

INVESTIGACIONES

El conocimiento lingüístico en la enseñanza de la lengua materna: un análisis de las bases curriculares¹

Linguistic knowledge in the teaching of the first language:
an analysis of the curricular bases

Manuel Rubio-Manríquez^a
Patricio Moya-Muñoz^a

^aUniversidad de Santiago de Chile, Chile.
manuel.rubio@usach.cl, patricio.moya@usach.cl

RESUMEN

La presente investigación busca describir el contenido lingüístico y las habilidades comunicativas con que dicho contenido se relaciona de acuerdo con lo señalado en las Bases Curriculares actualmente vigentes en el sistema educacional chileno. A través de la técnica del análisis de contenido, se analizaron las bases curriculares de séptimo básico a segundo medio y las de tercero y cuarto medio. Los resultados arrojaron una clara predominancia de los contenidos asociados a la lingüística del texto (estructura textual, coherencia, cohesión) y a la psicolingüística (procesos de comprensión y producción textual) en todos los ejes en los que se articulan las bases. Los resultados son congruentes con la adopción del giro discursivo que ha adoptado la enseñanza de la lengua materna, aunque se relega el conocimiento gramatical como un saber ya dado que debe ser solamente aplicado en el desarrollo textual.

Palabras clave: educación lingüística, competencia comunicativa, desarrollo de la lengua materna, bases curriculares.

ABSTRACT

The present research seeks to describe the linguistic content and the communicative skills to which this content is related according to what is indicated in the Curricular Bases currently in force in the Chilean educational system. Through the technique of content analysis, the curricular bases from seventh grade to second grade and those of third and fourth grade were analyzed. The results showed a clear predominance of contents associated with text linguistics (textual structure, coherence, cohesion) and psycholinguistics (comprehension and textual production processes) in all the axes in which the bases are articulated. The results are congruent with the adoption of the discursive turn that the teaching of the first language has adopted, although grammatical knowledge is relegated as a given knowledge that should only be applied in textual development.

Keywords: educational linguistics, communicative competence, first language development, curricular bases.

¹ Este trabajo forma parte del Proyecto POSTDOC-DICYT, Código 031951RM_POSTDOC de la Universidad de Santiago de Chile, Usach.

1. INTRODUCCIÓN

Las bases curriculares corresponden a un marco regulatorio que explicita el quehacer formativo de la escuela en cada una de las áreas que componen el plan de estudio. En concreto, en este documento se especifican enfoques y objetivos de aprendizaje organizados por asignatura y nivel, los que describen desempeños esperados en torno a los cuales se deben configurar las situaciones de aprendizaje a nivel de aula. Desde una visión crítica, se ha planteado que el currículum nacional se inscribe en una lógica técnico-gerencial tendiente a la homogeneización (Assael *et al.*, 2018; Falabella, 2015). En efecto, el diseño curricular a nivel nacional implica la selección de ciertos contenidos, habilidades y actitudes teniendo como referencia una imagen deseable de la sociedad y del individuo inserto en ella. En ese sentido, la construcción curricular implica una toma de posición que, explícita o implícitamente, se refleja en los instrumentos curriculares concretos, como las bases o los programas de estudio. En Chile, el posicionamiento desde el cual se han diseñado e implementado las reformas curriculares a partir de los años noventa es el heredado de la dictadura cívico-militar. De hecho, tales reformas se han realizado sin transformar la estructura del sistema escolar, acentuando la desigualdad y la segregación (Moreno-Doña y Gamboa Jiménez, 2014; Falabella, 2015; Oliva, 2010; Slachevsky Aguilera, 2015).

En el caso del currículum relacionado con la enseñanza de la lengua materna, un aspecto relevante es el contenido seleccionado y su relación con la lingüística y la literatura. Mientras algunos siguen utilizando el concepto de transposición didáctica, surgido en el campo de la didáctica de las matemáticas (Chevalard, 1997); otros lo cuestionan, pues implica un posicionamiento aplicacionista que tiene como foco la disciplina, en desmedro del empoderamiento comunicativo de los sujetos (Bronckart, 2010). En este sentido, se postula que el foco de la enseñanza de la lengua materna en la escuela debe ser el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, los cuales se conciben como usuarios de la lengua que requieren ampliar sus posibilidades de utilizarla en diferentes contextos y con diferentes propósitos. En esta línea, se conciben la lingüística y la literatura como disciplinas de referencia que el docente debe tener en cuenta al momento de configurar, poner en práctica y evaluar situaciones de aprendizaje lógica y psicológicamente significativas para que sus estudiantes produzcan, comprendan y reflexionen sobre diversas producciones textuales propias y ajenas.

Las bases curriculares adoptan el enfoque comunicativo. Eso implica que se concibe el aprendizaje de la competencia comunicativa como un espiral, es decir, se apunta a una serie de habilidades y se vuelve reiteradamente a cada una de ellas, pero considerando cada vez un nivel de profundidad mayor. En efecto, este documento plantea que el tratamiento de la lengua materna está orientado a la comprensión y producción de textos orales y escritos cada vez más complejos. Los criterios que aportan complejidad a dichos textos, entre otros, se refieren a la configuración sintáctica, la selección léxica, la extensión, la estructuración y el contenido temático. No obstante, el enmarcamiento de estas bases curriculares en políticas públicas centradas en la subsidiariedad, la regulación a través del mercado, la subvención a la demanda y en lo que se ha denominado la Nueva Gestión Pública, basada en una lógica gerencial (Falabella, 2015; Slachevsky Aguilera, 2015), tienden a desnaturalizarlas como un instrumento curricular orientador del quehacer en aula. De hecho, Falabella (2015) sostiene que ha habido un cambio en el *ethos* de la escuela, el cual se ha profundizado debido a que el estado asume un rol evaluador orientado al

diseño de políticas compensatorias. En consecuencia, es posible suponer que los sistemas de evaluación del desempeño de los estudiantes, con los cuales se jerarquizan a las escuelas, inciden en el desarrollo del currículum en aula, abordando aquellas habilidades privilegiadas por dichos sistemas y dejando de lado otras difícil de medir a nivel masivo.

En general, las reformas del currículum chileno han sido analizadas desde perspectivas sociopolíticas y prácticamente no existen investigaciones que analicen las propuestas curriculares oficiales en torno a la enseñanza de la lengua materna desde un punto de vista disciplinar. En dicha línea, se encuentran los estudios de Espinoza y Concha (2015) y Cisternas, Henríquez y Osorio (2017) centrados en el currículum de enseñanza básica. Espinoza y Concha (2015) abordan el aprendizaje de la escritura en enseñanza básica. Al respecto, sostienen que el currículum está centrado en los objetivos más que en orientar la realización de estos a nivel de aula. Dichos objetivos están formulados en forma asimétrica diferenciándose entre sí por el grado de detalle que contienen. Desde esta perspectiva, si bien se concibe la producción escrita como una actividad compleja orquestada por el escritor, faltan indicaciones en torno a cómo promover la reflexión sobre el uso de la lengua, pues no se evidencian elementos que orienten a los docentes en torno al desarrollo de la metacognición, la conciencia metalingüística y el conocimiento sobre los géneros discursivos (Espinoza y Concha, 2015). Por su parte, Cisternas *et al.* (2017) analizan el eje de comunicación oral en los programas del segundo ciclo básico, concluyendo que los objetivos formulados en estos presentan poca sistematicidad. En concreto, se desatienden tanto los contenidos como el tratamiento de la comunicación oral y la progresión que estos debieran tener a medida que se avanza en la escolaridad. Desde el análisis efectuado, los programas carecerían de una propuesta didáctica integral, puesto que se enfocan básicamente en el texto expositivo, y no orientarían el trabajo de los docentes en aula (Cisternas *et al.*, 2017).

Asimismo, considerando publicaciones desde el 2017 en adelante, las investigaciones que abordan la lengua materna en la escuela tienden a centrarse en la educación básica, abordando diferentes aspectos, tales como, el desarrollo sintáctico en textos escritos (Bañales *et al.*, 2018; Rubio, 2019, 2020; Díaz Oyarce, 2019), el dominio del código escrito (Alegria Ugarte y Díaz Agüero, 2017), la estructura discursiva (Aravena *et al.*, 2016), el nivel de comprensión lectora (Figueroa Sepúlveda y Tobías Martínez, 2018; Núñez-Valdés *et al.*, 2019; Rodríguez-Fuentes *et al.*, 2017) y factores que inciden en la comprensión lectora (Vega Rodríguez *et al.*, 2017; Rifo *et al.*, 2018).

