

Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado

Emphasis and limitations of teaching oral communication: an analysis of the Chilean curriculum based on its stated theoretical model

Dra. Irsa CISTERNAS. Profesora Asistente. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile (icisternas@ucsc.cl).

Dra. Marisol HENRÍQUEZ. Profesora Asistente. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile (mhenriquez@ucsc.cl).

Dr. Jorge OSORIO. Profesor Asistente. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile (josorio@ucsc.cl).

Resumen

El marco curricular chileno define tres ejes de enseñanza en lenguaje y comunicación: escritura, lectura y oralidad, los cuales se sustentan en el enfoque comunicativo. La revisión bibliográfica realizada da cuenta de la escasez de investigaciones que indaguen la coherencia entre el currículum y los marcos teóricos que sustentan la enseñanza de esta competencia. El presente trabajo examina los programas de estudio que orientan la enseñanza de la comunicación oral en el segundo ciclo básico, en el contexto chileno. Para ello, se analiza cada uno de los objetivos de aprendizaje de estos programas, contrastándolos con las categorías teóricas derivadas del modelo de competencia comunicativa. Los resultados evidencian que el diseño, pese a considerar las distintas competencias, desatiende los criterios de progresión y complejidad creciente. Esto se ve reflejado en la falta de dispositivos definidos y sistemáticos para

la enseñanza, así como en la sobrerrepresentación del género expositivo en las estrategias propuestas.

Descriptor: Currículum chileno, enseñanza de la oralidad, enfoque comunicativo, competencias, Educación Básica.

Abstract

The Chilean curricular framework defines three main areas for teaching language and communication: writing, reading, and oral performance, which are supported by the communicative approach. The lack of literature review carried out on this topic reveals a lack of research relating to the coherence between the curriculum and the theoretical frameworks that support the teaching of this competence. This study reviews the study programmes that guide the teaching of oral communication in level two of elementary

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15-06-2016.

Cómo citar este artículo: Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado | *Emphasis and limitations of teaching oral communication: an analysis of the Chilean curriculum based on its stated theoretical model*. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 323-336. doi: <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-9>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

schools in Chile. To do so, each of the learning outcomes of these programmes was analysed and compared with theoretical categories from the communicative competence model. The results show that, while the design considers the different competences, there is still a lack of attention to the criteria of progression criteria and increasing complexity. This

is reflected in the absence of systematic and well defined teaching strategies as well as the over representation of the expositive genre in the proposed strategies.

Keywords: Chilean curriculum, teaching oral skills, communicative approach, competences, elementary education.

1. Introducción

Tradicionalmente, la enseñanza formal ha reservado un espacio al estudio y práctica de los discursos orales. Como herencia clara de la época clásica, ha sido corriente en las instituciones formadoras que se valore la capacidad para persuadir a las audiencias mediante discursos elaborados, con apego a algún tipo de lógica aceptada y ceñidos, casi exclusivamente, a contextos formales, en los que predominan las normas de cortesía verbal vigentes y una cuidada dicción. El cuadro descrito remite al modelo de oralidad más prominente que, con matices, ha influido tanto en el currículum como en las prácticas de enseñanza a lo largo de la historia. Este dato es aún más significativo si atendemos al hecho de que otras instituciones de relevancia social, tales como el parlamento, las iglesias y los medios de comunicación, no solo impulsaron este modelo, sino que se concebían a sí mismas como los escenarios obvios para el desempeño oral competente.

Tanto el modelo del buen orador (que es capaz de persuadir o convencer) como el del buen locutor (que exhibe una cuidada dicción) comienzan a relativizarse a fines del siglo XX, muy probablemente por la explosi-

va cobertura de los medios de comunicación y, específicamente, por el sello interactivo de estos: de pronto, la radio y la TV se pueblan de voces comunes y corrientes, nada impostadas; mientras, la retórica abandona paulatinamente los estrados públicos. En paralelo, los enfoques comunicativos, cuya aplicación en la enseñanza de segundas lenguas ya era intensiva, se extienden hasta la enseñanza de la lengua materna, corriente a la que se suma formalmente el currículum nacional chileno, a inicios de la década de 1990. Asimismo, desde principios de este siglo XXI, contemplamos la omnipresencia de las tecnologías de la información, que hace accesible las plataformas multimediales a cualquier persona, por lo que ya dejan de existir los filtros tradicionales relativos a un desempeño oral ideal: nadie controla la dicción ni evalúa el poder retórico de los locutores en estas plataformas. Así, no resulta extraño que se produzca un claro divorcio entre lo que se pretende enseñar en el sistema escolar y lo que, de hecho, ocurre en las otras esferas de interacción social.

Sin embargo, entre los especialistas persiste la necesidad de asumir una función activa en el desarrollo de las compe-

tencias comunicativas orales en el sistema escolar: «la escuela está obligada a proporcionar a sus alumnos los referentes comunes de su lengua que les permitan integrarse social y profesionalmente sin necesidad de abandonar por ello sus usos maternos» (Ruiz, 2000, p. 14). Concordando con esta visión, el currículum nacional chileno ha declarado como uno de sus ejes de enseñanza la comunicación oral, junto con la lectura y la escritura.

