aprecia, entonces, diferencias relevantes respecto del foco que tanto el currículum como los textos tienen, no solo a raíz de cuáles son los contenidos de referencia que se encuentran más presentes y que denotan los énfasis por cada subcompetencia, sino también por la presencia general que tienen. Mientras en el currículum las subcompetencias discursiva y sociolingüística aparecen en prácticamente la totalidad de los OA, no ocurre lo mismo en los textos escolares.

Primer ciclo de primaria 1° y 2°

Al observar el comportamiento de las subcompetencia por ciclo, se aprecia que en 1° y 2° básico el foco que ponen las Bases curriculares dice relación, prácticamente en el mismo nivel, de las subcompetencias discursiva, sociolingüística y estratégica, lo que denota un cuerpo conceptual a la base del diseño curricular claro: el énfasis se pone en el lenguaje en uso y la relación entre este, los géneros, la efectividad de la comunicación y la consideración del problema retórico. Con un tercio de aparición de los contenidos de referencia de la subcompetencia lingüística, que se entiende apoyan las prácticas comunicativas sugeridas en el marco curricular.

Los textos escolares de estos niveles, en cambio, minimizan la subcompetencia estratégica (hay un 74,8% de diferencia respecto del currículum) y el abordaje de lo discursivo y lo sociolingüístico resulta, también, insuficiente. Empero, la subcompetencia lingüística guarda una estrecha relación entre lo declarado en las Bases curriculares (31,1%) y los ejercicios de los textos (30%).

Tercer ciclo de primaria 5° y 6°

En el caso de 5° y 6° básico, a diferencia de lo anterior, las Bases curriculares proponen, prácticamente con el mismo énfasis, las subcompetencias discursiva (87%) y sociolingüística (85,9%), un poco más atrás queda la retórica y la lingüística se mantiene con la misma proporción.

Los textos escolares, por su parte, si bien enfatizan las mismas primeras subcompetencias sociolingüísticas y discursiva, luego ofrecen más ejercicios vinculados a la lingüística y, por último, a la estratégica. No obstante, tal como es la tendencia del análisis, los porcentajes de presencia resultan significativamente menores.

Tabla 30: visión general contenidos de referencia 1°, 2°, 5° y 6°

Subcompetencia	Contenido de referencia	Porcentaje en Texto	Porcentaje en Currículum	Diferencia absoluta porcentual
Lingüística	Fonética	71,4%	38,0%	33,4%
	Léxico	18,4%	60,0%	41,6%
	Semántica	13,8%	40,0%	26,2%
	Morfología	8,7%	8,0%	0,7%
	Sintaxis	4,1%	38,0%	33,9%
Sociolingüística	Adecuación al contexto	99,0%	97,8%	1,2%
	Propósito de la interacción	2,2%	92,8%	90,5%
	Normas y convenciones	2,0%	63,8%	61,8%
Discursiva	Coherencia	0,8%	95,2%	94,5%
	Cohesión	0,5%	35,4%	34,9%
	Variedad discursiva	100,0%	95,2%	4,8%
Estratégica	Estrategias retóricas	80,4%	55,4%	25,1%
	Estrategias de cortesía	23,9%	85,7%	61,8%

De los trece contenidos de referencia considerados en el análisis, cinco de ellos de ellos encuentran una presencia en las Bases curriculares por sobre el 85%: adecuación al contexto (subcompetencia sociolingüística), coherencia (subcompetencia discursiva), propósito de la interacción (subcompetencia sociolingüística) y estrategias de cortesía (subcompetencia estratégica). El contenido de menor presencia es el de morfología (subcompetencia lingüística) que tiene un 8%.

En los textos escolares hay tres contenidos de referencia que superan el 80%: variedad discursiva (subcompetencia discursiva), adecuación al contexto (subcompetencia sociolingüística) y estrategias retóricas (subcompetencia estratégica). Conviene destacar también que hay cinco contenidos bajo el 5%: sintaxis (subcompetencia lingüística), propósito de la interacción (subcompetencia sociolingüística), normas y convenciones (subcompetencia sociolingüística) y coherencia y cohesión (subcompetencia discursiva).

En términos generales, la mayoría de los contenidos de referencia de las distintas subcompetencias encuentra un tratamiento disímil entre el currículum y los textos. Estos últimos dan cuenta mínimamente de la ocurrencia y proporción que declaran las Bases curriculares. Los casos más relevantes corresponden al contenido coherencia de la subcompetencia discursiva y el contenido propósito de la interacción, de la sociolingüística, por cuanto presentan una ausencia prácticamente absoluta en los textos escolares, mientras el currículum los declara como fundamentales.

Por otro lado, los contenidos de morfología de la subcompetencia lingüística, de adecuación al contexto de la sociolingüística y el de variedad discursiva, de la subcompetencia discursiva presentan el máximo de coincidencia.

3.2.3.1 Subcompetencia lingüística

El orden en que las bases curriculares ponderan los distintos contenidos de referencia, de manera decreciente, es: léxico (60%), semántica (40%), sintaxis (38%) y fonética (38%). Se observa al parecer, entonces, una distribución razonada por cuanto hay una preferencia por lo referido al vocabulario -tal como lo declara el currículum-, seguido muy de cerca de aspectos de la realización de interacciones orales.

Los textos, por su parte, enfatizan por sobre todo el contenido fonético, vinculado fundamentalmente al tono y volumen y a ortología, seguido bastante más atrás de lo referido al vocabulario.

- El contenido de morfología es consistente entre el currículum y los textos.
- Los contenidos de léxico, sintaxis y semántica ostensiblemente presentan una menor aparición en los textos respecto del currículum (41,6%, 33,9% y 26,2%, respectivamente).
- El contenido de fonética, por el contrario, prácticamente duplica su aparición en los textos respecto de las Bases curriculares.

3.2.3.2 Subcompetencia sociolingüística

Las Bases curriculares establecen que tanto la adecuación al contexto como el propósito de la interacción resultan fundamentales para el desarrollo de esta subcompetencia. Un poco más abajo queda el contenido de normas y convenciones, aunque igualmente supera el 50%.

Los textos escolares, por su parte, enfatizan fundamental y exclusivamente la adecuación al contexto. No se atiende en prácticamente la totalidad de los ejercicios al propósito o a las normas y convenciones.

3.2.3.3 Subcompetencia discursiva

La distribución de los contenidos propuesta por el Ministerio de Educación sitúa al mismo nivel la variedad discursiva y la coherencia. Bastante más atrás se encuentra la cohesión. Esto denota que los alumnos deberían tanto conocer los diversos géneros sobre los que tendrían que desarrollar las interacciones orales como también mecanismos de composición y organización semántica y pragmática.

- La coherencia supone una presencia casi absoluta en el currículum (95, 2%), lo que dista del 0,8% de aparición en los textos escolares.
- El contenido de cohesión supera el tercio de OA en los que se considera (35,4%). En los textos escolares no alcanza el 1%.
- La variedad discursiva, en cambio, presenta un correlato absoluto: el marco curricular lo contempla en prácticamente la totalidad de los indicadores de aprendizaje, misma proporción que se aprecia en los textos escolares.

3.2.3.4 Subcompetencia estratégica

Mientras el marco curricular establece que las estrategias de cortesía están profundamente implicadas en los OA (85,7%), los textos escolares enfatizan, fundamentalmente, el trabajo de las estrategias retóricas.

3.2.4 Contenidos de referencia marco curricular y textos escolares

Tabla 31: contenidos de referencia en corpus

Subcompetencia	Contenido de referencia	Ciclo	Porcentaje en Texto	Porcentaje en Currículum	Diferencia absoluta porcentual
Lingüística	Fonética	1 y 2	91,8%	52,2%	39,6%
	Léxico	1 y 2	14,2%	43,5%	29,3%
	Semántica	1 y 2	0,0%	26,1%	26,1%
	Morfología	1 y 2	11,9%	0,0%	11,9%
	Sintaxis	1 y 2	0,0%	43,5%	43,5%
	Fonética	5 y 6	27,4%	25,9%	1,5%
	Léxico	5 y 6	27,4%	74,1%	46,7%
	Semántica	5 y 6	43,5%	51,9%	8,3%
	Morfología	5 y 6	1,6%	14,8%	13,2%
	Sintaxis	5 y 6	12,9%	33,3%	20,4%
Sociolingüística	Adecuación al contexto	1 y 2	100,0%	98,3%	1,7%
	Propósito de la interacción	1 y 2	0,4%	93,2%	92,8%
	Normas y convenciones	1 y 2	0,4%	71,2%	70,8%
	Adecuación al contexto	5 y 6	98,5%	97,5%	1,1%
	Propósito de la interacción	5 y 6	3,1%	92,4%	89,3%
	Normas y convenciones	5 y 6	2,7%	58,2%	55,5%
Discursiva	Coherencia	1 y 2	0,0%	89,6%	89,6%
	Cohesión	1 y 2	0,0%	34,3%	34,3%
	Variedad discursiva	1 y 2	100,0%	92,5%	7,5%
	Coherencia	5 y 6	1,2%	100,0%	98,8%
	Cohesión	5 y 6	0,8%	36,3%	35,5%
	Variedad discursiva	5 y 6	100,0%	97,5%	2,5%
Estratégica	Estrategias retóricas	1 y 2	87,5%	61,3%	26,2%
	Estrategias de cortesía	1 y 2	15,0%	90,3%	75,3%
	Estrategias retóricas	5 y 6	75,0%	48,0%	27,0%
	Estrategias de cortesía	5 y 6	30,8%	80,0%	49,2%

3.2.4.1 Contenidos de referencia primer ciclo de primaria 1° y 2°

En el currículum, para este ciclo, cinco contenidos de referencia se encuentran por sobre el 80%: adecuación al contexto (subcompetencia sociolingüística), propósito de la interacción (subcompetencia sociolingüística), variedad discursiva (subcompetencia discursiva), estrategias de cortesía (subcompetencia estratégica) y coherencia (subcompetencia discursiva). El único contenido que no tiene ocurrencia es el de morfología (subcompetencia lingüística). Se debe destacar que todos los contenidos de las subcompetencias sociolingüística, discursiva y estratégica están por sobre el 60% y que los contenidos de la lingüística, a excepción de la morfológica que no fue detectado, se ubican entre el 26% y el 52%.

En el caso de los textos escolares, son cuatro los contenidos de referencia que se encuentran por sobre el 80%, a saber: adecuación al contexto (subcompetencia sociolingüística), variedad discursiva (subcompetencia discursiva), fonética (subcompetencia lingüística), estrategias retórica (subcompetencia estratégica) y seis que no alcanzan el 1%: propósito de la interacción y normas y convenciones (subcompetencia sociolingüística), coherencia u cohesión (subcompetencia discursiva), sintaxis y semántica (subcompetencia lingüística).

Prácticamente la totalidad de los contenidos de referencia se encuentran “desfasados” entre el currículum y los textos escolares. Llamen la atención, entre esta discordancia absoluta, el propósito de la interacción, de la subcompetencia sociolingüística, la coherencia, de la discursiva, la cortesía de la estratégica y normas y convenciones de la sociolingüística que se encuentran por debajo de las Bases curriculares un 92,8%, 89,6%, 75.3% y 70,8%, respectivamente.

Subcompetencia lingüística

Ninguno de los contenidos de referencia contemplados en esta subcompetencia es consistente con lo declarado en el marco curricular: sintaxis, léxico y semántica se encuentran por debajo de lo que señalan los OA y lo fonético se eleva casi un 40%.

Subcompetencia sociolingüística

Solo el contenido adecuación al contexto presenta consistencia con el marco curricular. Tanto propósito de la interacción como normas y convenciones prácticamente no son considerados en los textos escolares, aun cuando tienen una gran presencia en el currículum.

Subcompetencia discursiva

Al igual que en la subcompetencia sociolingüística, en la que solo un componente es consistente con el currículum, en los textos escolares el único contenido de referencia presente en los ejercicios es el de variedad discursiva, por lo que no hay presencia ni de coherencia ni de cohesión.

Subcompetencia estratégica

Los textos escolares de este ciclo relevan las estrategias retóricas por sobre las de cortesía. Sobredimensionan las primeras por sobre las segundas.

3.2.4.2 Contenidos de referencia tercer ciclo de primaria 5° y 6°

En este ciclo hay cinco contenidos en el currículum que se encuentran por sobre el 80%: coherencia y variedad discursiva (subcompetencia discursiva), adecuación al contexto y propósito de la interacción (subcompetencia sociolingüística) y estrategias de cortesía (subcompetencia estratégica). El contenido más descendido corresponde a morfología (subcompetencia lingüística), con un 14,8%.

Los textos escolares, por su parte, consideran dos contenidos por sobre el 80%: variedad discursiva (subcompetencia discursiva) y adecuación al contexto (subcompetencia sociolingüística). Los contenidos que no alcanzan el 2% son la morfología (subcompetencia lingüística) y coherencia y cohesión (subcompetencia discursiva).

Si bien se aprecia una importante discordancia de los contenidos de referencia en este ciclo, a diferencia del de 1° y 2°, cuatro de ellos resultan consistentes con el marco curricular, a saber: semántica y fonética, de la subcompetencia lingüística, variedad discursiva de la subcompetencia discursiva y adecuación al contexto, de la sociolingüística.

Por otro lado, los contenidos que guardan mayor diferencia (por sobre el 55% de ausencia en los textos) son los de coherencia, de la subcompetencia discursiva y propósito de la interacción y normas y convenciones, de la sociolingüística.

Subcompetencia lingüística

En esta subcompetencia los contenidos de referencia que más se alejan de lo propuesto en el currículum son el léxico, la sintaxis y lo morfológico, con 46,7%, 20,4% y 13,2%, respectivamente.

Subcompetencia sociolingüística

Como ya se ha señalado, tanto propósito de la interacción como normas y convenciones presentan muy bajas ocurrencias en los textos escolares, en comparación con lo declarado en las Bases curriculares. Adecuación al contexto, por su parte, coincide prácticamente de manera absoluta.

Subcompetencia discursiva

El único contenido de referencia consistente es el de variedad discursiva. La presencia de coherencia y de cohesión es mínima en los textos, a pesar de la relevancia absoluta de la primera y del 36% de ponderación de la segunda en el marco curricular.

Subcompetencia estratégica

Al igual que en el caso de 1° y 2° básico, los textos escolares de este ciclo invierten la proporción propuesta por el Ministerio de educación: se enfatizan las estrategias retóricas por sobre las de cortesía.

3.2.5 Subcompetencias y habilidades marco curricular y textos escolares

Tabla 32: subcompetencias y habilidades cognitivas 1°, 2°, 5° y 6°

Subcompetencia	Habilidad	Porcentaje en Texto	Porcentaje en Currículum	Diferencia absoluta porcentual
Lingüística	Recordar	44,9%	4,0%	40,9%
	Comprender	21,9%	22,0%	0,1%
	Aplicar	8,2%	60,0%	51,8%
	Analizar	17,9%	2,0%	15,9%
	Evaluar	2,0%	0,0%	2,0%
	Crear	3,1%	12,0%	8,9%
	Sin habilidad	2,0%	0,0%	2,0%
Sociolingüística	Recordar	36,8%	6,5%	30,3%
	Comprender	31,2%	51,4%	20,2%
	Aplicar	5,3%	20,3%	15,0%
	Analizar	3,5%	0,7%	2,8%
	Evaluar	11,4%	5,8%	5,6%
	Crear	4,2%	14,5%	10,3%
	Sin habilidad	7,5%	0,7%	6,8%
Discursiva	Recordar	38,6%	6,1%	32,5%
	Comprender	26,6%	49,7%	23,0%
	Aplicar	8,1%	21,8%	13,6%
	Analizar	2,8%	1,4%	1,4%
	Evaluar	9,6%	5,4%	4,2%
	Crear	3,8%	14,3%	10,5%
	Sin habilidad	10,4%	1,4%	9,0%
Estratégica	Recordar	25,0%	8,0%	17,0%
	Comprender	39,1%	45,5%	6,4%
	Aplicar	8,7%	33,0%	24,3%
	Analizar	1,1%	0,9%	0,2%
	Evaluar	8,7%	2,7%	6,0%
	Crear	7,6%	8,9%	1,3%
	Sin habilidad	9,8%	0,9%	8,9%

Los distintos contenidos de referencia de las subcompetencias comunicativas se vehiculizan por medio de actividades enmarcadas en determinadas habilidades cognitivas.

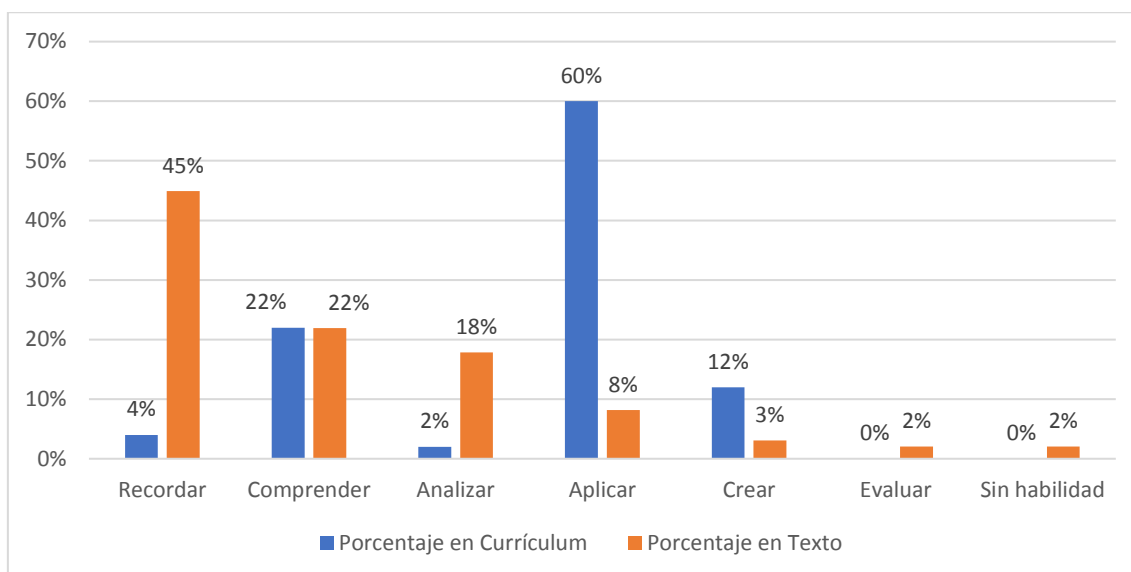
En cuanto a la distribución que el marco curricular establece para estos niveles entre las habilidades cognitivas y las subcompetencias se aprecia, en primer lugar, que la mayor presencia de habilidades vinculadas con una subcompetencia es la habilidad de aplicar contenidos lingüísticos y, en segunda y tercera instancia, comprender contenidos sociolingüísticos y discursivos, respectivamente. Por otro lado, analizar contenidos discursivos, estratégicos y sociolingüístico no alcanza cada uno al 2%, y la evaluación de contenidos lingüísticos no se registra.

Respecto de los textos escolares, se aprecia que predominan, entre un 30% y 45% recordar contenidos lingüísticos, discursivos y sociolingüísticos y comprender contenidos estratégicos y sociolingüísticos. Evaluar contenidos lingüísticos y analizar contenidos estratégicos son los desempeños menos presentes, con 2% como máximo.

La máxima diferencia que se aprecia, entre lo que declaran las Bases curriculares y los textos escolares al respecto, dice relación con la subcompetencia lingüística y la habilidad de evaluar y de aplicar. Mientras el currículum no considera que estos contenidos apliquen para la evaluación, sí otorga más del 68% a la aplicación. Los textos escolares asocian los contenidos justamente a la evaluación; la aplicación encuentra una ocurrencia mínima.

3.2.5.1 Subcompetencia lingüística

Gráfico 12: habilidades y subcompetencia lingüística

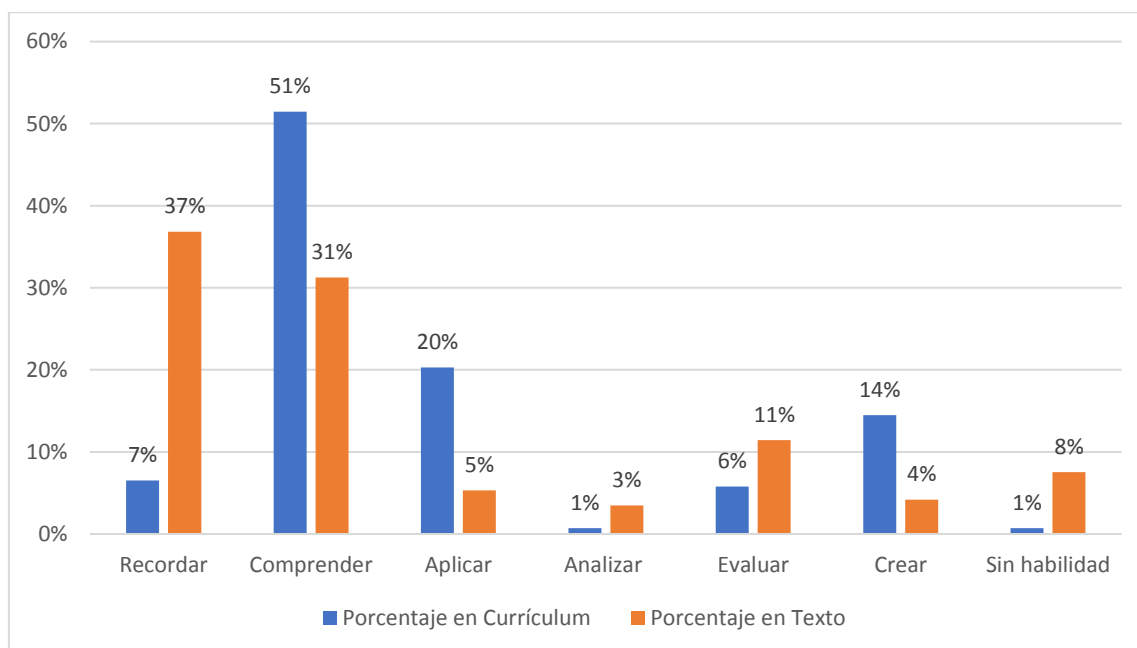


Para esta subcompetencia, el currículo determina que los alumnos deberán, en primer lugar, aplicar más de la mitad de los contenidos, (60%), comprender otros (22%), crear (12%) y más abajo recordar (4%) y analizar (2%). Los textos escolares responden a estos lineamientos de la siguiente manera: recordar (45%), comprender (22%), analizar (18%), aplicar (8%), crear (3%) y evaluar (2%).

Las principales diferencias estriban en que aplicar está muy por debajo de lo planteado por el currículo y recordar y analizar, sobredimensionados. Por otro lado, el índice de comprender coincide entre Bases y textos.

3.2.5.2 Subcompetencia sociolingüística

Gráfico 13: habilidades y subcompetencia sociolingüística

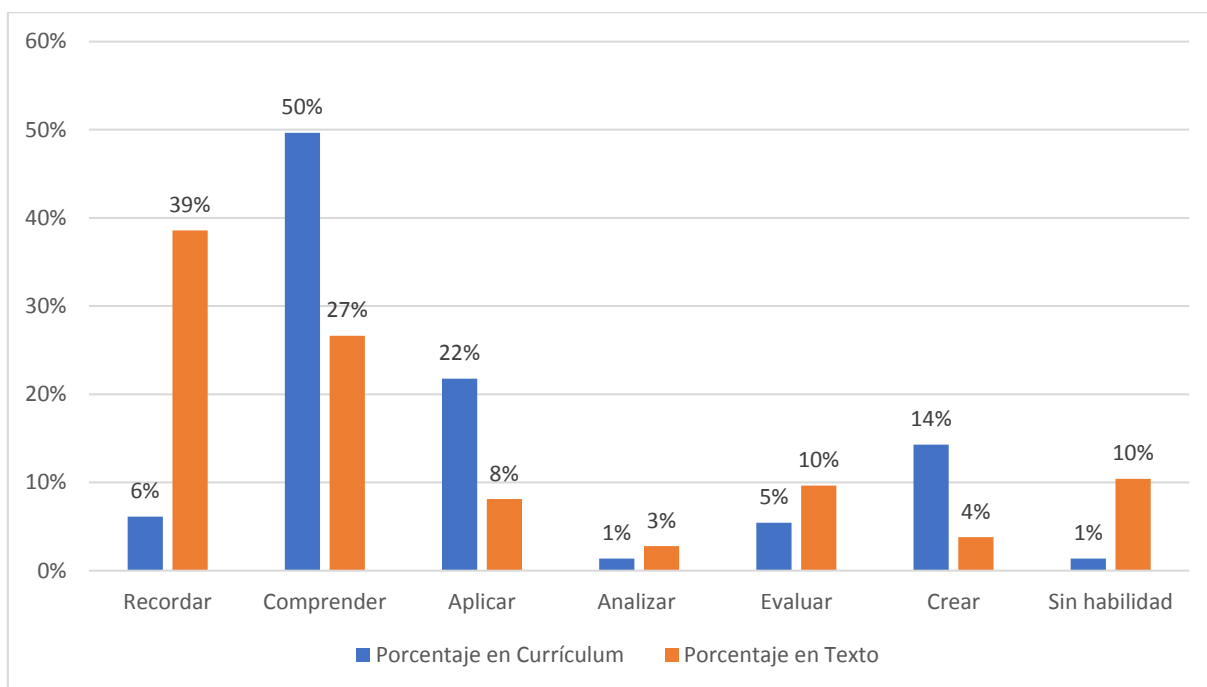


En esta competencia se detecta que el currículo determina que los alumnos desarrollen la comprensión de prácticamente la mitad de los contenidos y, en segundo lugar, que apliquen y creen. La habilidad más descendida corresponde a analizar. Los textos escolares, por su parte, apuntan principalmente a recordar y comprender un tercio de los contenidos. La habilidad más descendida también es analizar.

Por tanto, las principales diferencias entre Bases curriculares y textos apuntan a recordar, que en estos últimos se alza 30% por sobre lo señalado en el currículo y comprender, pues presentan 20% menos de contenidos asociados.

3.2.5.3 Subcompetencia discursiva

Gráfico 14: habilidades y subcompetencia discursiva

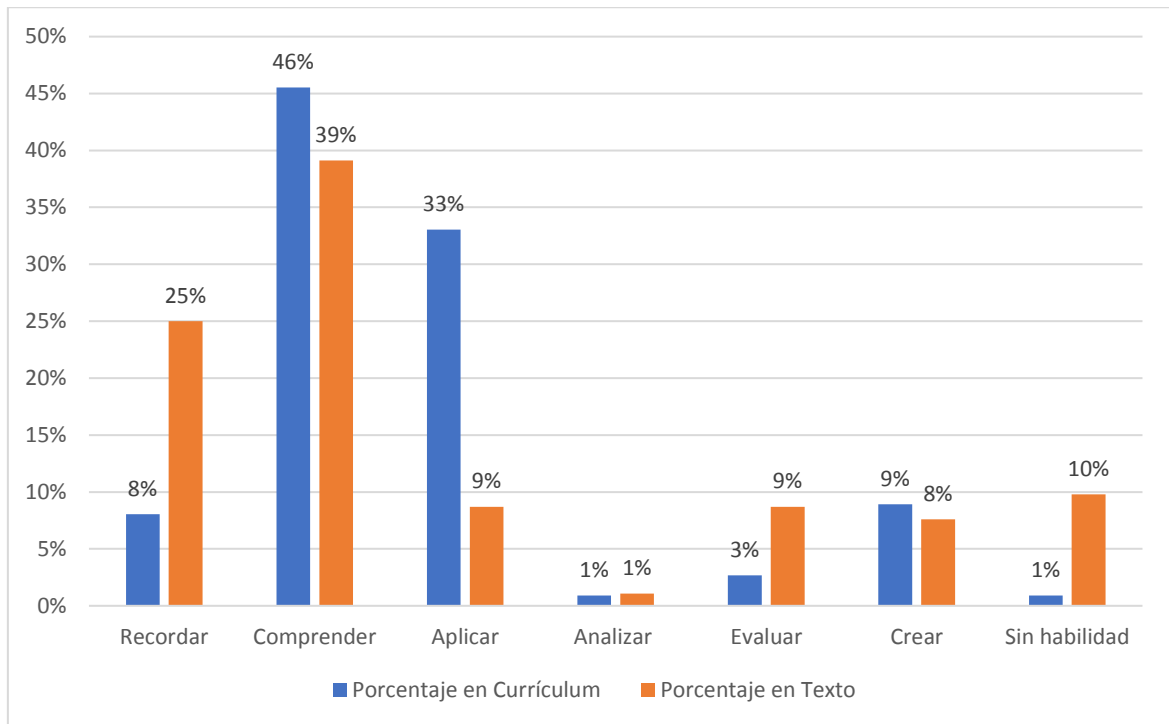


En esta competencia, según el marco curricular, se observa que los alumnos deberán principalmente comprender los contenidos de la subcompetencia, en segundo lugar, aplicarlos y en tercero, crear. La habilidad menos presente es la de analizar. Los textos escolares, por su parte, enfatizan primeramente la habilidad de recordar, luego la de comprender y bastante más abajo, la de evaluar. Al igual que en el currículo, la habilidad menos presente es la de analizar.

Las principales diferencias entre el marco y los textos se aprecian en la habilidad de recordar, que en los textos escolares se ubica 32,5% por sobre lo señalado en las Bases curriculares. La habilidad de comprender, por su parte, también presenta una gran diferencia, por cuanto se ubica 23% por debajo de la distribución de los OA. Las habilidades de crear, evaluar y analizar guardan una más estrecha relación.

3.2.3.4 Subcompetencia estratégica

Gráfico 15: habilidades y subcompetencia estratégica



En esta competencia, el currículo determina que los alumnos deberán mayoritariamente comprender y aplicar los contenidos. La habilidad más descendida, por su parte, corresponde a analizar. Los textos escolares, por su parte priorizan también la comprensión en primera instancia y en segunda, la habilidad de recordar. Al igual que en las Bases curriculares, la habilidad menos desarrollada es la de aplicar.