En el caso de la enseñanza media, en dicho período, tales investigaciones son escasas y se orientan a diferentes competencias, tales como, la comprensión lectora (Cabrera y Caruman, 2018) y la conexión en el discurso oral (Cisternas *et al.*, 2017).

Congruentemente, el propósito de esta investigación es describir el contenido lingüístico y las habilidades comunicativas con que dicho contenido se relaciona de acuerdo con lo señalado en las Bases Curriculares actualmente vigentes (Decretos Supremos de Educación N° 614/2013 y el N° 369/2015 para los niveles entre 7° básico y 2° medio y Decreto Supremo de Educación N° 193/2019 para 3° y 4° de enseñanza media) a través del análisis de los objetivos de aprendizaje. Dicho análisis es relevante, pues apunta a destacar los desafíos que implica potenciar la competencia comunicativa del alumnado considerando el saber especializado. Como marco de referencia, se apunta a describir la complejidad creciente del tipo de alumnado que la escuela atiende con el fin de generar una reflexión que, partiendo desde lo disciplinar, se proyecte en términos de la configuración de una didáctica de la lengua que asuma la complejidad social y cultural en que se insertan los sujetos que aprenden.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LOS SUJETOS JUVENILES Y LA ESCUELA

Existe un relativo consenso en las investigaciones sobre juventud de que el proceso de globalización y el modelo neoliberal no solo son fenómenos que se expresan a nivel económico y financiero, sino que han modificado las pautas de significación y relación entre los sujetos. En otras palabras, el *ethos* cultural de la sociedad chilena habría cambiado, impactando en aspectos tales como la concepción del tiempo, la vivencia del ocio y la configuración del espacio social, transformando, al mismo tiempo, las dinámicas de inclusión y exclusión de diferentes grupos sociales (Feixa, 2018; Ganter Solís *et al.*, 2018).

Dentro de este contexto, las investigaciones especializadas han cuestionado una visión esencialista de la juventud, visión que tiende a comprender y analizar a los jóvenes como si estos fueran un grupo homogéneo y socialmente funcional, caracterizado por la inmadurez, cuyas tareas de desarrollo son, fundamentalmente, la preparación para incorporarse al mundo del trabajo y la conformación de una familia propia (Duarte Quapper, 2018). Frente a esta visión, se plantea la opción de hablar de *juventudes*, una categoría plural que puede dar cuenta de las vivencias de los jóvenes y sus transformaciones condicionadas por factores sociales, tales como, el nivel socioeconómico, el género, la etnia, la localización geográfica, el acceso a bienes culturales y su identificación y pertenencia a diversos grupos (Bravo Viveros, 2018; Duarte Quapper, 2018). Dichos factores sociales inciden en la conformación de identidades y en los modos de entender el ser joven.

No obstante, a pesar de que es necesario considerar que hay diversas trayectorias que experimentan los jóvenes de acuerdo con las características de su inserción social y los sistemas de poder que los afectan, son parte de un colectivo condicionado por ciertos rasgos culturales que, en mayor o menor medida, influyen en su construcción de un proyecto de vida y la configuración de una identidad propia. Al respecto, se ha enfatizado la tensión entre, por un lado, la pérdida de referentes antropológicos y éticos y, por otro, la incertidumbre, paradojas y precarización de la situación actual (Ganter Solís *et al.* 2018; Feixa, 2018; Neut Aguayo *et al.*, 2019). En dicho contexto, Ganter Solís *et al.* (2018) constatan lo que denominan “la estetización del yo”, en la cual los objetos se cargan de significados vinculados con la identidad y la relación con los otros. En este sentido, más que el ser o el tener, importaría el parecer. Dicha “estetización del yo”, en un ambiente marcado por el consumo, requiere de una serie de inversiones en diversos planos para lograr la estética que se busca producir y comunicar como marca de individualidad. Esto ha llevado a Feixa (2018) a sostener que los jóvenes actuales serían parte de una generación desencantada enfocada en el hedonismo del consumo. No obstante, Ganter Solís *et al.* (2018) postulan que los jóvenes viven en la contradicción que significa la reproducción de los patrones de la cultura hegemónica y, al mismo tiempo, cuestionarlos.

Otro rasgo relativamente común en los diversos grupos juveniles es su desconfianza en las instituciones, especialmente del Estado. Por un lado, se verifica un rechazo y falta de credibilidad en ellas y, por otro, la experimentación de un proceso de politización vinculado a causas sociales (Álvarez-Valdés y Garcés-Sotomayor, 2017). En esta línea, el uso de internet y la participación en redes virtuales han ido

transformando los modos en que se expresa la participación política y social de los jóvenes (Palenzuela Fundora, 2018).

En definitiva, los jóvenes, al constituir un colectivo heterogéneo, difieren por el cuestionamiento a la institucionalidad, la integración de lo social en sus vivencias, el grado de inclusión, el optimismo en el futuro, los niveles de individuación, su valoración de la familia, el consumo de drogas, el uso del tiempo libre, el acceso a las tecnologías, la conformación de una perspectiva de género, entre muchos otros factores. De todos modos, pareciera ser que un elemento en común es el configurar a las redes sociales virtuales como un lugar de encuentro, socialización y participación (Palenzuela Fundora, 2018).

Dentro de dicho marco sociocultural, la escuela ha sido cuestionada como la institución privilegiada en la configuración de la subjetividad y la formación de pautas de relacionamiento social (Neut Aguayo *et al.*, 2019). Dicho cuestionamiento no solo se limita a la carencia de las condiciones materiales para la realización de su quehacer, sino también a la pérdida de su rol socializador y valoración social. Una de las críticas fundamentales se orienta a que, en ella, se expresa una visión fragmentaria y monolítica del estudiantado y de sus potencialidades. Al parecer la escuela, desde una perspectiva adultocéntrica, concebiría a los educandos como entes pasivos, incompletos e incapaces de tomar decisiones, por lo cual deviene en un espacio ajeno, alienante, pues coarta las posibilidades de expresión, reconocimiento y participación efectiva (Neut Aguayo *et al.*, 2019; Duarte Quapper, 2018).

Congruente con lo anterior, los estudiantes valoran la escuela superponiendo diferentes lógicas, desde lo estrictamente instrumental a lo relacional, pasando por el impacto que ella tiene en el desarrollo personal (Neut Aguayo *et al.*, 2019). Según Escobar González y Pezo Hoces (2019), el espacio escolar se caracteriza por un desencuentro y conflicto entre la cultura juvenil y la cultura escolar, pues la escuela no promueve una participación auténtica, sino que una participación simulada, acotada, controlada y reducida a ciertos momentos e instancias.

Si bien muchos jóvenes se perciben como una generación cómoda, manifiestan la expectativa de alcanzar mayores niveles educativos, puesto que son relativamente conscientes de la devaluación de la certificación de los estudios escolares (Álvarez-Valdés y Garcés-Sotomayor, 2017).

Aparte de la pluralización de sentidos que los jóvenes construyen sobre la escuela, es necesario considerar el alto nivel de segregación que caracteriza el sistema escolar chileno, el cual separa y opone a grupos de jóvenes debido a su nivel socioeconómico y rendimiento académico. En efecto, Según Bellei (2013), el sistema escolar chileno es uno con los menores índices de inclusión social. No obstante, las políticas públicas se asientan sobre un nivel de competencia que excluye y margina a importantes sectores de la sociedad.

Obviamente, la segregación social y académica afecta el nivel de logros de los estudiantes, el clima de aula, la disciplina escolar, la disponibilidad de recursos, las expectativas del docente y el nivel de dificultad para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Según Bellei (2013), las consecuencias de dicha segregación se registran en tres dimensiones, a saber, a) el empobrecimiento de la experiencia formativa de los estudiantes, b) la disminución de logros educacionales de los grupos vulnerables y c) la dificultad de mejoramiento de la calidad educacional.

2.2. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN UN CONTEXTO SOCIOCULTURAL COMPLEJO

A principios de la década de 1970, una serie de investigaciones comenzó a cuestionar la utilidad de los conceptos planteados en el seno de la gramática generativa: *competencia lingüística*, *hablante-oyente ideal* y *comunidad de habla homogénea*. La crítica, proveniente principalmente desde la sociolingüística, la etnografía de la comunicación y la pragmática, se basa en el siguiente postulado: “tales concepciones no tienen en cuenta los factores socioculturales que influyen en el uso lingüístico y comunicativo de las personas” (Lomas, 2015, p. 20), en otras palabras, no se considera el *giro discursivo* que adoptó la Lingüística en dicho momento. En una primera definición, Dell Hymes (1971, citado por Lomas, 2015) postuló que no sería pertinente hablar de *competencia lingüística*, en el sentido otorgado por Chomsky, sino que es necesario referirse a lo que él denomina *competencia comunicativa*, es decir, un saber que permite identificar “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, y en qué forma”. De esta manera, no bastaría con saber articular correctamente oraciones, sino también saber usarlas en contextos concretos de comunicación y evaluar si socialmente son apropiadas (Lomas, 2015).