El desafío de desarrollar las habilidades comunicativas orales choca con dificultades diversas, algunas nada fáciles de superar. Una de ellas se relaciona con el conocimiento de los fundamentos de la lengua oral, su naturaleza, dinámica y sentido trascendente, más allá de la utilidad práctica. Ciertamente, la reflexión sobre estos tópicos no alcanza la centralidad necesaria, desplazada por el interés casi unánime por la lengua escrita: en una sociedad letrada, la expectativa es que los ciudadanos sean lectores y escritores competentes, y a ese fin se dirigen muchos de los esfuerzos de las políticas públicas en educación, constreñidas por la presión permanente de las pruebas estandarizadas, las cuales no solo excluyen la oralidad, sino que restringen el campo de la competencia comunicativa a algunos pocos usos funcionales.

Otra limitación, derivada en gran medida de la anterior, es el escaso conocimiento especializado respecto de la lengua oral, disponible en el campo de la pedagogía. A la escuela se le exige hacerse cargo del desarrollo de las competencias asociadas a la oralidad; sin embargo, no se cuenta con el conocimiento relevante, sistemático y aplicado que se requiere (Fernández, 2008; Pérez, 2009; Núñez y Hernández, 2011).

En esta misma línea, existe la creencia, en buena parte del profesorado, de que la comunicación oral sería una habilidad que se desarrolla de manera natural desde la primera infancia y, por lo mismo, no requeriría de un tratamiento sistemático, pues bastaría con reforzar ciertos aspectos formales (Garrán, 1999; Pérez, 2009). A esto se suma la percepción generalizada de los docentes acerca del escaso tiempo que se dispone para la enseñanza sistemática de estas habilidades en el aula y a la falta de interés de los alumnos por apropiarse de nuevas variedades lingüísticas distintas a las que traen de su comunidad de habla (Pérez, 2009). Esto, en cierta manera, evidencia el poco reconocimiento de una identidad didáctica de la oralidad, lo que trae consigo un tratamiento ocasional e intuitivo en la enseñanza y su aprendizaje.

Respecto de la formación inicial de los estudiantes de lenguaje, Jover (2014) advierte que la falta de bases teóricas y metodológicas de los profesores es también producto de su formación profesional. Al parecer, la academia no estaría entregando las herramientas necesarias para que los contenidos o marcos conceptuales propios de la disciplina sean didactizados de manera efectiva en el campo de la enseñanza de la comunicación oral. La incorporación de la lingüística del texto y del discurso, y de los aspectos sociolingüísticos implicados en el uso del lenguaje en la formación inicial docente (profesores de lenguaje) «no ha ido acompañada, en la mayor parte de los casos, de una experiencia práctica en la didáctica de las destrezas orales» (Jover, 2014, p. 75).

2. Aproximaciones a los estudios de la oralidad

En el contexto de las problemáticas anteriormente expuestas, resulta pertinente una mirada general a los estudios que abordan la comunicación oral. La revisión de este campo permite constatar tres ámbitos de producción: reflexiones sobre la comunicación oral, propuestas didácticas para su enseñanza e investigaciones que profundizan tópicos afines.

En el ámbito de las reflexiones, encontramos estudios que tratan tópicos relacionados con:

- Las problemáticas y tensiones que enfrentan los profesores cuando deciden incorporar la enseñanza de la comunicación oral en su práctica profesional (Vila y Vilá, 1994).

- La importancia de los saberes lingüísticos, textuales y pragmáticos que traen los escolares de su entorno familiar y sociocultural (Rodríguez, 1995).

- Las concepciones de los docentes respecto de la enseñanza de la oralidad para la intervención y la transformación de sus prácticas (Gutiérrez, 2008).

- El aporte de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el proceso de enseñanza de la comunicación oral en el aula (Guzmán, 2014).

Por su parte, dentro de las publicaciones que plantean propuestas de enseñanza para la comunicación oral, destacan aquellas centradas en:

- Un modelo didáctico para el desarrollo de las macrodestrezas orales (Núñez, 2002).

- Experiencias para el desarrollo de la competencia comunicativa oral, representada en sus componentes sociolingüísticos, estratégicos, discursivos y lingüísticos, a partir del trabajo de aula con diferentes géneros discursivos (Palou y Bosch, 2005).

- Dispositivos didácticos para la enseñanza de la lengua oral, basados en habilidades y estrategias comunicativas concretas y reglas básicas de la interacción comunicativa (Pérez, 2009).

- El desarrollo de tipologías textuales, a partir del intercambio conversacional y el funcionamiento de las interrupciones (Núñez y Hernández, 2011).

- El desarrollo de habilidades lingüísticas del alumnado a través de tres ejes: el registro lingüístico oral, la reflexión a través de la argumentación y la investigación (Vilá y Comajoan, 2013).