La principal diferencia entre marco curricular y textos radica en las habilidades de aplicar y de recordar, pues los textos están 24,3% por debajo y 17% por sobre de lo indicado en las Bases, respectivamente.

4. DISCUSIÓN

4.1 Presencia de los tres ejes de la asignatura

Como se puede apreciar, en las Bases curriculares chilenas para primaria se reconoce una ligera preponderancia de la lectura por sobre la escritura y comunicación oral de manera sistemática en cada uno de los cursos. A la vez, la macrohabilidad de comunicación oral es la que presenta menor participación en los cursos, aunque su promedio total sea semejante al del eje de escritura. Estas ligeras tendencias pueden resultar coincidentes con las habituales prácticas de los docentes y la representación que se tiene de la naturaleza de la asignatura: apropiación del código escrito por sobre el oral.

4.2 Distribución de las subcompetencias comunicativas según niveles educativos

En relación con la distribución de los distintos contenidos y habilidades de las diferentes subcompetencias comunicativas, se aprecia una tendencia clara: la discursiva se encuentra presente en la mayoría de los OA y, en un poco más de la mitad, la sociolingüística. No es el caso ni de la subcompetencia lingüística ni de la estratégica que son referidos cada uno en un poco más de un tercio de los Objetivos de aprendizaje.

Esta tendencia podría responder a una concepción parcial del enfoque comunicativo, basada fundamentalmente en los géneros y tipos textuales y con menor atención a la situación retórica y a los posibles obstáculos para una comunicación efectiva; además, se aprecia un distanciamientos del conocimiento lingüístico, quizá como rechazo expreso a las tendencias estructuralistas previas: en el afán por desmarcarse de las anteriores prácticas, en un movimiento de tipo pendular, el foco se aleja del conocimiento del sistema de la lengua y de los niveles de estudio del lenguaje. No obstante, dado el nivel de las subcompetencias que se vinculan con dimensiones pragmáticas y retóricas, se desprende que la concepción de enseñanza de la lengua no se

entiende completamente como un fenómeno situado e indisolublemente unido a elementos del problema retórico.

Destáquese, además que, si bien la competencia discursiva predomina en los tres ejes, según la naturaleza de la macrohabilidad, la sociolingüística se comporta diferente, pues mientras en comunicación oral y en escritura tiene una alta presencia, no ocurre lo mismo con lectura. Esto permite inferir que en las tradicionales “habilidades productivas”, sí hay una intención por considerar al destinatario y las condiciones de producción, pero no así en la “habilidad receptiva”. Indudablemente, desatender este aspecto no favorece una comprensión rica y profunda de los textos, en el entendido de que como géneros discursivos que son llevan consigo marcas del contexto de producción. Esto último viene a refrendar lo expuesto anteriormente, respecto de la implementación parcial del enfoque comunicativo en las Bases curriculares.

Es claro que el subciclo de 1° y 2° básico presenta una distribución mucho más homogénea de las subcompetencias que el subciclo terminal de 5° y 6° básico, lo que puede deberse a la necesidad de que los docentes de los primeros ciclos cuenten con instrucciones más directas y específicas y, por tanto, con menor posibilidad de ampliar o explorar otras subcompetencias. Por otro lado, resulta interesante considerar que de las tres macrohabilidades del currículum, la que da cuenta de manera más abundante de las subcompetencias es la comunicación oral. Esto podría deberse, quizá, al hecho de que mientras más evidente es la relación con el contexto, más notorio es considerar elementos pragmáticos. Esto explicaría por qué en escritura la sociolingüística aumenta y daría cuenta de una visión restringida y tradicional de la lectura distante del enfoque comunicativo.

4.3 Habilidades cognitivas

Dado que la taxonomía de habilidades que se emplea como referencia en esta investigación supone la inclusión de los niveles inferiores en los superiores, al identificar una habilidad como aplicar, por ejemplo, se asume que esta incorpora operaciones cognitivas de reconocer y de comprender; de la misma manera, la habilidad de crear implica el tránsito por todas las habilidades anteriores. En este sentido, al identificar la presencia de habilidades superiores se recogen inmediatamente las más básicas.

En términos porcentuales, las Bases curriculares chilenas de Lenguaje establecen como habilidades prioritarias comprender (31,4%), crear (27,8%) y aplicar (25,9%). No obstante, al integrar los porcentajes en las categorías de habilidades superiores y de habilidades básicas, se estima que prácticamente el 60% de las habilidades apuntan a las básicas.

En alguna medida resulta razonable que, prácticamente, un cuarto del total de los OA remitan a aplicar, en cuanto se conceptualiza la asignatura a partir de contenidos y habilidades funcionales que requieren una puesta en práctica; no obstante, tanto el análisis como la evaluación (que en su conjunto alcanzan el 8% del total) suponen operaciones cognitivas vinculadas con el lenguaje en uso, pues plantean al sujeto la tarea de discriminar adecuación y corrección, ponderar efectos de la comunicación y producir discursos.

Llama la atención el tratamiento que las competencias tienen en relación con las habilidades ya que en el currículum se declara que en la lingüística, la sociolingüística y la discursiva aparecen significativamente, la comprensión, aplicación y creación, lo que supondría que los estudiantes deberán movilizar los contenidos y operar en diversas dimensiones sobre ellos rescatando, como se señaló anteriormente, aspectos de corte pragmático. Si se asume que una variedad de habilidades resulta eficaz para preparar al

estudiante frente a diversas situaciones y desafíos, y en el entendido de que habilidades más complejas suponen mayor requerimiento del contexto y mediación social, surge la necesaria pregunta respecto de por qué no opera esto así para los conocimientos de la competencia estratégica.

Dado que el currículum de un país responde a los lineamientos políticos del gobierno y que se enfoca en la formación de un determinado modelo de ciudadano, el hecho de que en las Bases curriculares predominen las habilidades básicas permite inferir un modelo de ciudadano alejado del análisis y la evaluación crítica, pero sí enfocado a la creatividad, lo que no se condice necesariamente con lo declarado en las herramientas curriculares oficiales de Chile, tal como se indica en la descripción de las herramientas curriculares de la fundamentación teórica de esta investigación.

4.4 Tipos de ejercicios identificados en los textos escolares

Respecto de los tipos de ejercicios identificados en los textos escolares en cuanto a su evidencia, puede afirmarse que la legibilidad del texto parece ser apropiada porque indica mayoritariamente con claridad cuáles son las acciones que el lector debe realizar. Dado que el destinatario es el alumno escolar y que, por lo tanto, puede estudiar de manera independiente, entonces resultarían efectivos, tal como se indica en la fundamentación teórica de esta investigación a partir de Peña y Rojas, 1997.

Sí resulta interesante observar la diferencia que se aprecia entre los textos del primer ciclo (1° y 2° básico) con los del tercer ciclo (5° y 6° básico): mientras los primeros textos ostentan un alto porcentaje de ejercicios evidentes, en los segundos disminuyen. Al respecto, es plausible asociar la claridad de las instrucciones en los cursos iniciales al manejo del código lingüístico que poseen los estudiantes de esas edades: las instrucciones deben ser claras y unívocas para evitar incompreensión o confusión por parte de ellos.

Por otro lado, al considerar que los textos escolares tienen como destinatario a los docentes, se puede inferir también que la claridad y univocidad de las instrucciones apunta a restringir el accionar del profesor en relación con la ampliación de las actividades.

Una tercera variable respecto de este punto recoge la casa editorial desarrolladora de cada texto: en el caso de 1° y 2° básico fue Santillana; 5° y 6°, Piedra del Sol. Es posible que esta diferencia responda a la línea editorial o bien a la concepción que el equipo editorial tiene sobre la didáctica de la oralidad.

4.5 Proporción de contenidos y habilidades de comunicación oral en relación con los ejes del currículum oficial

La baja presencia de ejercicios en los textos escolares analizados que se sostienen desde el abordaje de la comunicación oral (23,2%), en comparación con los que remiten a lectura y a escritura (69,3%), configura un escenario particular para el aprendizaje de los estudiantes:

Si el docente se ciñe estrictamente a lo indicado en el texto escolar, como puede darse el caso según lo señalado en la fundamentación teórica de esta investigación, la propuesta de trabajo del material permite cuestionarse en qué medida la escuela se vuelve verdaderamente un espacio propicio para hablar y escuchar, pues los alumnos deberían pasar la mayor parte del tiempo trabajando de manera solitaria, ya sea leyendo o escribiendo. Por tanto, las interacciones son mínimas, con lo que se reduce la posibilidad de que el estudiante preste atención y analice su contexto inmediato, pueda participar del proceso de construcción del conocimiento y establecer nexos con el bagaje común, que son elementos clave de la formación de la competencia oral, tal como se documenta en las prácticas de oralidad deseables en el aula del apartado teórico.

Por otro lado, la proporción de actividades orales de los textos refrenda la desatención de este eje en el ejercicio docente en cuanto a la ausencia de una enseñanza progresiva y sistemática de la oralidad (Pinilla et al., 2012).

Resulta interesante considerar que en el primer ciclo la oralidad tenga una participación mucho menor que en el tercer ciclo: 17,6% vs. 27,5%. El tiempo que los estudiantes en 1° y 2° básico podrían invertir en desarrollar interacciones orales se ocupa en actividades de lectura, lo que se explicaría por la necesidad de trabajar la apropiación del código escrito; de ser cierto esto se desprende una concepción del aprendizaje basada

en el trabajo individual, lo que se distancia de lo propuesto en el marco curricular y, sobre todo, de los aspectos deseables de la enseñanza de la oralidad.

4.6 Ejercicios de oralidad y relación con competencia comunicativa

Llama la atención que un 27% de los ejercicios de oralidad identificados no remita a alguno de los contenidos de referencia de las diversas subcompetencias comunicativas estudiadas. Esto permite preguntarse, en primer lugar, respecto de la calidad del diseño de los textos escolares en cuanto a los objetivos que se persiguen. En segundo lugar, la reflexión puede girar en torno a la concepción de oralidad que los equipos editoriales tienen, puesto que se proponen ejercicios de oralidad sin un objetivo o modalidad específica.

El hecho de que las subcompetencias más trabajadas sean la sociolingüística (53,2%) y la discursiva (29,2%) permitiría sostener que el enfoque que está a la base es aquel pragmático-comunicativo (Pinilla et al., 2012). Por otro lado, la baja presencia de contenidos de referencia propios de la competencia lingüística y de la competencia estratégica hace posible inferir, por una parte, que el conocimiento del código lingüístico no resulta de particular interés y, por otra, que dentro de la concepción de oralidad que se presenta en los materiales no se considera la efectividad de la comunicación, lo que es consistente con el reducido número de instancias en que los estudiantes interactúan oralmente.

4.6.1 Subcompetencias comunicativas

El análisis de los textos escolares en razón de los contenidos de referencia de las subcompetencias comunicativas permite establecer tendencias claras: las competencias con mayor presencia corresponden a la sociolingüística y a la discursiva. Al analizar en profundidad cada una de las subcompetencias, los resultados permiten inferir que:

- a) Competencia lingüística: la predominancia del elemento fonético dentro de la subcompetencia lingüística refrenda lo planteado por Palou & Bosch (2005) en cuanto a que los docentes suelen fijar su mirada en aspectos formales que dicen relación particularmente con la pronunciación, velocidad y volumen y que hay desatención a otros saberes disciplinares como, por ejemplo, la sintaxis de la oralidad.
- b) Competencia sociolingüística: los contenidos de referencia que predominan en los ejercicios corresponden casi exclusivamente a la adecuación al contexto. Esto permite suponer que el foco está dado en que se exige atención a intereses y conocimientos del auditorio. Al menos se identifica un destinatario en cuestión.
- c) Competencia discursiva: según los resultados, el contenido de referencia por excelencia es la variedad discursiva. Al respecto, resulta valorable el hecho de que cuando los textos proponen interacciones orales inviten a los estudiantes a realizarlas por medio de géneros establecidos. Sí resulta necesario –aunque queda fuera del alcance de esta investigación– estudiar la modalidad y calidad del trabajo a partir de los géneros, en especial porque la consideración de los otros contenidos de referencia resulta prácticamente nula.
- d) Competencia estratégica: si bien las alusiones a contenidos propios de estrategias retóricas supera con creces a aquellos de estrategias de cortesía, no

puede dejar de señalarse que, dada la bajísima ocurrencia de esta competencia, resulta necesario otorgar mayor presencia a ambos tipos de estrategia. Un posible motivo de los resultados observados puede ser la naturaleza del texto escolar y del diseño de los equipos editoriales: se dan instrucciones sobre el tipo de interacción que tienen que realizar y el propósito que deben perseguir, mas no se señalan posibles dificultades en la comunicación ni recursos para enmarcar los enunciados correcta y adecuadamente. Desde esta perspectiva, entonces, es plausible preguntarse si la tendencia corresponde efectivamente al modelo pragmático-comunicativo.

4.6.2 Habilidades cognitivas

El comportamiento de habilidades en relación con las competencias responde a una tendencia clara: los dos tercios del total de ejercicios analizados se distribuye entre las habilidades básicas; las habilidades superiores, por su parte, corresponden aproximadamente a un menos de un tercio del total de habilidades.

El hecho de que los contenidos de referencia de las distintas subcompetencias se refieran a las habilidades básicas permite cuestionar hasta qué punto los diversos códigos de la comunicación oral, entendidos como ostensiones que orientan la interpretación de los enunciados (Crespo & Manghi, 2005), son suficientemente trabajados para favorecer el desarrollo competente de los alumnos. A la vez, operar en niveles cognitivos básicos puede suponer una dificultad para desarrollar la oralidad como una herramienta para adquirir y construir (Moore & Nussbaum, 2013).

En todas las competencias la relación con las habilidades es semejante: predominan las habilidades básicas. Indistintamente de los contenidos de referencia, los

diversos ejercicios no ofrecen a los estudiantes la posibilidad de comprobar la calidad o eficacia de la comunicación o generar nuevos modelos y pautas en la interacción.

Es probable que, desde la perspectiva de las habilidades cognitivas, el tratamiento de los contenidos de comunicación oral no propicie aspectos básicos de esta forma de comunicación, a saber: negociación de la relación interpersonal, análisis de elementos relevantes como la proximidad, la distancia social, el carácter público o privado, entre otros (Calsamiglia & Tusón, 2007; Pérez, 2012, entre otros).

4.7 Tratamiento de la oralidad en el currículum y en los textos escolares

La comparación de los análisis de las Bases curriculares y de los textos escolares arroja diferencias importantes que pueden resumirse en que si bien, en términos nominales, los textos escolares recogen algunos contenidos fundamentales, la propuesta didáctica concreta de cada uno de ellos difiere bastante de lo señalado por el Ministerio de Educación. Desde esta perspectiva, los textos realizan una propuesta curricular propia que parece concebir la comunicación oral no desde la perspectiva del lenguaje en uso, sino más bien desde un modelo tradicional anclado a la escritura, lo que resulta llamativo cuando se considera que los textos analizados fueron aprobados por el Ministerio y entregados gratuitamente a todos los estudiantes de colegios públicos de Chile.

4.7.1 Legibilidad

El análisis del marco curricular y de los textos escolares arroja, en primer lugar, una diferencia relevante: los OA propuestos en las Bases curriculares resultan directos y comprensibles, en cuanto es posible discriminar los tres ejes del currículum (lo que viene dado por su organización), las subcompetencias comunicativas y sus contenidos de referencia y la habilidad cognitiva que subyace a la propuesta curricular.

No ocurre lo mismo con los textos escolares. Pues, si bien es posible identificar en la mayoría de los casos la macrohabilidad implicada –y, por tanto, asociar las diversas actividades a uno de los ejes de la asignatura–, resulta difícil identificar con la misma claridad las subcompetencias, contenidos de referencia y habilidad cognitiva.

Por otro lado, es interesante observar la construcción de los diversos enunciados que componen el marco curricular y los textos escolares, en el entendido de que ambos discursos son institucionalizados y responden a los lineamientos del Estado. Mientras los OA obedecen a una estructura delimitada en la que se incorporan las diversas dimensiones que pretenden alcanzar: habilidad/actitud, contenido conceptual o procedimental, género y estrategia, los ejercicios de los textos escolares cuentan con diversas modalidades de presentación: en algunos casos se enuncian respetando los lineamientos del OA, es decir, recogiendo las dimensiones antes descritas, pero en otros, las instrucciones no permiten identificar dichos lineamientos. Específicamente la macrohabilidad de comunicación oral, el análisis arroja que las actividades propuestas por los manuales, por muy claras que resulten respecto de las acciones que los estudiantes deben realizar, no implican, en su totalidad, ni una competencia en particular ni relación con alguna habilidad específica; en otras palabras, los alumnos ejercitarán la macrohabilidad hablando y escuchando, mas no habría una intencionalidad formativa o de aprendizaje en ello, lo que se relaciona con la necesidad de los docentes de contar con secuencias y orientaciones didácticas claras para favorecer aprendizajes (Araya, 2011).

4.8 Proporción de contenidos y habilidades de comunicación oral en relación con los ejes del currículum oficial

La diferencia en la proporción de actividades de lectura, escritura y comunicación oral resulta significativa, no solo porque evidencia la falta de coherencia entre dos ejemplos de discurso institucionalizado, sino que también deja entrever cuál es la representación que se tiene no solo de la oralidad, sino del aprendizaje en general (Palou & Bosch, 2005). Puesto que en los textos escolares de la muestra predominan la lectura y la escritura y que el análisis realizado se centró solo en los ejercicios que implicaban interacción oral por parte de los estudiantes, se puede inferir el esquema de enseñanza y de comportamiento en el aula que subyace al modelo didáctico de los textos escolares: los estudiantes deberían pasar la mayor parte del tiempo de uso de los textos desarrollando ya sea lectura o un proceso de producción textual de manera individual, sin compartir con otros sus ideas, planificación o textualización.

Probablemente, estos procesos se llevarían a cabo de manera silenciosa para favorecer la concentración, lo que permite concluir que las aulas de lengua no serían el espacio donde los estudiantes pueden hablar y por tanto, no desarrollarían herramientas para poner a prueba “su capacidad de modificar su discurso oral en función de la eventualidad del contexto y los propósitos previstos para el desarrollo de su competencia discursiva” (Gutiérrez, 2010: 28).

Este hecho da cuenta de un desconocimiento de las didácticas de la lectura, de la escritura y de la oralidad, por cuanto la comprensión o producción de un texto escrito puede resultar una excelente oportunidad de desafiar a los estudiantes a desplegar recursos comunicativos orales. En el caso de la lectura, por ejemplo, el programa PISA indica que la educación de la competencia lectora debe realizarse a partir de la interacción

entre acciones cognitivas orales y escritas (Gomariz & Caro, 2014). Respecto de la producción de textos escritos, la oralidad también es un elemento relevante, por cuanto

Cuando la didáctica de la escritura dialoga con la oralidad es porque esta última le sirve de estímulo para anotar e inventar y revisar, ya que entonces escribir se convierte en un proceso donde van surgiendo los borradores oportunos hasta llegar a la versión definitiva de un discurso (Cassany, 1999). Y en ello detentan un papel decisivo aquellos comentarios orales que, por mediación docente o discente, el autor del texto reciba de parte de otros (Cassany, 2008). Incluso se recomienda que haya tareas donde el cultivo de la escritura sea una experiencia grupal [...] las estrategias resolutivas advienen con más fluidez pensando en grupo y la realización de borradores escritos previos es necesaria y habitual, ya que, si trabajan tareas que contienen problemas, los alumnos han de afrontar oralmente las encrucijadas suscitadas y decidir estratégicamente la perspectiva que se ha de dar al propio escrito contando con el tipo de lector y de situación que le espera a la hora de comunicarlo, qué fuentes leer para sostenerlo, cómo organizar los temas de interés en orden de prioridad y acceso, y qué elementos verbales intervendrán en la construcción del significado. (Gomariz & Caro, 2014: 17-18)

Finalmente, se debe señalar que no deja de llamar la atención el hecho de que, del total de ejercicios identificados, solo 23.2% se sustenta a partir de la macrohabilidad de la comunicación oral, lo que refrenda la documentada desatención de este eje y una posible representación de que son contenidos y objetivos poco relevantes para el trabajo docente.

4.9 Ejercicios de oralidad y competencia comunicativa

Al igual que en el caso de los ejercicios que no se podían asociar a una macrohabilidad, resulta relevante señalar que un 36% de aquellos que se catalogaron como de comunicación oral no guardaba relación con alguno de los contenidos de referencia de las subcompetencias comunicativas. Este hecho reduce, desde el inicio, el impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa que puede tener el texto escolar.

Al comparar el marco curricular con los textos escolares, resulta preocupante que en el ciclo de 1° y 2° básico las instancias de interacción oral se reduzcan más de la mitad. Si los estudiantes carecen de instancias para establecer diálogos, difícilmente desarrollarán sus capacidades en ese ámbito.

4.9.1 Presencia de la competencia comunicativa

El abordaje general de las competencias comunicativas entre el marco curricular y los textos escolares resulta de interés: mientras el marco curricular es claro, homogéneo y consistente en relación con los contenidos de referencia y las habilidades cognitivas, los textos escolares responden solo a algunos de dichos criterios.

Si el marco curricular es la herramienta por la que se desarrolla la formación de los ciudadanos, es interesante que, al menos en lo referido a las interacciones orales, se pretenda formar estudiantes capaces de aplicar los diversos contenidos, con especial énfasis en la adecuación al contexto y al propósito de las interacciones, a través de géneros pertinentes, coherentes y cohesivos, y mediados por normas de cortesía, aunque carentes de conocimientos profundos del sistema de la lengua.

Los textos escolares, por su parte, ofrecen una formación basada en el reconocimiento y comprensión de la adecuación al contexto, por medio de géneros pertinentes, pero también carentes de profundos conocimientos del sistema de la lengua.

Esta diferencia respecto del perfil del estudiante puede deberse a múltiples factores: mientras el currículum declara qué es lo que los alumnos deben aprender y que se condice con el enfoque comunicativo en cuanto a la concepción de lenguaje en uso, la aplicación didáctica al recoger esas orientaciones parece posicionarse desde un paradigma tradicional de enseñanza-aprendizaje en el que predomina el ejercicio intelectual, la identificación y la comprensión de los fenómenos, por sobre la aplicación y la acción por parte de los estudiantes.

En cuanto al abordaje de las distintas subcompetencias, los textos escolares estudiados responden a un modelo semejante en cuanto desatienden las alusiones a los diversos contenidos de referencia propuestos en las Bases curriculares. En términos generales, los textos enfatizan solo algunos contenidos:

a) Competencia lingüística

El hecho de que los textos no enfaticen los contenidos de léxico, semántica y sintaxis de la misma manera que el marco curricular, sino que circunscriban el trabajo al contenido fonético puede responder, al igual que lo señalado en el apartado anterior, a la concepción de un modelo tradicional de enseñanza de la comunicación oral que puede lindar con la ortología.

Un énfasis de los contenidos semánticos o sintácticos puede deberse a la relación profunda de la interacción oral con el contexto y cómo esta desarrolla recursos expresivos y gramaticales diferentes de los establecidos desde la escritura, lo que se relacionaría con las actuales perspectivas sobre el estudio de la oralidad. En ese sentido, los textos escolares no responderían a estos lineamientos, por lo que probablemente se sitúen en una perspectiva obsoleta en la que los anacolutos, falsos inicios y digresiones pueden ser considerados una falta o error (cf. Blanche-Benveniste, 1998; Narbona, 2012).

b) Competencia sociolingüística

Los textos escolares recogen la perspectiva de lenguaje en uso que presentan las Bases curriculares al dar énfasis a la adecuación al contexto; no obstante, adolece del componente propósito de la interacción, por lo que no se aborda la determinación de la intencionalidad de la comunicación, y del normas y convenciones, que alude también a elementos formales de la lengua, por lo que resulta consistente con lo propuesto en el punto anterior respecto de la desatención del estudio del sistema de la lengua.

c) Competencia discursiva

Al igual que las Bases curriculares, los textos escolares ponen atención también a los géneros; no obstante, no aluden a los componentes gramaticales que unen estructuralmente el discurso, que lo dotan de cohesión, ni a las relaciones que permiten cantidad, calidad y estructuración de la información, propias de la coherencia. En otras palabras, en la propuesta de los manuales escolares se requiere que los estudiantes empleen géneros discursivos, pero no se atiende a sus mecanismos lingüísticos de construcción, que pueden resultar distintivos y facilitadores a la hora de su producción y comprensión, lo que dista enormemente de las prácticas deseables para la enseñanza de la oralidad, tal como se indicara en la fundamentación teórica (Vásquez, 2011).

d) Competencia estratégica

La competencia estratégica se desarrolla, principalmente, en las interacciones orales. Puesto que las posibilidades de interacción y los diversos problemas que en ellas suceden son múltiples, es lógico suponer que los textos no son capaces de enunciar todos los posibles escenarios en los que las diversas estrategias pueden desplegarse. Al respecto, los textos escolares ofrecen algunas sugerencias de estrategias generales. No recogen estrategias de cortesía y ya que muchas de estas estrategias se vinculan también a contenidos lingüísticos, es posible que su ausencia responda a los mismos criterios de la falta de consideración de la competencia lingüística.

4.10 Competencias y habilidades

El marco curricular es claro respecto a la relación entre subcompetencias y habilidades cognitivas: se espera que el estudiante movilice los contenidos en función de su aplicación y como paso previo, pretende que los alumnos comprendan qué deben aplicar. Se entiende esta propuesta como base de la noción de lenguaje en uso, coherente con el enfoque comunicativo al que adscriben las Bases curriculares.

Los textos escolares, por su parte, adolecen de esa claridad. De hecho, son varios los ejercicios que no fueron posibles de asociar a alguna habilidad, lo que permite preguntarse si fueron diseñados en atención al desarrollo intencionado y planificado de las habilidades o solo se incorporaron como una actividad más de las que presenta el texto escolar.

Respecto de los ejercicios que sí presentan habilidades, es necesario destacar que la mayoría de ellos apuntaba a las habilidades básicas de recordar y de comprender. Este punto resulta parcialmente consistente con otras investigaciones sobre textos escolares y habilidades cognitivas, como la de Tarmana y Kurnab (2015), en la que se confirma que

varias de las preguntas que contienen textos escolares de ciencias sociales en Estados Unidos apuntan a los más básicos niveles o el de Meneses et al. (2013) que hacen lo propio en textos chilenos de ciencias. No obstante, ambos estudios también ratifican que el número de preguntas que apuntan a habilidades superiores ha aumentado notoriamente en relación con publicaciones anteriores, en el caso de los textos de ciencias sociales del país de Norteamérica, o bien que hay textos de ciencias en Singapur y Canadá que sí incorporan actividades que apuntan a habilidades superiores. En ese sentido, es posible afirmar que, tal como se plantean los manuales escolares chilenos de la muestra, si los textos no apuntan a habilidades cognitivas superiores ni propician –tal como el marco curricular– la aplicación de los saberes en contextos e interacciones reales, la propuesta de trabajo contenida en ellos resulta más bien una tarea de aprehensión intelectual. Se develaría, entonces, que no hay necesariamente ni una transposición didáctica adecuada ni una visión de lenguaje situado.

5. CONCLUSIONES

Luego del análisis realizado, se puede concluir lo siguiente:

5.1 Respecto del marco curricular

En el entendido de que es el Estado el ente responsable de dictaminar los contenidos y habilidades que todos los estudiantes de un país deben aprender y desarrollar, en miras a formar un perfil particular de ciudadano, se puede afirmar que el currículum establecido para el área de Lenguaje y comunicación resulta claro para quienes se ven en la necesidad de seguirlo.

La enunciación de cada OA permite identificar tanto los contenidos de referencias propios de cada subcompetencia comunicativa como las habilidades cognitivas subyacentes. Se aprecia en su diseño un afán por distribuir equitativamente los diversos contenidos de referencia. Por otro lado, el foco se centra en la habilidad de aplicar, de lo que se desprende el interés de desarrollar el lenguaje en uso.

No obstante esta claridad, es interesante observar que, dada la menor ocurrencia de habilidades superiores en la mayoría de los OA, resulta difícil alcanzar el objetivo de los ciudadanos “críticos y activos”, como declaran las herramientas curriculares.

Por otro lado, al menos en el eje de comunicación oral, no es evidente la progresión que se enuncia como eje articulador de los OA y, efectivamente, la especificidad en la enunciación de los distintos Objetivos de aprendizaje puede resultar reduccionista, tal como señalan algunos críticos del currículum chileno actual (Espinoza, 2014).

Al entender la propuesta curricular como un discurso institucionalizado y al compararlo con otro, como son los textos escolares, llama la atención que no se aprecie un abordaje consistente. En el eje de comunicación oral, al menos, se identifican diferencias importantes no solo en cuanto a la cobertura, sino principalmente en la

concepción de oralidad que se encuentra a la base de ambos discursos, ya que mientras las Bases curriculares sí se adscriben a los lineamientos didácticos actuales, no ocurre lo mismo con los libros de texto.

Dado que los textos escolares seleccionados para ser distribuidos a lo largo del país son fruto de un proceso de selección comandado también por el Ministerio de Educación y puesto que, por su naturaleza, tal como se indicara en la fundamentación teórica, deben tributar a los lineamientos ministeriales para implementarlos correctamente en las aulas escolares, resultaría esperable que ambos discursos fueran coherentes. Como queda demostrado en el análisis, esto no ocurre.

Al respecto, entonces, debe uno preguntarse por qué los criterios que se emplean para diseñar el currículum no se aplican en los textos escolares. Puede deberse a que los equipos que diseñan el currículum y los que seleccionan los textos no son los mismos, por lo que tienen criterios diferentes; otro motivo puede ser quizá la falta de tiempo con que se cuenta para realizar el proceso de selección de los textos escolares, lo que impide un análisis en profundidad de las propuestas editoriales; una tercera razón de tal divergencia es que, posiblemente, resulte más sencillo declarar los OA, mas no así implementarlos y en cuyo caso que se entregue al docente la responsabilidad de implementar secuencias didácticas apropiadas. Sobre este punto resulta, al menos, riesgoso depositar esta responsabilidad en un profesorado si este no cuenta con las habilidades y herramientas necesarias para hacerlo, tal como se señala en los estudios sobre la realidad chilena de Parodi et al. (2013), Sotomayor et al. (2011) y de Cox et al. (2010), entre otros, y se considera la desprofesionalización docente y el escaso conocimiento respecto del tratamiento de la oralidad.