Esta concepción inicial de competencia comunicativa resulta fundamental para entender los *enfoques comunicativos* en la enseñanza de lenguas que rompieron con una tradición anclada en la memorización y repetición de estructuras gramaticales sin considerar contextos reales de comunicación (Bronckart, 2010; Tusón, 1996), en otras palabras, enfoques formales versus enfoques funcionales. Según estos enfoques, si bien el aprendizaje de una lengua debe considerar la adquisición de reglas gramaticales y vocabulario, es incluso más importante una apropiación funcional de los conocimientos que permiten un uso eficaz y adecuado en diferentes instancias de comunicación. Aunque, como bien señala Lomas (2015), el enfoque comunicativo es lo que impera en los currículos de enseñanza de lengua materna tanto en España como en Latinoamérica desde comienzos y mediados de la década de 1990, existe una discordancia entre lo que se dice y se hace en la práctica educativa, en la medida en que

Es innegable que el aprendizaje lingüístico y literario en las aulas se sigue orientando en exceso al conocimiento académico, con frecuencia efímero, de una retahíla de conceptos gramaticales y de hechos literarios cuyo sentido a los ojos del alumnado comienza y concluye en su utilidad para superar con fortuna los obstáculos académicos (Lomas, 2015, p. 27).

Al menos cuatro son las competencias que se conjugan para delinear la competencia comunicativa (Lomas, 1999; Martínez *et al.*, 2015):

- a. Competencia lingüística: se refiere a una capacidad innata sobre el conocimiento del código de la lengua y sus variedades. También se puede encontrar bajo el rótulo de competencia gramatical.
- b. Competencia sociolingüística: se refiere a la capacidad de adecuación al contexto comunicativo, es decir, a usar apropiadamente la lengua.
- c. Competencia textual o discursiva: se refiere a la capacidad de producción y comprensión de diferentes tipos de textos.
- d. Competencia estratégica: se refiere a la capacidad para regular la interacción.

A estas competencias básicas, se les suelen integrar dos más:

- e. Competencia mediática e hipertextual: se refiere a los conocimientos y destrezas en el uso y en la interpretación crítica de los lenguajes y de los mensajes audiovisuales y multimedia.
- f. Competencia literaria: se refiere a los conocimientos, hábitos y actitudes que favorecen la lectura, la escritura y el disfrute de los textos literarios o de intención literaria.

El desarrollo de la competencia comunicativa se realiza a través de géneros discursivos (Arbusti, 2016; Bronckart, 2010, 2015; Dolz y Gagnon, 2010; Schneuwly y Dolz, 1997; Zayas, 2012), es decir, maneras de producir discursos de acuerdo con las esferas de la actividad humana (Bajtín, 1982). De esta manera, y desde una perspectiva didáctica, se espera que el docente sea capaz de identificar cuáles serán los géneros más pertinentes de manejar por quien esté aprendiendo la lengua para, posteriormente, poner a su disposición un abanico de ejemplos de los modelos escogidos; finalmente, debe desarrollar actividades que conduzcan a un mejor dominio de ellos (Bronckart, 2015). En otras palabras, debe establecer una progresión pedagógica del género (García-Azkoaga y Manterola, 2016).

Sin embargo, en la enseñanza escolar, el desarrollo de la competencia comunicativa no ha estado exenta de dificultades. Por un lado, en ciertos contextos si bien se trabaja a partir de géneros, no se considera el sistema lingüístico subyacente a cualquier actividad de lenguaje, es decir, no se considera que la reflexión gramatical pueda jugar un papel determinante al momento del desarrollar dicha competencia (Riestra, 2001; Bronckart, 2015). Por otro, las prácticas discursivas escogidas no se articulan en función de los propios sujetos, tal como puntualiza Bombini (2015, p. 18):

[la interpretación del enfoque comunicativo en las escuelas] ha supuesto un horizonte ‘estrecho’ para abordar las relaciones entre lenguaje y uso, lenguaje y contexto y lenguaje y escuela, porque han creado una visión de la lengua que no muestra la riqueza y complejidad de la comunicación, es de carácter descriptivo con una notable ausencia de una perspectiva social y cultural que considere las prácticas habituales de los sujetos en su medio social y dentro de la escuela.

En la misma línea, Bronckart (2015) indica que, si bien la articulación curricular de la enseñanza de la lengua ha mutado positivamente hacia el desarrollo de géneros tanto argumentativos como descriptivos y narrativos, esta decisión descansa en propuestas teóricas (Adam, 1992), más que en un conocimiento empírico sobre el uso discursivo de los jóvenes en la actualidad.

En este contexto, las prácticas discursivas digitales se han integrado como parte esencial de la comunicación, en la medida en que los usuarios aprovechan las posibilidades ofrecidas por el entorno tecnológico para establecer relaciones comunicativas (Herring, 2013, 2019; Moya, 2020; Yus, 2010). La descripción de estas prácticas discursivas ya no se articula en función de una dicotomía oral-escrito, sino que, como todo intercambio comunicativo, se encuentra determinado por las condiciones de producción y recepción de los mensajes (Mancera Rueda y Pano Alamán, 2013; Pano Alamán, 2020). Desde esta perspectiva, a juicio de Pano Alamán (2020), gran parte de las interacciones que abundan

por la red se caracterizan por situarse cercanas al polo de la inmediatez comunicativa y dentro de la modalidad coloquial de la lengua. Por otro lado, la propuesta más extendida para la caracterización de los géneros discursivos digitales es la realizada por Herring (2007), para quien el discurso digital se encuentra bajo la influencia del medio tecnológico y la situación social. Los factores del medio tecnológico se identifican con los canales de comunicación disponibles, el tamaño y formato de los mensajes, la posibilidad de enviar mensajes anónimos, entre otros. Por su parte, los factores situacionales se refieren a la estructura de la participación, el propósito, el tópico, el tono o las normas, entre otros. Cumpliendo los rasgos de ambos niveles, existiría una caracterización acabada de cualquier género discursivo digital.

Las interacciones comunicativas que realizan los jóvenes en los entornos digitales dependen del acceso y uso de las tecnologías de la información (TICs). En Chile, Valdivia *et al.* (2019) concluyeron que los jóvenes manifiestan tener un alto nivel de acceso y uso de TICs en el contexto escolar. Las principales actividades que realizan son: de consumo (como visualizar videos) y de comunicación interpersonal, principalmente, uso de Whatsapp. En este sentido, los géneros discursivos surgidos bajo el alero de las redes sociales (Whatsapp, Instagram, Tik Tok) son los más empleados por los jóvenes en nuestro país (referencia encuesta uso de redes sociales). Lo anterior supone un espacio de oportunidades en que el desarrollo de la competencia comunicativa considere la integración de los géneros discursivos digitales más utilizados por los estudiantes. A pesar de lo anterior, tal como manifiestan Valdivia *et al.* (2019), no se debe desconocer que el uso de la tecnología por parte de los escolares se encuentra en estrecha relación con la dependencia económica de los colegios a los que pertenecen.

3. METODOLOGÍA

El estudio emplea la técnica del análisis de contenido, la cual es una técnica de investigación destinada a “formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990, p. 28). A juicio del autor, su finalidad consiste en proporcionar conocimientos, una representación de los hechos y una guía práctica para la acción. Este tipo de análisis distingue tres tipos de unidades: de muestreo, definidas como la parte de la realidad observada; de contexto, que limitan la información contextual de las unidades de registro; y de registro, parte de la unidad de muestreo que se analizan de manera aislada.

En este sentido, en nuestra investigación cada una de las unidades se entiende de la siguiente manera:

- **Unidades de muestreo:** decretos que exponen las denominadas bases curriculares. El primero está constituido por los Decretos Supremos de Educación N° 614 (2013) y el N° 369 (2015) y se aplica desde 7° básico a 2° medio. Inicialmente en dichos documentos la asignatura se denominaba Lenguaje y Comunicación, pero posteriormente se actualizó a Lengua y Literatura. El segundo es el Decreto Supremo de Educación N° 193 (2019), en el cual la asignatura se denomina Lengua y Literatura, y expresa los aprendizajes para 3° y 4° medios. En ambos, se plantea que el enfoque de la asignatura es cultural y comunicativo; cultural en el sentido

que se orienta crear las posibilidades para que los estudiantes piensen, reflexionen e imaginen sobre diferentes culturas, sistemas de creencias, formas de vida y la construcción de la identidad; comunicativo, pues se trata que los estudiantes usen diversos textos orales y escritos para participar activa y responsablemente en situaciones reales, considerando la adecuación a la situación y el logro de ciertos propósitos.