- Propuestas de autoformación docente en didáctica de la lengua oral, por medio de la investigación docente y el desarrollo de proyectos de evaluación formativa (Gutiérrez, 2013).

Por último, en el ámbito de las investigaciones se encuentran aquellas que indagaban en tópicos tales como:

- Fases de la interacción comunicativa en textos orales de tipo argumentativo producidos por estudiantes (Marinkovich, 2007; Salazar, 2008).

- La presencia de estrategias gramaticales de expresión del significado evidencial en discusiones argumentativas orales (González y Lima, 2009).

- Las dificultades y tensiones que declaran los profesores sobre la oralidad como objeto de enseñanza (Gutiérrez, 2012).

— Los mecanismos conversacionales empleados por los alumnos en actividades de aula desde un enfoque sociocultural (García y Fabregat, 2013).

De acuerdo a la revisión efectuada, una buena parte de los trabajos coincide en ámbitos relacionados con la reflexión teórica y metodológica sobre la comunicación oral, y en propuestas para su enseñanza. Sin desconocer la relevancia de la información que proporcionan estas fuentes, estimamos necesario contar con investigaciones que profundicen de manera empírica en las diversas problemáticas que subyacen a la enseñanza y aprendizaje de esta competencia, así como también en los enfoques y creencias que sustentan la enseñanza de la comunicación oral, en las convergencias y divergencias entre el currículum y la práctica docente en relación con esta competencia y, necesariamente, en diagnósticos que muestren el estado de apropiación de esta habilidad por parte de los estudiantes.

Sobre la base del panorama descrito, el presente trabajo tiene como propósito indagar en la relación entre el currículum nacional chileno y los marcos teóricos que lo sustentan. Específicamente, nos hemos propuesto examinar los programas de estudio que orientan la enseñanza de la comunicación oral en el segundo ciclo básico (de 5° a 8°). Para ello, analizamos cada uno de los objetivos de aprendizaje de estos programas, contrastándolos con las categorías teóricas derivadas del modelo de competencia comunicativa.

La decisión de focalizarnos en este ciclo de enseñanza obedece a su relevancia en el proceso de apropiación de las habilidades de producción oral y escrita, que

posteriormente se esperan consolidar en la enseñanza secundaria.

3. La lengua oral en el contexto de las competencias comunicativas

El concepto de competencia, dentro del campo de los estudios del lenguaje y la comunicación, ha sido objeto de innumerables tratamientos, lo que se explica al menos por tres causas: 1) la fuerte controversia que surgió a partir de la crítica inicial a la perspectiva chomskiana, origen formal reconocido para la noción teórica de competencia en la lingüística; 2) el impacto que tuvo la reformulación del concepto en el campo de la comunicación, la sociología, la pedagogía y otras ciencias humanas; 3) la valoración del componente lingüístico y comunicativo en el ámbito del desarrollo profesional y laboral, por tratarse de una competencia indispensable.

Si bien esta controversia ha dado paso a reformulaciones muy distantes del compromiso chomskiano (Chomsky, 1965), resulta útil referirse brevemente a los alcances de la crítica señalada. La postulación de un sistema autocontenido (Taylor, 1989; Lakoff, 1991), que prescinde de la situación de habla y de prácticamente todos los factores pragmáticos y, obviamente, de la variación sociocultural, no da cuenta del conjunto de habilidades requeridas en la construcción de los significados y, en último término, no puede explicar cómo nos comunicamos efectivamente (Raiter y Zullo, 2004). Los modelos generativistas de la competencia lingüística son considerados, por lo tanto, modelos defectivos respecto de la naturaleza social del lenguaje y de las funciones comunicativas, de tal modo

que las corrientes de corte funcionalista y pragmático surgen como una alternativa de mayor poder explicativo, al amparo de definiciones epistemológicas que contradicen los planteamientos chomskianos.

La tensión entre la noción de competencia lingüística y la necesidad de dar cuenta del conjunto de fenómenos que operan en la comunicación da lugar a críticas relevantes a los estudios lingüísticos formales. Por ejemplo, Lyons (1997), al establecer la distinción entre gramaticalidad y aceptabilidad, llama la atención sobre fenómenos diversos que pueden implicar que un enunciado carezca de aceptabilidad por parte del oyente, aun cuando cumpla con las reglas constructivas. Por otra parte, el denominado «giro pragmático» (Rorty, 1990; Wittgenstein, 2003), expresado especialmente en la pragmática de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969), contribuye no solo a la crítica contra la visión generativa, sino que también, en el campo de la lingüística aplicada, a la consolidación de los enfoques comunicativos en enseñanza, especialmente de segundas lenguas.

A inicios de la década de 1970, D. H. Hymes comienza a definir un concepto de competencia comunicativa, es decir, un tipo de conocimiento que explica el uso lingüístico, más allá de la participación de las reglas sintácticas. Junto con proponer la integración de la teoría lingüística con una teoría de la comunicación y la cultura, Hymes (1971) discute la distinción entre gramaticalidad, factibilidad y adecuación de los enunciados lingüísticos, desde la perspectiva de los usuarios del lenguaje. Así, el autor estima que «competencia» es el término más general para un

amplio conjunto de capacidades humanas y que considera tanto el conocimiento tácito como la habilidad para usarlo.