5.2 Respecto de los textos escolares

Luego del análisis se desarrollan diversas conclusiones en relación con las concepciones del texto escolar, a saber:

a) Texto escolar como instrumento pedagógico:

Indudablemente, los textos escolares operan como instrumentos de equidad y democracia al ofrecer experiencias de aprendizaje semejantes a todos sus usuarios, lo que se refrenda por los esfuerzos que diferentes países alrededor del mundo realizan para proveer de ellos a su población estudiantil. Chile no es la excepción y es el caso, por tanto, de los textos escolares analizados, que son recibidos por la totalidad de los estudiantes de la educación pública de Chile y que son altamente valorados y empleados por los docentes (Guernica Consultores, 2016). No obstante, la noción de calidad queda en entredicho por cuanto el análisis arroja que el currículum solo se cubre de manera parcial, lo que se refuerza por el hecho de que 13,2% de los ejercicios de la muestra no resulten evidentes para ser asociados a un determinado eje del currículum, o que, del total de ejercicios de oralidad, 27% no fueran asociables a algún contenido de la competencia comunicativa.

En cuanto a la relación entre los textos escolares y las prácticas pedagógicas y cultura escolar, se confirman ciertas conductas docentes documentadas: bastantes actividades de escritura y de lectura y un porcentaje menor de comunicación oral, lo que se refrenda además por los resultados de la encuesta encargada por Mineduc/ UNESCO el 2016. Dado que en los textos analizados se comprueba la tendencia a no ocuparse de los tradicionales niveles de la lengua, ni de recursos de coherencia o cohesión, resulta plausible concluir que las interacciones orales son concebidas, fundamentalmente, como interacciones espontáneas, lo que implica baja complejidad sintáctica, empleo de registro coloquial, baja densidad léxica y un alto grado de redundancia; uso de expresiones idiomáticas y fraseología que proporcionan expresividad, entre otros y que, por tanto, no

son objeto de planificación. Esto se condice con la noción de la oralidad como condición connatural del ser humano, que tiene un desarrollo espontáneo por lo que no requeriría una enseñanza formal, tan arraigada en el magisterio, según lo indicado en la fundamentación teórica de esta investigación y que se aleja de los modelos de enseñanza deseables de la oralidad que destacan la relevancia de la cohesión, de la coherencia y de la conciencia metalingüística, tal como señalan Navarro & San Martín, 2009.

Un tercer punto dice relación con la colaboración que los textos escolares ofrecen a los docentes. Al respecto se puede afirmar que dada la claridad con que se enuncian las instrucciones de los ejercicios y la proporción del abordaje de los ejes, los textos facilitan por sobre todo la lectura y la escritura, lo que es coincidente con el uso declarado por los profesores según la consulta realizada por Mineduc/UNESCO en 2016; no obstante -como se indica en la misma consulta- las actividades resultan cuestionables dado su alto número y la cercanía a los intereses de los alumnos. Por tanto, estos materiales no responden a las necesidades de los docentes para trabajar la oralidad en la sala de clases. Tampoco presentan orientaciones claras para que los profesores puedan realizar un trabajo sistemático y progresivo. A la vez, no resultan –al menos en el ámbito de la comunicación oral– un “instrumento estratégico para el control del currículum escolar” (Velásquez, 2009: 67).

Lo anterior resulta particularmente preocupante al considerar, por un lado, que los profesores de enseñanza básica no cuentan con el conocimiento disciplinar de oralidad requerido para alcanzar los objetivos de aprendizaje planteado (documentado tanto por la indagación en las mallas de las carreras de pedagogía, como por los estudios a alumnos de las carreras y por la formación que declaran tener los maestros en ejercicio en el país); y por otro lado, la eventual desprofesionalización institucionalizada que aquejaría a los docentes y la lejanía existente entre quienes definen las políticas públicas y profesores en

ejercicio, pues ante el desconocimiento de los criterios empleados para el diseño de los materiales escolares y las falencias que estos presentan respecto de la enseñanza de la oralidad, es poco probable que se reviertan las carencias formativas en el eje de comunicación oral.

Otro aspecto que el análisis arroja respecto al papel de los textos escolares refiere a la relación con la familia. En lo que atañe al tratamiento de la comunicación oral, los textos analizados no permiten que otros agentes de la comunidad educativa sean testigos de lo realizado en clases: por lo general no se presentan registros ni se invita a los estudiantes a volver sobre lo trabajado, por lo que ese punto no se cumpliría.

b) Texto escolar como soporte de conocimiento:

Al respecto, hay dos ámbitos que resultan necesarios de revisar: el referido al conocimiento validado y el de selección y recorte del saber humano. Respecto del primer punto, se evidencia que los contenidos de oralidad recogen los lineamientos generales del enfoque comunicativo desde una perspectiva pragmática y comunicativa, atendiendo fundamentalmente a la adecuación al contexto y a la variedad discursiva y dejando de lado otros elementos que se consideran clave para el desarrollo integral de la competencia comunicativa. En cuanto a la selección de contenidos como recorte del saber humano, los textos escolares se circunscriben a elementos pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos, fundamentalmente enfocados en la planificación en virtud del problema retórico y en el género discursivo, mas desatienden el sistema de la lengua y la puesta en escena de la interacción, al no considerar los contenidos de referencia de la competencia estratégica.

c) Texto escolar como vector ideológico:

Resulta interesante que el análisis arroje un modelo formativo tendiente a un estudiante cuyo desarrollo de habilidades se centre en mayor medida en la memoria y la comprensión. La aplicación, análisis, evaluación y creación quedan relegados a una participación muy menor.

Por otro lado, si se consideran los textos como transmisores de formas dominantes de pensamiento, que hacen circular entre la población discursos hegemónicos que contribuyen a reproducir la cultura dominante (Torres & Moreno, 2008) resulta curioso que no den cuenta de los lineamientos que el discurso oficial del Ministerio de Educación entrega para abordar la oralidad.

Si el Estado por medio de sus Bases curriculares plantea el desafío de formar estudiantes capaces de aplicar los conocimientos, los textos escolares proponen un alumno que memorice y comprenda, es decir, que no incorpore su actuar en la realidad. Lo anterior se refrenda, en el caso de las interacciones orales, a partir del bajo número de ocurrencias en relación con el total de ejercicios de los textos analizados.

d) Texto escolar como producto de consumo:

Aproximarse a los textos desde esta perspectiva implica considerar algunos puntos relevantes. Tal como señala Lomas (2009), las casas editoriales, al desarrollar un proyecto, seleccionarían tanto contenidos que se encuentren presentes en la academia como otros tradicionales y conocidos. Esta selección obedece al objetivo de que los docentes usuarios se identifiquen con ellos y puedan operar desde un marco conocido y natural.

Lo anterior se confirma de manera parcial en los textos escolares: efectivamente, dentro del abordaje de las diversas subcompetencias comunicativas se identifican

contenidos propios del desarrollo de la academia, en especial, nociones de la pragmática y de la gramática textual, aun cuando se detecta ausencia de conceptos y líneas de investigación más recientes respecto de las formas, géneros prototípicos de lo oral y el aprovechamiento de las secuencias textuales que los conforman, su gramática propia -que se diferencia del abordaje tradicional en función de la escritura-, las unidades que conforman los intercambios comunicativos, la noción de *continuum* cultural y la función epistémica con que cuenta (aunque el marco curricular sí las declara), entre otras y, por otro lado, se recogen tratamientos tradicionales de la comunicación oral, centrados en aspectos de corrección fonética.

Otro aspecto de la comprensión de los textos escolares como producto de consumo refiere a que su diseño atiende a la lógica de las condiciones de desarrollo profesional de los docentes. Estas condiciones apuntan a la falta de tiempo para capacitarse y para preparar las clases. Según el análisis realizado, los textos escolares favorecerían mínimamente la primera, dado que la perspectiva abordada de la oralidad resulta lejana de las últimas actualizaciones tanto lingüísticas como didácticas; en cuanto a la falta de tiempo para preparar las clases, los textos pueden responder parcialmente a ello, en el entendido de que las instrucciones son claras y favorecen un trabajo organizado. No obstante, dado el abordaje de los contenidos de comunicación oral, es un riesgo que el docente no revise previamente el material, pues resulta necesario, en virtud de los OA declarados en el marco curricular, que intervenga ya sea diseñando actividades complementarias o estableciendo criterios de desarrollo y de evaluación que recojan algunos de los contenidos de referencia o las habilidades que se encuentran desatendidas en las propuestas de los textos escolares.

Un último punto respecto de los textos escolares como producto de consumo refiere al prestigio y visión de mundo que tienen las editoriales y que, en el caso de que

los docentes elijan los materiales, pueden operar como criterio de selección. Dado que los textos escolares de la muestra eran provistos por el Estado, los profesores no contaban con la posibilidad de elegir, por lo que este aspecto resulta de menor interés para la investigación. No obstante, como se aprecia en el estudio del 2017 sobre valoración de los textos escolares por parte de los profesores, es efectivo que la percepción positiva sobre una editorial impulsa a los docentes a preferir sus libros, incluso por sobre otros gratuitos.

Ahora bien, sí es interesante comprobar que, a pesar de que los textos escolares responden a los lineamientos y criterios del Ministerio de Educación de Chile, poseen diferencias que podrían explicarse, entre otros, a partir de los equipos editoriales de las distintas casas, lo que se refrenda por la valoración que los profesores dan a los textos de los ciclos analizados: mientras los textos de 1° y 2° básico, que gozan de una positiva percepción, fueron desarrollados por Editorial Santillana, los de 5° y 6° básico, editados por Editorial Piedra del Sol, eran menos apreciados.

Ahora bien, aunque lo anterior tiene asidero en la cantidad de ejercicios no evidentes que los libros de cada ciclo presentaban (que en el caso de 5° y 6° alcanzaban el 18%, versus el 7° de 1° y 2°), se debe considerar también el hecho de que hay más profesores de enseñanza media dictando clases en los niveles superiores y es posible, también, que la valoración se base en los conocimientos disciplinares que tienen los maestros, en cuyo caso se concluiría que a mayor manejo disciplinar, los textos se aprecian como menos eficientes.

No obstante, se debe recalcar que, en términos del tratamiento de la oralidad, salvo algunas diferencias en cuanto a las habilidades, los textos de ambas casas editoriales se comportaban de manera semejante, por lo que es posible inferir que las dificultades de los

libros de texto para abordar la oralidad respondan más a la naturaleza de este dispositivo didáctico que al diseño del proyecto editorial en particular.

Por todo lo anterior se confirma que la oralidad “es la competencia más sacrificada en los textos escolares, quizá porque se considera que es una competencia consustancial al ser humano y por las dificultades de hacerle un seguimiento” (Ochoa, 2009: 249).

Dado que la enseñanza de la oralidad en la escuela apunta al desarrollo de ciudadanos que se valen de la interacción oral para aprender más y mejor en las distintas disciplinas, partícipes de la construcción de la sociedad y con la capacidad de emplear el lenguaje también para expresar adecuadamente las emociones, resulta de vital importancia que el sistema educativo dote a todos sus actores de lineamientos y herramientas útiles para la consecución de dichos objetivos. En ese sentido, si bien los textos escolares no recogen en plenitud estos lineamientos, resulta un relevante punto de reflexión la búsqueda de políticas públicas y una correcta implementación de las mismas en las diversas comunidades educativas.

5.3 Respecto de las preguntas de investigación

Las preguntas iniciales que orientan la investigación encuentran las siguientes respuestas:

a) ¿Son los textos escolares un dispositivo idóneo para trabajar los objetivos de comunicación oral en los currículos nacionales?

Según los resultados, los textos escolares analizados no resultan un dispositivo idóneo para trabajar los objetivos de comunicación oral en el currículum de Chile, dado que, en primer lugar, no presentan la misma proporción de actividades de lectura, escritura y comunicación oral; en segundo, no cubren todos los contenidos de referencia de los OA declarados en las herramientas curriculares ni responden a las habilidades cognitivas que se declaran en ellas. Producto de lo anterior se desprende que el concepto de oralidad que está a la base de los textos se vincula más con las nociones tradicionales de escritura y son ajenos a los lineamientos del enfoque comunicativo y a las últimas investigaciones y propuestas didácticas asociadas.

b) ¿En qué medida los textos escolares propician la consecución de los objetivos que apuntan a desarrollar la comunicación oral prescrita en los currículos oficiales?

Los objetivos declarados en las herramientas curriculares apuntan a la noción de lenguaje en uso, con atención a criterios pragmáticos, discursivos y estratégicos, y propician la formación de un estudiante que sea capaz de aplicar los contenidos trabajados en clases.

Los textos escolares, por su parte, promueven una perspectiva distinta, más intelectual y menos aplicada, con gran énfasis en las habilidades básicas, cercana al normativismo (fonética), con poco énfasis en los recursos lingüísticos y pragmáticos que puedan dotar de cohesión y coherencia al discurso. El resultado probable será la

mantención de un “habla fragmentada, desvertebrada y sin ninguna lógica interna que le sirva de soporte” (Vásquez, 2011: 157).

De lo anterior se desprende que los textos escolares no propician la consecución de los objetivos que apuntan a desarrollar la competencia comunicativa que recoge el currículo de Chile.

c) ¿Cuál es la concepción sobre oralidad que está a la base de los lineamientos oficiales de la institucionalidad educativa de Chile?

Tanto las Bases curriculares como los textos escolares corresponden a dos discursos emanados de la institucionalidad educativa de Chile. Mientras las primeras son diseñadas por un equipo especializado del propio Ministerio de Educación, los segundos son fruto de un proceso de selección en el que las diferentes editoriales presentan propuestas, de las que una es seleccionada y validada como la versión oficial del Estado respecto al manual escolar que será entregado a los colegios públicos.

En ese sentido, al ser ambos exponentes de la institucionalidad educativa, resulta extraño que no coincidan en sus propuestas. Según lo enunciado, en el ámbito de la comunicación oral, si bien el marco curricular es coherente con varios de los lineamientos del enfoque comunicativo y consistente en el abordaje de los diversos contenidos de referencia de cada una de las subcompetencias; los textos escolares, por su parte, no responden a esos mismos lineamientos, sino que se reconoce una perspectiva más tradicional, basada en la escritura, con énfasis en las subcompetencias sociolingüística y discursiva. A la vez, se aprecia una visión que asocia las prácticas orales con situaciones espontáneas y coloquiales, dejando de lado algunos puntos fundamentales de las Bases curriculares, lo que se aleja también de las prácticas deseables de la enseñanza de la oralidad y de las herramientas que requieren los docentes para seleccionar estrategias didácticas y evaluativas (Herrera & Mogollón, 2012; Pastene, 2006).

5.4 Respecto de los objetivos específicos

5.4.1. Caracterizar y contrastar los contenidos y habilidades de comunicación oral en el marco curricular de Chile.

Los contenidos de comunicación oral en el marco curricular de Chile son consistentes en el ciclo de primaria: organizan los distintos OA recogiendo en medidas estandarizadas los diferentes contenidos de referencia de cada una de las subcompetencias comunicativas, las que se presentan de manera coherente en todos los cursos. Estas medidas resultan coherentes a lo largo de los años de escolaridad.

En cuanto a las habilidades, predomina la aplicación en la mayoría de los OA que se vinculan con las subcompetencias sociolingüística, discursiva y estratégica, mientras que los contenidos de la subcompetencia lingüística se asocian a habilidades cognitivas más básicas.

5.4.2. Caracterizar el tratamiento de los objetivos de comunicación oral en una muestra de los textos escolares de Chile.

Según los resultados, la muestra de los textos escolares no trata adecuadamente los contenidos y habilidades del eje de comunicación oral. En ese sentido, se aprecia un alejamiento de lo que Núñez (2011) considera como propio de una educación lingüística y literaria: la comprensión de la conducta comunicativa humana en toda su dimensión. Por el contrario, estos materiales refrendan las prácticas pedagógicas tradicionales de los profesionales del área de Lenguaje y comunicación intencionadas al desarrollo de la producción escrita y de la comprensión de lectura.

Los textos no propiciarían que el estudiante tome conciencia de los distintos recursos que debe utilizar para conseguir comunicarse efectivamente en las diferentes situaciones, tanto formales como informales, que se presenten en su vida.

5.4.3. Determinar el porcentaje de coherencia curricular existente entre el tratamiento de los contenidos de comunicación oral en el texto escolar y lo propuesto en el currículum oficial.

La coherencia curricular “es el grado de coincidencia de contenidos y habilidades a través de la programación y los materiales utilizados a lo largo de la escolaridad” (Meneses et al., 2013: 5). La coherencia se establece al determinar los contenidos y habilidades promovidos por niveles de concreción curricular. En este caso, se calcula en función del currículum prescrito (marco curricular) y el “currículo editado” (texto escolar) (Meneses et al., 2013: 5). Para efectos de esta investigación se considerará que existe coherencia en la medida de que la diferencia absoluta porcentual entre el currículum y los textos de la muestra no supere el 10% en las siguientes dimensiones:

- Presencia de los ejes curriculares.
- Presencia de las habilidades
- Presencia de las distintas subcompetencias.
- Presencia de los contenidos de referencia de cada subcompetencia.

A partir de los resultados descritos en función de la diferencia absoluta porcentual, se puede afirmar que:

- De la presencia de los ejes curriculares los ejes de lectura y de escritura sí son coherentes.
- Respecto de las habilidades, las únicas que presentan coherencia son las de comprender, analizar y evaluar.
- Ninguna de las subcompetencias es coherente entre el marco y los textos.
- De los contenidos de referencia solo morfología, adecuación al contexto y variedad discursiva resultan coherentes.

5.4.4. Establecer sugerencias o recomendaciones para la edición de textos escolares chilenos de lenguaje que atiendan adecuadamente el eje de comunicación oral.

Puesto que, según la bibliografía revisada, la mayoría de las sugerencias respecto de la enseñanza de la oralidad no se refieren al diseño de materiales pedagógicos sino a la praxis docente en el aula, se considera un aporte ofrecer a la comunidad editorial estas propuestas, en especial porque se articulan a la luz de los resultados de la investigación.

Establecer algunas consideraciones que pueden ser recogidas por los editores de libros de texto de lenguaje resulta conveniente para mejorar el abordaje de la comunicación oral, pues se detectaron deficiencias semejantes en todos los textos analizados, independiente del curso y editorial, por lo que la eficacia pedagógica sobre este punto resulta, en términos generales, cuestionada.

Puesto que no basta con desplegar distintas estrategias puntuales que sean asociables a los OA del eje de comunicación oral, es imprescindible abordar de manera transversal esta macrohabilidad, de modo de incorporar como metodología constante en la práctica pedagógica un aprendizaje cuya base esté en la interacción.

Para tal efecto, se proponen sugerencias de tres tipos:

- a) Estructurales. Suponen secciones o apartados específicos de los textos, ya sea en su micro o macro estructura, en términos de Pereira & González, 2011
- b) Control de calidad pedagógica y editorial. Corresponden a un conjunto de indicadores o de desempeños que pretenden orientar la labor editorial.
- c) Actividades Inspiradoras. Definen ciertas actividades que se vinculan estrechamente con contenidos de referencia menos presentes en los textos escolares y que podrían ser adaptables por los editores, en virtud del currículum al que adscriba el país.

a) Sugerencias estructurales

1. Incorporación a lo largo de todas las unidades de múltiples instancias en las que se desafíe a los estudiantes a enfrentar tareas específicas cuya resolución suponga la interacción comunicativa oral, aun cuando el objetivo curricular al que se apunta sea de lectura o de escritura, con la finalidad de hacer evidente la integración de las macrohabilidades ampliamente documentada y recogida también en el currículum y relevar la importancia de la comunicación oral para los procesos de aprendizaje.
2. Claridad en las instrucciones de todas las actividades respecto de cuál es la tarea que deben realizar los estudiantes, cómo puede desarrollarse y si persigue una finalidad u objetivo. De esta manera, junto con trabajar claramente subcompetencias comunicativas, se ofrecen también criterios de evaluación o de desempeño que orientarán el trabajo de los alumnos en virtud de una habilidad cognitiva específica. Esto permitiría subsanar carencias de los textos vinculadas con, entre otros, la eficacia pedagógica y criterios de evaluación.
3. Junto con lo anterior, se vuelve necesario incluir sistemáticamente un apartado por el que los estudiantes, gracias a un proceso metacognitivo, releven los aspectos pertinentes de la interacción comunicativa que facilitaron la tarea y que, por sobre todo, permitieron la construcción del conocimiento. Por ejemplo: invitar a los estudiantes a que tomen conciencia de las secuencias básicas de un diálogo y cómo el desarrollo se constituye de la negociación y mantenimiento de la información. Así, junto con fomentar la metacognición y ejercitar la ausente habilidad de analizar -tanto en los textos como en el currículum- se puede orientar el trabajo a identificar mecanismos gramaticales y herramientas lingüísticas que colaboran con la construcción de la coherencia y el desarrollo de la cohesión, contenidos ausentes, también, en los textos escolares.

4. Se considera necesario un tratamiento directo y explícito de géneros discursivos orales (exposiciones, debates, paneles de discusión, etc.) anclados en contextos específicos (sala de clases, torneo de debate Inter escolar, foro del centro de alumnos, etc.) y ejercitar los mismos en función de variaciones contextuales, determinando las diferencias de normas y convenciones resultantes. De este modo, los estudiantes se verían en la necesidad de revisar su registro y estrategias comunicativas (cf. Briz, 2016: 24) en función de la finalidad global y de la adecuación a un contexto más o menos familiar, como el académico, por ejemplo, con lo que se movilizarían habilidades cognitivas superiores en función del desarrollo de las distintas subcompetencias comunicativas, en especial la sociolingüística y los contenidos de propósito de la interacción y de normas y convenciones, que se encuentran tan descendidos en los textos escolares estudiados.

5. Procurar brindar contenidos teóricos o metalenguaje como instrumento para lograr objetivos o metas propuestos en las páginas, por ejemplo, abordar las fórmulas de tratamiento como herramienta para participar adecuadamente en el desarrollo de un debate o de una conversación. Si se incorporara sistemáticamente, podría reforzarse tanto el desarrollo de la subcompetencia estratégica como de la lingüística, que se encuentran tan descendidas en los textos escolares.

b) Control de calidad pedagógica y editorial

Puesto que el diseño y la edición de los textos escolares corresponde a un proceso en el que intervienen diversos agentes por lo que, por tanto, convergen distintas representaciones sobre educación, didáctica y naturaleza de la oralidad; y dado los resultados del análisis, se detecta que los lineamientos ministeriales o las actualizaciones teóricas no bastan para orientar ese trabajo, se considera pertinente generar instrumentos que permitan estandarizar el abordaje de la comunicación oral.

A continuación, de modo ilustrativo, se presentan dos de ellos que recogen las principales dificultades detectadas en el tratamiento de la oralidad en los textos analizados: un repertorio de preguntas que permitirían orientar el diseño y enunciación de las actividades orales propuestas en el texto escolar y una lista de cotejo que recoge y sintetiza los principales planteamientos de las conclusiones de esta investigación y que podría funcionar como control antes de enviar el texto a imprenta.

1. Repertorio de preguntas.

Dado que el objetivo de este instrumento es orientar el diseño y la enunciación de las diversas actividades orales del texto para favorecer la metacognición y el desarrollo de las subcompetencias comunicativas por parte de los estudiantes, se consideró conveniente valerse del modelo SPEAKING, comentado ya en la fundamentación teórica de esta investigación, dado que se considera útil para referirse al discurso en el aula y fuera del aula, en relación con la competencia comunicativa (Lomas, 2017).

Ya que el conjunto de componentes que conforman la comunicación no se dispone arbitrariamente, sino que constituyen géneros identificables a través de las prácticas sociales, es posible aprovecharlos para invitar a los alumnos a tomar conciencia de la ocurrencia de dichos componentes. En la siguiente lista se presentan preguntas para cada componente y se destacan en negrita aquellas que se vinculan estrechamente con las mayores carencias en el tratamiento de la comunicación oral detectadas en los textos analizados y que dicen relación con los contenidos de referencia de propósito de la interacción, coherencia y cohesión, y estrategias retóricas y el desarrollo del pensamiento crítico.

Tabla 33: preguntas orientadoras para el diseño de las actividades orales de los textos escolares

Componentes SPEAKING	Preguntas que los editores deberían realizarse al diseñar actividades
<i>Situation</i> (Situación)	El estudiante: 1. ¿Tiene claridad de las características del lugar y del momento en que se desarrollará la comunicación? 2. ¿Se ve afectado de alguna manera al participar en ese momento y lugar? 3. ¿Toma conciencia de la influencia que las características del lugar y del momento pueden tener en el desarrollo de la comunicación?
<i>Participants</i> (Participantes)	El estudiante: 1. ¿Está al tanto de quiénes participarán de la comunicación?, ¿puede describir las características (edad, sexo, estatus, bagaje, interés y conocimiento sobre el tema, etc.) de los participantes? 3. ¿Es consciente del tipo de relación establecida entre los participantes de la interacción? 4. ¿Es capaz de determinar la información que debe entregar al interlocutor en función de sus características?
<i>Ends</i> (Finalidades)	El estudiante: 1. ¿Tiene claro el objetivo de la comunicación?, ¿puede definir qué se pretende obtener? 2. ¿Puede establecer previamente la finalidad del intercambio comunicativo? 3. ¿Es consciente de los aportes que puede realizar para lograr el objetivo de la comunicación?
<i>Act sequences</i> (Secuencias de actos)	El estudiante: 1. ¿Cuenta con conocimientos de los mecanismos que permiten detectar cuándo un diálogo se inicia o cuándo se aproxima a su conclusión? 2. ¿Domina recursos para tomar la palabra? 3. ¿Es capaz de proyectar tipos de actos, según el género que se trabajará?
<i>Key</i> (Clave)	El estudiante: 1. ¿Es capaz de determinar, según las características de la interacción, el registro más apropiado? 2. ¿Está al tanto del comportamiento verbal y no verbal esperado en la interacción?
<i>Instrumentalities</i> (Instrumentos)	El estudiante: 1. ¿Reflexionará sobre el aporte de la cinesia y de la proxemia para desarrollar la interacción? 2. ¿Es consciente de la adecuación del volumen de la voz y de su articulación para lograr una comunicación efectiva?
<i>Norms</i> (Normas)	El estudiante: 1. ¿Es capaz de describir cómo se debe participar de la interacción? ¿Debe respetar algún orden en la interacción?, ¿hay que pedir el turno de habla, por ejemplo? 2. ¿Está consciente de que las intervenciones podrían generar conflictos? En el caso de que sí, ¿cuenta con recursos para eliminarlos o mitigarlos? 3. ¿Puede proyectar posibles dificultades durante la interacción? En el caso de que sí, ¿cuenta con un repertorio de estrategias para superarlas?
<i>Genre</i> (Género)	El estudiante: 1. ¿Tiene claridad respecto del tipo de interacción esperada (trabajo en grupo, conversación espontánea, etc.)? 2. ¿Debe participar de un género en particular? En el caso de que sí, ¿conoce la estructura y los mecanismos gramaticales propios del género en cuestión?

2. Lista de cotejo

La siguiente lista de cotejo propuesta bajo ninguna circunstancia agota los criterios que se deben contemplar al desarrollar un texto escolar, pero se espera que sistematice las consideraciones abordadas en esta investigación como primer paso para favorecer la mejora de los textos escolares de Lenguaje en el tratamiento de la oralidad, en términos de los contenidos de referencia.

Tabla 34: lista de cotejo para revisión del tratamiento de la oralidad en textos escolares chilenos

La unidad	Presente	Ausente
Presenta, proporcionalmente, la misma cantidad de actividades de lectura, escritura y comunicación oral		
Integra en sus actividades las tres macrohabilidades del currículum nacional		
Da cuenta de modelos de géneros orales con una estructura clara y con manejo correcto de conectores		
Ofrece instancias de reflexión metalingüística		
Apunta en sus actividades a habilidades superiores en, a lo menos, un 20%		
Fomenta principalmente el desarrollo de las subcompetencias sociolingüística y discursiva		
Apunta en sus actividades a la subcompetencia estratégica en, a lo menos, un 20%		
Ofrece oportunidades para desarrollar la función epistémica de la oralidad		
Cuenta con indicadores de evaluación del desempeño oral		
Brinda diversas instancias de evaluación formativa		
La evaluación propuesta considera recursos lingüísticos		
La evaluación propuesta considera recursos paralingüísticos		
La evaluación propuesta considera recursos no lingüísticos		
La evaluación propuesta considera recursos pragmáticos		
Las actividades	Presente	Ausente
Consideraron en su diseño las preguntas orientadoras propuestas		
Indican finalidad u objetivo		
En el caso de indicar objetivo, este es alcanzable por los estudiantes		
Explicitan el tiempo disponible para realizar las actividades		
Refieren el contenido que se debe comunicar		
Orientan respecto del valor de la coherencia y cohesión en las interacciones orales		
Presentan elementos de léxico, semántica y sintaxis valiosos en las interacciones orales		
Relevan aspectos formales de la lengua y de la situación de enunciación		
Indican mecanismos lingüísticos de construcción de los géneros		
Consideran el fomento de estrategias de cortesía		
Apuntan a distintos contextos y audiencias e interlocutores		

c) Actividades inspiradoras

Repertorio de ejercicios que movilicen

A continuación, se sugieren diversas actividades que apuntan a movilizar contenidos propios de la competencia comunicativa y a propiciar el desarrollo de habilidades superiores a las que los editores podrían recurrir para complementar el diseño de los ejercicios que proponen en los libros de texto. Se presentan categorizadas según los aspectos que enfatizan.