- **Unidades de contexto:** ejes en los que se articulan las bases curriculares. Las bases curriculares que orientan la enseñanza entre 7° y 2° medio se articulan en cuatro ejes: lectura, escritura, comunicación oral e investigación. Por parte, las bases de 3° y 4° medio se estructuran en producción de textos orales y escritos, comprensión de textos e investigación.
- **Unidades de registro:** objetivos de aprendizaje, pues en ellos se concreta el logro de una habilidad con un contenido propio de la disciplina. De esta manera, el análisis se lleva a cabo sobre estas unidades.

La primera tarea fue identificar aquellos objetivos que directa o indirectamente expresaban contenido lingüístico. Ambos investigadores leyeron cada uno de los objetivos y los clasificaron en tres niveles:

- 0: No expresa contenido lingüístico.
- 1: Parcialmente expresa contenido lingüístico.
- 2: Expresa claramente contenido lingüístico.

Posteriormente, se tomaron los objetivos clasificados con los números 1 y 2, con el fin de completar la siguiente matriz:

Tabla 1. Matriz de análisis

Objetivo	Transcripción literal del objetivo tal como se expresa en las Bases Curriculares
Contenido lingüístico general	Identificación del tema o temas generales expresados en el objetivo, por ejemplo, lenguaje figurado, intertextualidad, situación retórica, estrategias de comprensión lectora.
Subdisciplina lingüística 1	Clasificación del objetivo según la disciplina lingüística más destacada, por ejemplo, lingüística del texto, psicolingüística, semiótica, gramática.
Subdisciplina lingüística 2	Clasificación del objetivo según una disciplina lingüística relacionada.
Habilidad trabajada	Identificación del logro expresado en el aprendizaje y que corresponde a un saber hacer con la lengua, por ejemplo, persuadir, exponer, evaluar, comprender, ejecutar un proceso.
Comentario de la habilidad	Explicitación de la definición manifiesta o subyacente de la habilidad identificada en el objetivo, realizando inferencias guiadas por la propia formulación del objetivo.

Contenido lingüístico específico	Reconocimiento del o los contenidos concretos expresados en el objetivo, tales como, concordancia entre sujeto y predicado, correferencia léxica, coherencia, formulación de una tesis.
Contexto de aplicación del conocimiento lingüístico	Identificación del género del o los géneros discursivos expresados directamente por el objetivo de aprendizaje, por ejemplo, memes, documentales, cuentos, noticias.
Finalidad	Propósito más general al cual se orienta el logro de la habilidad y el contenido lingüístico expresados en el objetivo, por ejemplo, desarrollo de la capacidad crítica, empoderar al escritor respecto del uso estratégico de elementos intratextuales, construir cooperativamente el conocimiento.

Desde el punto de vista lingüístico, los objetivos de aprendizaje propuestos por las bases curriculares suponen una serie de contenidos disciplinares que los estudiantes deben comprender e incorporar en el contexto de la comprensión y producción de ejemplares textuales correspondientes a diversos géneros discursivos. El propósito no es abordarlo como contenido de carácter declarativo, sino que básicamente como habilidades, procedimientos, recursos que potencien la capacidad de los alumnos como usuarios competentes de la lengua. En esta línea, el tratamiento del contenido disciplinar apunta a posibilitar el logro de diferentes propósitos e incrementar la conciencia lingüística en torno a los eventuales efectos que generan un texto estratégicamente bien construido y adecuado para determinada audiencia.

La presentación de los resultados se realiza en dos grandes apartados. El primero se refiere a los niveles comprendidos desde 7° básico a 2° medio; el segundo, a 3° y 4° medios.

4. RESULTADOS

4.1. EL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO Y LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS ENTRE 7° BÁSICO Y 2° MEDIO

Las bases curriculares de 7° básico a 2° medio plantean un total de 70 objetivos que incorporan conocimiento lingüístico. En 7° básico se proponen un total de 19 objetivos, 18 en 8°, 17 en 1° medio y en 16 en 2°. Tales cantidades (un promedio de 17,5 objetivos por nivel) suponen un desafío a nivel de la concreción del currículum a nivel de aula que deben realizar los profesores. Ahora bien, al ver la distribución de objetivos por eje, se constata que la mayor cantidad se concentra en el eje de escritura (8 objetivos para 7° y 8° básicos; 7 en 1° medio y 6 en 2°). Le siguen con una cantidad equivalente los objetivos el eje de lectura y comunicación oral, cuyas cantidades varían entre 4 y 5 objetivos por nivel. En último lugar, aparece el eje de investigación, para el cual se estipulan dos objetivos en 7° y 8° básicos y un objetivo en 1° y 2° medios.

El contenido lingüístico presente en estos objetivos corresponde a un total de 10 áreas temáticas, entre las cuales destacan contenidos asociados a la lingüística del texto (59 objetivos) y la psicolingüística (29 objetivos), seguido semiótica (14 objetivos), gramática (13 objetivos), pragmática (8 objetivos), semántica (6 objetivos), ortografía (4 objetivos) y

fonética (3 objetivos). En otras palabras, el currículum se enfoca en la interacción entre el estudiantado y el texto como unidad semiótica de análisis generada mediante el despliegue de saberes de diferente orden, los cuales lo constituyen como una unidad de sentido, formal y contextualmente adecuada al logro de ciertos fines. En esta línea, los textos correspondientes a diversos géneros discursivos constituyen parte relevante de la situación de aprendizaje. Ellos son eventos comunicativos que, ya sea desde el punto de vista de la comprensión como de la producción, posibilitan el despliegue del pensamiento y la subjetividad de los interlocutores. Con la interacción del alumnado con diversos ejemplares textuales (orales, escritos o audiovisuales), se avanza en el ejercicio y enriquecimiento de la competencia y conciencia comunicativa del alumnado. La distribución de los conocimientos lingüísticos involucrados en los objetivos se puede apreciar visualmente en el Gráfico 1.

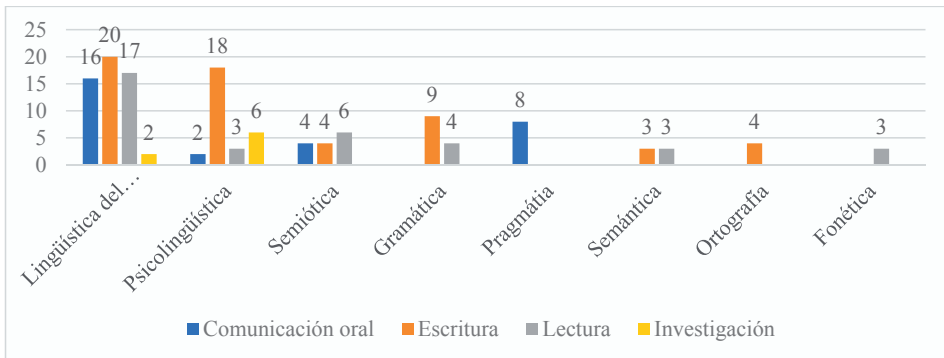


Gráfico 1. Distribución de los conocimientos lingüísticos involucrados en los objetivos de las bases curriculares de Lenguaje y Comunicación por eje temático.

En el eje de lectura, se privilegian contenidos de la lingüística del texto (estructura de la narración y la argumentación, intertextualidad, mecanismos de cohesión, géneros discursivos de los medios de comunicación), semiótica (recursos multimodales), gramática (tipos de oración y modalización), psicolingüística (estrategias de comprensión lectora e identificación de la situación retórica), semántica (lenguaje figurado) y fonética (ritmo). El abordaje de estos elementos se orienta a la finalidad de desarrollar una comprensión profunda a partir de distintos elementos que configuran un texto, es decir, la comprensión como un proceso de construcción de sentido que requiere de bases en las cuales fundarse y, así, permitir el enriquecimiento de los recursos lingüísticos discursivos, la toma de postura y el desarrollo de la conciencia lingüística por parte del alumnado. Una representación gráfica del foco y habilidades del eje de lectura se encuentra en la Figura 1.