Una formulación suficientemente descriptiva de competencia comunicativa, basada en estos postulados, es la que proporciona Niño Rojas:

Entendemos la competencia comunicativa como un saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo, saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas, normas, etcétera) que habilitan para realizar actos comunicativos eficientes, en un contexto determinado, según necesidades y propósitos. (Niño Rojas, 2011, p. 25).

A pesar del acuerdo bastante generalizado respecto de la extensión y naturaleza de este saber, los modelos propuestos para la descripción, enseñanza y evaluación de las competencias comunicativas difieren en algunas categorías. Bachman y Palmer (1996), por ejemplo, establecen la distinción entre conocimiento organizacional, compuesto por uno de naturaleza gramatical y otro textual, y el conocimiento pragmático. Por otro lado, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) proponen un modelo quinario que considera las competencias lingüística, estratégica, sociocultural, accional y discursiva.

En general, hay acuerdo en un tipo de competencia relacionada con el conocimiento del código lingüístico; otra que remite a la aplicación estratégica del conocimiento para desenvolverse en las diversas situaciones comunicativas; y una competencia relacionada con el conocimiento de todos los tipos de variación lingüística. Estos

planos ya aparecen diferenciados en la propuesta de Canale y Swain (1980), revisada por Canale (1983), que pretende responder a los desafíos de la enseñanza de segundas lenguas. Este modelo ha sido un claro referente en dicho campo, pero además ha extendido su influencia hacia la promoción de la enseñanza de la lengua materna, con un enfoque comunicativo. De ahí que no sorprenda su presencia en el currículum nacional chileno. El siguiente es el detalle de las competencias consideradas en el marco curricular para la enseñanza de la lengua:

1. Competencias gramaticales:
 - a. Competencia lingüística: es la capacidad de manejar los componentes gramaticales de su idioma.
 - b. Competencia discursiva: es la capacidad para construir textos, tanto orales como escritos.
2. Competencias pragmáticas:
 - a. Competencia funcional o ilocutiva: es la capacidad para distinguir las intenciones y fines comunicativos.
 - b. Competencia sociolingüística: de orden sociocultural, es la capacidad del hablante para distinguir los patrones de adecuación cultural al contexto, como registro y cortesía.
 - c. Competencia estratégica: que abarcaría el uso adecuado de estrategias persuasivas, elecciones formales para atenuar efectos indeseados. (Mineduc, 2009).

4. El eje de comunicación oral en el currículum nacional

La comunicación oral, junto con la escritura y la lectura, es declarada como uno de los ejes que articula el Marco Curricular y los Programas de Estudio para

la enseñanza básica y media en Chile. En efecto, de acuerdo a las bases curriculares, se considera el lenguaje oral como «uno de los principales recursos que los estudiantes poseen para aprender y participar en la vida de la comunidad: a través de él se comparte y se construye el conocimiento en conjunto con otros; es decir, crea una cultura común» (Mineduc, 2012, p. 10). En consecuencia, el desarrollo de esta competencia constituye un factor crucial en la formación de estudiantes autónomos, capaces de compartir y construir el conocimiento en una sociedad democrática.

Si bien es cierto que el marco curricular establece la importancia de la comunicación oral, al instalarla como uno de los tres ejes que articulan los programas de estudio de lenguaje y comunicación, también reconoce que es una de las áreas que presenta mayores debilidades en su tratamiento teórico y metodológico. En la sala de clase, la enseñanza de la comunicación se reduce a la transmisión unilateral de conocimiento por parte del docente y a la verificación por medio de preguntas de lo que los estudiantes saben y comprenden, en desmedro del desarrollo de habilidades comunicativas que fomenten la capacidad de reflexión y del pensamiento.

A continuación presentaremos el análisis de las competencias comunicativas del eje de comunicación oral presentes en los objetivos de enseñanza de los programas de estudio del currículum chileno de 5° a 8° básico, de acuerdo a la propuesta de Canale y Swain (1983), adaptada por Mineduc (2009). El foco de este examen está puesto en el tratamiento conceptual y metodológico de cada competencia, los énfasis y las limitaciones.

4.1. Competencia gramatical

4.1.1. Competencia lingüística

El análisis de los objetivos de 5º a 8º, referidos al desarrollo de la oralidad, evidencia que la competencia lingüística está asociada al manejo de elementos estructurales de los diferentes planos de la lengua. No obstante, se observa el lugar prominente que ocupa la enseñanza del vocabulario en todos los niveles. Con respecto a este componente, se promueve la adquisición progresiva de un vocabulario variado, preciso y formal, para lograr el propósito de expresarse de manera clara y adecuada frente a una audiencia. Incluso en 5º año se constata la existencia de un objetivo exclusivo para este componente estructural: «Incorporar de manera pertinente en sus intervenciones orales el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos» (Mineduc, 2012, p. 47). La importancia que en el ámbito escolar se le asigna al vocabulario puede estar sustentada en la creencia de que «un manejo amplio y preciso del léxico garantiza la posesión de destrezas comunicativas suficientes» (Núñez y Del Moral, 2010, p. 2); sin embargo, sin desconocer su relevancia, se debe señalar que este es un componente más de la competencia lingüística que debe integrarse en el conjunto de las habilidades comunicativas.