Énfasis en la subcompetencia sociolingüística

- Planificación de géneros orales y énfasis en el propósito de la interacción: se puede sugerir que los estudiantes distingan la fuerza ilocucionaria en enunciados concretos (idealmente, tomados de situaciones de comunicación reales o recreadas en los medios de comunicación) y posteriormente, solicitar a los estudiantes que la lexicalicen (“pidió”, “rogó”, “felicité”, etc.) para luego invitarlos a que intencionen algunos enunciados determinados en función de una finalidad específica. Variante de esto último puede ser trabajar con textos dramáticos donde, en la mayoría de los casos, la fuerza ilocucionaria se lexicaliza por medio del lenguaje acotacional. De esta forma, también se puede enseñar a interpretar las intenciones que subyacen a los enunciados (cf. Briz, 2016: 24). De esta manera, junto con reforzar la habilidad cognitiva de analizar y evaluar, tan poco recurrentes en los textos analizados, se fomenta una reflexión que permitirá la consideración de estos aspectos a la hora de planificar un discurso.

- Metarrepresentación del interlocutor: al establecer el problema retórico como paso previo a la producción oral, conviene indicar a los estudiantes que estipulen algunos de los siguientes aspectos de modo de planificar su discurso:
 - Impresión que se busca causar.
 - Forma de presentación.
 - Información que puede ser interesante o que se necesita saber.

Ser capaz de establecer de antemano las características de la audiencia y aprovecharlas en función de los objetivos, supone la capacidad de proyectar el estado mental del interlocutor y orientar la participación discursiva específicamente a este estado, lo que corresponde a uno de los principales aprendizajes esperados de la comunicación oral (Núñez, 2011; Vásquez, 2011), en especial si se apunta a esferas de la realidad que pueden resultar más alejadas de la cotidianidad de los estudiantes, tal como se recoge en las prácticas de oralidad deseables en el aula.

- Co-construcción (1): una tercera opción para abordar la co-construcción puede ser indicar claramente las metas de la interacción. Las instrucciones para las actividades orales deberán ser, entonces, claras y específicas (no aplica, entonces, enunciados como “en parejas respondan las siguientes preguntas sobre el cuento leído” sino más bien correspondería algo así como: “en parejas propongan una interpretación del cuento leído que considera los siguientes aspectos...”).

Énfasis en la subcompetencia estratégica

- Desarrollo de estrategias comunicativas: se propone desafiar a los estudiantes a iniciar, desarrollar o terminar un tema; conducir la conversación hacia un tema nuevo; desviar o eludir un tema de conversación; relacionar un tema nuevo con uno viejo o ser capaz de abrir y cerrar adecuadamente un discurso oral. (cf. Cassany et al., 1994)

Se puede invitar a los alumnos que utilicen eficazmente el turno de habla, es decir, que sean capaces de aprovechar el tiempo para decir lo que se considere necesario, que puedan ceñirse a las convenciones del tipo de discurso –tema, estructura, por ejemplo- y que marquen el inicio y el final del turno. Junto con lo anterior, se puede evaluar si son capaces de identificar cuándo un interlocutor pide la palabra y si ceden el turno en el momento adecuado. De esta manera, junto con reforzar la subcompetencia estratégica, también atenderían a contenidos de coherencia propio de la discursiva.

- Evaluar la comprensión del interlocutor: se puede proponer que los estudiantes busquen y expresen las estrategias que pueden utilizar para evaluar la comprensión del interlocutor (por medio del reconocimiento de mensajes no verbales y paraverbales, por ejemplo) y que, por medio de juego de roles, propongan recursos para minimizar esta dificultad comunicativa.
- Elementos ostensivos (Crespo y Manghi, 2005): proponer a los estudiantes reconocer cuáles son los elementos ostensivos y su carácter (lingüístico, paralingüístico y extralingüístico) y su función en la construcción del sentido puede ser una interesante puerta de entrada a la reflexión de la propia actuación comunicativa. Analizar grabaciones en audio o en video que pueden ser sugeridas en las páginas del texto, o bien invitarlos a coevaluar su práctica discursiva, son

interesantes actividades iniciales que se pueden complementar con un diálogo en el que se solicite a los estudiantes que concluyan el rol que estos elementos cumplen en la comunicación.

Otra actividad que se desprende de estos elementos ostensivos puede ser invitar a los estudiantes a distinguir entre lo locutivo y lo ilocutivo y el modo en que estas direccionan, a fin de cuentas, la interpretación.

- Acumulaciones paradigmáticas y co-construcción: invitar a los estudiantes a que, a lo largo de un diálogo, evalúen cuántas veces fueron “al auxilio” del interlocutor cuando este enumeraba las posibles elecciones léxicas y qué tan valiosa fue esa colaboración para el desarrollo del discurso. Se puede profundizar la reflexión solicitando que realicen hipótesis acerca de por qué en algunos casos la “ayuda” fue adecuada y cuándo no; a partir de ello podría recogerse la noción de co-construcción, de los marcos conceptuales que se activan al momento de hablar y del valor que tiene para el desarrollo de la comunicación la participación activa de los interlocutores.
- Co-construcción (2), otra propuesta para relevar la co-construcción, en el caso de los géneros orales planificados: los estudiantes contemplan estrategias para activar marcos conceptuales o experiencias previas de la audiencia que puedan facilitar la comprensión (indicar previamente la temática de una exposición, vincular lo que se expondrá con la materia estudiada, comenzar el discurso haciendo referencia a un suceso de conocimiento común, etc.). Una variante de lo anterior puede ser comparar dos exposiciones cuya diferencia mayor sea el empleo o no de dichas estrategias. Es importante que, para estas actividades, los estudiantes concluyan el trabajo con una reflexión acerca de cómo el uso de estos recursos aporta o no a la comprensión y, por extensión, a la co-construcción.

4.5 Respecto del objetivo general

Determinar la idoneidad de los textos escolares para el trabajo de la comunicación oral prescrito en el currículum oficial.

Por todo lo anteriormente descrito, se concluye que los textos escolares de la muestra son parcialmente idóneos para el trabajo de la comunicación oral: no ofrecen una cantidad de ejercicios adecuados para desarrollar la competencia comunicativa oral en la misma proporción que los otros ejes del currículum y, las habilidades requeridas para movilizar los contenidos no se condicen con las prescritas en el currículum oficial.

Si bien permiten aproximarse a la subcompetencia sociolingüística y discursiva lo hacen fundamentalmente desde una atención al problema retórico, que facilitaría planificar una interacción, y desde una apreciación sobre los géneros discursivos, desatienden la subcompetencia estratégica, lo que no se condice con los lineamientos curriculares del Estado de Chile y, más importante aún, no da cuenta adecuadamente de los lineamientos que los avances en los estudios de la comunicación oral y su didáctica han realizado.

Por todo lo anterior, resulta necesario intervenir en los procesos de edición, selección y uso de estos materiales -cuya importancia para el logro de los aprendizajes de los estudiantes fue ampliamente documentada- para aprovechar la oportunidad de fortalecer la formación de los estudiantes y, por extensión, de los ciudadanos y de la sociedad.

6. PROYECCIONES

Finalmente, con relación a las posibilidades y proyecciones que posee esta investigación, son varias las dimensiones a las que se puede acudir, a saber:

1. Si bien se comprobó que el currículum nacional prescrito sí responde a los lineamientos de los avances en la didáctica de la comunicación oral, el estudio realizado devela una importante dificultad, por parte de los textos escolares, para facilitar los aprendizajes deseados. Esta situación resulta altamente preocupante, pues da cuenta de la distancia entre quienes diseñan el currículum y los profesores quienes, ya sea tanto por sus condiciones laborales como por su formación inicial, no cuentan con las herramientas para alcanzar unos objetivos prescritos que pueden resultar lejanos y ante los que los textos no responden. Se debería indagar más, entonces, en mecanismos que permitan a las autoridades realizar diseños curriculares que atiendan tanto al contexto nacional como a las necesidades de la sociedad del siglo XXI.
2. Los resultados que arroja la investigación, si bien cumplen con sus objetivos, plantean la necesidad de ahondar en el tratamiento de la competencia comunicativa en los otros ejes de la asignatura. Dado que el porcentaje de ejercicios vinculados al eje de comunicación oral resultó reducido en relación con la escritura y la lectura, es necesario comprobar si en los ejercicios no analizados ocurre algo semejante para afirmar, con propiedad, si los textos escolares resultan una herramienta idónea para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, máxime al considerar el impacto que estos productos discursivos tienen para la población estudiantil del país y, por extensión, para la nación completa.
3. El análisis realizado permitió entrever las ocurrencias de los contenidos de referencia y las habilidades subyacentes a cada uno de los ejercicios. Al respecto, resulta interesante

llevar a cabo otra investigación de carácter más cualitativo que evalúe la pertinencia o eficacia de dichos ejercicios.

4. Dado que el desarrollo de la competencia comunicativa es un requerimiento general de la educación, en el entendido de que el lenguaje opera como herramienta transversal para acceder al conocimiento y para el desarrollo del pensamiento, sería relevante replicar la investigación en textos de estudio de otras asignaturas.

5. Resulta de interés ahondar en la coherencia entre los distintos discursos de la institución oficial. El sistema escolar requiere de pautas y lineamientos claros y es responsabilidad del Estado proveer las herramientas pertinentes para que los objetivos que se persiguen puedan ser alcanzados. Al respecto, entonces, es oportuno que la academia pueda proporcionar a quienes diseñan e implementan las diversas políticas públicas las orientaciones para favorecer implementaciones adecuadas y pertinentes y, en ese sentido, desarrollar investigaciones como estas permite aproximar los diferentes discursos.

6. Es necesario contrastar los resultados de esta investigación con trabajo de campo. Los textos escolares son funcionales a docentes reales, insertos en contextos específicos, con tareas de aprendizaje concretas. Estos docentes pueden realizar mediaciones que disminuyan las carencias detectadas.

7. Si bien, según aporta la bibliografía, es necesario fortalecer la formación docente en el ámbito de la oralidad, es necesario también que las editoriales realicen propuestas que satisfagan las necesidades de los profesores. Al respecto investigaciones como la realizada pueden orientar a los equipos editoriales para que en el desarrollo de sus proyectos consideren mecanismos que optimicen el desarrollo de la competencia comunicativa.

Para concluir, resulta importante considerar que, si como señalan Bombini (2009), Escolano (2009) y Sacerdote (2009) los textos escolares son reflejo o espejo de la sociedad, entonces, en la sociedad chilena, al menos a la luz de los resultados, se requiere trabajar en profundidad, de manera organizada y planificada la oralidad, considerando a la base una distribución de contenidos y de habilidades pertinentes para contar, efectivamente, con ciudadanos críticos y activos, que encuentren en las interacciones con los otros una forma de aprender y de formar comunidad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal, M. (2002). *La teoría de la oralidad* (tesis doctoral, Universidad de Alicante, 2002). Recuperado de:
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/.../Abascal%20Vicente,%20M%20Dolores.pdf>
- Abascal, M. (2010). Evaluación del uso oral como proyecto de centro. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 53, 48-57.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Adell, J. & Bernabé, I. (2006). Los libros de texto de la escuela en red. *Revista Perspectiva CEP*, 11, 21-33.
- Alcántara, M. (2014). El concepto de oración para el español oral. *Oralia*, 17, 68-84.
- Alshwaikh, J. & Morgan, C. (2014). The creation of mathematics in school textbooks: Palestine and England as example. En Jones, K., Bokhove, C., Howson, G. & Fan, L. (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Mathematics Textbook Research and Development* (pp. 141-146). Southampton: University of Southampton.
- Álvarez, A. (2012). Poética del habla cotidiana. *Estudios de lingüística del español*, 32. Recuperado de
http://elies.rediris.es/elies32/Poetica_del_habla_cotidiana.pdf
- Alzate, M. (2000). ¿Cómo leer un texto escolar?: texto, paratexto e imágenes. *Revista de ciencias humanas* (20). Recuperado de
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/alzate.htm>
- Alzate, M. (2006). *El texto escolar como instrumento pedagógico: partidarios y detractores*. *Revista de ciencias humanas* (21). Recuperado de
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/alzate.htm>
- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, W., Cruikshank, K., Mayer, R. & Pintrich, P. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Araya, J. (2011). Pautas metodológicas en el abordaje de la oralidad en la escuela primaria costarricense. *Revista Educación* 35(2), 33-49.
- Arnáez, P. (2009). Producción y comprensión oral en los programas de educación básica. *Laurus*, 15(29), 293-314, enero-abril.

- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Alianza.
- Benítez, R, Meneses, A & Ow, M. (2012). Complejidad sintáctica: ¿modalidad comunicativa o tipo textual? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5° básico. *Onomázein*, 25(1) 65-93. Recuperado de http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/25/3_Meneses.pdf
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Bombini, G. (2009). Tradiciones y rupturas en torno a las consideraciones sobre el libro de texto. *Seminario internacional de textos escolares de lenguaje y comunicación* (pp. 267-27). Santiago: Mineduc.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2000) *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2016). El análisis del discurso oral y su enseñanza. *Filología e Lingüística Portuguesa* (17), 17-56. doi: 10.11606/issn.2176-9419.v17i1p17-56.
- Bustos, J. (1995). De la oralidad a la escritura. En Cortes, L. (Ed.), *El español coloquial. Actas del I simposio sobre análisis del discurso oral* (pp.11-28). Almería: Universidad de Almería,
- Calsamiglia, H. (1994). El estudio del discurso oral. *Signos. Teoría y práctica de la educación* (12), 18-28. Recuperado de: <http://www.quadernsdigitals.net>
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camelo, M., Cárdenas, E., Gutiérrez, Y., Pinilla, R., Rodríguez, M. & Torres, M. (2011). Hallazgos iniciales sobre la evaluación de la oralidad en el aula. *Enunciación*, 16(1), 70-83. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3590>
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de educación* (59), 23-41.

- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. (Coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-82). Madrid: Edelsa.
- Canale, M. & Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación* (17), 54-62. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net/>
- Cardemil, C., Leiva, D., Rittershausen, S., Latorre, M. & Rodríguez, E. (2000). *El texto escolar: una alternativa para aprender en la escuela y en la casa*. Santiago: CIDE.
- Cárdenas, M. (2016a). *Escribir en la escuela y el papel de los profesores*. *Ruta Maestra* (14), 27-32. Recuperado de <http://santillana.com.co/rutamaestra>
- Cárdenas, M. (2016b). Didáctica y enseñanza en el campo editorial: implementación de un curso de edición y evaluación de textos escolares. En Gómez, M., Casanovas, I. & Rico, E. *Actas de las IV Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires.
- Cárdenas, M. (en prensa). Planificar una presentación oral en la Universidad. En Montes, S. & Navarro, F. (Eds.). *Manual de oralidad académica*. Universidad de Chile: Santiago.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castellà, J. & Vilà, M. (2005). La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas. En Vila, M. (Coord.), *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 25-36). Barcelona: Graó.
- Castellà, J. & Vilà, M. (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase: aprender a hablar en público*. Barcelona: Graó.
- Castelló, A., del Caño, A. & Luque, S. (1999) en Alcoba, S. (Coord.), *La oralización*. Barcelona: Ariel.
- Castillo, J. (2008). El desarrollo de la expresión oral a través del taller como estrategia didáctica. *Sapiens, Revista universitaria de investigación*, 9(1), 179-203. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011135009>
- Chomsky, N. (1975). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la Educación*, 19(1), 13-37. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10790/11188>

- Choppin, A (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. En Soto, M. (Trad.). *Educación y Pedagogía*. Vol. 13, No. 29-30 (pp. 209 – 229).
- Christodoulou, A. & Osborne, J. (2014). The science classroom as a site of epistemic talk: a case study of a teacher's attempts to teach science based on argument. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(10), 1275-1300.
- Córdova, A. & Velásquez, M. (2009). Representaciones sociales acerca de los textos escolares de lenguaje y comunicación de un grupo de estudiantes en proceso de práctica docente final. *Seminario internacional de textos escolares de lenguaje y comunicación* (pp. 272-283). Santiago: Mineduc.
- Concha, S., Aravena, S., Coloma, C. & Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y lingüística*, 20(21), 75-92. doi: 10.4067/S0716-58112010000100007
- Cortés, L. (2012). Los límites del discurso: condicionantes y realizaciones. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 51, 3-49.
- Cortés, L. & Muñío, J. (2008). Sobre por qué ha de enseñarse la lengua oral y cómo puede hacerse. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (49), 57-66.
- Cox, C., Meckes, L. & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46(1), 205-245.
- Crespo, N. & Manghi, D. (2005). Propiedades cognitivas e intersubjetivas de la comprensión del lenguaje oral: posibles elementos para un modelo. *Revista Signos*, 38(59), 269-285. doi: 10.4067/S0718-09342005000300001
- Didactext. (2006). La escritura de textos expositivos en aulas de primaria. *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Dolores, M. (2002). *La teoría de la oralidad* (tesis doctoral, Universidad de Alicante). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/4151>
- Domínguez, C. (2003). *Sintaxis de la lengua oral. Oralidad y escritura: dos objetos y una lengua*. Grupo de Lingüística Hispánica. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Escolano, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Revista Tendencias Pedagógicas* (14), 169-180. Madrid.

- Escolano, A. (2009). El libro escolar como espacio de memoria. En Ossenbach, G. & Somoza, M. (Eds.). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid
- Espinoza, O. (2014). *Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes*. Santiago: Ceppe.
- Even, R. & Ayalon, M. (2014). Teachers editing textbooks: transforming conventional connections among teachers, curriculum developers, mathematicians, and researchers. En Jones, K., Bokhove, C., Howson, G. & Fan, L. (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Mathematics Textbook Research and Development* (pp. 37-42). Southampton: University of Southampton.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Fontaine, L. & Eyzaguirre, B. (1997). Por qué es importante el texto escolar. *Revista Estudios Públicos* (68), 339-354.
- Gomariz, J. & Caro, S. (2014). Vínculos educativos entre las competencias comunicativas oral y escrita en educación primaria. En Artero, R. & Roque, J. (Eds.), *Investigación educativa en educación primaria* (pp. 12-22). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Gómez, J. (2011). *Contribución de los libros de texto de lengua castellana y literatura al desarrollo de la competencia comunicativa en la educación secundaria obligatoria* (tesis doctoral, Universidad de Zaragoza). Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/5747/>
- González, M. (2015). Tiempo de turbulencias: la compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales (1970-1990). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 163-185. doi:10.14516/ete.2015.002.001.009
- González, C. (2007). La noción de discurso público en textos escolares de cuarto año de Enseñanza Media. *Revista Signos*, 40(63), 51-79. doi:10.4067/S0718-09342007000100004
- Guaycochea, B. & Hodara, I. (2009). Implicancias en la enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral como objeto pedagógico. *Fundamentos en Humanidades*, 10(19), 25-42. Recuperado de <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-19-25.pdf>
- Güemes, R. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículum en el aula. Un estudio de caso* (tesis doctoral, Universidad de La Laguna). Recuperado de: <ftp://veda.bbt.ull.es/ccssyhum/cs15.pdf>

- Gutiérrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia. *Revista Infancias Imágenes*, 9(2), 24-34. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3652317>
- Gutiérrez, Y. (2011). La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral. *Revista Enunciación*, 16(1), 116-135. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782205>
- Gutiérrez, Y. (2014). Perspectivas teóricas, tensiones y aperturas de la oralidad contemporánea en Iberoamérica en Soler, S. & Calderón, D. (Eds.), *Panoramas de los estudios del discurso en Colombia* (pp. 183-207). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. 3ª ed. México: McGraw-Hill.
- Herrera, Y. & Mogollón, E. (2012). Influencia del programa filosofía para niños en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 79-98. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/3734/3590>
- Hidalgo, A. & Padilla, X. (2006) Bases para el análisis de las unidades menores del discurso oral: los subactos. *Oralia*, 9, 109-143.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En Pride, J. & Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Londres: Penguin.
- Infante, M., Coloma, C. & Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 149-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124281008>
- Kaufmann, C. (2015). Manualística escolar en Argentina (2003-2013). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 69-95. Recuperado de <http://rehip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/4372>
- Kilpatrick, J. (2014). From clay tablet to computer tablet: the evolution of school mathematics textbooks. En Jones, K., Bokhove, C., Howson, G. & Fan, L. (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Mathematics Textbook Research and Development* (pp. 3-12). Southampton: University of Southampton.
- Koike, D. (2003). La construcción del significado en el español. Elementos pragmáticos de la interacción dialógica. En Koike, D. (Ed.), *La co-construcción del significado en el español de las Américas: Acercamientos discursivos* (pp. 11-24). Ottawa: Legas.

- Leung, F. (2014). Messages conveyed in textbooks: a study of mathematics textbooks during the cultural revolution in China. En Jones, K., Bokhove, C., Howson, G. & Fan, L. (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Mathematics Textbook Research and Development* (pp. 21-22). Southampton: University of Southampton.
- Level, M. (2009). Textos escolares: oralidad, lectura y escritura. *Educere* (44), 131-138. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100016
- Jurado, F. & Bustamante, G. (2015). Por una diversidad de textos en el aula de clase. Algunos criterios para la selección de “textos escolares”. En Lomas, C. & Jurado, F. (Eds.), *¿Los libros de texto: tradición o innovación?* Magisterio: Bogotá.
- Lomas, C. (1994). Usos orales y escuela. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 5(12), 19-33.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2009). Textos escolares, competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. *Seminario internacional de textos escolares de lenguaje y comunicación* (pp. 11-25). Santiago: Mineduc.
- Lomas, C. (2011). Competencia comunicativa y educación democrática. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (58), 5-8. Barcelona: Graó.
- Lomas, C. (2014). Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística. En Lomas, C. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (2015). Libros de texto y enseñanza del lenguaje: entre la realidad y el deseo. En Lomas, C. & Jurado, F. (Eds.), *¿Los libros de texto: tradición o innovación?* Magisterio: Bogotá.
- Lomas, C. (2017) *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Santillana: México.
- Lomas, C., Osorio, A. & Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López, M. (2009). Del disimulo y otros recatos. El español de la Argentina en los textos de enseñanza de lengua. *Seminario internacional de textos escolares de lenguaje y comunicación* (pp. 115-126). Santiago: Mineduc.
- López, M. (2010). A rey muerto, rey puesto: el papel del docente en el manual escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 203-220.

- Luna, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Investigación y prospectiva en educación. Documentos de trabajo [en línea]. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>
- Maingueneau, D. (1999). *Términos claves de análisis del discurso*. Buenos Aires: Ediciones nueva visión.
- Manghi, D., Illanes, O., Zamora, M., Arancibia, M. & Herrera, P. (2014). Medios semióticos y definiciones multimodales en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en una escuela para jóvenes sordos. *Onomázein*, 30(1), 38-56. doi: 10.7764/onomazein.alsfal.2
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56.
- Marín, M. (2008). El enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua. *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Mariottini, L. (2010). De la epistémica interaccional a la socio-interaccional: los turnos de habla que empiezan con *tampoco*. *Revista electrónica de lingüística aplicada* (9), 134-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3584207.pdf>
- Martínez, M. (1994). *Instrumentos de análisis del discurso escrito*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2008). Las relaciones entre las características lingüísticas y visuales de las noticias sobre inmigración en la prensa gratuita y su relación con la audiencia. *Discurso & Sociedad*, 2(4), 799-815. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/15658>
- Medina, L., Valdivia, A. & San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé*, 23(2), 1-13. doi: 10.7764/psykhe.23.2.734
- Meneses, A., Montenegro, M. & Ruiz, M. (2013). *Calidad de textos escolares para aprender ciencias: habilidades, contenidos y lenguaje académico*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2012). Bases curriculares de Lenguaje. Santiago: Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/>
- Mier, F. (2009). Análisis crítico de contenidos, condiciones de producción y usos de los textos de español para bachillerato en Colombia. *Seminario internacional de textos escolares de lenguaje y comunicación* (pp. 235-248). Santiago: Mineduc.

- Miras, M. & Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En Castelló, M. (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83-112). Barcelona: Graó.
- Mohammadi, M. & Abdi, H. (2014). Textbook evaluation: a case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1148-1155. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814026196?via%3Dihub>
- Moore, E. & Nussbaum, L. (2013). La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (63), 43-50.
- Moray, M. (2010). El libro de texto escolar didáctico y el material literario auténtico: una mirada a la cultura material de la escuela. *Documento de Coordinadas en Investigación Educativa*. Santiago: Chile.
- Mostacero, R. (2013). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Enunciación*, 16(2), 100-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050105>
- Moya, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (11). 133-152. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227496011>
- Narbona, A. (2012). Los estudios sobre el español coloquial y la lingüística. *Revista Española de Lingüística*, 42(2), 5-32.
- Navarro, M. & San Martín, C. (2009). Emergencia y desarrollo de las habilidades metalingüísticas relacionadas con la regulación de la información: un estudio transversal en niños de edades comprendidas entre los 22 meses y los 10 años. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 47(1), 61-82. doi: 10.4067/S0718-48832009000100004.
- Navarro, P. (2015). La enseñanza de la oralidad en el nivel secundario en Argentina: el caso del género debate. *Eutomia*, 1(14), 101-119. Recuperado de <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/754>
- Negrin, M. (2009). Manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, lenguaje y sociedad*, 6(6), 187-208. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a10negrin.pdf>
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. México: Qué Hacer.
- Núñez, M. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y Textos*, 16, 155-172.
- Núñez, M. (2002). Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la elección y diseño de actividades para la educación lingüística. *Revista electrónica de lingüística aplicada*, (15) 113-136. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/24031>

- Núñez, M. (2011). Espejos y ventanas: dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16(1), 136-150. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3594/5237>
- Nussbaum, L. & Tusón, A. (2006). El aula como espacio cultural y discursivo. En Lomas, C. (Comp.), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se)*. Vol. 1. (pp. 153 – 164). Bogotá: Magisterio.
- Ochoa, J. (1990). *Textos escolares: un saber recortado*. Santiago: CIDE.
- Ochoa, L. (2009). Criterios para la elaboración de un texto escolar de lenguaje. *Seminario internacional de textos escolares de lenguaje y comunicación* (pp. 249-256). Santiago: Mineduc.
- OECD iLibrary. (2015). *In it together: why less inequality benefits all*. OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/9789264235120-en
- Oliveros, E. (2011). Errores de habla en la producción oral de textos poéticos. *Lengua y Habla*, (15), 96 – 108. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguyhabla/article/view/3334>
- Ong, W. (2011). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: FCE.
- Ortega, S. (2009). Concepciones explícitas y/o subyacentes de lenguaje oral y escrito en libros de texto del primer ciclo de educación básica común y especial. *Seminario internacional de textos escolares de lenguaje y comunicación* (pp. 74-86). Santiago: Mineduc.
- Oesterreicher, W. (1997). Pragmática del discurso oral. En W. Berga, & M. Schäffauer (Eds.), *Oralidad y argentinidad: estudios sobre la función del lenguaje hablado en la literatura argentina*. 86-97. Tubinga: Gunter Narr.
- Oteíza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia: un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile*. Santiago: Frasis.
- Ossenbach, G. & Somoza, M. (2009). Introducción. En Ossenbach, G. & Somoza, M. (Eds.). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.
- Oteíza, T. (2009). Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. Edición especial de ponencias plenarias y mesas redondas del Cuarto Congreso de la Asociación de Lingüística Sistemática Funcional de América Latina. *Delta*, 25, número especial, 664-677. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/delta/v25nspe/a08v25nspe.pdf>

- Oteiza, T. (2014). Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso y Sociedad*, 8(1), 109-136.
- Ow, M. & Alvarado, C. (2013). Niños que narran: aumento en la complejidad discursiva y sintáctica durante la edad escolar. *Onomázein*, 28(1), 149-167. doi: 10.4067/S0716-58112013000200009
- Palou, J. & Bosch, C. (Coords.) (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Paz, O. (2014). Piedra de sol. *Libertad bajo palabra*. Madrid: Cátedra.
- Parodi, G., Sotomayor, C., Coloma, C., Gysling, J. & Ibáñez, R. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Revista Magíster*, 5(11), 375-392. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/issue/archive>
- Pastene, F. (2006). Discurso oral y recursos pragmalingüísticos: una propuesta de evaluación. *Horizontes Educativos*, 11(1), 53-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917575006>
- Peña, L. & Rojas, A. (1997). *Los libros de texto en la política educativa: bases y propuestas para la formulación de una política de textos en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Pereira, F. & González, G. (2011). Análisis descriptivo de textos escolares de lenguaje y comunicación. *Literatura y lingüística* (24), 161-182. doi: 10.4067/S0716-58112011000200009
- Pérez, M. (2012). *Aproximación a la didáctica de la sintaxis coloquial en Bachillerato: el estudio de las construcciones incompletas* (tesis doctoral, Universidad de Valencia). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/81890>
- Piatti, G. (2012). Algunas cuestiones sobre la sintaxis de la oralidad. IV Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera: Experiencias, Desarrollos, Propuestas. 7 y 8 de noviembre 2012, La Plata, Argentina. *Memoria Académica*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2730/ev.2730.pdf
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos* (36), 143-152. doi: 10.4067/S0071-17132001003600010
- Pinilla, R., Rodríguez, L., Gutiérrez, Y., Torres, M., Camelo, M. & Casjulia, J. (2012). Concepciones y prácticas de los profesores sobre la evaluación de la oralidad. *Enunciación*, 17(2), 56-74. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4426>

