

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA  
ESCUELA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Profesor Patrocinante:

Sr. Eduardo Roldán Y.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ALUMNOS DE ENSEÑANZA  
GENERAL BÁSICA EN LA CIUDAD DE VALDIVIA

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE  
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN Y AL GRADO DE  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN.

PAMELA IVETTE CALFUQUEO BEROÍZA

VALDIVIA-CHILE

2005

## DEDICATORIA

*"Yo soy una parte de todo aquello que he  
encontrado en mi camino"*

Alfred Tennyson

El presente trabajo está dedicado a todas aquellas personas que fueron apoyo durante el transcurso de mis años de estudio: a mi madre Ivette, mi primera maestra y a quien debo en gran manera todo lo que soy, gracias por amarme y confiar en mí. A mi hija Javiera, mi gran motivación para vivir cada día. A mi abuela Juana, mis tíos Hugo y Rosita, gracias por el cariño y apoyo brindado. A mi hermana y hermanos, por la complicidad y aprendizaje, a Elizabeth por sus consejos y confianza. A mi padre José, imagen constante para superar las dificultades. A mi profesor patrocinante, Sr. Eduardo Roldan, por su ayuda y paciencia.

A Dios por haber estado presente en todo instante de mi vida, en estas personas y muchas más.

## ÍNDICE

I	Introducción.....	1
II	Marco Teórico.....	4
	2. 1 La competencia comunicativa.....	4
	2. 2 La competencia discursiva.....	12
	2. 3 La comprensión oral.....	13
	2. 4 La expresión oral.....	15
	2. 5 La competencia pedagógica.....	22
III	Objetivos.....	67
	3.1 Objetivo General.....	67
	3.2 Objetivos específicos.....	67
IV	Metodología.....	68
V	Resultados y Discusión.....	70
VI	Conclusiones.....	114
VII	Anexo.....	117
VIII	Referencias Bibliográficas.....	121

## I. INTRODUCCIÓN

Desde los comienzos de nuestra historia, la expresión a través del lenguaje ha sido una necesidad humana, la cual ha sufrido cambios y variaciones de acuerdo a los procesos culturales e históricos propios de cada región.

El ser humano como tal no puede vivir solo, necesita pertenecer a un grupo con el cual comparta elementos culturales que enriquezcan y desarrollen sus procesos mentales en muchos aspectos. De este modo, en su interacción con el otro, surge la necesidad de comunicarse. En un principio, esta necesidad se manifestó por medio de gestos imitando los sonidos provenientes de la naturaleza, sonidos que poco a poco trazaron su historia y su forma natural de comunicarse: el lenguaje oral. De este modo, la comunicación se muestra como un proceso activo y dinámico y es en este accionar que toma un real sentido. Es por ello que la enseñanza de la lengua se convierte en la enseñanza de la comunicación en nuestras aulas la cual se concreta en una serie de habilidades y destrezas que los alumnos deben dominar y aplicar a la vida diaria. Sin embargo, por diversas razones nuestra realidad educacional actualmente está lejos de conseguir que estos conocimientos sean realmente aplicados por alumnos y alumnas después de finalizado los 12 años de Enseñanza obligatoria e inclusive, después de la Enseñanza Superior, habilidades comunicativas básicas tales como leer en silencio o en voz alta, interpretar diversidad de textos orales y escritos, literarios y no literarios, además de no saber expresar oralmente sus pensamientos e ideas en diferentes contextos de la vida social.

En pocas palabras, se da por hecho que los alumnos y alumnas adquieren el código oral durante sus primeros años de escolarización por lo cual la comunidad educativa se despreocupa de los años restantes, lo cual en la experiencia, demuestra lo contrario.

Muchas voces, desde distintas áreas disciplinares, invitan a promover intervenciones didácticas que se mantengan como una actividad sistémica y con un registro constante por parte del profesorado, a modo que se permita la mejora de esta situación. La escuela es el lugar ideal para llevar a cabo el aprendizaje del lenguaje oral, a modo que los estudiantes adquieran el dominio progresivo de aquellas habilidades que les son necesarias para mantener una competencia comunicativa adecuada en variados contextos y utilizando el registro que sea pertinente a la situación comunicativa.

El presente trabajo tiene por finalidad dar cuenta de un estudio práctico sobre la competencia comunicativa en alumnos de Enseñanza Básica en colegios y escuelas de la ciudad de Valdivia, el cual está apoyado en una revisión bibliográfica relativa a los distintos tipos de competencia existentes. Los contenidos se han distribuido siguiendo un orden de acuerdo a la relevancia que cada uno posee partiendo de las ideas básicas. Primeramente, haremos referencia a la competencia comunicativa ya que es el concepto base para comprender el objeto de estudio de esta investigación y en torno al cual se desprenden los demás contenidos, tales como la competencia discursiva, la comprensión y expresión oral, los cuales plantean el problema desde la perspectiva del área lingüística. Posteriormente, se continúa con la competencia pedagógica que tiene relación con aspectos metodológicos y estratégicos de la educación en el cual se retoman conceptos anteriormente señalados para lograr una mayor comprensión y reflexión del fenómeno en estudio. A continuación, se hace mención de los objetivos general y específicos planteados

para este estudio, además de la metodología utilizada durante el transcurso en el cual se llevó a cabo. Luego se da a conocer los resultados y discusión por medio de un análisis interpretativo del instrumento aplicado (cuestionario formato Lickert) para, de este modo, obtener las conclusiones finales este estudio.