Además del desarrollo léxico, en los objetivos examinados se declara de manera explícita la enseñanza de la gramática. Los contenidos gramaticales que se focalizan en la enseñanza de la oralidad se relacionan concretamente con aspectos morfosintácticos como: conjugar correctamente los verbos, utilizar correctamente

los participios irregulares, privilegiar construcciones sintácticas variadas sobre las familiares o coloquiales, y con aspectos relacionados con la coherencia y cohesión de los textos orales, para lograr una expresión clara y efectiva. El concepto de «corrección» aparece asociado a lo gramatical, no así al léxico ni a los elementos fonético-fonológicos, en los cuales se señala expresamente la adecuación de estos al contexto comunicativo.

Otro elemento que se destaca en el desarrollo de esta competencia, a nivel declarativo, se relaciona con aquellos elementos fonético-fonológicos necesarios para el desarrollo de una expresión clara y efectiva, en intervenciones y exposiciones orales frente al público. Recursos tales como: volumen audible, entonación, pausa y énfasis adecuados a la situación comunicativa, al igual que la pronunciación clara, se consideran a lo largo de todos los niveles como elementos que influyen y configuran los textos orales. A este respecto, sería importante conocer de qué manera los docentes se hacen cargo de la enseñanza de estos contenidos o del desarrollo de estas habilidades comunicativas en sus estudiantes, pues para ello es necesario el manejo de contenidos disciplinares específicos de este plano lingüístico, por lo que su presencia en la formación inicial docente sería una necesidad.

4.1.2. Competencia discursiva

Esta competencia está relacionada con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito en diferentes géneros (Canale, 1983).

Esta competencia es la que aparece más representada en los programas de estudio, especialmente en los niveles de 5° y 6° básico. Esto indicaría que los énfasis están puestos en el desarrollo de habilidades orales para la construcción exitosa de diferentes tipos de textos según sus particularidades.

En estos mismos niveles, los objetivos de aprendizaje relacionados con esta competencia tienen como uno de sus propósitos principales el desarrollo de la comprensión por medio de la lectura de diversos textos: explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, entrevistas, testimonios, relatos, reportajes. Las sugerencias metodológicas promueven actividades relacionadas con expresar en forma oral o escrita la apreciación sobre lo escuchado o visto en clases, formular preguntas, opinar de manera fundamentada. Por otra parte, en 7° y 8° no hay mayor variación de los tipos de textos que se utilizan, pero sí en la finalidad que persiguen, puesto que se suman a la comprensión, la comparación y la evaluación de lo que informan estos textos.

Si bien se observa una gradualidad en los objetivos de enseñanza, no hay mayor variación en el tratamiento que se hace de los diferentes tipos de textos. Se asumen más bien como un medio para desarrollar la comprensión u otras habilidades. Al parecer se da por sentado que los estudiantes manejan aspectos claves para la comprensión de un determinado texto, como lo son la reconstrucción de su estructura y las regularidades que lo constituyen como tal.

Por su parte, la producción de textos orales se centra principalmente en la ex-

posición oral en todos estos cursos, con actividades orientadas a cautelar aspectos de orden discursivo como la estructura de la exposición, la coherencia y la cohesión en el momento de exponer. Sin embargo, no se entregan sugerencias metodológicas ni se proponen actividades previas para sustentar estos aspectos, lo que nuevamente supone de parte del estudiante conocimientos que permitan identificar las reglas que los configuran.

Otra habilidad presente en los objetivos de aprendizaje es la de dialogar. Se busca en los estudiantes debatir ideas y lograr acuerdos, actividades propias de la argumentación.

4.2. Competencia pragmática

4.2.1. Competencia funcional

También llamada ilocutiva, se entiende como la capacidad para distinguir las intenciones y fines comunicativos. De acuerdo a esta distinción, el análisis de los objetivos de aprendizaje nos da cuenta de una escasa preocupación por esta dimensión de la competencia pragmática. En 6° año, uno de los objetivos de aprendizaje incorpora como contenido la intención del emisor en los mensajes publicitarios, lo que parece vincularse directamente con esta competencia; sin embargo, el conocimiento previo que podría sustentar esta explicación no aparece consignado en el currículum de este nivel ni tampoco en el de 5°, donde no encontramos rastros explícitos asociados a esta competencia. Tanto en 7° como en 8° año, se declaran objetivos relacionados con las habilidades de comprensión y valoración, que implican

prácticas argumentativas, privilegiando la distinción entre hechos y opiniones. En la medida en que esta habilidad para asignar un valor argumentativo a algunos enunciados involucra la relación con un punto de vista sustentado por una persona (o autor), asumimos que contribuye, aunque de modo limitado, al desarrollo de la competencia funcional, según la cual el reconocimiento de las intenciones es requisito para una cabal comprensión de los mensajes.