- Price, J. (2012). *Textbook bling: an evaluation of textbook quality and usability in open educational resources versus traditionally published textbooks*. Tesis de magíster. Estados Unidos: Brigham Young University. Recuperado de <http://scholarsarchive.byu.edu/etd/3327/>
- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos*, 5, 57-72. doi: 10.18172/con.505
- Reyzábal, M. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- Reznitskaya, A., Kuo, L., Clark, A., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: a dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29-48. doi:10.1080/03057640802701952
- Richaudeau, F. (1981). *Concepción y producción de manuales escolares, guía práctica*. Bogotá: Unesco.
- Rodríguez, M. (2012). Libros de texto: una mirada escolar y editorial. *Pensar la edición* (pp. 13- 35). Buenos Aires: UBA.
- Ruiz Domínguez, M. (2000). Los códigos y los registros. Dos conceptos sociolingüísticos y su aplicación a la enseñanza del lenguaje oral. *Lenguaje y Textos*, 16, 9-15.
- Sacerdote, C. (2009). Descripción de algunos aspectos teóricos de manuales de EGB 3 desde la disciplina sociolingüística. *Seminario internacional de textos escolares de lenguaje y comunicación* (pp. 129-137). Santiago: Mineduc.
- Stevenson, A. (2006). *Instrumentos de evaluación de textos escolares*. Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de <http://www.textosescolares.cl>
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R. & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de educación general básica en Chile: ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 28-41.
- Tarmana, B. & Kuranb, B. (2015). Examination of the cognitive level of questions in social studies textbooks and the views of teachers based on Bloom taxonomy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 1-10.
- Tolosa, A. (2014). Epistemología para la investigación del texto escolar. *Revista Encuentros*, 12(1), 11-25.
- Torres, Y. & Moreno, R. (2008). El texto escolar, evolución e influencias. *Laurus*, 53-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892004.pdf>

- Tosi, C. (2010). El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición. *Actas del IX Congreso Argentino de Hispanistas: "El hispanismo ante el Bicentenario"* (pp. 1-8). La Plata: Universidad de La Plata.
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje* (39), 469-500.
- Tosi, C. (2013). La corrección de estilo en el discurso pedagógico. El caso de los libros de texto (pp. 1-8). *I Jornadas de Investigación en Edición: Itinerarios de la edición en la cultura contemporánea*. Buenos Aires: UBA. Recuperado de http://jornadasedicion.org/wp-content/uploads/2015/04/Tosi_Ponencia-Jornada-Edicion-2013.pdf
- Tusón, A. (2011). El desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de lengua. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (56), 66-74.
- Unsworth, L. & Bush, R. (2010). Introducing multimodal literacy to young children learning english as a second language (ESL). En Cole, D. & Pullen, D. (Eds.), *Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice*. New York: Roulledge.
- Unsworth, L., & Ngo, T. (2015). The role of images in Vietnamese textbooks for the teaching of English as a Foreign Language. *Language and Life*, 231(1), 93-100.
- Uribe, R. (2006). Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina. *Centro regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.cerlac.org>
- Valbuena, E. & Valbuena, N. (2012). Evaluación formativa y auténtica de la narración oral. *Enunciación*, 17(1), 77-94.
- Valverde, G., Bianchi, L., Wolfe, R., Schmidt, W. & Houang, R. (2002). *According to the book: using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Vásquez, F. (2011). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*, 16(1), 151-160. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3595>

- Velásquez, M. (2009). ¿Cuál es el rol del texto escolar en el desarrollo de habilidades lingüísticas? *Seminario internacional de textos escolares de lenguaje y comunicación* (pp. 64-73). Santiago: Mineduc.
- Vilà, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas didácticas Revista Electrónica Internacional* (12), 113-120.
- Villasmil, P. (2009). Conocimiento, ideología y acción educativa. *Seminario internacional de textos escolares de lenguaje y comunicación* (pp. 187-199). Santiago: Mineduc.
- Wells, G. (2001). Acción, habla y texto: Aprender a través de la investigación dialogante. *Destrezas comunicativas en la lengua española. Aulas de verano*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

8 ANEXOS

ANEXO 1: ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: manifestaciones orales, Gregory & Carroll.....	31
Tabla 2: manifestaciones orales, Domínguez.....	32
Tabla 3: manifestaciones orales, Mostacero.....	32
Tabla 4: modelo SPEAKING.....	60
Tabla 5: comparación CMO – OA	75
Tabla 6: criterios para establecimiento de complejidad de OA	82
Tabla 7: nivel de uso de los textos escolares según eje curricular 1° a 6° básico	114
Tabla 8: síntesis nivel de uso de los textos escolares según eje curricular 1° a 6° básico	115
Tabla 9: corpus de herramientas curriculares.....	121
Tabla 10: corpus de textos escolares de Lenguaje y comunicación	122
Tabla 11: etapas y objetivos de la investigación.....	124
Tabla 12: desglose de OA	126
Tabla 13: criterios de identificación de componentes de competencia comunicativa.....	127
Tabla 14: criterios de identificación de habilidades.....	128
Tabla 15: categorías de ejercicios identificados en el corpus	130
Tabla 16: criterios de identificación de componentes de competencia comunicativa.....	132
Tabla 17: criterios de identificación de habilidades.....	133
Tabla 18: OA por ejes en el currículum de primaria.....	138
Tabla 19: OA curriculares asociados a actitudes	141
Tabla 20: ejemplo de OA curricular de macrohabilidades integradas.....	142
Tabla 21: presencia de las subcompetencias en el marco curricular	143
Tabla 22: relación macrohabilidades curriculares y subcompetencias comunicativas	144
Tabla 23: habilidades básicas y superiores en el currículum	146
Tabla 24: ejercicios identificados en el corpus textos escolares	156
Tabla 25: variedad de ejercicios por ciclo	159
Tabla 26: porcentaje de contenidos por macrohabilidad	161
Tabla 27: presencia de los ejes en el currículum y en los textos escolares	163
Tabla 28: habilidades en el corpus	166
Tabla 29: presencia subcompetencias en el corpus	169
Tabla 30: visión general contenidos de referencia 1°, 2°, 5° y 6°	172
Tabla 31: contenidos de referencia en corpus	176
Tabla 32: subcompetencias y habilidades cognitivas 1°, 2°, 5° y 6°	181
Tabla 33: preguntas orientadoras para el diseño de las actividades orales de los textos escolares	223
Tabla 34: Lista de cotejo para revisión del tratamiento de la oralidad en textos escolares chilenos.....	224

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: ejemplo de OA de 2° básico.....	125
Figura 2: ejemplo de ejercicio evidente de lectura	130
Figura 3: ejemplo de ejercicio evidente de escritura.....	130
Figura 4: ejemplo de ejercicio evidente de comunicación oral	131
Figura 5: ejemplo de ejercicio evidente complejo de comunicación oral y lectura.....	131
Figura 6: ejemplo de ejercicio no evidente no inferible	131
Figura 7: ejemplo de ejercicio no evidente cognitivo	131
Figura 8 indicadores del currículum asociados a las macrohabilidades	140
Figura 9: permutación del orden prioritario de los ejes de la asignatura	165
Figura 10: permutación del orden prioritario de las habilidades de la asignatura	167

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: presencia de los ejes en primaria marco curricular	139
Gráfico 2: proporción de los ejes en ciclo de 1° y 2° marco curricular.....	139
Gráfico 3: proporción de los ejes en ciclo de 5° y 6° marco curricular.....	139
Gráfico 4: habilidades cognitivas en el marco curricular	145
Gráfico 5: currículum general y relación con habilidades y subcompetencias	148
Gráfico 6: currículum general: ejes, subcompetencias y habilidades	150
Gráfico 7: lectura y relación con subcompetencias y habilidades	151
Gráfico 8: escritura y relación con subcompetencias y habilidades	152
Gráfico 9: oralidad y relación con subcompetencias y habilidades	153
Gráfico 10: tipos de ejercicios en los textos escolares	158
Gráfico 11: tipos de ejercicios en los textos escolares	159
Gráfico 12: habilidades y subcompetencia lingüística	183
Gráfico 13: habilidades y subcompetencia sociolingüística	184
Gráfico 14: habilidades y subcompetencia discursiva	185
Gráfico 15: habilidades y subcompetencia estratégica	186

ANEXO 2 GUIÓN DE ANÁLISIS TEXTOS ESCOLARES

Criterios para realizar el análisis

Para homologar la identificación y posterior análisis de las tareas y actividades se generó un manual que recoge las diversas posibilidades presentes en los textos. A continuación, se transcribe la pauta de análisis.

Análisis de texto escolar: identificación de tareas y actividades

Dado que el foco del análisis es identificar cada acción verbal que se sugiere que realice el estudiante, se hará de la siguiente manera:

Se revisará pormenorizadamente cada página del texto escolar y se indicará en la grilla cada ejercicio que implique que el alumno deba realizar una acción. Luego se determinará si dicha acción corresponde a una acción verbal, marcando con un uno (1), según la habilidad a la que se refiere.

En el caso de que aparezca explícitamente en la instrucción un verbo que remita a una macrohabilidad y sus variantes: hablar, escuchar, leer y escribir, se procederá como se indica:

1. Si en la instrucción aparece explícitamente la macrohabilidad, se marcará con un uno (1) en la casilla correspondiente:

1.1 Instrucciones de lectura de textos verbales y no verbales: corresponde a toda acción que implique decodificación y comprensión de textos verbales. Se incluirán en esta categoría también acciones básicas de trazado que se sostengan en la lectura (subrayar, marcar, destacar), o bien indicación de orden de párrafos (del tipo “plan de redacción”) por cuanto corresponderían a estrategias de lectura.

En el caso de que en el texto haya remisiones expresas a una determinada página (por ejemplo: repasa la estructura de la carta de la página 8), lo consideraremos como un solo ejercicio de lectura. No confundir con una instrucción del tipo “recuerda” la estructura de una carta, que indica una acción cognitiva y no una macrohabilidad (*véase más abajo punto 2.4 NE*).

1.2 Instrucciones de escritura: todo verbo que remita a la acción de escribir textos o sus unidades menores: consignar letras, números, palabras, frases, oraciones, párrafos, secuencias. Cuando se solicite que se copie literalmente, sin mediar

reflexión respecto de la forma o del contenido del texto, NO se considera escritura (no se anota en la grilla ni se marca en el texto, ¡no se pone en ninguna parte!).

1.3 Instrucciones de oralidad: todo verbo que implique tanto comprensión como producción o interacción oral. Se incluirán en este ámbito aquellas acciones que se realizan en grupo (“trabaja con tus compañeros”, “responde en grupo”, etc.), aun cuando no presenten expresamente un verbo de decir.

1.4 Cada ejercicio se anota por separado. Si hay una lista de varias preguntas, del tipo “Comenta con tus compañeros”:

- a. Quién es el personaje principal. (ejercicio 1)
- b. Quién es el secundario. (ejercicio 2)
- c. ¿Te gustan los cuentos de este tipo? (ejercicio 3)
- d. Escribe un resumen (ejercicio 4) y cuéntalo a tu compañero de banco. (ejercicio 5)

Se marcarán 3 ejercicios de oralidad y no la instrucción inicial (por ser redundante), 1 ejercicio de escritura y 1 ejercicio de oralidad.

1.5 Es posible que encontremos ejercicios complejos que se constituyan a base de dos o tres acciones verbales, cuya diferenciación resulte imposible, del tipo “Corrige tu texto con ayuda de tu compañero”. En este caso consignamos un solo ejercicio y marcamos con un 1 las dos o más actividades presentes (cf.p. 141, texto 5° básico). Entran dentro de esta categoría ejercicios como: lectura compartida (p. 152, texto 5° básico).

1.6 En el caso de que una instrucción presente solo una acción verbal y dos preguntas, se deberá comprobar que la acción en cuestión no ha cambiado. Por ejemplo, si lo que sigue a la pregunta puede funcionar como orientaciones del tipo:

“Comenten: ... comenten en grupo acerca de estas experiencias. ¿Qué les ha parecido? ¿Les ha gustado?”

Se entenderá que la segunda pregunta funciona como una orientación para ampliar la primera pregunta, por tanto se marcará un solo ejercicio.

En el caso de que las preguntas remitan a diferentes ejercicios, entonces se marcarán por separado: “Comenten: ¿Quiénes son los personajes que aparecen? ¿Cómo lograron identificarlos?”.

Por ejemplo, en el siguiente fragmento se identifican tres ejercicios: dos de lectura y uno de escritura, por cada una de las palabras de vocabulario (si fueran cinco palabras de vocabulario se marcarían 15 ejercicios en total).

- Lee el significado de las palabras y un ejemplo de un fragmento del cuento donde aparece. Luego, escribe una oración con la palabra y busca sinónimos de ella.



La oca de oro

1. **Sorbo.** Acción y efecto de sorber un líquido. Cantidad pequeña de una bebida.



“le pidió un trozo de bizcochuelo y un **sorbo** de vino”

Sinónimos: _____



Oración: _____

1.7 En el caso de que la instrucción señale el trabajo con un texto multimedial del tipo: ve el video/documental/película u otro género, lo marcaremos como un ejercicio que implica tanto lectura como oralidad (1 en cada casilla).

1.8 Cuando se presente una tabla que indica los criterios de evaluación de la escritura, la marcaremos completa como un solo ejercicio de escritura, en el entendido de que en el proceso se requirió y marcó la lectura del texto en cuestión (como parte de la revisión).

1.9 Para el caso de corregir con el compañero, consideraremos que los pasos que se siguen son: ejercicio 1 lectura y escritura (del texto del compañero); ejercicio 2 oralidad, por cuanto una vez que el estudiante maneja el contenido puede referirse a él. Por lo tanto, se indicarán dos ejercicios: el primero de lectura y escritura y el segundo, de oralidad.

1.10 En el caso de que se indique la opción entre dos actividades (“pregúntale a tu profesor o lee el diccionario”), marcaremos ambas acciones en un mismo ejercicio con color verde.

1.11 Puede darse el caso de que en el texto aparentemente se invite al estudiante a realizar alguna acción, pero que finalmente corresponda a la presentación de un contenido, a saber:

“Escribe un párrafo. Recuerda que los nombres propios se escriben con mayúscula inicial”.

En ese caso solo marcaremos la primera acción (“Escribe”), dado que el segundo verbo (“Recuerda”) funciona como una introducción al contenido más que como una acción propiamente tal.

2. Si en la instrucción no aparece explícitamente la macrohabilidad:

2.1 Se deberá comprobar primeramente si los ejercicios en cuestión no derivan de una instrucción mayor. Para ello se revisarán los enunciados anteriores. En el caso de que la instrucción se enmarque en una acción verbal previamente estipulada, entonces se procederá a marcar la casilla correspondiente a la habilidad. Por ejemplo, en la siguiente instrucción de “explica”:

- a) ¿Cuál es el significado de la palabra desconfiar? Coméntalo con tus compañeros.
- b) Busca en el texto la palabra imposible y explica su significado considerando el prefijo im y la palabra posible.

2.2 En el caso de que se haya realizado el rastreo previo y no se identifique una instrucción, se marcará en la categoría “No inferible”. Con esto se dejará constancia de que falta claridad en la explicitación... ¿qué haría un estudiante con esto?

2.3 En el caso de que aparezcan preguntas durante la lectura, cada una de ellas se considerará como un ejercicio de oralidad, a menos que se indique que la respuesta debe ser escrita.

2.4 Acciones netamente cognitivas (pensar, reflexionar, recordar, visualizar, inferir, etc.) y que no presenten acción verbal se consignarán en la casilla “no enunciado” y se marcarán en el texto del estudiante como NE y en la página que corresponda.

2.5 Actividades como líneas que unen columnas o términos pareados no se considerarán para el análisis ni en el texto del estudiante ni en la grilla.

ANEXO 3

GUIÓN DE ANÁLISIS DE TEXTO ESCOLAR: clasificación de ejercicios en relación con la competencia comunicativa

Para efectos del análisis, se indicará, en la grilla correspondiente, si los ejercicios orales seleccionados son asociables con los componentes de la competencia comunicativa.

Puesto que en muchos casos los ejercicios no entregan indicaciones que faciliten la asociación a un determinado componente de la competencia, se utilizarán los siguientes criterios:

1. En el caso de que en la instrucción se especifique el género discursivo, tipo de texto o secuencia textual, se entenderá que existe una alusión a la competencia discursiva. Entran dentro de esta categoría instrucciones como “narrar” o “comentar”.
2. Si en la instrucción del ejercicio se alude a alguno de los siguientes elementos del problema retórico: consideración de la audiencia, impresión que se busca causar, forma de presentación, información que puede ser interesante o que se necesita saber, la situación de comunicación (cf. Cassany et al., 1994) se indicará que el ejercicio incorpora la competencia sociolingüística.
3. Si el ejercicio solo indica una acción verbal del tipo “Conversemos”, sin aludir al destinatario o al establecimiento de una finalidad específica, se marcará en la columna de “No indicada”.
4. Si la instrucción indica una acción verbal “escucha”, “habla” y a la vez se expresa la finalidad, por ejemplo “responde las preguntas” o “convence a tu interlocutor”, se considerará presente tanto la competencia estratégica (por cuanto se deben desplegar recursos para cumplir un determinado fin comunicativo) como la discursiva, en el entendido de que un género discursivo o tipo de texto conlleva una finalidad específica. En este último punto es deseable que se identifique el género o texto en que se basa la interacción.
5. Dado que los componentes de la competencia comunicativa actúan interrelacionados, es plausible que más de uno emerja en un ejercicio. Al respecto, algunas consideraciones:
 - o Si la instrucción inicial señala que se trabajará en grupo, todo ejercicio que se desprenda de esta instrucción considerará la competencia sociolingüística, por cuanto se indica previamente el destinatario.

6. Una vez realizada la clasificación, se procederá a contar las referencias a cada uno de los componentes de la competencia comunicativa. Se indicará, en el caso de la competencia discursiva, cuáles son los géneros de interacción oral más recurrentes.
7. En el caso de la sección de lectura, en el apartado “Mientras lees” se indica en su primera aparición que las respuestas se comentan con el compañero. En caso de no mediar otra instrucción, se asume que dicha modalidad deberá replicarse a lo largo de la lectura, por tanto, se marcará la competencia sociolingüística.
8. Para indicar el propósito y las normas es necesario que se señale expresamente su consideración, caso contrario, se omitirán del análisis.

ANEXO 4

GUION DE ANÁLISIS TEXTO ESCOLAR: identificación de habilidad cognitiva

Para efectos de clasificar las diversas actividades verbales en virtud de su complejidad cognitiva se optó por una propuesta que ya ha sido utilizada en análisis de textos escolares y que organiza los procesos cognitivos según grado de complejidad: la taxonomía de Anderson et al. (2001), que consiste en la revisión de las categorías propuestas por Bloom en 1956 y que “cuenta con una confiabilidad entre jueces (*inter-rater reliability*) significativamente mayor [...], lo que conlleva a una mayor confiabilidad de los datos para la realización de los análisis” (Meneses et al., 2013: 16).

Esta taxonomía presenta una adecuación de la taxonomía tradicional de Bloom en función de las siguientes dimensiones de habilidades:

- Recordar
- Comprender
- Aplicar
- Analizar
- Evaluar
- Crear

Cada una de estas dimensiones se compone de habilidades específicas. Para efectos del análisis se presentará una definición de cada dimensión más una descripción de las habilidades específicas que la componen.

Dimensión Recordar: recuperar de la memoria a largo plazo el conocimiento pertinente.

- **Reconocer:** encontrar una información, imagen o elemento idéntico o muy semejante a un conocimiento ya aprendido.
- **Evocar:** recuperar el conocimiento a partir de un estímulo determinado.

Dimensión Comprender: construir significados a partir de mensajes instruccionales, incluyendo la comunicación oral, escrita y gráfica.

- **Describir:** dar cuenta, de forma detallada, cómo son personas, objetos, seres vivos, lugares o fenómenos.
- **Explicar:** expresar con palabras propias una información, de acuerdo a lo que se entiende de ella.
- **Representar:** expresar en otro registro la información presentada en una determinada situación.
- **Resumir-generalizar-extractar:** representación, en una sola frase u oración, de la información presentada.
- **Comparar:** establecer las semejanzas y diferencias entre objetos o situaciones, de acuerdo con alguna característica determinada.
- **Ejemplificar-ilustrar-citar casos:** entrega de un ejemplo o caso específico de un concepto o principio general. Implica identificar las características que definen un concepto y utilizarlas para seleccionar o elaborar un ejemplo específico.
- **Clasificar-categorizar-subsumir:** formar grupos de acuerdo a una característica en común.
- **Estimar-predecir:** anticipar una respuesta o explicación acerca de una situación.
- **Inferir:** extrapolar, interpolar, predecir y concluir.

Dimensión Aplicar: empleo de procedimientos para realizar ejercicios o resolver problemas. Dentro de lo mismo se define ejercicio como una tarea cuya resolución el alumno maneja (algoritmo); un problema es una tarea para la cual el alumno aún no sabe en principio qué procedimiento utilizar (heurístico).

- **Ejecutar** (llevar a cabo): aplicación rutinaria de un proceso ante una tarea conocida. Emplear un procedimiento o una tarea con la que se está familiarizado para responder una pregunta específica.
- **Implantar** (utilizar): selección y empleo de un procedimiento para realizar una tarea desconocida.

Dimensión Analizar: descomposición de un determinado elemento o material en las partes que lo integran y determinación de cómo dichas partes se relacionan unas con otras y con una estructura general. Algunas capacidades incluidas:

- o Distinguir hechos de opiniones (o la realidad de la fantasía).
- o Conectar las conclusiones con frases en las que se vean fundamentadas.
- o Distinguir el material pertinente del que no.

- Esclarecer las intenciones ocultas en lo que se dice.
- Distinguir las ideas o temas principales de las subordinadas en poesía o música.
- Encontrar pruebas en las que se fundamenten las intenciones del autor.
 - **Distinguir-diferenciar:** examinar una situación y determinar de qué manera discrepan sus partes. Distinguir las partes de una estructura completa en función de su pertinencia e importancia. Discriminación de la información entre lo que es relevante y lo que no (difiere de comprender porque supone una organización estructural y la determinación del papel de cada una de las partes).
 - **Organizar-esquemmatizar:** examinar una situación y determinar de qué manera se relacionan sus partes. Identificación de los elementos de una comunicación o situación y reconocer cómo encajan dentro de una estructura coherente. Implica la construcción de conexiones sistemáticas y coherentes entre las partes de la información presentada.
 - **Atribuir:** determinar el punto de vista, sesgo, valores o intención que subyace a la comunicación.

Dimensión Evaluar: emitir juicios basados en criterios o estándares.

- **Comprobar:** verificar las incoherencias internas de una operación o producto. Otras acciones posibles son detectar, monitorizar y verificar.
- **Criticar:** emitir juicio u opinión que se expresa sobre el valor de un acontecimiento, objeto o ser, de acuerdo a un criterio. Otras acciones posibles son juzgar, argumentar y justificar.

Dimensión Crear: reunir elementos para formar un todo coherente o funcional; reorganizar los elementos en un nuevo modelo o estructura.

- **Generar, formular hipótesis.**
- **Planear, diseñar.**
- **Producir, construir.**

Para determinar cuál es la habilidad que subyace al ejercicio en cuestión, el investigador procederá a identificar el verbo que aparece en la instrucción y determinará cuáles son los procedimientos que se requieren para cumplir con la finalidad. De no existir más

precisiones respecto de cómo realizar la tarea, la habilidad cognitiva se establecerá desde los verbos identificados.

Por ejemplo, en el caso de los ejercicios 1 y 2:

“Piensa en tu cuento preferido. Nárraselo a tu compañero de banco”.

En este caso, si bien el verbo narrar no remite directamente a alguna de las habilidades presentadas en la taxonomía, sí es posible inferir que el estudiante debe recuperar desde la memoria a corto plazo un relato y reproducirlo en voz alta. En ese sentido, entonces, se clasifica el ejercicio como propio de la dimensión de recordar.

ANEXO 5
REVISIÓN MALLAS CURRICULARES PREGRADO

N°	Universidad	Tipo	Duración carrera	Mención Lenguaje	Malla	N° ramos en total	N° ramos oralidad explícita	% ramos oralidad explícita	Nombre ramo	N° ramos oralidad (¿propedéutico?)	% ramos oralidad
1	PUC	C. de rectores	5	Sí	Sí	48	1	2,08	- Aprendizaje y desarrollo, teoría y práctica - Aprendizaje y desarrollo del escolar - Oralidad y desarrollo semiótico - Didáctica de la lectura - Didáctica de la comunicación multimodal (mención)	5	10,42
2	UMCE	C. de rectores	5	Sí	Sí	36	1	2,78	- Comunicación oral y MCM y su tratamiento en el currículum - Desarrollo del pensamiento para aprender lengua y comunicación (I y II)	3	8,33
3	Usach	C. de rectores	4,5	Sí (con Historia)	Sí	53	0	0,00	- Lenguaje y comunicación (I, II, III, IV) - Psicología del desarrollo - Did. y evaluación de Lenguaje y comunicación - Profundización Mención A (I y II)	8	15,09
4	Universidad de Tarapacá	C. de rectores	5	Sí (con Historia)	Sí	55	1	1,82	- Comunicación oral y escrita - Identidad profesional y comunicación - Psicología del desarrollo - Taller de lectoescritura - Lenguaje y comunicación para 1° ciclo básico - Didáctica en Lenguaje y comunicación - Competencias discursivas y metacognición - Didáctica de la mención	7	12,73
5	Universidad Arturo Prat	C. de rectores	4,5	Sí	Sí	43	0	0,00	- Introducción a la vida académica - Introducción mención disciplinar - Disciplinar mención (I, II, III, IV, V, VI) - Coreografías didácticas lectoescritura	9	20,93
6	Universidad de Antofagasta	C. de rectores	4	Sí	Sí	51	0	0,00	- Lectura inicial - Teorías de la comunicación - Psicología del desarrollo y aprendizaje - Escritura inicial - Habilidades comunicativas - Taller de enseñanza, aprendizaje de Lenguaje y comunicación - Textos multimodales - Taller teatral	8	15,69
7	Universidad de Atacama	C. de rectores	4	No	Sí	36	0	0,00	- Lenguaje y comunicación (I, II) - Técnica de teatro infantil - Metodología del lenguaje y la comunicación - Metodología de la lectoescritura - Sicoología educacional (I, II)	7	19,44
8	Universidad de La Serena	C. de rectores	4	No	Sí	52	0	0,00	- Lenguaje y comunicación (I, II, III) - Psicología del desarrollo y el aprendizaje - Metodología de la enseñanza del lenguaje y la comunicación	5	9,62
9	UCV	C. de rectores	4,5	Sí	Sí	45	0	0,00	- Psicología del desarrollo - Construcción del conocimiento infantil de la lectura y escritura (I, II) - Construcción del conocimiento infantil sobre el	12	26,67

									lenguaje y la comunicación (I, II) - Mención (7 ramos)		
10	Universidad de Playa Ancha	C. de rectores	4,5	Sí	Sí	55	1	1,82	- Habilidades comunicativas para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza (I, II) - Contenidos disciplinares área humanista (I, II) - Desarrollo psicológico del estudiante en contextos educativos - Desarrollo pedagógico en lenguaje en la educación básica - Mención: Complejidad de la educación oral aplicada a la educación básica - Mención: Didáctica aplicada al aprendizaje y la enseñanza de la lengua castellana y comunicación	8	14,55
11	Universidad de Valparaíso	C. de rectores	Solo hay Pedagogía en Historia y en Filosofía								
12	Universidad Católica del Maule	C. de rectores	5	Sí	Sí	59	0	0,00	- Lenguaje y comunicación - El proceso de desarrollo del escolar 1° ciclo de EB - Expresión, animación y creatividad - Desarrollo del lenguaje y sus estrategias en el 1° ciclo de EB - El proceso de desarrollo del escolar 2° ciclo de EB - Taller pedagógico: mediaciones del apr. ling., mat. y de las ciencias en 1° ciclo EB - Taller pedagógico: mediaciones del apr. ling. en 2° ciclo EB - Did. del lenguaje y la comunicación - Psicología educativa	9	15,25
13	Universidad Católica de la Santísima Concepción	C. de rectores	4,5	Sí (con Historia)	Sí	49	0	0,00	- Fundamentos del desarrollo lingüístico-comunicativo - Psicología del desarrollo - Procesos de lectoescritura - Operativo profundización área lenguaje y comunicación - Procesos de comprensión y producción de discurso - Operativo profundización áreas lenguaje y comunicación o ciencias sociales (4 ramos) - Did. integrada del lenguaje y la comunicación (I, II)	11	22,45
14	Universidad de Concepción	C. de rectores	5	Sí (con Historia)	Sí	54	1	1,85	- Competencias comunicativas - Evolución cognitiva del niño - Desarrollo lingüístico - Folclore y pedagogía - Comprensión y producción oral - Prácticas y teorías del desarrollo de habs. cogn. sup. del lenguaje y las cs. soc. - Conocimientos del lenguaje - Didáctica para el desarrollo del lenguaje - Estrategias para el aprendizaje de la lengua - Práctica de la gestión curricular del lenguaje, la com. y las cs. soc. - Diseño de instrumentos de evaluación para el lenguaje	11	20,37

15	Universidad del Bío-Bío	C. de rectores	4	Sí	Sí	46	0	0,00	- Psicología general y del desarrollo - Estrategias de comunicación - Lenguaje y comunicación (I, II) - Didáctica del lenguaje y comunicación	5	10,87
16	Universidad Católica de Temuco	C. de rectores	5	Sí	Sí	52	1	1,92	- Fundamentos del lenguaje y comunicación - Aprendizaje y desarrollo de la lectura - Comprensión y producción de textos orales - Mención: Taller pedagógico de lenguaje y comunicación - Mención: Teatro escolar - Mención: Comunicación multimodal - Mención: Lenguaje y comunicación integrado	7	13,46
17	UFRO	C. de rectores	Solo Pedagogías en Enseñanza Media								
18	Universidad Austral de Chile	C. de rectores	5	Sí (con Inglés)	Sí	57	0	0,00	- Competencias comunicativas - Psicología y desarrollo - Enseñanza de la lectoescritura - Competencias relacionales para las prácticas profesionales - Módulo: Enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la comunicación - Teatro escolar y representación escénica - Enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la comunicación para 2° ciclo - Integración y práctica del lenguaje y la comunicación	8	14,04
19	Universidad de Los Lagos	C. de rectores	Al parecer, solo mención Matemáticas y Ciencias Naturales. Problemas con la web para acceder a Pedagogía Básica.								
20	Universidad de Magallanes	C. de rectores	5	Sí	Sí	69	1	1,45	- Psicología del desarrollo y aprendizaje - Comunicación efectiva - Lenguaje y comunicación - Conocimiento del lenguaje - Comunicación oral y escrita - Did. de Lenguaje y comunicación (I, II) - Dramatización	8	11,59
21	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Privada	4	Sí	Sí	47	0	0,00	- Desarrollo de las habilidades comunicativas - Aprendizaje y desarrollo humano - Lenguaje y comunicación (I, II, III) - Taller: comunicación y emociones - Especialización disciplinaria (4 ramos)	10	21,28
22	Universidad Alberto Hurtado	Privada	5	Sí (con Historia)	Sí	62	1	1,61	- Comunicación oral - Didáctica inicial del lenguaje - Psicología del desarrollo - Curso de especialidad (8 ramos)	11	17,74