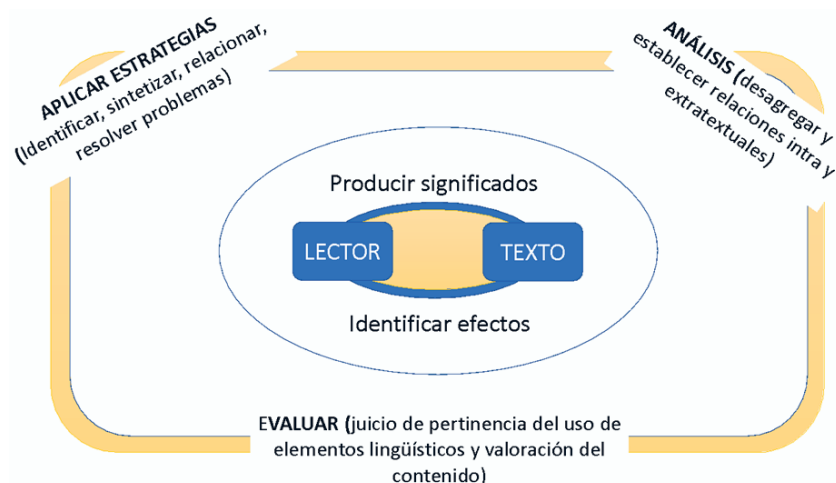


Figura 1. Habilidades de lectura propuestas en las bases curriculares de 7° básico a 2° medio.

En síntesis, se puede sostener que el eje de lectura está centrado en la interacción del lector con el texto con la finalidad de producir significados e identificar efectos. Obviamente, la calidad de dicha interacción va variando a medida que se avanza en los diferentes niveles de tal modo que, frente a un mismo texto, lectores con distintos grados de competencia podrán generar sentidos y derivar consecuencias diferentes e, incluso, opuestas. En torno a este centro, las habilidades a desarrollar se pueden clasificar en tres, definidas de la siguiente manera:

1. **Aplicar estrategias:** usar, para el logro de un objetivo de comprensión, diferentes procedimientos para identificar, sintetizar, relacionar elementos relevantes de un texto y resolver dificultades que impiden u obstaculizan dicha comprensión (pérdida de referentes, vocabulario desconocido e inconsistencia de la información del texto con los conocimientos previos).
2. **Analizar:** desagregar los elementos constituyentes de un texto para comprender las relaciones que se dan entre ellos para producir significado y, además, poner el texto en relación con otros textos previamente leídos. El análisis implica tres procedimientos: a) descomponer un texto en sus partes considerando la estructura que lo conforma (elementos de la narración, la lírica, la argumentación y la comunicación mediática), b) relacionar las partes entre sí y el aporte de cada una al significado global del texto (relaciones internas) y c) establecer relaciones del texto con otros textos para establecer posibles elementos comunes (relaciones externas).
3. **Evaluar:** establecer un juicio de pertinencia sobre el uso de determinados elementos lingüísticos para la consecución de ciertos efectos del texto en los posibles lectores y una valoración del contenido mediante la configuración de una postura personal, debidamente fundamentada, frente a lo leído.

En el eje de escritura, se privilegian contenidos de lingüística del texto (secuencias textuales, mecanismos de cohesión, intertextualidad, coherencia), la psicolingüística (la producción textual como proceso situado que requiere de la activación, organización y desarrollo estratégico del contenido), la gramática (usos verbales, concordancia, oraciones complejas), semiótica (articulación de recursos multimodales), ortografía (literal, acentual y puntual) y semántica (variedad y precisión léxica, uso de figuras retóricas). El tratamiento de estos temas tiene por finalidad que el estudiantado potencie su capacidad de ejecutar consciente y estratégicamente un proceso de construcción textual, condicionado por convenciones formales y situacionales, para representar y compartir la subjetividad desde la cual configura su mundo e interactúa con otros. Una representación gráfica del foco y habilidades del eje de lectura se encuentra en la Figura 2.

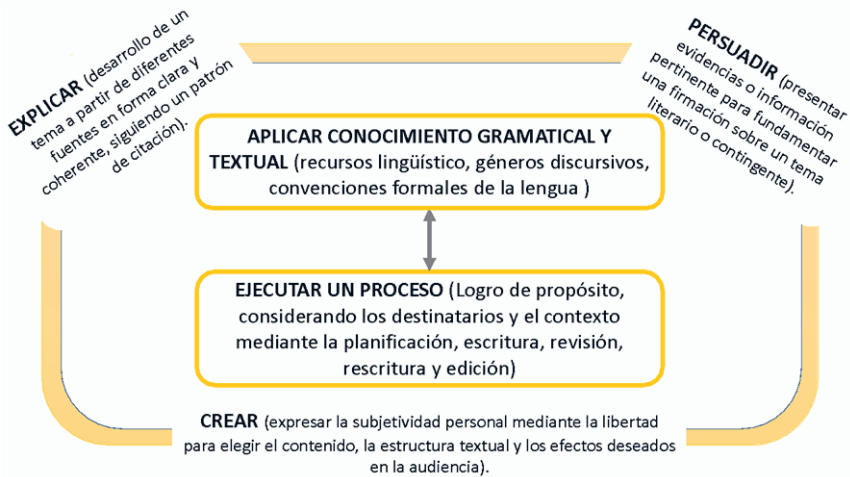


Figura 2. Habilidades de escritura propuestas en las bases curriculares de 7° básico a 2° medio.

En resumen, se puede argumentar que el eje de escritura tiene como centro la articulación de conocimiento gramatical y textual con la ejecución de un proceso para lograr tres grandes propósitos: explicar, persuadir y crear. El proceso de escritura es entendido como un conjunto de habilidades que, de acuerdo con lo establecido en las bases curriculares, se caracterizan de la siguiente manera:

1. **Aplicar conocimiento gramatical y textual:** emplear conscientemente recursos lingüísticos del nivel oracional y discursivo, previamente conocidos, para el logro de textos de diferentes géneros que se atengan a las convenciones del uso formal de la lengua con el fin de facilitar la comunicación.
2. **Ejecutar un proceso:** lograr la escritura de un texto de calidad para el logro de ciertos propósitos, considerando los destinatarios y el contexto, mediante la aplicación metódica de una serie de pasos, a saber, planificación -el cual supone la

recopilación y organización de ideas-, escritura, revisión, rescritura y edición, en cada uno de los cuales se activan y utilizan recursos lingüísticos de diferentes niveles (ortográfico, sintácticos, textuales y léxico-semánticos) así como herramientas tecnológicas (uso de procesadores de textos).

3. **Explicar:** desarrollar un tema formalmente seleccionando información de diferentes fuentes, considerando elementos textuales, gramaticales y gráficos para asegurar una exposición clara y coherente y, además, ateniéndose a un patrón de citación bibliográfica.
4. **Persuadir:** establecer una afirmación personal frente a un tema contingente o literario, presentando evidencias o información que la avalen y permitan desarrollarla de manera coherente.
5. **Crear:** expresar la subjetividad propia mediante la producción de un texto contando con la posibilidad de elegir libremente el contenido, la estructura textual y los efectos retóricos que el estudiante considere pertinentes.

El eje de comunicación oral supone tanto la comprensión como la producción oral. En él, se privilegian contenidos relacionados con lingüística del texto (argumentación, exposición, coherencia temática, cohesión, intertextualidad), pragmática (adecuación situacional, registro de habla, cortesía), psicolingüística (comprensión oral) y semiótica (articulación de recursos multimodales). El abordaje de estos elementos se orienta a la finalidad de reflexionar conscientemente sobre la interacción verbal cara a cara o mediante el empleo de dispositivos audiovisuales para, desde el punto de vista de la recepción, dar un juicio sobre las operaciones argumentativas vistas o escuchadas y, desde la perspectiva de la producción, usar efectivamente la lengua para desarrollar un tema y construir acuerdos. La Figura 3 corresponde a una representación gráfica del foco y habilidades desarrolladas en este eje. En el lado izquierdo, se observan las habilidades de producción y, en el derecho, las de recepción.