4.2.2. Competencia 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, 1983).

En todos los niveles se declaran objetivos de aprendizajes vinculados con la competencia estratégica. Dentro de las que desarrollan la capacidad expresiva oral, destacan actividades que favorecen la declamación, la representación, la exposición y la argumentación. Las estrategias que aquí se promueven se relacionan con el uso adecuado del lenguaje paraverbal y no verbal, tales como entonación, volumen de voz, gestualidad y uso del espacio.

En el caso de la argumentación, los estudiantes expresan acuerdos o desacuerdos, fundamentan con argumentos, cuestionan las opiniones expresadas, negocian acuerdos con los interlocutores; sin embargo, no se explicita qué estrategias deberían desarrollar los estudiantes para evitar, por ejemplo, efectos no deseados en su interlocutor.

En 7° y 8°, a través de obras de teatro o películas, se analiza el efecto que tienen en la audiencia los componentes paraverbales, como el cambio de tonos de voz, efectos de sonido, música, entre otros.

4.2.3. Competencia sociolingüística

El análisis de los objetivos de aprendizaje de 5° a 8° nos permite observar que esta competencia lingüística está asociada principalmente al manejo de los usos y registros más prestigiosos y formales, en conjunto con el uso progresivo de las fórmulas de cortesía. Específicamente, lo que se pretende y declara a través de los objetivos es que los estudiantes logren una mejora de la oralidad formal en el entorno escolar, pasando de los usos familiares y espontáneos a los usos y registros más formales, con el propósito de lograr una comunicación eficaz y contextualizada. Así, a lo largo de los diferentes niveles, se promueve la necesidad de que los estudiantes interactúen de acuerdo con las convenciones sociales en diferentes situaciones comunicativas y que desarrollen la capacidad de expresarse de manera clara y efectiva en exposiciones orales, demostrando dominio de los distintos registros y empleándolos adecuadamente a la situación.

Cuando se pretende que el estudiante sea capaz de usar conscientemente los elementos que influyen y configuran los textos orales, y que domine y utilice adecuadamente los diferentes registros, se está poniendo el foco en la capacidad de reflexión de los escolares sobre su instrumento de comunicación como una forma de actuación social. Esto debería traducirse en dejar de lado la tendencia prescriptivista que observamos, por ejemplo, en la enseñanza de la gramática, cuando se pone el foco en lo que es correcto y lo que no lo es. De este modo, se puede avanzar en mostrar al alumno lo que es adecuado y lo que no lo es, según el contexto comunicativo, pues uno de los roles de la escuela es brindar a los estudiantes diferentes situaciones de uso de la lengua que permitan reflexionar sobre formatos de habla alternativos y de mayor prestigio social, para que puedan desenvolverse en contextos más amplios y más formales (Rodríguez, 1995).

5. Conclusiones

Como ha sido planteado por diversos autores, el desafío de la enseñanza y la adquisición de habilidades comunicativas orales en la escuela es una tarea compleja, por diversos motivos. Los docentes no poseen las herramientas teóricas y metodológicas suficientes para enseñar estas habilidades de manera competente en el aula. Además, la creencia extendida de que esta competencia es connatural a la persona y que, por lo mismo, no requiere de una planificación y tratamiento sistemático, lleva a restringir la enseñanza a ciertos aspectos formales.

El marco curricular chileno es claro en definir tres ejes de enseñanza en el sector del lenguaje y la comunicación (lectura, escritura y oralidad), los cuales se presentan con igual estatus, bajo el mismo enfoque de enseñanza, el comunicativo. Sin embargo, esta declaración de equilibrio se diluye, al constatar que el énfasis está puesto en los ejes de escritura y lectura, en detrimento de la oralidad. A esta conclusión se llega al examinar detalladamente los objetivos de aprendizaje y reparar en una débil sistematicidad de los contenidos, y de su tratamiento, para el eje de oralidad. Por ejemplo, en el caso de la escritura se presentan de manera clara tanto el modelo de enseñanza como las estrategias metodológicas en el marco de la denominada «escritura de proceso». Esta claridad, aplicada en el eje de oralidad, podría contribuir a una apropiación más sólida, puesto que el docente contaría con dispositivos de enseñanza más definidos y sistemáticos. Por contraste, en el eje de oralidad no encontramos elementos del currículum que orienten su enseñanza en una dirección equivalente. Esta situación, evidentemente, contradice el marco normativo, cuando afirma que el desarrollo de las competencias orales está en la base de las demás competencias.

En cuanto al análisis específico de los programas de estudio del segundo ciclo, es posible observar que cada una de las competencias comunicativas orales está representada en los objetivos de enseñanza, a excepción de la competencia funcional, respecto de la cual no se encuentran rasgos explícitos en 5° año básico. Este hecho da cuenta de que la comprensión de las intenciones y los fines comunicativos,

componentes de esta competencia, no parecen ser materia preferente en este nivel de enseñanza.