23	Universidad Autónoma de Chile	Privada	4,5	Sí	Sí	59	2	3,39	- Psicología del desarrollo - lengua materna - psicología del aprendizaje - morfosintaxis y producción del discurso-lectura y escritura inicial - tecnologías de la información y la comunicación - didáctica del lenguaje y la comunicación - electivo de comunicación - didáctica de la comunicación oral - electivo desarrollo del pensamiento - pedagogía teatral	11	18,64
24	Universidad Bernardo O'Higgins	Privada	4,5	Sí	Sí	62	0	0,00	- Habilidades comunicativas I y II - Teorías del aprendizaje - habilidades cognitivas superiores - lenguaje y comunicación I y II - Didáctica de lenguaje y comunicación I y II - Mención I y II	10	16,13
25	Universidad Bolivariana	Privada	4,5	No	Sí	53	1	1,89	- Lenguaje oral y escrito - teorías del aprendizaje y cognición - psicología del desarrollo - psicología del aprendizaje, aportes de la neurociencia - lenguaje y comunicación - didáctica del lenguaje y la comunicación - taller de estimulación del lenguaje - taller de expresión corporal y teatro escolar	8	15,09
26	Universidad Católica Raúl Silva Henríquez	Privada	4	Sí	Sí	46	0	0,00	- Expresión y movimiento - psicopedagogía del desarrollo - comunicación y lenguaje - interrogación y producción de textos - lenguaje en acción - conocimiento pedagógico del contenido en Lenguaje - 5 optativos de mención	11	23,91
27	Universidad Central	Privada	4,5	Sí	Sí	57	0	0,00	- Expresión escrita y argumentación - desarrollo del pensamiento - pensamiento crítico - fundamentos psicobiológicos y neurológicos del desarrollo del aprendizaje - lenguaje I y II - didáctica del lenguaje I y II - mención	9	15,79
28	Universidad Arcis	Privada	5	Sí	Sí	55	2	3,64	- Propedéutico lenguaje oral y escrito- Introducción al estudio del lenguaje y la comunicación (mención) - lectoescritura y proceso lector (mención) - sujeto, cultura y aprendizaje - procesos cognitivos e identitarios I y II - comunicación oral (mención) - didáctica del lenguaje y la comunicación I y II - Literatura y medios (mención) - lenguaje y representación teatral (mención)	11	20,00
29	Universidad UCINF	Privada	(No hay información en la página web)								
30	Universidad de Las Américas	Privada	4,5	Sí	Sí	47	1	2,13	- Taller de comunicación oral y escrita - psicología del desarrollo infantil - lenguaje y comunicación I y II -	10	21,28

									psicología del aprendizaje - gramática - didáctica de la lectoescritura - didáctica del lenguaje y la comunicación - metodología del lenguaje (mención) - evaluación del lenguaje (mención)		
31	Universidad de Los Andes	Privada	4	No	Sí	57	0	0,00	- Castellano instrumental - pedagogía teatral - psicopedagogía del desarrollo - desarrollo y enseñanza del lenguaje I y II - desarrollo del pensamiento	6	10,53
32	Universidad de Viña del Mar	Privada	4	No	Sí	38	2	5,26	- Expresión oral y escrita - producción y comprensión del discurso oral - psicopedagogía y aprendizaje	3	7,89
33	Universidad del Desarrollo	Privada	4	No	Sí	56	0	0,00	- Desarrollo de habilidades del pensamiento - Lenguaje y comunicación I al V - psicopedagogía del desarrollo - psicopedagogía del aprendizaje I y II - Filosofía para niños - comunicación efectiva	11	19,64
34	Universidad del Pacífico	Privada	(No tiene Pedagogía General Básica)								
35	Universidad Diego Portales	Privada	4	No	Sí	48	1	2,08	- Psicología del desarrollo - Fundamentos teóricos para la enseñanza de la lengua - adquisición de la lengua oral y escrita - lenguaje y comunicación y su didáctica I, II y III	6	12,50
36	Universidad Finis Terrae	Privada	4	No	Sí	60	0	0,00	- Desarrollo del pensamiento - comunicación efectiva - psicología cognitiva - lenguaje y comunicación y su didáctica I, II, III - Competencias docentes	7	11,67
37	Universidad La República	Privada									
38	Universidad Mayor	Privada	4,5	No	Sí	45	1	2,22	- Psicología del desarrollo y educación del aprendizaje - Fundamentos de la lingüística - Psicología y neurociencia para el aprendizaje - didáctica de lenguaje y comunicación I y II - Lingüística de la oralidad - aprendizaje del lenguaje en la diversidad - Producción y análisis de textos multimodales	8	17,78
39	Universidad Miguel de Cervantes	Privada	(No hay información en la página web)								
40	Universidad Andrés Bello	Privada	4	No	Sí	55	0	0,00	- Psicología del desarrollo - Psicología cognitiva - Pedagogía del lenguaje I al IV	6	10,91
41	Universidad Pedro de Valdivia	Privada									
42	Universidad Regional San Marcos	Privada									

43	Universidad San Sebastián	Privada	4	Sí	Sí	53	2	3,77	- Psicología del desarrollo en el proceso cognitivo - Lenguaje y comunicación: producción oral - Psicología y neurociencias del aprendizaje en la enseñanza - expresión corporal y verbal - Didáctica del Lenguaje oral y escrito I y II - Comunicación multimodal - Teatro escolar	8	15,09
44	Universidad Santo Tomás	Privada	4	No	Sí	42	1	2,38	- Taller de expresión - Comunicación oral (desarrollo de habilidades básicas) - Didáctica del lenguaje I y II	4	9,52

ANEXO 6
BASES CURRICULARES CHILENAS DE LENGUAJE

Lenguaje y Comunicación

Introducción

El desarrollo del lenguaje es uno de los objetivos fundamentales de la educación escolar, ya que es la principal herramienta a través de la cual el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea y entra en diálogo consigo mismo y con otros. El lenguaje es la forma que toma nuestro pensamiento, nos relaciona con los demás y nos hace parte de una comunidad cultural. Un objetivo primordial del proceso educativo es que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada. Durante la enseñanza básica se busca llevar estas habilidades a un grado de desarrollo que permita al alumno valerse independiente y eficazmente de ellas para resolver los desafíos de la vida cotidiana, adquirir nuevos conocimientos y enfrentar con éxito las exigencias de la vida escolar.

El pensamiento crítico y reflexivo se sustenta sobre un desarrollo sólido del lenguaje. Este es el entramado que permite pensar con claridad, ampliar los conocimientos, expresarlos y relacionarlos entre sí. Las dos dimensiones en que se manifiesta el lenguaje verbal, lo oral y lo escrito, constituyen elementos determinantes del desarrollo cognitivo y son herramientas de aprendizaje para los alumnos en todas las asignaturas. Un buen dominio de la lengua materna es la base de una buena educación y la clave para el éxito en el ámbito escolar.

Al terminar la educación básica se espera que los niños sepan expresar su pensamiento coherentemente para resolver situaciones cotidianas y para llegar a acuerdos con otras personas a través del diálogo; así como también exponer con soltura y claridad su pun-

to de vista o sus conocimientos en la conversación o frente a un público. Además, se busca que sean lectores autónomos, capaces de informarse, aprender y entretenerse a través de la lectura de textos diversos; y que puedan expresarse por escrito, tanto en la comunicación personal como académica, para ordenar, clarificar y transmitir creativamente sus ideas en diferentes contextos. Estos aprendizajes sientan la base para desarrollar el pensamiento creativo, entendido como la capacidad de imaginar, generar y relacionar ideas y cuestionarse sobre el mundo que los rodea para contribuir a él.

Una dimensión importante que enriquece la visión de la asignatura es que el lenguaje incorpora al estudiante a su comunidad cultural. La enseñanza formal refuerza la apropiación del patrimonio cultural oral y escrito, que forma parte de un bagaje común en que reconocemos nuestra identidad y nos abrimos a la complejidad del mundo. Durante el proceso educativo los estudiantes comprenden que la lengua construye una cultura de la cual forman parte, que está en permanente transformación y que ha creado obras de significado profundo para ellos y para la sociedad. Para que esta apropiación ocurra es necesario que el niño desarrolle, desde los primeros años, la curiosidad y el gusto por la palabra. En esta etapa, esto implica experimentar los diversos usos del lenguaje hablado y escrito, y comenzar a conocer y apreciar tanto el legado de la tradición oral como las obras literarias universales y nacionales. En este sentido, los Objetivos de Aprendizaje buscan familiarizar al estudiante con una variedad de obras de calidad de diversos orígenes y culturas, propiciando el disfrute y presentándolas como un modo de incentivar en los alumnos el interés y el hábito de la lectura

En relación con el enfoque de la asignatura, los Objetivos de Aprendizaje mantienen el enfoque comunicativo del marco curricular anterior, es decir, apuntan al desarrollo de las competencias comunicativas, que involucran conocimientos, habilidades y actitudes. Esta aproximación se basa en la experiencia universal de la adquisición y desarrollo de la lengua materna, que resulta de la interacción con otros en una diversidad de situaciones comunicativas durante todo el proceso de crecimiento de la persona. De acuerdo con este enfoque, la asignatura busca desarrollar competencias que se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tienen necesidad de comprender lo producido por otros o de expresar aquello que consideran importante. En otras palabras, los alumnos deben estar inmersos en un ambiente lingüísticamente estimulante. El enfoque didáctico que deriva de esta visión concibe la interacción oral, la lectura y la escritura como situaciones comunicativas en que el conocimiento de la lengua y la corrección idiomática se ponen al servicio de la comunicación. Además, dado que el alumno está en permanente crecimiento personal y social, necesita desarrollar competencias comunicativas progresivamente más complejas. Es por esto que los Objetivos de Aprendizaje buscan promover amplias oportunidades y situaciones que requieran la comprensión y la producción abundante de textos orales y escritos gradualmente más desafiantes.

En el marco del enfoque comunicativo, el aprendizaje implica tanto el trabajo individual y reflexivo de cada alumno como la interacción y colaboración entre ellos. Desde esta perspectiva, el estudiante es un actor protagónico del proceso de aprendizaje que se involucra en actividades diversas en las que debe interactuar con

sus pares para negociar significados, ensayar soluciones, autoevaluarse y aprender de sus errores. El rol del docente, por su parte, es de facilitador, monitor y modelo: es decir, crea un clima que promueve el aprendizaje, ofrece a los estudiantes múltiples oportunidades de usar el lenguaje y de reflexionar acerca de lo aprendido, y se constituye en un ejemplo, al mostrar usos reales y contextualizados de las competencias que se quieren lograr.

TIC

Las TIC se integran al desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje de los tres ejes de la asignatura. Internet provee la posibilidad de acceder a todo tipo de textos y constituye una de las herramientas indispensables para la búsqueda de información y para aprender a investigar. Por otra parte, la redacción de correos electrónicos, la elaboración de blogs y presentaciones digitales, ofrecen oportunidades para ejercitar la escritura en contextos reales de comunicación que son atractivos para los niños y propios del mundo actual. Asimismo, el uso de los procesadores de texto ha demostrado ser de gran utilidad para realizar tareas de escritura, porque facilita el trabajo de corrección y edición, sin requerir de la reescritura total del documento, lo que redundaría en que los estudiantes se muestran más motivados frente a la tarea. Finalmente, el uso de programas para realizar presentaciones orales es un aporte para aprender a estructurar la exposición y contar con apoyo visual. Además, el acceso a material audiovisual como películas, videos y archivos de audio proporciona oportunidades para desarrollar la comprensión oral y ampliar el conocimiento del mundo. Dado lo anterior, esta propuesta curricular considera el uso adecuado de tecnologías de la información y comunicación como uno de los aprendizajes que se deben lograr en el área del lenguaje.

Organización curricular

Lenguaje y Comunicación

Escuchar y hablar, leer y escribir son las actividades que conforman la competencia comunicativa de una persona y se ponen en práctica permanentemente en la vida cotidiana. En las presentes Bases, estas dimensiones del lenguaje han sido agrupadas en tres ejes -lectura, escritura y comunicación oral- que permiten describir los conocimientos, las habilidades y las actitudes involucradas en el logro de la competencia comunicativa. Esta división es artificial y responde solo a la necesidad

de presentar una realidad compleja de manera organizada, para destacar los aspectos principales que debe desarrollar el alumno en los primeros seis años de la enseñanza básica y abordar los contenidos propios de la asignatura aplicándolos a situaciones reales. No obstante la división en ejes, se espera que los objetivos se aborden de manera integrada para desarrollar efectivamente las competencias comunicativas.

A / Ejes

Lectura

Es prioridad de la escuela formar lectores activos y críticos, que acudan a la lectura como medio de información, aprendizaje y recreación en múltiples ámbitos de la vida, para que al terminar su etapa escolar, sean capaces de disfrutar de esta actividad, informarse y aprender a partir de ella, y formarse sus propias opiniones. Esta experiencia marca la diferencia en su desarrollo integral, ya que los lectores entusiastas se dan a sí mismos oportunidades de aprendizaje que son equivalentes a muchos años de enseñanza¹.

Leer en forma habitual permite ampliar el conocimiento del mundo, reflexionar sobre diferentes temas, formar la sensibilidad estética, alcanzar una mayor comprensión de sí mismo y aprender a ponerse en el lugar de los demás. A través de la lectura los estudiantes participan de una herencia cultural que se conserva y a la vez se transforma, se actualiza y se reinterpreta. Así, adquieren conciencia de ser miembros de una comunidad

de lectores con la que comparten un bagaje común, conversan acerca de sus descubrimientos y opiniones, y colaboran para crear significados.

Los lectores competentes extraen y construyen el significado de los textos escritos, no solo a nivel literal sino también a nivel interpretativo. Comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlo críticamente. Esto supone que el lector asume un papel activo, relacionando sus conocimientos previos con los mensajes que descubre en la lectura. De acuerdo con esta visión, la enseñanza en la educación básica debe asegurar que el niño está en las mejores condiciones para comprender un texto. Esto implica considerar aquellas dimensiones que la literatura reciente reconoce como las más relevantes en el desarrollo de esta competencia, y que se explican a continuación:

CONCIENCIA FONOLÓGICA Y DECODIFICACIÓN

Hoy se sabe que la iniciación a la lectura comienza en el hogar y durante los años de educación preescolar. En esta etapa se produce un crecimiento significativo del vocabulario, se inicia la conciencia fonológica, se adquieren las primeras experiencias con textos impresos, se empieza a comprender el principio alfabético y comienza el interés por aprender a leer. En primero básico los niños adquieren el conocimiento del código escrito y aprenden a leer y a comprender los textos de manera independiente.

La conciencia fonológica consiste en comprender que las palabras se componen de sonidos y que se descomponen en unidades más pequeñas, como las sílabas y los fonemas. Los niños no cuentan con esta habilidad en las etapas iniciales de su desarrollo, dado que en el lenguaje oral estas unidades tienden a superponerse, lo que dificulta percibir los límites de cada una dentro de la continuidad del discurso². La conciencia fonológica es un importante predictor del aprendizaje de la lectura, ya que es necesaria para desarrollar la decodificación.

La decodificación es el proceso a través del cual se descifra el código escrito para acceder al significado de los textos. Para aprender a leer, se necesita conocer la correspondencia entre grafema y fonema, es decir, comprender el principio alfabético. En español la relación entre estos elementos es regular: cada letra, por lo general, representa siempre el mismo sonido, por lo que conviene abordar esta correspondencia de manera explícita³. Estas Bases Curriculares consideran objetivos que apuntan al desarrollo de la conciencia fonológica y definen el logro de la decodificación como objetivo para el primer año de enseñanza básica. Este logro

requiere, a la vez, que los alumnos estén insertos en un ambiente letrado, donde los textos tengan un sentido y que la aproximación a la lectura sea hecha de manera estimulante y motivadora.

FLUIDEZ

La fluidez lectora consiste en leer de manera precisa, sin conciencia del esfuerzo y con una entonación o prosodia que exprese el sentido del texto⁴. Un requisito para que los estudiantes se conviertan en buenos lectores es lograr que lean fluidamente, tanto en silencio como en voz alta. El lector que alcanza la fluidez deja de centrar sus esfuerzos en la decodificación y puede enfocar su atención en lo que el texto comunica⁵. Es importante ayudar a los estudiantes a desarrollar la fluidez durante los primeros años de la enseñanza escolar y existe hoy el consenso de que esto se logra, sobre todo, mediante la lectura abundante de textos reales, actividad que se complementa con la práctica de lectura en voz alta⁶. En estas Bases se incluye la fluidez como objetivo hasta 6º básico, en aras de reforzar la comprensión lectora.

VOCABULARIO

El vocabulario juega un papel determinante en la comprensión de lectura, ya que si los estudiantes desconocen las palabras, es difícil que accedan al significado del texto⁷. Por otra parte, si conocen más palabras, pueden leer textos más largos y de mayor complejidad, lo que a su vez les permite acceder a más palabras y adquirir nuevos conceptos. Así se genera un círculo virtuoso: los estudiantes que dominan mayor cantidad de palabras están capacitados para leer y escuchar materiales más sofisticados, comprenderlos mejor y acceder a más fuentes de información. También en la producción oral y escrita quien tiene un amplio reper-

torio de palabras puede referirse con mayor precisión a la realidad que lo rodea y expresar con mayor riqueza lo que desea comunicar⁸.

La cantidad de palabras que conoce un individuo determina las posibilidades de acceder a nuevas palabras o a nuevos significados para las ya conocidas⁹. En consecuencia, se ha dado énfasis a este aspecto en estas Bases Curriculares, estableciendo como un objetivo permanente el que los estudiantes aprendan estrategias para enfrentar términos desconocidas, y usen las nuevas palabras en sus producciones orales y escritas.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

El concepto de conocimientos previos, en relación con la lectura, se refiere a la información que tiene el estudiante sobre el mundo y a su dominio del vocabulario específico del tema del texto¹⁰. También incluye la familiaridad que tiene el alumno con la estructura de los textos y sus experiencias previas con diferentes géneros discursivos. Los conocimientos previos que tienen los estudiantes influyen directamente en la comprensión de lectura, ya que el lector entiende un texto en la medida en que conecta la información que lee con lo que ya sabe para construir activamente el significado¹¹. En directa relación con lo anterior, la cantidad de conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre un tema es un poderoso indicador de cuánto podrán aprender sobre el mismo. Por esta razón esta propuesta curricular enfatiza la importancia de que los alumnos lean en abundancia y adquieran el hábito de informarse autónomamente, como un modo de incrementar sus conocimientos y su familiaridad con los textos. Esto los llevará a una mejor comprensión de la lectura y a la vez, a incrementar sus conocimientos en todas las áreas.

MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA

Ser un buen lector es más que tener la habilidad de construir significados de una variedad de textos, también implica mostrar actitudes y comportamientos que son el sustento para continuar una vida de lectura. La actitud de los estudiantes frente a la lectura es un factor que debe tenerse en cuenta cuando se quiere hacer progresar a los alumnos en la comprensión de los textos

escritos. La motivación por leer supone la percepción de que es posible tener éxito en las tareas de lectura, lo que permite enfrentar con una actitud positiva textos cada vez más desafiantes¹². Como se ha dicho, dedicar mucho tiempo a la lectura aporta más vocabulario y más conocimiento del mundo; esto, a su vez, lleva a una mejor comprensión y, por ende, a mayor motivación por leer¹³. Por lo tanto, para desarrollar la habilidad de comprensión de lectura, es deseable que los alumnos adquieran desde temprana edad el gusto por leer y que tengan abundantes oportunidades de hacerlo. Desde esta perspectiva, la selección adecuada de las obras, el acceso a numerosos textos y el uso de bibliotecas y recursos propios de las TIC, constituyen elementos que se destacan en esta propuesta curricular.

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

El aprendizaje de estrategias de comprensión permite enfrentarse a la lectura de manera metacognitiva y reflexionar sobre las dificultades que surgen al leer. Las estrategias cumplen una doble función: por un lado, permiten subsanar problemas de comprensión y, por otro, contribuyen a construir una interpretación profunda de los textos. Existe consenso de que los lectores que utilizan flexiblemente las estrategias de comprensión son más activos en la elaboración de significados, lo que redundará en que retienen mejor lo que leen y son capaces de aplicar a nuevos contextos lo aprendido¹⁴. En consecuencia, esta propuesta curricular incluye Objetivos de Aprendizaje para desarrollar estrategias que contribuyen a la autonomía y el espíritu crítico.

IMPORTANCIA DE LOS TEXTOS

Formar lectores activos y competentes, capaces de recurrir a la lectura para satisfacer múltiples propósitos y para hacer uso de ella en la vida cultural y social, requiere familiarizar a los alumnos con un amplio repertorio de textos literarios y no literarios. El conocimiento y la familiaridad que tenga el estudiante con textos de múltiples ámbitos contribuye decisivamente a su formación integral.

Las obras literarias, además de ser una forma de recreación, constituyen un testimonio de la experiencia humana, que abre un espacio a la reflexión sobre aspectos

tos personales, valóricos y sociales, lo que da lugar a la discusión y análisis de estos temas con los estudiantes. Frente a la experiencia literaria, esta propuesta busca que el estudiante elabore una respuesta personal, por lo que resulta inconveniente abordar los textos como medios para ejemplificar teorías o clasificaciones. Las tareas de comprensión propuestas avanzan gradualmente desde la relación con las vivencias propias hasta profundizar en el contexto de la obra, para aportar al estudiante una posibilidad de enriquecer su mundo personal.

Por su parte, la lectura de textos no literarios abre la posibilidad de comunicarse y conocer lo que piensan los demás, aprender sobre diversos ámbitos y acceder a informaciones de interés para satisfacer una variedad de propósitos. La lectura informativa, además, es una actividad de fuerte presencia en la vida escolar, ya que constituye el medio por el que se comunica a los estudiantes gran parte de los conocimientos propios de las asignaturas. De acuerdo con lo anterior, los Objetivos de Aprendizaje consideran el análisis de una variedad de textos, que progresa desde la obtención de información hasta la evaluación crítica de la intención y confiabilidad de la información proporcionada.

Escritura

La escritura satisface múltiples necesidades: permite reunir, preservar y transmitir información de todo tipo, es una instancia para expresar la interioridad y desarrollar la creatividad, abre la posibilidad de comunicarse sin importar el tiempo y la distancia, es un instrumento eficaz para convencer a otros, y es un medio a través del cual las sociedades construyen una memoria y una herencia común¹⁵. Dado lo anterior, la asignatura de Lenguaje y Comunicación busca que los estudiantes dominen las habilidades necesarias para expresarse eficazmente y usen la escritura como herramienta para aprender.

Escribir es una de las mejores maneras de aclarar y ordenar nuestro pensamiento. A diferencia de la comunicación cara a cara, lo que se busca en la escritura es comunicar algo a un interlocutor que no está presen-

Se considera que para trabajar adecuadamente con los objetivos de estas Bases, la selección de los textos es de gran relevancia, debido a que las habilidades de lectura se desarrollan progresivamente cuando los estudiantes se enfrentan a textos de complejidad creciente. La dificultad de estos se establece a partir de criterios que consideran su forma y contenido. Desde el punto de la vista de la forma, la complejidad de los textos aumenta por una mayor extensión de las oraciones, un uso más frecuente de subordinaciones o porque su estructura es menos familiar para los estudiantes. En cuanto al contenido, los textos progresan al abordar temas cada vez más abstractos o que requieren mayor conocimiento del mundo y al incluir un léxico de uso poco habitual. Tomando en cuenta estos aspectos, los textos seleccionados para desarrollar los objetivos de lectura deben presentar un equilibrio entre ser comprensibles -para que los alumnos se consideren competentes frente a la tarea- y, a la vez, lo suficientemente desafiantes como para hacer que los estudiantes progresen y se sientan estimulados.

te, por lo que se necesita un esfuerzo especial para expresar las ideas de manera coherente. En el texto escrito es necesario explicar y describir elementos que en la comunicación oral se pueden deducir de claves no verbales -como el tono de voz y el volumen- o del contexto mismo. Esto exige al escritor ponerse en el lugar del destinatario, lo que significa un gran desafío para los alumnos de los primeros años. La idea de que se escribe para algo y para alguien es un principio que orienta al estudiante sobre cómo realizar la tarea.

Por otra parte, el acto de escribir obliga a reflexionar sobre el tema en cuestión y, de esta manera, se modifica, precisa y aclara las ideas y los conocimientos que se tenía previamente. Al redactar, el estudiante resuelve problemas, se pregunta, identifica elementos conflictivos, reconsidera aspectos que creía tener resueltos y

reelabora sus conocimientos. Así, al aprender a escribir, también se aprende a organizar y elaborar el pensamiento, a reflexionar sobre el contenido de lo que se va a comunicar y a estructurar las ideas de manera que otros las puedan comprender. En conclusión, al escribir, el estudiante no solo comunica ideas, sino también aprende durante el proceso¹⁶.

El aprendizaje de la escritura involucra varios procesos, situaciones y conocimientos que se describen a continuación:

ESCRITURA LIBRE Y ESCRITURA GUIADA

Estas Bases incorporan dos aproximaciones para que los alumnos desarrollen las habilidades de escritura. La escritura libre promueve la experimentación con diversos formatos, estructuras, soportes y registros que los alumnos pueden elegir y utilizar de acuerdo con sus propósitos comunicativos. A través de esta práctica se promueve la idea de que la escritura es una herramienta eficaz para reflexionar, comunicarse con los demás y participar de la vida social de la comunidad. Por este motivo, se han incluido Objetivos de Aprendizaje que abordan la escritura libre para que los alumnos adquieran flexibilidad, descubran un estilo personal y desarrollen el gusto y la necesidad de escribir con diversos propósitos.

La escritura guiada, por su parte, contribuye a que los estudiantes aprendan diferentes maneras de ordenar y estructurar sus ideas de acuerdo con sus propósitos y el género discursivo en estudio. Esta aproximación permite que los alumnos se familiaricen con las ventajas y los desafíos que presenta la estructura de cada género. Para lograr lo anterior, se requiere incorporar las etapas del modelado, la práctica guiada y la práctica independiente, de modo que los estudiantes aprendan a usar los recursos para mejorar su escritura.

LA ESCRITURA COMO PROCESO

Al leer un texto, el lector se enfrenta a un producto terminado. Sin embargo, entender realmente lo que hace un escritor significa mirar más allá del texto final. Un escritor pone en práctica acciones complejas que implican una reflexión constante durante todo el proceso

de escritura¹⁷. La perspectiva de la escritura como proceso permite al alumno establecer propósitos, profundizar las ideas, trabajar con otros, compartir sus creaciones y centrarse en diferentes tareas necesarias para la producción. De este modo aprende que hay múltiples oportunidades de intervenir y modificar un texto antes de publicarlo y que cuenta con la posibilidad de obtener retroalimentación de los demás antes de lograr una versión final. En consecuencia, los Objetivos de Aprendizaje referidos al proceso de escritura están orientados a que el alumno adquiera las herramientas para convertirse en un escritor cada vez más independiente, capaz de usar la escritura de manera eficaz para lograr diversos propósitos y expresar su creatividad, su mundo interior, sus ideas y conocimientos.

MANEJO DE LA LENGUA

El aprendizaje de las normas y convenciones ortográficas solo adquiere sentido si se aborda como un elemento necesario para transmitir mensajes escritos con eficacia y claridad; es decir, los conocimientos ortográficos facilitan la comunicación por escrito, no son un fin en sí mismo¹⁸. Esta aproximación contribuye a que los alumnos desarrollen, por una parte, la noción de que para comunicar mejor un mensaje la ortografía correcta es indispensable y, por otra, el hábito de prestar atención a este aspecto y revisar los textos con el fin de facilitar su lectura y su comprensión.

Por otro lado, el enfoque comunicativo que sustenta esta propuesta curricular considera que los conocimientos gramaticales son una herramienta para reflexionar sobre el lenguaje y sus posibilidades en contextos concretos de comunicación. Al comprender la función de las unidades de la lengua y cómo se relacionan entre sí para dar significado, los estudiantes son capaces de experimentar con ellas y, de esta manera, ampliar su comprensión y su capacidad expresiva. Por otro lado, el estudio de la gramática permite adquirir un metalenguaje que facilita la conversación sobre los textos y la revisión de los mismos. Los objetivos de la asignatura en relación con la gramática apuntan a poner estos conocimientos al servicio de la comunicación, induciendo a los estudiantes a ampliar los recursos utilizados en sus producciones escritas y orales.

Comunicación oral

Un hablante competente es capaz de comunicar un mismo mensaje de diversas maneras: quienes usan exitosamente el lenguaje manejan un repertorio de recursos que les permite elegir la manera óptima para concretar sus propósitos y, a la vez, mantener relaciones sociales positivas con otros¹⁹. Esta propuesta curricular considera que el desarrollo de la comunicación oral es un objetivo central en la educación y pone en relieve que en la sala de clases el estudiante es un actor protagónico, que utiliza el lenguaje oral como vehículo para comunicar conocimientos, explorar ideas, analizar el mundo que lo rodea y compartir opiniones.

Durante los primeros años de escolaridad, la interacción con los adultos y entre los estudiantes toma especial relevancia como medio para adquirir vocabulario y conocimientos²⁰. Mediante la exposición oral y la discusión en clases, los alumnos se expresan y toman conciencia de que el conocimiento se construye también en la interacción, cuando responden con coherencia a lo expresado por otro, amplían lo dicho y aceptan argumentos o los contradicen, es decir, aprenden a dialogar abiertos a las ideas de otros.