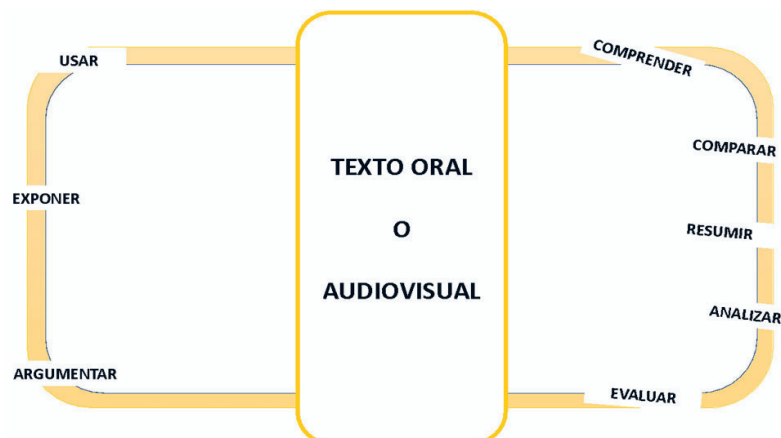


Figura 3. Habilidades de comunicación oral propuestas en las bases curriculares de 7° básico a 2° medio.

En síntesis, en las bases curriculares, el foco del eje de comunicación oral es la comprensión y producción de textos orales y audiovisuales. Las habilidades de comprensión, considerando lo planteado en las bases curriculares, se entienden de la siguiente manera:

1. **Comprender:** identificar y relacionar elementos relevantes de un texto oral o audiovisual para construir un significado considerando elementos estructurales, temáticos, semióticos, contextuales y pragmáticos.
2. **Comparar:** establecer semejanzas y diferencias en torno a elementos temáticos, recursos retóricos y posturas inscritas en el texto.
3. **Resumir:** destacar el contenido fundamental de un texto argumentativo escuchado con el fin de contar con una base para configurar un juicio propio.
4. **Analizar:** establecer efectos posibles de elementos pragmáticos (lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos) utilizados por un hablante en una situación específica.
5. **Evaluar:** configurar una opinión personal debidamente fundamentada, considerando el tema, los propósitos de un texto escuchado o visto y evidenciando la capacidad de relacionarlo con otros productos culturales.

Por su parte, las habilidades de producción se definen como:

6. **Usar:** emplear estratégicamente elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos para configurar un texto oral adecuado a la audiencia y al contexto comunicativo.
7. **Exponer:** presentar frente a una audiencia un tema de interés, presentando la información en forma clara, adecuada, graduada, coherente y fidedigna según la situación.
8. **Argumentar:** dialogar con otros con la finalidad de contrastar posturas diferentes frente a un mismo tema para llegar a un acuerdo, evidenciando una actitud de cooperación y mutua interpelación.

Finalmente, el eje de investigación se centra en la elaboración de un texto oral, escrito o audiovisual elaborado como producto para dar cuenta de una revisión bibliográfica. Desde esta perspectiva, los contenidos lingüísticos corresponden a la lingüística textual (exposición, intertextualidad) y la psicolingüística (proceso de comprensión y producción textual). Las dos habilidades que se contemplan para este eje se definen de la siguiente manera:

2. **Resumir:** registrar ordenada y sintéticamente las ideas principales de textos escuchados o leídos con el fin de lograr diferentes propósitos.

- 3. Investigar:** complementar las lecturas realizadas o responder interrogantes de carácter disciplinar mediante un informe oral o escrito desarrollado sobre la base de una revisión bibliográfica pertinente, válida y confiable, jerarquizando la información fundamental y referenciando apropiadamente las fuentes consultadas.

4.2. EL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO Y LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS ENTRE 3° Y 4° MEDIOS

Las bases curriculares correspondientes al 3° y 4° medio plantean 13 objetivos en los cuales se incorporan conocimientos lingüísticos, 7 y 6 objetivos respectivamente. Comparado con las bases de 7° a 2° medio, se aprecia, por lo menos formalmente, una disminución sustantiva en la formulación de los logros que los estudiantes deben alcanzar, lo cual puede facilitar la gestión del currículum a nivel de aula. Esto se debe a que, fundamentalmente, se concentró en un mismo eje habilidades relacionadas con tres modos de configuración textual: oral, escrita y audiovisual. Eso enfatiza más claramente que las habilidades que se buscan lograr se enriquecen en la medida que se pongan en ejercicio con las diferentes modalidades textuales. Los dos primeros ejes corresponden, primero, al desarrollo de aspectos ligados a la comprensión y, segundo, a la producción. El tercer eje, denominado, investigación corresponde a la conformación de un espacio de interacción didáctica integrador de los dos primeros, es decir, se operacionaliza en el diseño de actividades integradoras de habilidades de comprensión y producción textual que el estudiante debe desarrollar con cierta autonomía.

Los contenidos lingüísticos presentes en los objetivos para 3° y 4° medio abordan 5 áreas temáticas. De acuerdo con su frecuencia, estos son: lingüística del texto, semiótica, psicolingüística, pragmática, análisis crítico del discurso. El énfasis sigue siendo relacionar a los estudiantes con textos correspondientes a diferentes géneros discursivos, los cuales se constituyen en espacios para la construcción y puesta en prácticas de saberes de diferente orden, cuyo fin es enriquecer los recursos lingüístico-discursivo del estudiantado y su uso consciente para el despliegue de su forma de comprender y actuar en el mundo. Visualmente, dicha distribución de conocimientos lingüísticos se puede observar en el Gráfico 2.

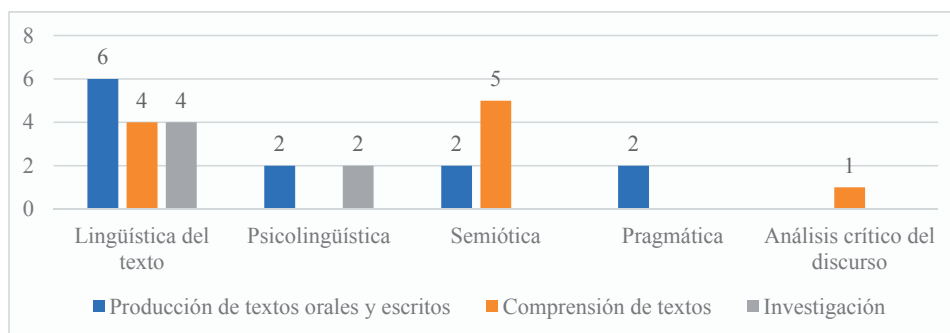


Gráfico 2. Distribución de los conocimientos lingüísticos involucrados en los objetivos de las bases curriculares de Lengua y Literatura para 3° y 4° medio por eje temático.

En el eje de comprensión oral, escrita y multimodal, se privilegian contenidos vinculados con la lingüística del texto (géneros discursivos, intertextualidad, coherencia, argumentación), la semiótica (interpretación de la articulación de recursos semióticos) y el análisis crítico del discurso (ideología, roles discursivos, enunciación). El tratamiento de estos temas tiene como finalidad el empoderamiento del estudiante como lector crítico capaz de identificar las voces presentes en el texto, los efectos que provoca la articulación estratégica de recursos de diferente orden y la puesta en relación del texto con una dinámica social compleja. De esta manera, el estudiante cuenta con la posibilidad de situarse en diferentes ámbitos temáticos con una opinión consciente, sólida, coherente y documentada. Una representación gráfica de este eje se puede observar en la Figura 4.

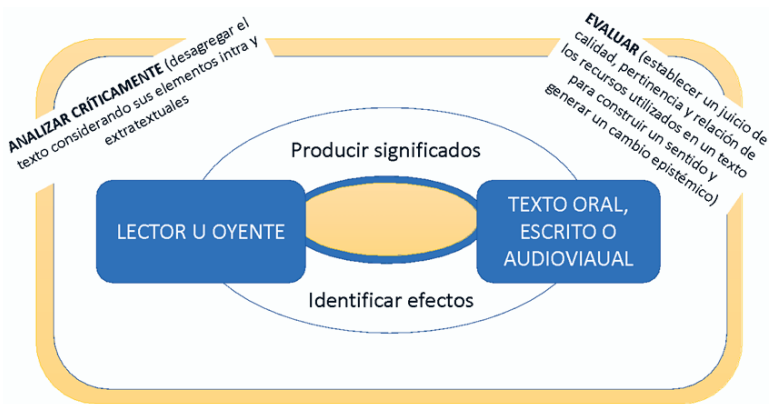


Figura 4. Representación gráfica del eje de comprensión oral, escrita y multimodal en las bases curriculares de Lengua y Literatura.