En el panorama general, la competencia que tiene mayor representación es la discursiva, entendida fundamentalmente en un sentido estructural, derivada de la gramática del texto, en particular en las nociones básicas de coherencia y cohesión. En relación al conocimiento y dominio del código lingüístico, el léxico ocupa un lugar destacado en la formulación de los objetivos de aprendizaje, especialmente en 5° y 6°. Sin embargo, este perfilamiento sobre los demás componentes de la competencia lingüística (fonología, morfosintaxis) no está basado en una propuesta didáctica que garantice su aporte efectivo al desarrollo de la competencia comunicativa oral. En efecto, la restricción al plano estructural del lenguaje no permite

proyectar un adecuado desarrollo de las competencias comunicativas, en el sentido amplio del modelo propuesto.

Una de las características relevantes del enfoque comunicativo es su pretensión de considerar las diversas situaciones de comunicación a las que el hablante debe enfrentarse. En el plano metodológico, esto implica la apropiación de múltiples géneros discursivos. Efectivamente, en la propuesta curricular se declaran variados géneros, tanto monológicos como dialogales y multimodales; sin embargo, es a través del texto expositivo donde se concreta la mayor parte de los procesos de producción, además de ser el soporte preferente en la evaluación de las habilidades comunicativas orales. Los otros géneros son, por lo general, considerados medios para evidenciar la comprensión del contenido textual.

TABLA 1. Desafíos para la enseñanza de la Comunicación Oral.

Competencia gramatical		Competencia pragmática		
Competencia lingüística	Competencia discursiva	Competencia funcional	Competencia estratégica	Competencia sociolingüística
Incorporar el léxico de manera más equilibrada, junto a los otros niveles de la lengua. Integrar las unidades y niveles de la lengua en el marco de una perspectiva comunicativa de enseñanza.	Aplicar un dispositivo metodológico y de evaluación pertinente para el tratamiento sistemático de los géneros discursivos.	Incorporar de manera explícita esta competencia, por lo menos desde 5° básico, y considerar los fines comunicativos más allá de las funciones argumentativas que predominan en los Programas de Estudio.	Orientar el desarrollo de las habilidades y actitudes a diversos tipos de interacciones comunicativas, considerando tanto el rol de hablante como de oyente.	Valorar las diversas variedades lingüísticas que traen los estudiantes e integrarlas en la enseñanza de la lengua estándar.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, una evaluación global de la propuesta curricular para el eje de la oralidad muestra una desatención a los criterios de progresión y de complejidad creciente en el logro de los objetivos declarados, lo que se explica probablemente por la ausencia de una estructura organizada que articule el conocimiento teórico y metodológico específico de las competencias orales para asegurar la apropiación del modelo por parte del docente y su posterior transposición en el aula.

A partir del análisis precedente, puntualizamos algunos de los desafíos generales para la enseñanza de la comunicación oral, en el contexto de las competencias declaradas en los Programas de Estudio para los niveles de 5° a 8° básico.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Londres: Oxford University Press.
- Bachman, L. y Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Londres: Oxford University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En J. Richards y J. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Londres: Longman.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Turrell, S. (1995). A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Fernández, C. (2008). La comunicación oral como competencia transversal de los estudiantes de pedagogía y magisterio: presentación del diseño metodológico de una innovación para su trabajo en el aula. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 26-38.
- García, M. y Fabregat, S. (2013). Interacción en el aula y formación inicial del profesorado: hacia la construcción compartida del conocimiento educativo. *Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 6 (3), 20-28.
- Garrán, M. (1999). Desarrollo de la lengua oral en la escuela: una visión pragmática. *Lenguaje y Textos*, 13, 107-120.
- González, C. y Lima, P. (2009). Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases. *Revista Signos*, 42 (71), 295-315.
- Gutiérrez, Y. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Revista infancia e imágenes*, 7 (1), 24-29.
- Gutiérrez, Y. (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 223-239.
- Gutiérrez, Y. (2013). La compleja tarea de evaluar la oralidad: una propuesta de evaluación auto-formativa. *Revista Enunciación*, 18 (1), 109-117.
- Guzmán, M. (2014). Los desafíos de la enseñanza de la comunicación oral en las aulas escolares chilenas. *Varona*, 59, 36-40.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jover, G. (2014). El aprendizaje de la competencia oral. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la oralidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 69-83). México: Octaedro.
- Lakoff, G. (1991). Cognitive versus Generative Linguistics: How Commitments Influence Re-