Si bien los niños aprenden a hablar sin una educación formal, para que sean comunicadores efectivos es necesario estimularlos a través de interacciones enriquecedoras, diversas y significativas. Por este motivo, los presentes Objetivos de Aprendizaje apuntan a que los estudiantes sean capaces de comunicar ideas sin depender exclusivamente de elementos de la situación como gestos, miradas, movimientos o deícticos. Cuando se estimula a las personas a ampliar su discurso, estas deben usar un vocabulario preciso, complejizar las estructuras sintácticas y explicar de mejor manera las ideas, lo que impacta positivamente en su capacidad de expresión oral y escrita.

Los estudiantes necesitan aprender a adecuarse a cualquier situación comunicativa, lo que implica que sean capaces de interactuar competentemente usando tanto la norma informal como la formal. Aunque se espera que el alumno tome conciencia

de cómo cada individuo adecua su lenguaje según el contexto y de que no existe solo una forma correcta de comunicarse, debe comprender también que es importante desenvolverse adecuadamente en todas las situaciones que se presentan en la vida. El manejo de la norma culta formal determina el acceso a nuevos conocimientos, promueve la movilidad social y da acceso a mayores oportunidades laborales. Dado que esta norma es la menos familiar para los estudiantes, es tarea de la escuela poner especial énfasis en que los alumnos adquieran la capacidad para emplearla de manera competente²¹.

Por otra parte, las Bases Curriculares consideran objetivos que apuntan a enriquecer el vocabulario y la capacidad de comprensión y expresión en una variedad de situaciones, en concordancia con los requisitos que, de acuerdo con las investigaciones, son necesarios para desarrollar la competencia comunicativa²².

Para desarrollar el lenguaje oral de los alumnos se debe tener en cuenta las siguientes dimensiones de la comunicación oral:

COMPRENSIÓN

En la vida cotidiana los estudiantes están expuestos a una variedad de discursos orales provenientes de su vida privada, de los medios de comunicación masiva y del ámbito escolar. Para que puedan integrarse efectivamente en la sociedad es necesario que comprendan y evalúen estos discursos críticamente. Comprender implica ser capaz de asimilar el conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora, es decir, quien comprende demuestra que entiende el tópico de un texto y al mismo tiempo puede discutirlo, ampliarlo y utilizar lo aprendido en diversas situaciones²³. Comprender, además, es un requisito para evaluar un texto. Así, la comprensión oral efectiva constituye la base para el desarrollo de las competencias comunicativas y para el aprendizaje y generación de nuevos conocimientos. Con esta visión, en la asignatura se han incorporado Objetivos de Aprendizaje que buscan formar estudiantes que sean capaces interpretar y evaluar la infor-

mación escuchada, formarse una opinión sobre ella y construir nuevos conocimientos.

INTERACCIÓN

Para dialogar de manera efectiva y propositiva los estudiantes deben aprender una serie de estrategias que les permiten participar adecuadamente en la conversación: quién inicia el diálogo, cómo mantener y cambiar los temas, cuánta información entregar, cómo se intercambian los turnos de habla y cómo se pone en práctica la cortesía. Los objetivos de este eje apuntan a desarrollar una buena interacción, de manera que los alumnos se conviertan en interlocutores capaces de expresar claramente lo que quieren comunicar y lograr distintos propósitos a través de un diálogo constructivo, que permita enfrentar proyectos, crear soluciones a problemas reales y resolver conflictos.

EXPRESIÓN ORAL

En la presente propuesta curricular se han incorporado objetivos orientados a formar alumnos capaces de expresarse en diferentes situaciones. Con este propósito se incorporan Objetivos de Aprendizaje que progresan desde la simple narración de hechos cotidianos en la interacción espontánea con los pares, hasta la presentación de un discurso informativo estructurado frente a un público²⁴. A través de estas instancias se busca entregar herramientas que permitan a los estudiantes ampliar sus intervenciones, precisar términos, reflexionar sobre fenómenos y procesos, y compartir observaciones y experiencias, prácticas que contribuyen, además, a desarrollar su pensamiento crítico.

B / Actitudes

Los Objetivos de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación promueven un conjunto de actitudes para todo el ciclo básico, que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Dada su relevancia para el aprendizaje en el contexto de cada disciplina, estas se deben desarrollar de manera integrada con los conocimientos y habilidades propios de la asignatura.

Las actitudes aquí definidas son Objetivos de Aprendizaje que deben ser promovidos para la formación integral de los estudiantes en la asignatura. Los establecimientos pueden planificar, organizar, desarrollar y complementar las actitudes propuestas según sean las necesidades de su propio proyecto y su realidad educativa. Las actitudes a desarrollar en la asignatura de Lenguaje y Comunicación son las siguientes:

DEMOSTRAR INTERÉS Y UNA ACTITUD ACTIVA FRENTE A LA LECTURA, ORIENTADA POR EL DISFRUTE DE LA MISMA Y POR LA VALORACIÓN DEL CONOCIMIENTO QUE SE PUEDE OBTENER A TRAVÉS DE ELLA.

A partir del interés por la lectura, las Bases de esta

asignatura buscan que los estudiantes desarrollen gradualmente una actitud proactiva hacia ella, que se manifiesta en la elección de textos según sus preferencias, en la expresión de opiniones personales y en el hábito de recurrir a la biblioteca en forma autónoma, entre otras.

DEMOSTRAR DISPOSICIÓN E INTERÉS POR COMPARTIR IDEAS, EXPERIENCIAS Y OPINIONES CON OTROS.

Las Bases Curriculares buscan que los alumnos logren utilizar las habilidades de comunicación, orales y escritas, como vehículo para intercambiar ideas, experiencias y opiniones con otras personas. Como parte de este propósito, las Bases promueven tanto el interés por conocer lo que otros tienen que comunicar, como por expresar lo que se tenga por compartir.

DEMOSTRAR DISPOSICIÓN E INTERÉS POR EXPRESARSE DE MANERA CREATIVA A TRAVÉS DE LAS DIVERSAS FORMAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA.

Las Bases Curriculares ofrecen oportunidades para desarrollar la creatividad a través de prácticas como

la escritura libre y guiada, la participación en obras de teatro y la producción de dramatizaciones.

REALIZAR TAREAS Y TRABAJOS DE FORMA RIGUROSA Y PERSEVERANTE, CON EL FIN DE DESARROLLARLOS DE MANERA ADECUADA A LOS PROPÓSITOS DE LA ASIGNATURA.

Se requiere promover estas actitudes para que los alumnos alcancen los diversos aprendizajes establecidos para esta asignatura. Se fomentan de manera importante por medio del trabajo asociado al proceso de escritura (planificación de textos, escritura del borrador, revisión y edición) y mediante los objetivos que establecen el dominio progresivo de las convenciones de la lengua para expresar mensajes orales y escritos.

REFLEXIONAR SOBRE SÍ MISMO, SUS IDEAS E INTERESES PARA DESARROLLAR LA AUTOCONFIANZA Y LA AUTOESTIMA.

Los objetivos de la asignatura promueven que los estudiantes sean capaces de comunicar ideas, opiniones y experiencias con grados crecientes de elaboración, fomentando con esto la posibilidad de aclarar y elaborar sus propias ideas, sentimientos, posturas, juicios e intereses, así como de desarrollar la reflexión sobre sí mismos.

DEMOSTRAR EMPATÍA HACIA LOS DEMÁS, CONSIDERANDO SUS SITUACIONES Y REALIDADES Y COMPRENDIENDO EL CONTEXTO EN EL QUE SE SITUAN.

Los objetivos de la asignatura promueven que el alumno se enfrente a diversas realidades y conozca las acciones y motivaciones de personas y personajes por medio de la lectura, para que así crezca su comprensión del mundo y del ser humano. La escritura, en tanto, le exige ponerse en el lugar del lector, escribir para otro, darse a entender.

DEMOSTRAR RESPETO POR LAS DIVERSAS OPINIONES Y PUNTOS DE VISTA Y RECONOCER EL DIÁLOGO COMO UNA HERRAMIENTA DE ENRIQUECIMIENTO PERSONAL Y SOCIAL.

Los Objetivos de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación promueven actitudes de respeto y comportamiento cívico, tanto al fomentar la escucha atenta, como al hacer del diálogo una herramienta para conocer otras opiniones y para buscar acuerdos y puntos comunes.

Referencias

- 1 GUTHRIE, J. T. Y WIGFIELD, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. En Kamil, M.L.; Mosenthal, P.B.; Pearson, P.D. y Barr, R. (Ed.) *Handbook of reading research: Volume III* (403-422). New York, Erlbaum.
- 2 VILLALÓN, M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago, Ediciones UC.
- 3 CARREIRAS, M., ÁLVAREZ, C. Y DE VEGA, M. (1993). *Syllable frequency and visual word recognition in Spanish*. En *Journal of Memory and Language*, 32, 766-780.
- CARREIRAS, M., ÁLVAREZ, C. Y DE VEGA, M. (2000). *Syllable-frequency effect in visual word recognition: evidence of sequential-type processing*. En *Psicológica*, 21, 341-374.
- 4 RASINSKI, T. V. Y HOFFMANN, J. V. (2003). *Oral reading in the school curriculum*. En *Reading Research Quarterly*, 38, 510-522.
- 5 STANOVICH, K. (2000). *Concepts in developmental theories of reading skill*. En *Progress in understanding reading*. New York, The Guilford Press.
- CASTEJÓN, L., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. Y CUE-TOS, F. (2011). *Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles: un estudio longitudinal*. En *Infancia y Aprendizaje*, 34 (1), 19-30.
- 6 KUHN, M. R. Y RASINSKI, T. (2007). *Best practices in fluency instruction*. En Gambrell, L.B., Morrow L. M. y Pressley, M. (Ed.). *Best practices in literacy instruction*. New York, Guilford Press.
- 7 BAUMANN, J. F. Y KAME'ENUI, E. J. (2004). *Vocabulary instruction: research to practice*. New York, The Guilford Press.
- 8 STAHL, S. Y NAGY, W. (2006). *Teaching word meanings*. New Jersey, Erlbaum.
- 9 VILLALÓN, M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago, Ediciones UC.
- 10 MARZANO, R. (2004). *Building background knowledge. Research on what works in schools*. Alexandria, ASCD.
- 11 HIRSCH, E. D. (2004). *La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo*. En *Estudios Públicos*, 108, 2007. http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4060.html
- 12 MULLIS, I. V. S., KENNEDY, A. M., MARTIN, M. O. Y SAINSBURY, M. (2006). *PIRLS 2006 assessment framework and specifications*, (2nd ed.). Chestnut Hill, MA., Boston College.

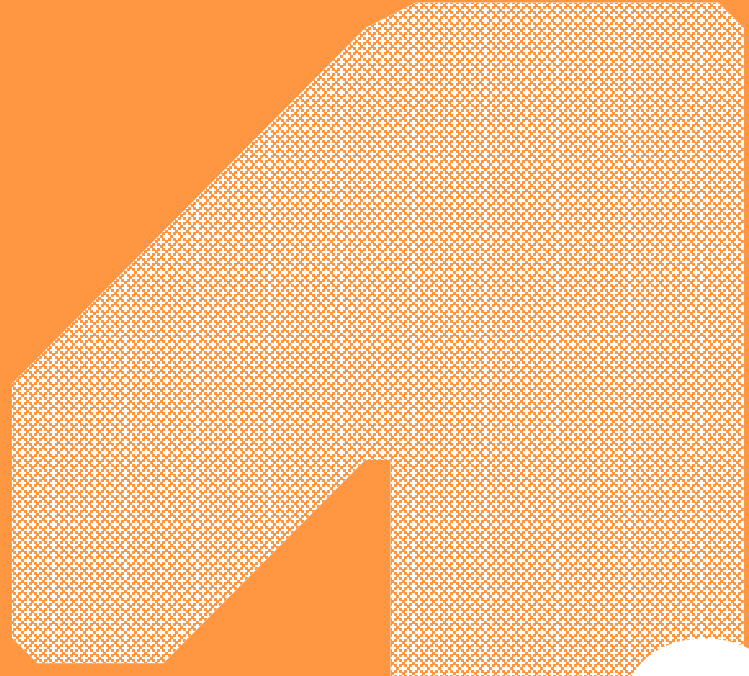
- 13** STANOVICH, K. (2000). *Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisitions of literacy*. En *Progress in understanding reading*. New York, The Guilford Press.
- 14** KEENE, E. O. Y ZIMMERMANN, S. (2007). *Mosaic of Thought*. Portsmouth, Heinemann.
- 15** PRIOR, P. (2006). *A sociocultural theory of writing*. En MacArthur, C.; Graham, S. y Fitzgerald, J. (Ed.). *Handbook of writing research*. New York, The Guilford Press.
- 16** BROMLEY, K. (2007). *Best Practices in teaching writing*. En Gambrell, L. y otros (Ed.) *Best Practices in Literacy Instruction*. New York, The Guilford Press.
- 17** HAYES, J. (2006). *New directions in writing theory*. En MacArthur, C.; Graham, S. y Fitzgerald, J. (Ed.) *Handbook of writing research*. New York, The Guilford Press.
- 18** CAMPS, A. Y OTROS. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona, Graó.
- 19** BYRNES, J. Y WASIK, B. (2009). *Language and literacy development: what educators need to know*. New York, The Guilford Press.
- 20** STAHL, S. Y NAGY, W. (2006). *Teaching word meanings*. New Jersey, Erlbaum.
- 21** CAZDEN, C. B. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, Heinemann.
- 22** STAHL, S. Y NAGY, W. (2006). *Teaching word meanings*. New Jersey, Erlbaum.
- 23** BLYTHE, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires, Paidós.
- 24** NIPPOLD, M. Y OTROS. (2005). *Conversational versus expository discourse: a study of syntactic development in children, adolescents, and adults*. En *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol 48, 1048-1064.

Bibliografía consultada

- ADAMS, M. (1994). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Massachusetts, Bradford Books.
- ALMASI, J. (2003). *Teaching strategic processes in reading*. New York, The Guilford Press.
- ANDREWS, R., TORGERSON, C., BEVERTON, S., LOCKE, T., LOW, G., ROBINSON, A. Y ZHU, D. (2004). *The effect of grammar teaching (syntax) in English on five to sixteen year olds' accuracy and quality in written composition*. En *Research Evidence in Education Library*. London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- ARO, M. Y HEINZ, W. (2003). *Learning to read: english in comparison to six more regular ortographies*. En *Applied Psycholinguistics*, 24, 621-635.
- BAKER, L. Y BROWN, A. (1984). *Metacognitive skills and reading*. En Barr, R.; Kamil, M.; Mosenthal, P. y Pearson, D. (Ed.) *Handbook of Reading Research Vol. II*. New Jersey, Erlbaum.
- CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona, Graó.
- CLARK, A. M. Y OTROS. (2003). *Collaborative reasoning: expanding ways for children to talk and think in school*. En *Educational Psychology Review*, Vol. 15, 2, 181-198.
- CUETOS, F. (2002). *Sistemas de lectura en ortografías transparentes: evolución de la dislexia profunda en España*. En *Cognitiva* 14 (2), 133-149.
- CULHAM, R. (2005). *6 + 1 traits of writing. The complete guide for the primary grades*. New York, Scholastic.
- CULHAM, R. (2004). *Nonfiction writing. From the inside out*. New York, Scholastic.
- CUNNINGHAM, A. E. Y STANOVICH, K. (2007). *Los efectos de la lectura en la mente*. En *Estudios Públicos*, 108. http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4061.html
- DEWITZ, P., JONES, J. Y LEAHY, S. (2009). *Comprehension strategy instruction in core reading programs*. En *Reading Research Quarterly*, 44 (2), 102-126.
- DUFFY, G. (2009). *Explaining reading. A resource for teaching concepts, skills and strategies*. New York, The Guilford Press.
- EYZAGUIRRE, B. Y FONTAINE, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago, CEP.
- FARSTRUP, A. E. Y SAMUELS, S. J. (2008). *What research has to say about vocabulary instruction*. Newark, International Reading Association.
- GAGNÉ, H., WALKER YEKOVICH, C. Y YEKOVICH, F. (1993). *The cognitive psychology of school learning*. New York, Longman.

- GAMBRELL, L., MORROW, L. Y PRESSLEY, M. (Ed.) (2007). *Best practices in literacy instruction*. New York, The Guilford Press.
- GRAESSER, A. Y BERTUS, E. (1998). *The construction of causal inferences while reading expository texts on science and technology*. En *Scientific Studies of Reading*, 2 (3), 247-269.
- GRAESSER, A., SINGER, M. Y TRABASSO, T. (1994). *Constructing inferences during narrative text comprehension*. En *Psychological Review*, Vol. 101, 3, 371-395.
- GRAHAM, S. Y PERIN, D. (2007). *A meta-analysis of writing instruction for adolescents students*. En *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, 3, 445-476.
- HART, B. Y RISLEY, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, Paul H. Brookes.
- HIRSCH, E. D. (2006). *The knowledge deficit: closing the shocking education gap for American children*. New York, Houghton Mifflin.
- LAI, M. K., MCNAUGHTON, S., AMITUANAI-TOLOA, M. Y HSIAO, S. (2009). *Sustained acceleration of achievement in reading comprehension: the New Zealand experience*. En *Reading Research Quarterly*, 44 (1), 30-56.
- MARCHANT, T., RECART, I., CUADRADO, B. Y SANHUEZA, J. (2003). *Pruebas de dominio lector FUNDAR*, Santiago, Ediciones UC.
- MONTELONGO, J., HERTER, R., ANSALDO, R. Y HATTER, N. (2010). *A lesson cycle for teaching expository reading and writing*. En *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53 (8), 656-666.
- NATIONAL INSTITUTE FOR LITERACY (2008). *Developing early literacy. Report of the National Early Literacy Panel*. Jessup (Maryland).
- NATIONAL READING PANEL (s/a). *Teaching children to read*. En <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm> Última revisión 02/03/2012.
- PALOU, J. Y BOSCH, C. (Ed.) (2005). *La lengua oral en la escuela*. Barcelona, Graó.
- PARIS, S., WASIK, B. Y TURNER, J. (1991). *The development of strategic readers*. En Barr, R.; Kamil, M.; Mosenthal, P. y Pearson, D. (Ed.) *Handbook of Reading Research* Vol. II. New Jersey, Erlbaum.
- PEARSON, D., HIEBERT, E. Y KAMIL, M. (2007). *Vocabulary assessment: what we know and what we need to learn*. En *Reading Research Quarterly*, Vol. 42, 2, 282-296.

- PRESSLEY, M. (2000). *What should comprehension instruction be the instruction of?* En Barr, R.; Kamil, M.; Mosenthal, P. y Pearson, D. (Ed.) *Handbook of Reading Research* Vol. III. New Jersey, Erlbaum.
- RASINSKI, T. (2004). *Assessing reading fluency*. En http://www.prel.org/products/re_/assessing-fluency.pdf Última revisión 02/03/2012.
- REZNITSKAYA, A. Y OTROS (2009). *Collaborative reasoning: a dialogic approach to group discussions*. En *Cambridge Journal of Education*, 39 (1), 29-48.
- RODRÍGUEZ, M. E. (1995). "Hablar" en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo? En *Lectura y Vida*, año 16, 3, 2-11.
- ROLLA, A., ARIAS, M., RIVADENEIRA, M., CORONADO, V. Y ROMERO, S. (2009). *Didáctica de la lectoescritura I. Para una construcción guiada de las competencias de lenguaje*. San José de Costa Rica, UNED.
- RUPLEY, W.; BLAIR, T. Y NICHOLS, W. (2009). *Effective reading instruction for struggling readers: the role of direct/explicit teaching*. En *Reading and Writing Quarterly*, 25, 125-138.
- SADDLER, B., ASARO, K. Y BEHFOROZ, B. (2008). *The effects of peer-assisted sentence-combining practice on four Young writers with learning disabilities*. En *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6 (1), 17-31.
- SANTIUSTE BERMEJO, V. Y LÓPEZ ESCRIBANO, C. (2005). *Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura*. En *Univ. Psychol.*, 4, 13-22.
- SNOW, C. (2002). *Reading for understanding. Toward an R&D in reading comprehension*. Santa Mónica, RAND.
- SOTOMAYOR, C. (Coord.) (2010). *Estándares disciplinarios y pedagógicos para la formación inicial docente. Lenguaje y Comunicación: Primero a Sexto año de educación básica*. Santiago, CIAE y CPEIP.
- STAHL, S. (2007). *Las palabras se aprenden gradualmente mediante exposiciones múltiples*. En *Estudios Públicos*, 108. http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4062.html
- SWARTZ, S. L. (2010). *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago, Ediciones UC.
- TREIMAN, R., TINCOFF, R. Y RICHMOND-WELTY, D. (1996). *Letter names help children to connect print and speech*. En *Developmental Psychology*, Vol. 32, 3, 505-514.
- WALLACE, T., STARIHA, W. Y WALBERG, H. (2006). *Cómo enseñar a hablar, a escuchar y a escribir*. México D.F., IBE-UNESCO.



Primer Básico

Objetivos de Aprendizaje

Ejes

Los estudiantes serán capaces de:

Lectura

- 1 Reconocer que los textos escritos transmiten mensajes y que son escritos por alguien para cumplir un propósito.
- 2 Reconocer que las palabras son unidades de significado separadas por espacios en el texto escrito.
- 3 Identificar los sonidos que componen las palabras (conciencia fonológica), reconociendo, separando y combinando sus fonemas y sílabas.
- 4 Leer palabras aisladas y en contexto, aplicando su conocimiento de la correspondencia letra- sonido en diferentes combinaciones: sílaba directa, indirecta o compleja, y dígrafos rr-ll-ch-qu.
- 5 Leer textos breves en voz alta para adquirir fluidez:
 - › pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en algunas ocasiones
 - › respetando el punto seguido y el punto aparte
 - › leyendo palabra a palabra
- 6 Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:
 - › relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
 - › visualizar lo que describe el texto
- 7 Leer independientemente y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo:
 - › poemas
 - › historias breves
 - › textos con una estructura predecible
- 8 Demostrar comprensión de narraciones que aborden temas que les sean familiares:
 - › extrayendo información explícita e implícita
 - › respondiendo preguntas simples, oralmente o por escrito, sobre los textos (qué, quién, dónde, cuándo, por qué)
 - › recreando personajes por medio de distintas expresiones artísticas, como títeres, dramatizaciones, dibujos o esculturas
 - › describiendo con sus palabras las ilustraciones del texto y relacionándolas con la historia

- › estableciendo relaciones entre el texto y sus propias experiencias
 - › emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura
- 9 Leer habitualmente y disfrutar los mejores poemas de autor y de la tradición oral adecuados a su edad.
- 10 Leer independientemente y comprender textos no literarios escritos con oraciones simples (cartas, notas, instrucciones y artículos informativos) para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo:
- › extrayendo información explícita e implícita
 - › formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura
- 11 Desarrollar el gusto por la lectura, explorando libros y sus ilustraciones.
- 12 Asistir habitualmente a la biblioteca para elegir, escuchar, leer y explorar textos de su interés.

Escritura

- 13 Experimentar con la escritura para comunicar hechos, ideas y sentimientos, entre otros.
- 14 Escribir oraciones completas para transmitir mensajes.
- 15 Escribir con letra clara, separando las palabras con un espacio para que puedan ser leídas por otros con facilidad.
- 16 Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.

Comunicación oral

- 17 Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como:
- › cuentos folclóricos y de autor
 - › poemas
 - › fábulas
 - › leyendas

- 18 Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, relatos, anécdotas, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo:
 - › estableciendo conexiones con sus propias experiencias
 - › visualizando lo que se describe en el texto
 - › formulando preguntas para obtener información adicional y aclarar dudas
 - › respondiendo preguntas abiertas
 - › formulando una opinión sobre lo escuchado
- 19 Desarrollar la curiosidad por las palabras o expresiones que desconocen y adquirir el hábito de averiguar su significado.
- 20 Disfrutar de la experiencia de asistir a obras de teatro infantiles o representaciones para ampliar sus posibilidades de expresión, desarrollar su creatividad y familiarizarse con el género.
- 21 Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés:
 - › expresando sus ideas u opiniones
 - › demostrando interés ante lo escuchado
 - › respetando turnos
- 22 Interactuar de acuerdo con las convenciones sociales en diferentes situaciones:
 - › presentarse a sí mismo y a otros
 - › saludar
 - › preguntar
 - › expresar opiniones, sentimientos e ideas
 - › situaciones que requieren el uso de fórmulas de cortesía, como por favor, gracias, perdón, permiso
- 23 Expresarse de manera coherente y articulada sobre temas de su interés:
 - › presentando información o narrando un evento relacionado con el tema
 - › incorporando frases descriptivas que ilustren lo dicho
 - › utilizando un vocabulario variado
 - › pronunciando adecuadamente y usando un volumen audible
 - › manteniendo una postura adecuada
- 24 Incorporar de manera pertinente en sus intervenciones orales el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.
- 25 Desempeñar diferentes roles para desarrollar su lenguaje y autoestima, y aprender a trabajar en equipo.
- 26 Recitar con entonación y expresión poemas, rimas, canciones, trabalenguas y adivinanzas para fortalecer la confianza en sí mismos, aumentar el vocabulario y desarrollar su capacidad expresiva.



Segundo Basico

Objetivos de Aprendizaje

Ejes

Los estudiantes serán capaces de:

Lectura

- 1 Leer textos significativos que incluyan palabras con hiatos y diptongos, con grupos consonánticos y con combinación ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi.
- 2 Leer en voz alta para adquirir fluidez:
 - › pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en contadas ocasiones
 - › respetando el punto seguido y el punto aparte
 - › sin detenerse en cada palabra
- 3 Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:
 - › relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
 - › visualizar lo que describe el texto
 - › hacer preguntas mientras se lee
- 4 Leer independientemente y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo:
 - › poemas
 - › cuentos folclóricos y de autor
 - › fábulas
 - › leyendas
 - › otros
- 5 Demostrar comprensión de las narraciones leídas:
 - › extrayendo información explícita e implícita
 - › reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia
 - › identificando y describiendo las características físicas y los sentimientos de los distintos personajes
 - › recreando, por medio de distintas expresiones (dibujos, modelos tridimensionales u otras), el ambiente en el que ocurre la acción
 - › estableciendo relaciones entre el texto y sus propias experiencias
 - › emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura
- 6 Leer habitualmente y disfrutar los mejores poemas de autor y de la tradición oral adecuados a su edad.

- 7 Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, notas, instrucciones y artículos informativos) para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo:
 - › extrayendo información explícita e implícita
 - › comprendiendo la información que aportan las ilustraciones y los símbolos a un texto
 - › formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura
- 8 Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.
- 9 Asistir habitualmente a la biblioteca para encontrar información y elegir libros, cuidando el material en favor del uso común.
- 10 Buscar información sobre un tema en una fuente dada por el docente (página de internet, sección del diario, capítulo de un libro, etc.), para llevar a cabo una investigación.
- 11 Desarrollar la curiosidad por las palabras o expresiones que desconocen y adquirir el hábito de averiguar su significado.

Escritura

- 12 Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, anécdotas, cartas, recados, etc.
- 13 Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que tengan inicio, desarrollo y desenlace.
- 14 Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema.
- 15 Escribir con letra clara, separando las palabras con un espacio para que puedan ser leídas por otros con facilidad.
- 16 Planificar la escritura, generando ideas a partir de:
 - › observación de imágenes
 - › conversaciones con sus pares o el docente sobre experiencias personales y otros temas

- 17 Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:
 - › organizan las ideas en oraciones que comienzan con mayúscula y terminan con punto
 - › utilizan un vocabulario variado
 - › mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente
 - › corrigen la concordancia de género y número, la ortografía y la presentación
- 18 Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.
- 19 Comprender la función de los artículos, sustantivos y adjetivos en textos orales y escritos, y reemplazarlos o combinarlos de diversas maneras para enriquecer o precisar sus producciones.
- 20 Identificar el género y el número de las palabras para asegurar la concordancia en sus escritos.
- 21 Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, usando de manera apropiada:
 - › combinaciones ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi
 - › r-rr-nr
 - › mayúsculas al iniciar una oración y al escribir sustantivos propios
 - › punto al finalizar una oración
 - › signos de interrogación y exclamación al inicio y al final de preguntas y exclamaciones

Comunicación oral

- 22 Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como:
 - › cuentos folclóricos y de autor
 - › poemas
 - › fábulas
 - › leyendas
- 23 Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, relatos, anécdotas, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo:
 - › estableciendo conexiones con sus propias experiencias
 - › identificando el propósito
 - › formulando preguntas para obtener información adicional y aclarar dudas
 - › respondiendo preguntas sobre información explícita e implícita
 - › formulando una opinión sobre lo escuchado

- 24 Disfrutar de la experiencia de asistir a obras de teatro infantiles o representaciones para ampliar sus posibilidades de expresión, desarrollar su creatividad y familiarizarse con el género.
- 25 Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés:
 - › manteniendo el foco de la conversación
 - › expresando sus ideas u opiniones
 - › formulando preguntas para aclarar dudas
 - › demostrando interés ante lo escuchado
 - › mostrando empatía frente a situaciones expresadas por otros
 - › respetando turnos
- 26 Interactuar de acuerdo con las convenciones sociales en diferentes situaciones:
 - › presentarse a sí mismo y a otros
 - › saludar
 - › preguntar
 - › expresar opiniones, sentimientos e ideas
 - › situaciones que requieren el uso de fórmulas de cortesía, como por favor, gracias, perdón, permiso
- 27 Expresarse de manera coherente y articulada sobre temas de su interés:
 - › presentando información o narrando un evento relacionado con el tema
 - › incorporando frases descriptivas que ilustren lo dicho
 - › utilizando un vocabulario variado
 - › pronunciando adecuadamente y usando un volumen audible
 - › manteniendo una postura adecuada
- 28 Incorporar de manera pertinente en sus intervenciones orales el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.
- 29 Desempeñar diferentes roles para desarrollar su lenguaje y autoestima, y aprender a trabajar en equipo.
- 30 Recitar con entonación y expresión poemas, rimas, canciones, trabalenguas y adivinanzas para fortalecer la confianza en sí mismos, aumentar el vocabulario y desarrollar su capacidad expresiva.