En síntesis, el foco del eje de comprensión es la interacción del sujeto con textos construidos en diferentes modalidades. En dicha interacción, se posibilita la producción de significados e identificación de efectos. En este nivel, se espera el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior como el análisis crítico y la evaluación orientada a una toma de postura del lector u oyente. En otras palabras, no se espera que el estudiante sea un receptor pasivo, que reproduce el discurso de otros de manera acrítica, sino que se concibe como un sujeto activo, cuestionador, deliberante, situado socialmente y dispuesto a dejarse interpelar. A continuación, se especifican las definiciones de las habilidades que se buscan desarrollar en torno a este foco:

1. **Analizar críticamente:** corresponde al acto consistente no solo en desagregar el texto en sus elementos constituyentes de distinto orden (temáticos, estructurales, lingüísticos), sino que de hacerlo con un sentido problematizador. Dicho sentido supone la puesta en relación del texto con sus condicionantes situacionales, socioculturales e interdiscursivas con el fin de explicitar sus significados manifiestos, así como desentrañar significados subyacentes y eventuales omisiones relevantes. En este sentido, es necesario concebir el texto como un

dispositivo que se configura con lo dicho, lo no dicho, lo insinuado, lo supuesto, lo invisibilizado.

2. **Evaluar:** coherentemente con el análisis crítico, esta habilidad se significa como un proceso de síntesis que posibilita el establecimiento de un juicio que no se reduce a la pertinencia de los recursos utilizados para el logro de ciertos efectos, sino que como una toma de postura orientada al cambio epistémico, a la transformación de los modos de concebir las relaciones sociales que vehiculiza el texto y, congruentemente, reflexionar sobre las prácticas sociales realizadas por el lector u oyente.

El eje de producción oral, escrita y multimodal se orienta a conocimientos relacionados con la lingüística del texto (argumentación, enunciación, coherencia), la psicolingüística (la escritura como proceso), la semiótica (articulación estratégica de recursos semióticos) y la pragmática (cortesía). El abordaje de estos contenidos tiene como finalidad el empoderamiento del estudiante como un productor capaz de gestionar de manera autónoma el proceso de elaboración textual y el uso de recursos de diferente orden para construir conocimiento cooperativamente. En esta línea, se concibe la producción textual como un proceso de interacción entre el productor y el texto en elaboración, en el cual el productor plasma significados anticipando posibles efectos en los posibles receptores. Desde este punto de vista, el conocimiento lingüístico y textual posibilita un descentramiento del propio productor para configurar el texto como un evento comunicativo situado. La Figura 5 muestra una representación gráfica de este eje.

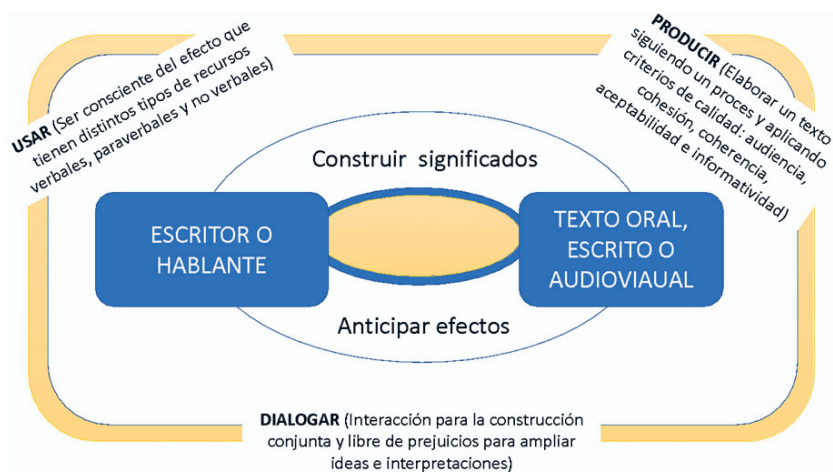


Figura 5. Representación gráfica del eje de producción oral, escrita y multimodal en las bases curriculares de Lengua y Literatura.

En resumen, el texto corresponde al resultado de un proceso de construcción estratégica de significados que supone que el escritor o hablantes considera la perspectiva de los

eventuales lectores u oyentes, con el fin de anticipar los posibles efectos. Esta capacidad de anticipación supone un desdoblamiento para evaluar la producción textual desde una mirada externa, la de los posibles destinatarios, lo cual implica ir evaluando y mejorando el texto tanto en sus aspectos locales como globales. Son tres las habilidades que se destacan en estas bases curricular, a saber:

1. **Producir:** aplicar un método racional, riguroso y autogestionado para articular recursos de diversos órdenes para comunicar una información o un punto de vista frente a un tema a un público específico, proceso que supone la aplicación de criterios de calidad considerando la audiencia, la progresión temática, los mecanismos de cohesión y la aceptabilidad.
2. **Usar:** manejar una serie de distintos tipos de recursos de manera consciente, es decir, estar alerta a los eventuales efecto que implica su despliegue.
3. **Dialogar:** construir conjuntamente y libre de prejuicios con otros ideas, interpretaciones o puntos de vistas para, de este modo, ampliar la mirada propia y contribuir a ampliar la de los otros. En otras palabras, es argumentar coherentemente para llegar a un acuerdo.

Finalmente, el eje de investigación se enfoca en el desarrollo de una revisión bibliográfica sobre un tema que posibilite el enriquecimiento de lecturas efectuadas o el análisis sobre diferentes fenómenos, identificando fuentes, seleccionando información pertinente y de calidad, para la elaboración de un producto textual (oral, escrito o visual). En este caso, el trabajo sobre diferentes fuentes pasa a ser un proceso clave en el cual se despliegan las diferentes habilidades desarrolladas en todos los demás ejes. En este sentido, el eje de investigación articula los conocimientos vinculados con la comprensión y producción oral, escrita y multimodal.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una primera visión de los documentos denominados Bases Curriculares es que constituirían un marco regulatorio planteado abstractamente, con exclusión de una discusión y orientación a los docentes respecto de la variedad de estudiantes que se incorporan en los diversos tipos de establecimientos. Esto sin duda es relevante, pues genera una variedad de condiciones en que los docentes deben desplegar habilidades no solo propias de la disciplina que enseñan, sino de la generación de condiciones adecuadas para concitar la atención e involucrar a los estudiantes en el proceso educativo.

Si bien el enfoque comunicativo planteado es coherente con la investigación especializada, no problematiza su puesta en práctica en un marco social y escolar cuyo *ethos* cultural ha variado significativamente (Falabella, 2015; Feixa, 2018) y, por lo tanto, requiere de estrategias específicas para generar inclusión y compromiso de parte del estudiantado.

En relación con los objetivos de aprendizaje, llama la atención no solo la disparidad entre la cantidad de objetivos de aprendizajes con contenido lingüístico, formulada para los cursos

entre 7° y 2° medio y el 3° y 4° medios, sino también su diferente nivel de especificación. Según Espinoza y Concha (2015) y Cisternas *et al.* (2017), tal desequilibrio dificulta la concreción del currículum a nivel de aula y evidencia la propuesta de una didáctica integral. De acuerdo con el análisis efectuado, los objetivos podrían condensarse permitiendo así que los docentes puedan gestionar de mejor manera el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, la carencia de orientaciones concretas de acuerdo con los cambios culturales, la diversidad del sujeto estudiante, la superposición de lógicas en el espacio escolar y la segregación que se da entre establecimientos, entre otros fenómenos, carga al docente de aula con la difícil tarea de cumplir con las exigencias de un currículum poco comprensivo, descontextualizado, y proporcionar situaciones de aprendizaje significativas para una variedad de tipos de estudiantes.

En el plano disciplinar, existe un énfasis en contenidos propios de la lingüística del texto y la puesta en práctica de procesos psicolingüísticos afines a la comprensión y producción de textos correspondientes a diferentes géneros discursivos. Lo anterior es coherente con el giro discursivo que adoptó la enseñanza de lenguas a contar de la década de 1990 (Lomas, 2015): al entender que la comprensión y producción textual son procesos de desarrollo de géneros discursivos, se potencia a los estudiantes como usuarios competentes de la lengua. Sin embargo, se advierte una baja presencia de contenidos gramaticales en las bases curriculares, lo que puede ser perjudicial para el mismo desarrollo de la competencia comunicativa. El hecho de que se adopte un giro discursivo en la enseñanza de la lengua materna no quiere decir que no se deba trabajar el sistema gramatical en el aula, puesto que es este conocimiento en el que se apoyan más fuertemente los procesos de reflexión lingüística sobre los cuales es posible desarrollar de manera adecuada y eficaz los diferentes géneros discursivos (Camps y Milian, 2000; Meneses *et al.*, 2017).