- sults. *Language & Communication*, 11 (1-2), 53-62.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Signos*, 40 (63), 127-146.
- Mineduc (2009). *Fundamentos del ajuste curricular en el sector de lenguaje y comunicación*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2012). *Programa de estudio lenguaje y comunicación quinto año básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2012). *Programa de estudio lenguaje y comunicación sexto año básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2012). *Programa de estudio lenguaje y comunicación séptimo año básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2012). *Programa de estudio lenguaje y comunicación octavo año básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Núñez, M. (2002). Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. *Lenguaje y Textos*, 19, 161-199.
- Núñez, M. y del Moral, C. (2010). Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar. *Lenguaje y Textos*, 23, 91-97.
- Núñez, M. y Hernández, A. (2011). La interacción oral en la enseñanza de idiomas: aportaciones de una investigación sobre interrupciones conversacionales. *Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 16, 123-136.
- Niño, V. (2011). *Competencias en la comunicación: Hacia las prácticas del Discurso*. Bogotá: Ecoe.
- Palou, J. y Bosch, C. (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Pérez, C. (2009). La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 297-318.
- Raiter, A. y Zullo, J. (2004). *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona: Gedisa.
- Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, M. (2000). *Cómo analizar la expresión oral de los niños y niñas*. España: Aljibe.
- Rodríguez, M. (1995). Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 16 (3), 1-11.
- Salazar, J. (2008). Estrategias de cortesía verbal en interacciones argumentativas ocurridas en contexto escolar. *Alpha*, 27, 77-92.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, J. (1989). *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Vila, I. y Vilà, M. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 45-54.
- Vilà, M. y Comajoan, L. (2013). Aprender a investigar para argumentar sobre cuestiones lingüísticas. Los registros lingüísticos orales. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 62 (20), 97-109.
- Wittgenstein, L. (2003). *Investigaciones filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM.

sumario

table of contents

Estudios

Studies

Antonio Bernal Guerrero y

Katterina Luz König Bustamante

Percepciones de adolescentes sobre
la educación según la identidad personal

*Adolescents' perceptions of education according
to personal identity*

181

José Luis Álvarez Castillo, María Jesús Martínez

Usarralde, Hugo González González

y Mariana Buenestado Fernández

El aprendizaje-servicio en la formación del
profesorado de las universidades españolas

*Service-learning in teacher training
in Spanish universities*

199

Pedro Aramendi Jauregui,

Rosa Arburua Goienetxe y

Karmele Bujan Vidales

Los procesos de aprendizaje de los estudiantes
en riesgo de exclusión educativa

*The learning processes of students
at risk of exclusion from education*

219

Rafael Sáez Alonso

La prioridad del método
en la investigación pedagógica

The priority of method in pedagogical research

239

Enrique G. Gordillo

Educación diferenciada y coeducación:
continuar el debate y proteger la ciencia

*Single-sex schooling and coeducation: the continuation
of the debate and the defence of science*

255

Notas

Notes

199

**Esther Luna González, Berta Palou Julián
y Marta Sabariego Puig**

Reflexiones sobre el proceso de integración
de la juventud extranjera en Cataluña:
un enfoque socioeducativo

*Analysing the integration process of migrant youth
in Catalonia: a socio-educative approach*

275

**Ana Eizagirre Sagardía, Jon Altuna Urdin
e Idoia Fernández Fernández**

Prácticas de éxito en el desarrollo de competencias
transversales en centros de Formación
Profesional del País Vasco

*Successful practices in developing cross-curricular
competences in vocational training centres
in the Basque Country*

293

Ana M^a Romero-Iribas y Consuelo Martínez Priego

Topografía de las relaciones interpersonales
en la postmodernidad: amistad y educación

*Topography of interpersonal relationships
in postmodernity: friendship and education*

309

**Irsa Cisternas, Marisol Henríquez
y Jorge Osorio**

Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la
comunicación oral: un análisis del currículum
chileno, a partir del modelo teórico declarado

*Emphasis and limitations of teaching oral communication:
an analysis of the Chilean curriculum based
on its stated theoretical model*

323

Elvira Martínez Besteiro y Ana Julián Quintanilla

Relación entre los estilos educativos parentales o
prácticas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil:
una revisión bibliográfica

*The relationship between parenting styles or parenting
practices, and anxiety in childhood and adolescence: a
systematic review*

337

Informaciones

1. Actividades pedagógicas

V Congreso Internacional de Docencia
Universitaria. CINDU 2017. III Congreso
Internacional de Educación Mediática y
Competencia Digital. Congreso Internacional
de Pedagogía Social sobre Pedagogía Social
y Desarrollo Humano. XIV Congreso
Internacional de Teoría de la Educación.

355

2. Reseñas bibliográficas

Ibáñez-Martín, J. A. *Horizontes para los
educadores. Las profesiones educativas y la
promoción de la plenitud humana* (Fernando Gil).

Pring, R. *Una filosofía de la educación
políticamente incómoda* (Vicent Gozálviz).

Grupo SI(e)TE. Educación. *Repensar las ideas
dominantes en la Educación* (María Julia Diz López).

Marina, J. A. *Despertad
al diplodocus. Una conspiración educativa para
transformar la escuela y todo lo demás* (Aída Valero).

Esteban F. y Román, B. *¿Quo vadis, Universidad?*

(Jordi Planella). **Una visita a la hemeroteca**
(Carlos de Olagüe Smithson). **Una visita a la red**
(David Reyero).

359

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

381