Tercero Básico

Objetivos de Aprendizaje

Ejes

Los estudiantes serán capaces de:

Lectura

- 1 Leer en voz alta de manera fluida variados textos apropiados a su edad:
 - › pronunciando cada palabra con precisión
 - › respetando la coma, el punto y los signos de exclamación e interrogación
 - › leyendo con velocidad adecuada para el nivel
- 2 Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:
 - › relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
 - › releer lo que no fue comprendido
 - › visualizar lo que describe el texto
 - › recapitular
 - › formular preguntas sobre lo leído y responderlas
 - › subrayar información relevante en un texto
- 3 Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo:
 - › poemas
 - › cuentos folclóricos y de autor
 - › fábulas
 - › leyendas
 - › mitos
 - › novelas
 - › historietas
 - › otros
- 4 Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:
 - › extrayendo información explícita e implícita
 - › reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia
 - › describiendo a los personajes
 - › describiendo el ambiente en que ocurre la acción
 - › expresando opiniones fundamentadas sobre hechos y situaciones del texto
 - › emitiendo una opinión sobre los personajes
- 5 Comprender poemas adecuados al nivel e interpretar el lenguaje figurado presente en ellos.

- 6 Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:
 - › extrayendo información explícita e implícita
 - › utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica
 - › comprendiendo la información que aportan las ilustraciones, los símbolos y los pictogramas a un texto
 - › formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura
 - › fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos
- 7 Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.
- 8 Asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos (encontrar información, elegir libros, estudiar o trabajar), cuidando el material en favor del uso común.
- 9 Buscar información sobre un tema en libros, internet, diarios, revistas, enciclopedias, atlas, etc., para llevar a cabo una investigación.
- 10 Determinar el significado de palabras desconocidas, usando claves contextuales o el conocimiento de raíces (morfemas de base), prefijos y sufijos.
- 11 Determinar el significado de palabras desconocidas, usando el orden alfabético para encontrarlas en un diccionario infantil o ilustrado.

Escritura

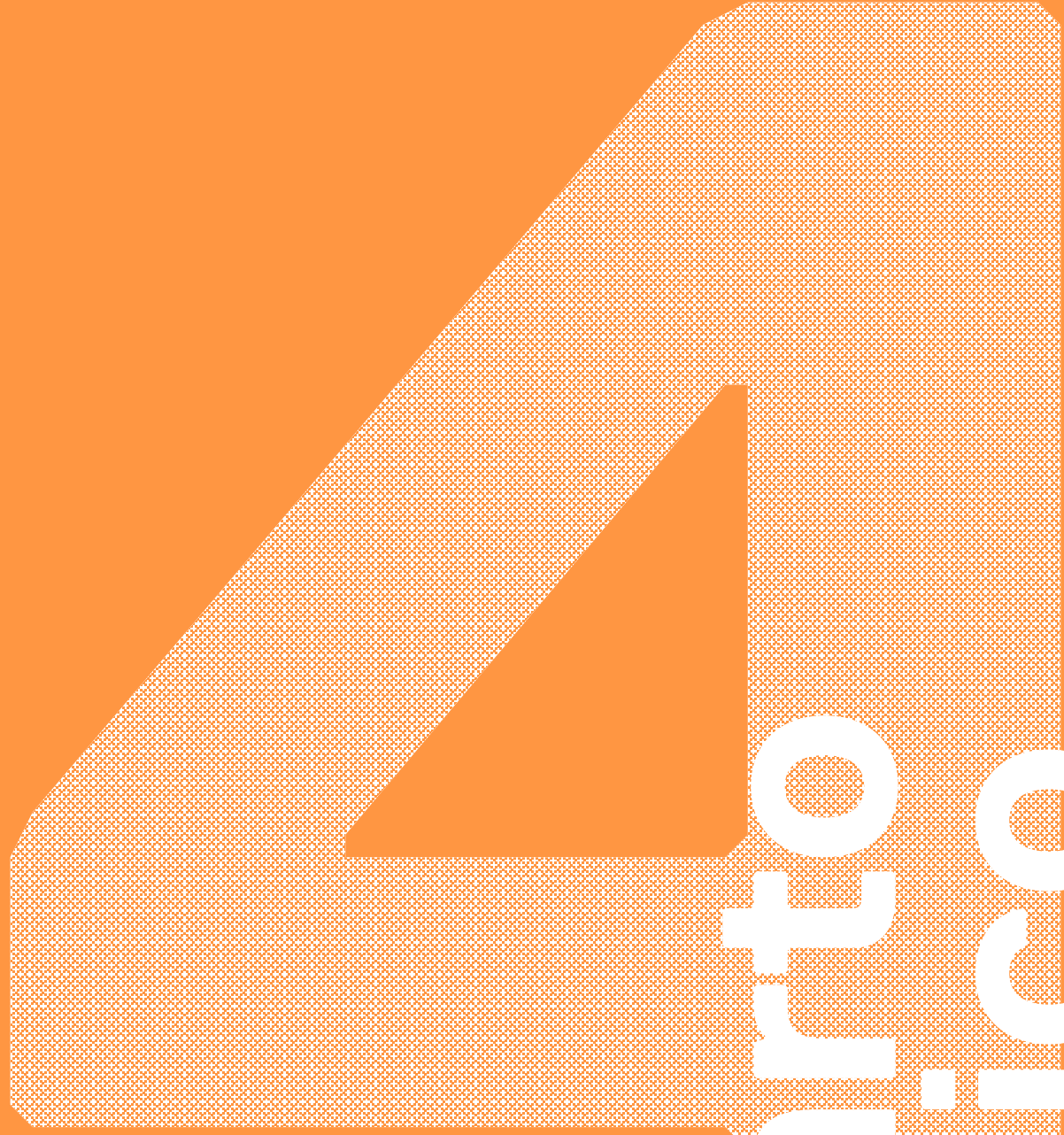
- 12 Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, comentarios sobre sus lecturas, etc.
- 13 Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que incluyan:
 - › una secuencia lógica de eventos
 - › inicio, desarrollo y desenlace
 - › conectores adecuados

- 14 Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema:
 - › organizando las ideas en párrafos
 - › desarrollando las ideas mediante información que explica el tema
- 15 Escribir cartas, instrucciones, afiches, reportes de una experiencia, entre otros, para lograr diferentes propósitos:
 - › usando un formato adecuado
 - › transmitiendo el mensaje con claridad
- 16 Escribir con letra clara para que pueda ser leída por otros con facilidad.
- 17 Planificar la escritura:
 - › estableciendo propósito y destinatario
 - › generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia
- 18 Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:
 - › organizan las ideas en párrafos separados con punto aparte
 - › utilizan conectores apropiados
 - › utilizan un vocabulario variado
 - › mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente
 - › corrigen la ortografía y la presentación
- 19 Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.
- 20 Comprender la función de los artículos, sustantivos y adjetivos en textos orales y escritos, y reemplazarlos o combinarlos de diversas maneras para enriquecer o precisar sus producciones.
- 21 Comprender la función de los pronombres en textos orales y escritos, y usarlos para ampliar las posibilidades de referirse a un sustantivo en sus producciones.
- 22 Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando lo aprendido en años anteriores y usando de manera apropiada:
 - › mayúsculas al iniciar una oración y al escribir sustantivos propios
 - › punto al finalizar una oración y punto aparte al finalizar un párrafo
 - › plurales de palabras terminadas en z
 - › palabras con ge-gi, je-ji
 - › palabras terminadas en cito-cita
 - › coma en enumeración

Comunicación oral

- 23 Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como:
- › cuentos folclóricos y de autor
 - › poemas
 - › fábulas
 - › mitos y leyendas
- 24 Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, películas, relatos, anécdotas, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo:
- › estableciendo conexiones con sus propias experiencias
 - › identificando el propósito
 - › formulando preguntas para obtener información adicional, aclarar dudas y profundizar la comprensión
 - › estableciendo relaciones entre distintos textos
 - › respondiendo preguntas sobre información explícita e implícita
 - › formulando una opinión sobre lo escuchado
- 25 Disfrutar de la experiencia de asistir a obras de teatro infantiles o representaciones para ampliar sus posibilidades de expresión, desarrollar su creatividad y familiarizarse con el género.
- 26 Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés:
- › manteniendo el foco de la conversación
 - › expresando sus ideas u opiniones
 - › formulando preguntas para aclarar dudas
 - › demostrando interés ante lo escuchado
 - › mostrando empatía frente a situaciones expresadas por otros
 - › respetando turnos
- 27 Interactuar de acuerdo con las convenciones sociales en diferentes situaciones:
- › presentarse a sí mismo y a otros
 - › saludar
 - › preguntar
 - › expresar opiniones, sentimientos e ideas
 - › situaciones que requieren el uso de fórmulas de cortesía, como por favor, gracias, perdón, permiso
- 28 Expresarse de manera coherente y articulada sobre temas de su interés:
- › organizando las ideas en introducción y desarrollo
 - › incorporando descripciones y ejemplos que ilustren las ideas
 - › utilizando un vocabulario variado
 - › reemplazando los pronombres por construcciones sintácticas que expliciten o describan al referente

- › usando gestos y posturas acordes a la situación
 - › usando material de apoyo (power point, papelógrafo, objetos, etc.) si es pertinente
- 29 Incorporar de manera pertinente en sus intervenciones orales el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.
- 30 Caracterizar distintos personajes para desarrollar su lenguaje y autoestima, y aprender a trabajar en equipo.
- 31 Recitar poemas con entonación y expresión para fortalecer la confianza en sí mismos, aumentar el vocabulario y desarrollar su capacidad expresiva.



Cuarto Básico

Objetivos de Aprendizaje

Ejes

Los estudiantes serán capaces de:

Lectura

- 1 Leer en voz alta de manera fluida variados textos apropiados a su edad:
 - › pronunciando las palabras con precisión
 - › respetando los signos de puntuación
 - › leyendo con entonación adecuada
 - › leyendo con velocidad adecuada para el nivel
- 2 Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:
 - › relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
 - › releer lo que no fue comprendido
 - › visualizar lo que describe el texto
 - › recapitular
 - › formular preguntas sobre lo leído y responderlas
 - › subrayar información relevante en un texto
- 3 Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo:
 - › poemas
 - › cuentos folclóricos y de autor
 - › fábulas
 - › leyendas
 - › mitos
 - › novelas
 - › historietas
 - › otros
- 4 Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:
 - › extrayendo información explícita e implícita
 - › determinando las consecuencias de hechos o acciones
 - › describiendo y comparando a los personajes
 - › describiendo los diferentes ambientes que aparecen en un texto
 - › reconociendo el problema y la solución en una narración
 - › expresando opiniones fundamentadas sobre actitudes y acciones de los personajes
 - › comparando diferentes textos escritos por un mismo autor
- 5 Comprender poemas adecuados al nivel e interpretar el lenguaje figurado presente en ellos.

- 6 Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:
 - › extrayendo información explícita e implícita
 - › utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica
 - › comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas
 - › interpretando expresiones en lenguaje figurado
 - › comparando información
 - › respondiendo preguntas como ¿por qué sucede?, ¿cuál es la consecuencia de?, ¿qué sucedería si...?
 - › formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura
 - › fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos
- 7 Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.
- 8 Asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos (encontrar información, elegir libros, estudiar, trabajar o investigar), cuidando el material en favor del uso común.
- 9 Buscar y clasificar información sobre un tema en internet, libros, diarios, revistas, enciclopedias, atlas, etc., para llevar a cabo una investigación.
- 10 Aplicar estrategias para determinar el significado de palabras nuevas:
 - › claves del texto (para determinar qué acepción es pertinente según el contexto)
 - › raíces y afijos
 - › preguntar a otro
 - › diccionarios, enciclopedias e internet

Escritura

- 11 Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, comentarios sobre sus lecturas, noticias, etc.

- 12 Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que incluyan:
 - › una secuencia lógica de eventos
 - › inicio, desarrollo y desenlace
 - › conectores adecuados
 - › descripciones
 - › un lenguaje expresivo para desarrollar la acción
- 13 Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema:
 - › presentando el tema en una oración
 - › desarrollando una idea central por párrafo
 - › utilizando sus propias palabras
- 14 Escribir cartas, instrucciones, afiches, reportes de una experiencia o noticias, entre otros, para lograr diferentes propósitos:
 - › usando un formato adecuado
 - › transmitiendo el mensaje con claridad
- 15 Escribir con letra clara para que pueda ser leída por otros con facilidad.
- 16 Planificar la escritura:
 - › estableciendo propósito y destinatario
 - › generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia
- 17 Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:
 - › organizan las ideas en párrafos separados con punto aparte
 - › utilizan conectores apropiados
 - › emplean un vocabulario preciso y variado
 - › adecuan el registro al propósito del texto y al destinatario
 - › mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente
 - › corrigen la ortografía y la presentación
- 18 Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.
- 19 Comprender la función de los adverbios en textos orales y escritos, y reemplazarlos o combinarlos para enriquecer o precisar sus producciones.
- 20 Comprender la función de los verbos en textos orales y escritos, y usarlos manteniendo la concordancia con el sujeto.
- 21 Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando todas las reglas de ortografía literal y puntual aprendidas en años anteriores, además de:
 - › palabras con b-v
 - › palabras con h de uso frecuente

- › escritura de ay, hay, ahí
- › acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas

Comunicación oral

- 22 Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como:
 - › cuentos folclóricos y de autor
 - › poemas
 - › mitos y leyendas
 - › capítulos de novelas
- 23 Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, películas, testimonios, relatos, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo:
 - › estableciendo conexiones con sus propias experiencias
 - › identificando el propósito
 - › formulando preguntas para obtener información adicional, aclarar dudas y profundizar la comprensión
 - › estableciendo relaciones entre distintos textos
 - › respondiendo preguntas sobre información explícita e implícita
 - › formulando una opinión sobre lo escuchado
- 24 Disfrutar de la experiencia de asistir a obras de teatro infantiles o representaciones para ampliar sus posibilidades de expresión, desarrollar su creatividad y familiarizarse con el género.
- 25 Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés:
 - › manteniendo el foco de la conversación
 - › expresando sus ideas u opiniones y fundamentándolas
 - › formulando preguntas para aclarar dudas y verificar la comprensión
 - › demostrando interés ante lo escuchado
 - › mostrando empatía frente a situaciones expresadas por otros
 - › respetando turnos
- 26 Interactuar de acuerdo con las convenciones sociales en diferentes situaciones:
 - › presentarse a sí mismo y a otros
 - › saludar
 - › preguntar
 - › expresar opiniones, sentimientos e ideas
 - › situaciones que requieren el uso de fórmulas de cortesía, como por favor, gracias, perdón, permiso
- 27 Expresarse de manera coherente y articulada sobre temas de su interés:
 - › organizando las ideas en introducción, desarrollo y cierre
 - › incorporando descripciones y ejemplos que ilustren las ideas

- › utilizando un vocabulario variado
 - › reemplazando los pronombres y algunos adverbios por construcciones sintácticas que expliciten o describan al referente
 - › usando gestos y posturas acordes a la situación
 - › usando material de apoyo (power point, papelógrafo, objetos, etc.) si es pertinente
- 28 Incorporar de manera pertinente en sus intervenciones orales el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.
- 29 Caracterizar distintos personajes para desarrollar su lenguaje y autoestima, y aprender a trabajar en equipo.
- 30 Recitar poemas con entonación y expresión para fortalecer la confianza en sí mismos, aumentar el vocabulario y desarrollar su capacidad expresiva.



Quinto Básico

Objetivos de Aprendizaje

Ejes

Los estudiantes serán capaces de:

Lectura

- 1 Leer de manera fluida textos variados apropiados a su edad:
 - › pronunciando las palabras con precisión
 - › respetando la prosodia indicada por todos los signos de puntuación
 - › decodificando de manera automática la mayoría de las palabras del texto
- 2 Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:
 - › relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
 - › releer lo que no fue comprendido
 - › formular preguntas sobre lo leído y responderlas
 - › identificar las ideas más importantes de acuerdo con el propósito del lector
 - › organizar la información en esquemas o mapas conceptuales
- 3 Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural; por ejemplo:
 - › poemas
 - › cuentos folclóricos y de autor
 - › fábulas
 - › leyendas
 - › mitos
 - › novelas
 - › historietas
 - › otros
- 4 Analizar aspectos relevantes de narraciones leídas para profundizar su comprensión:
 - › interpretando el lenguaje figurado presente en el texto
 - › expresando opiniones sobre las actitudes y acciones de los personajes y fundamentándolas con ejemplos del texto
 - › determinando las consecuencias de hechos o acciones
 - › describiendo el ambiente y las costumbres representadas en el texto
 - › explicando las características físicas y psicológicas de los personajes que son relevantes para el desarrollo de la historia
 - › comparando textos de autores diferentes y justificando su preferencia por alguno

- 5 Analizar aspectos relevantes de diversos poemas para profundizar su comprensión:
 - › explicando cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes en el lector
 - › identificando personificaciones y comparaciones y explicando su significado dentro del poema
 - › distinguiendo los elementos formales de la poesía (rima asonante y consonante, verso y estrofa)
- 6 Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:
 - › extrayendo información explícita e implícita
 - › haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos
 - › relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, con el texto en el cual están insertos
 - › interpretando expresiones en lenguaje figurado
 - › comparando información
 - › formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura
 - › fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos
- 7 Evaluar críticamente la información presente en textos de diversa procedencia:
 - › determinando quién es el emisor, cuál es su propósito y a quién dirige el mensaje
 - › evaluando si un texto entrega suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito
- 8 Sintetizar y registrar las ideas principales de textos leídos para satisfacer propósitos como estudiar, hacer una investigación, recordar detalles, etc.
- 9 Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.
- 10 Asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos (seleccionar textos, investigar sobre un tema, informarse sobre actualidad, etc.), adecuando su comportamiento y cuidando el material para permitir el trabajo y la lectura de los demás.

- 11 Buscar y seleccionar la información más relevante sobre un tema en internet, libros, diarios, revistas, enciclopedias, atlas, etc., para llevar a cabo una investigación.
- 12 Aplicar estrategias para determinar el significado de palabras nuevas:
 - › claves del texto (para determinar qué acepción es pertinente según el contexto)
 - › raíces y afijos
 - › preguntar a otro
 - › diccionarios, enciclopedias e internet

Escritura

- 13 Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.
- 14 Escribir creativamente narraciones (relatos de experiencias personales, noticias, cuentos, etc.) que:
 - › tengan una estructura clara
 - › utilicen conectores adecuados
 - › incluyan descripciones y diálogo (si es pertinente) para desarrollar la trama, los personajes y el ambiente
- 15 Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema:
 - › presentando el tema en una oración
 - › desarrollando una idea central por párrafo
 - › agregando las fuentes utilizadas
- 16 Escribir frecuentemente para compartir impresiones sobre sus lecturas, desarrollando un tema relevante del texto leído y fundamentando sus comentarios con ejemplos.
- 17 Planificar sus textos:
 - › estableciendo propósito y destinatario
 - › generando ideas a partir de sus conocimientos e investigación
 - › organizando las ideas que compondrán su escrito
- 18 Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:
 - › desarrollan las ideas, agregando información
 - › emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado
 - › releen a medida que escriben
 - › aseguran la coherencia y agregan conectores
 - › editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación
 - › utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador)

- 19 Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.
- 20 Distinguir matices entre sinónimos al leer, hablar y escribir para ampliar su comprensión y capacidad expresiva.
- 21 Conjugar correctamente los verbos regulares al utilizarlos en sus producciones escritas.
- 22 Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando las reglas ortográficas aprendidas en años anteriores, además de:
 - › uso de c-s-z
 - › raya para indicar diálogo
 - › acento diacrítico y diéresis
 - › coma en frases explicativas

Comunicación oral

- 23 Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como:
 - › cuentos folclóricos y de autor
 - › poemas
 - › mitos y leyendas
 - › capítulos de novelas
- 24 Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, entrevistas, testimonios, relatos, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo:
 - › relacionando las ideas escuchadas con sus experiencias personales y sus conocimientos previos
 - › extrayendo y registrando la información relevante
 - › formulando preguntas al profesor o a los compañeros para comprender o elaborar una idea, o aclarar el significado de una palabra
 - › comparando información dentro del texto o con otros textos
 - › formulando y fundamentando una opinión sobre lo escuchado
- 25 Aprender obras de teatro, películas o representaciones:
 - › discutiendo aspectos relevantes de la historia
 - › describiendo a los personajes según su manera de hablar y de comportarse
- 26 Dialogar para compartir y desarrollar ideas y buscar acuerdos:
 - › manteniendo el foco en un tema
 - › aceptando sugerencias
 - › haciendo comentarios en los momentos adecuados
 - › mostrando acuerdo o desacuerdo con respeto
 - › fundamentando su postura

- 27 Interactuar de acuerdo con las convenciones sociales en diferentes situaciones:
- › presentarse a sí mismo y a otros
 - › saludar
 - › preguntar
 - › expresar opiniones, sentimientos e ideas
 - › otras situaciones que requieran el uso de fórmulas de cortesía, como por favor, gracias, perdón, permiso
- 28 Expresarse de manera clara y efectiva en exposiciones orales para comunicar temas de su interés:
- › presentando las ideas de manera coherente y cohesiva
 - › fundamentando sus planteamientos con ejemplos y datos
 - › organizando las ideas en introducción, desarrollo y cierre
 - › utilizando un vocabulario variado y preciso y un registro formal, adecuado a la situación comunicativa
 - › reemplazando algunas construcciones sintácticas familiares por otras más variadas
 - › conjugando correctamente los verbos
 - › pronunciando claramente y usando un volumen audible, entonación, pausas y énfasis adecuados
 - › usando gestos y posturas acordes a la situación
 - › usando material de apoyo (power point, papelógrafo, objetos, etc.) de manera efectiva
- 29 Incorporar de manera pertinente en sus intervenciones orales el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.
- 30 Producir textos orales planificados de diverso tipo para desarrollar su capacidad expresiva:
- › poemas
 - › narraciones (contar una historia, describir una actividad, relatar noticias, testimonios, etc.)
 - › dramatizaciones



Basics of Excel

Objetivos de Aprendizaje

Ejes

Los estudiantes serán capaces de:

Lectura

- 1 Leer de manera fluida textos variados apropiados a su edad:
 - › pronunciando las palabras con precisión
 - › respetando la prosodia indicada por todos los signos de puntuación
 - › decodificando de manera automática la mayoría de las palabras del texto
- 2 Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:
 - › relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
 - › releer lo que no fue comprendido
 - › formular preguntas sobre lo leído y responderlas
 - › organizar la información en esquemas o mapas conceptuales
 - › resumir
- 3 Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural; por ejemplo:
 - › poemas
 - › cuentos folclóricos y de autor
 - › fábulas
 - › leyendas
 - › mitos
 - › novelas
 - › historietas
 - › otros
- 4 Analizar aspectos relevantes de las narraciones leídas para profundizar su comprensión:
 - › identificando las acciones principales del relato y explicando cómo influyen en el desarrollo de la historia
 - › explicando las actitudes y reacciones de los personajes de acuerdo con sus motivaciones y las situaciones que viven
 - › describiendo el ambiente y las costumbres representadas en el texto y explicando su influencia en las acciones del relato
 - › relacionando el relato, si es pertinente, con la época y el lugar en que se ambienta
 - › interpretando el lenguaje figurado presente en el texto
 - › expresando opiniones sobre las actitudes y acciones de los personajes y fundamentándolas con ejemplos del texto

- › llegando a conclusiones sustentadas en la información del texto
 - › comparando textos de autores diferentes y justificando su preferencia por alguno
- 5 Analizar aspectos relevantes de diversos poemas para profundizar su comprensión:
- › explicando cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes en el lector
 - › identificando personificaciones, comparaciones e hipérbolos y explicando su significado dentro del poema
 - › analizando cómo los efectos sonoros (aliteración y onomatopeya) utilizados por el poeta refuerzan lo dicho
- 6 Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:
- › extrayendo información explícita e implícita
 - › haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos
 - › relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, con el texto en el cual están insertos
 - › interpretando expresiones en lenguaje figurado
 - › comparando información entre dos textos del mismo tema
 - › formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura
 - › fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos
- 7 Evaluar críticamente la información presente en textos de diversa procedencia:
- › determinando quién es el emisor, cuál es su propósito y a quién dirige el mensaje
 - › evaluando si un texto entrega suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito
 - › comparando la información que se entrega sobre una misma noticia en distintas fuentes
- 8 Sintetizar, registrar y ordenar las ideas principales de textos leídos para satisfacer propósitos como estudiar, hacer una investigación, recordar detalles, etc.

- 9 Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.
- 10 Asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos (seleccionar textos, investigar sobre un tema, informarse sobre actualidad, etc.), adecuando su comportamiento y cuidando el material para permitir el trabajo y la lectura de los demás.
- 11 Buscar y comparar información sobre un tema, utilizando fuentes como internet, enciclopedias, libros, prensa, etc., para llevar a cabo una investigación.
- 12 Aplicar estrategias para determinar el significado de palabras nuevas:
 - › claves contextuales
 - › raíces y afijos
 - › preguntar a otro
 - › diccionarios, enciclopedias e internet

Escritura

- 13 Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.
- 14 Escribir creativamente narraciones (relatos de experiencias personales, noticias, cuentos, etc.) que:
 - › tengan una estructura clara
 - › utilicen conectores adecuados
 - › tengan coherencia en sus oraciones
 - › incluyan descripciones y diálogo (si es pertinente) que desarrollen la trama, los personajes y el ambiente
- 15 Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema:
 - › organizando el texto en una estructura clara
 - › desarrollando una idea central por párrafo
 - › agregando las fuentes utilizadas
- 16 Escribir frecuentemente para compartir impresiones sobre sus lecturas, desarrollando un tema relevante del texto leído y fundamentando sus comentarios con ejemplos.
- 17 Planificar sus textos:
 - › estableciendo propósito y destinatario
 - › generando ideas a partir de sus conocimientos e investigación
 - › organizando las ideas que compondrán su escrito

- 18 Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:
 - › agregan ejemplos, datos y justificaciones para profundizar las ideas
 - › emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado
 - › releen a medida que escriben
 - › aseguran la coherencia y agregan conectores
 - › editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación
 - › utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador)
- 19 Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.
- 20 Ampliar su capacidad expresiva, utilizando los recursos que ofrece el lenguaje para expresar un mismo mensaje de diversas maneras; por ejemplo:
 - › sinónimos, hipónimos e hiperónimos
 - › locuciones
 - › comparaciones
 - › otros
- 21 Utilizar correctamente los participios irregulares (por ejemplo, roto, abierto, dicho, escrito, muerto, puesto, vuelto) en sus producciones escritas.
- 22 Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando todas las reglas de ortografía literal, acentual y puntual aprendidas en años anteriores, además de:
 - › escritura de los verbos haber, tener e ir, en los tiempos más utilizados
 - › coma en frases explicativas
 - › coma en presencia de conectores que la requieren
 - › acentuación de pronombres interrogativos y exclamativos

Comunicación oral

- 23 Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como:
 - › cuentos folclóricos y de autor
 - › poemas
 - › mitos y leyendas
 - › capítulos de novelas
- 24 Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, entrevistas, testimonios, relatos, reportajes, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo:
 - › relacionando las ideas escuchadas con sus experiencias personales y sus conocimientos previos
 - › extrayendo y registrando la información relevante

- › formulando preguntas al profesor o a los compañeros para comprender o elaborar una idea, o aclarar el significado de una palabra
 - › comparando información dentro del texto o con otros textos
 - › formulando y fundamentando una opinión sobre lo escuchado
 - › identificando diferentes puntos de vista
- 25** Evaluar críticamente mensajes publicitarios:
- › identificando al emisor
 - › explicando cuál es la intención del emisor
 - › identificando a quién está dirigido el mensaje (a niñas, a usuarios del metro, a adultos mayores, etc.) y fundamentando cómo llegaron a esa conclusión
- 26** Apreciar obras de teatro, películas o representaciones:
- › discutiendo aspectos relevantes de la historia
 - › describiendo cómo los actores cambian sus tonos de voz y su gestualidad para expresar diversas emociones
 - › identificando algunos recursos que buscan provocar un efecto en la audiencia (efectos de sonido, música, efectos de iluminación, etc.)
- 27** Dialogar para compartir y desarrollar ideas y buscar acuerdos:
- › manteniendo el foco en un tema
 - › complementando las ideas de otro y ofreciendo sugerencias
 - › aceptando sugerencias
 - › haciendo comentarios en los momentos adecuados
 - › mostrando acuerdo o desacuerdo con respeto
 - › fundamentando su postura
- 28** Interactuar de acuerdo con las convenciones sociales en diferentes situaciones:
- › presentarse a sí mismo y a otros
 - › saludar
 - › preguntar
 - › expresar opiniones, sentimientos e ideas
 - › otras situaciones que requieran el uso de fórmulas de cortesía, como por favor, gracias, perdón, permiso
- 29** Expresarse de manera clara y efectiva en exposiciones orales para comunicar temas de su interés:
- › presentando las ideas de manera coherente y cohesiva
 - › fundamentando sus planteamientos con ejemplos y datos
 - › organizando las ideas en introducción, desarrollo y cierre
 - › usando elementos de cohesión para relacionar cada parte de la exposición
 - › utilizando un vocabulario variado y preciso y un registro formal adecuado a la situación comunicativa

- › reemplazando algunas construcciones sintácticas familiares por otras más variadas
 - › conjugando correctamente los verbos
 - › utilizando correctamente los participios irregulares
 - › pronunciando claramente y usando un volumen audible, entonación, pausas y énfasis adecuados
 - › usando gestos y posturas acordes a la situación
 - › usando material de apoyo (power point, papelógrafo, objetos, etc.) de manera efectiva
 - › exponiendo sin leer de un texto escrito
- 30 Incorporar de manera pertinente en sus intervenciones orales el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.
- 31 Producir textos orales espontáneos o planificados de diverso tipo para desarrollar su capacidad expresiva:
- › poemas
 - › narraciones (contar una historia, describir una actividad, relatar noticias, testimonios, etc.)
 - › dramatizaciones