En la misma línea, se debe comprender que el conocimiento disciplinar, en este caso lingüístico, debe establecerse como un marco de referencia que facilite los procesos didácticos en el aula. De esta manera, el contenido lingüístico se tiene que articular con el quehacer didáctico y no se debe orientar hacia una mera repetición de fórmulas abstractas. La didáctica de la lengua requiere de un conocimiento lingüístico para su desarrollo: la lingüística textual permitirá responder la pregunta sobre ¿cómo son los textos?; la gramática permitirá responder la pregunta sobre ¿cómo se pueden delimitar las unidades de la lengua?; y la psicolingüística permitirá responder la pregunta sobre ¿cómo se desarrollan, cognitivamente, las habilidades comunicativas asociadas con la comprensión y producción textual? En un marco sociodiscursivo, esto implica plantearse el desafío de abordar tales contenidos desde una perspectiva radicalmente diferente a la mera transmisión y, por el contrario, aprenderlos y reflexionar sobre ellos en el marco de ejemplares textuales concretos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Alegría Ugarte, M. y Díaz Agüero, C. (2017). ¿Se escribe junto o separado?: Evolución en el uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización. *Signos*, 50(93), 3-25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000100001>

- Álvarez-Valdés, C. y Garcés-Sotomayor, A. (2017). La construcción de generación en los discursos juveniles del Chile actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 15(2), 991-1004. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1521303102016>
- Aravena, S., Figueroa, J., Quiroga, R. y Hugo, E. (2016). Organización discursiva de dos géneros en estudiantes de tres niveles de escolaridad y diferentes grupos sociales. *Signos*, 49(91), 168-191. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000200002>
- Arbusti, M. (2016). Los discursos en las prácticas de lectura y escritura. En N. Desinano y L. Sanjurjo (Eds.), *La enseñanza de la lengua en la Escuela Media. Fundamentos y desafíos* (pp. 173-204). Homo Sapiens Ediciones.
- Assaél, J., Albornoz, N. & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação unisinos*, 22(1), 83-90.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M. y Messina, P. (2018). Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: revisión de una década (2007-2016). *RLA*, 56(1), 59-84. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000100059>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 325-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bombini, G. (2015). *Textos retocados: lengua, literatura y enseñanza*. El Hacedor.
- Bravo Viveros, S. (2018). Culturas de consumo de alcohol y cocaína: prácticas y sentidos de la experiencia femenina juvenil metropolitana. *Última Década*, 49, 36-58. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000200036>
- Bronckart, J. P. (2010). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- _____. (2015). La enseñanza de la lengua desde una perspectiva discursiva. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 95-119). Graó.
- Cabrera, M. y Caruman, S. (2018). Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena. *Perfiles educativos*, 40(161), 107-127. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58589>
- Camps, A. y Milian, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En M. Milian y A. Camps (Comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 7-37). Homo Sapiens.
- Chevalard, Y. (1997). *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 323-336. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-9>
- Díaz Oyarce, C. (2019). La presencia de elementos de conexión en las producciones narrativas escritas en una muestra de escolares de Santiago de Chile. *Signos* 52(101), 736-758. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000300736>
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917>
- Duarte Quapper, K. (2018). Investigación social chilena en juventudes. El caso de la revista Última Década. *Última Década*, 26(50), 124-154. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300124>
- Escobar González, S. y Pezo Hoces, H. (2019). Más allá del concepto: experiencias y reflexiones en torno a la participación juvenil estudiantil. *Última Década*, 52, 65-79. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000200065>
- Espinoza, M. J. y Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios Pedagógicos*, XLI(2), 325-344. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200019>

- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de centroizquierda (1979 a 2009). *Educação y Sociedade*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Feixa, C. (2018). Culturas juveniles como perspectiva para analizar juventudes (1993-2018). *Última Década*, 26(50), 89-105. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300089>
- Figuroa Sepúlveda, S. y Tobías Martínez, M. A. (2018). La importancia de la comprensión lectora: un análisis en alumnado de educación básica en Chile. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25, 113-129. <https://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.105>
- García-Azkoaga, I. y Manterola, I. (2016). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología. *Calidoscopio*, 14(1), 46-58. <https://doi.org/10.4013/cld.2016.141.04>
- Ganter Solís, R., Carrasco San Martín, D. y Pinto Valenzuela, P. (2018). Corpografías juveniles y generaciones en contextos de incertidumbre: subjetivación, divergencia e industria de la felicidad en el Chile actual. *Última Década*, 49, 59-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000200059>
- Herring, S. C. (2007). A faceted classification scheme for computer-mediated discourse. *Language@Internet*, 4(1). <https://www.languageatinternet.org/articles/2007/761>
- _____. (2013). Discourse in Web 2.0: Familiar, reconfigured, and emergent. En D. Tannen y A. Trester (eds.), *Discourse 2.0. Language and New Media* (pp. 1-25). Georgetown University Press.
- _____. (2019). The coevolution of computer-mediated communication and computer-mediated discourse analysis. En P. Bou-Franch y P. Garcés-Conejos Blitvich (eds.), *Analyzing Digital Discourse: New Insights and Future Directions* (pp. 25-67). Palgrave MacMillan.
- Inzunza, J., Assael, J. y Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: Tensiones de un modelo neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 267-292.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Como enseñar a hacer cosas con las palabras*. Paidós.
- _____. (2015). Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 12-39). Graó.
- Mancera Rueda, A. y Pano Alamán. (2013). *El español coloquial en redes sociales*. Arco Libros.
- Martínez, G., López, M. y Gracida, Y. (2015). El enfoque comunicativo. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 140-181). Graó.
- Meneses, A., Hugo, E., Acevedo, D. y Ávila, N. (2017). *Gramática para profesores. Consideraciones metalingüísticas para el aprendizaje*. Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, PUC.
- Moreno-Doña, A. y Gamboa Jiménez, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educación en Revista*, 51, 51-66. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>
- Moya, P. (2020). La enseñanza del discurso digital en la formación inicial de profesores de lengua materna. Variación y conciencia lingüística. En S. Patin (dir.) *Les enjeux du numérique en sciences sociales et humaines. Vers un homo numericus?* (pp. 85-96). Editions des Archives Contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003867>
- Neut Aguayo, P., Rivera Vargas, P. y Miño Puigercós, R. (2019). El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 151-168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100151>
- Núñez-Valdés, K., Medina-Pérez, J. y González Campos, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: un estudio realizado en una comuna de la Región Metropolitana, Chile. *Revista electrónica Educare*, 23(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.2>

- Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-328. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008>
- Osorio, J., Henríquez, M. y Cisternas, I. (2019). La conexión en el discurso oral de estudiantes secundarios: limitaciones y desafíos. *Enunciación*, 24(2), 161-183. <https://doi.org/10.14483/22486798.15240>
- Palenzuela Fundora, Y. (2018). Participación social, juventudes y redes sociales virtuales: rutas transitadas, rutas posibles. *Última Década*, 48, 3-34. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000100003>
- Pano Alamán, A. (2020). *Breve recorrido sobre los enfoques y métodos de análisis de la comunicación digital en español*. En S. Patin (dir.) *Les enjeux du numérique en sciences sociales et humaines. Vers un homo numericus?* (pp. 13-25). Editions des Archives Contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003867>
- Riestra, D. (2001). Un enfoque de enseñanza en formación de formadores en lengua materna. Enseñar Lengua o capacidades de lenguaje: desde dónde y para qué. *Propuestas*, 6, 61-72.
- Rifo, B., Caro, N. y Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(2), 175-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000200175>
- Rodríguez-Fuentes, A., Gallego-Ortega, J. L. y Figueroa-Sepúlveda, S. (2017). Modelos de evaluación escolar de la competencia escritora. *Rastros Rostros*, 19(34), 7-17. <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2149>
- Rubio, M. (2019). Procesos experienciales en narraciones sobre situaciones cotidianas escritas por escolares básicos. *Signos*, 52(99), 158-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100158>
- _____. (2020). Análisis clausal de dos tipos de narraciones escritas por estudiantes de educación básica. *Árboles y Rizomas*, 2(2), 69-87. <https://doi.org/10.35588/ayr.v2i2.4539>
- Schneuwly, B. y Dolz, J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 15, 27-40. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32530>
- Slachevsky Aguilera, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Tusón, A. (1996). El estudio del uso lingüístico. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 67-108). ICE.
- Valdivia, A., Brossi, L., Cabalin, C. y Pinto, D. (2019). Alfabetizaciones y prácticas digitales desde agencias juveniles. Desafíos para la educación en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(2), 1-16. doi: <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.1>
- Vega Rodríguez, J., Torres Rodríguez, A. y Del Campo Rivas, M. (2017). Habilidades metamorfológicas y su incidencia en la comprensión lectora. *Signos*, 50(95), 453-471. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000300453>
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática*. Ariel.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>