Esperamos que este estudio permita la reflexión del quehacer educativo referente a las habilidades lingüísticas dentro y fuera de la sala de clases, el que puede ser de utilidad para reestructurar nuestro desempeño docente y, por sobre todo, recordarnos que la enseñanza de lengua al interior del aula tiene gran relevancia como instrumento que permite construir el pensamiento, conocimiento individual y colectivo en sociedad mediante la interacción, además de permitir nuestra propia labor como constructos dentro de un sistema en el cual se ayuda a formar hablantes competentes en el ejercicio de la palabra.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2. 1. La competencia comunicativa

Primeramente, debemos partir por el concepto de competencia lingüística entendida por José Ballester (Mendoza: 1998) como la competencia que asume “*la base estructural sobre la que se organizan las formas de expresión de los hablantes, las reglas generales, condiciones mínimas, las posibles interiorizaciones del sistema, a través de deducciones e inducciones*”.

Para Cantero (1996) la competencia lingüística es “*el conocimiento que el hablante tiene de su lengua*” a diferencia de la competencia comunicativa que apunta a “*la habilidad del hablante para desarrollar la interacción lingüística con otras personas en diversas situaciones o contextos de modo apropiado.*” Ambas pueden ser evaluadas por el habla del sujeto, diferenciándola entre conductas internas y externas, es decir, algunas serán observables y otras inferidas, tales como la pronunciación del emisor y la carga ideológica que pueda tener el mensaje emitido.

Dentro de la competencia lingüística se pueden distinguir al menos tres niveles: *Fonológico-Fonético, Morfosintáctico y Léxico-Semántico.*

El *nivel fonológico-fonético* tiene relación con el proceso mecánico de decodificación y audición de textos orales (oír) o codificación y articulación (pronunciar) del texto en cuanto a su estructura superficial. El *nivel morfosintáctico* se refiere al análisis de una estructura superficial de enunciados y su organización interna en relación con el sistema de normas que rige el español como lengua. El *nivel léxico-semántico* está relacionado con el análisis de procesos referenciales en el lenguaje, es decir, la forma en que se asocian los significantes con significados con respecto a referentes específicos.

Cantero (1996) señala que *“se puede analizar el significado y la comprensión de palabras y frases enunciadas o escuchadas por el niño, en función de su edad. Pero es importante también la exactitud y riqueza del vocabulario a nivel comprensivo y expresivo.”*

El concepto de “competencia” fue creado gracias al aporte de Chomsky (1969) quien formuló el término en primera instancia, entendido como *“el conocimiento especializado de un sistema (a través de deducciones, inducciones y referencias lógicas) que permite la sistematización de datos (lingüísticos, literarios y semióticos)”*. Sin embargo, esta concepción era bastante restringida, debido a que no concebía nociones como el contexto ni factores de orden histórico-social.

Para Wagner (1989), el término de competencia se refiere al *“conocimiento y saber práctico de estructuras y mecanismos (reglas de funcionamiento) de una lengua que permiten producir enunciados tanto como comprender los que se perciben.”*

Fishman (1970) introduce un concepto en el cual se pueden reconocer elementos paralingüísticos y psicológicos involucrados en la comunicación interpersonal. Fishman entiende la competencia comunicativa como *“todo acto comunicativo entre dos o más personas en cualquier situación de intercambio que está regido por reglas de interacción social. Es decir, quien habla, qué lengua, dónde, cuándo, acerca de qué, con qué intenciones y consecuencias”*.

Por otro lado, Hymes (1971-1974) modifica la concepción anterior, y define la competencia comunicativa como el *“conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. Es decir, al uso de la lengua como sistema de interacción social.”*

Siguiendo este precepto, una serie de autores (Canale/Swain, 1980; Moirand, 1979; Coste, 1978; Widdouson, 1990) han ido analizando y expandiendo este concepto de competencia a través del tiempo. De este modo, Ballester (Mendoza: 1998) hace referencia a diversas subcompetencias que conforman la competencia comunicativa como tal. Estas son las competencias: *discursiva o textual*, *gramatical* que tiene relación con la capacidad de reconocer y producir correctamente los enunciados discursivos, *sociolingüística* que implica factores que modifican la forma de hablar de una comunidad, en donde intervienen factores culturales, *referencial* que alude a los campos de conocimiento y experiencia que domina un hablante, *relacional* que regula la interacción en el proceso de comunicación, de acuerdo a la situación, intención y roles de interlocutores, y finalmente la competencia *literaria*.

Según Cantero (1996) el concepto de competencia comunicativa como tal, puede ser definido como “*el conocimiento de cómo usar la lengua apropiadamente en situaciones sociales*”. De acuerdo a lo señalado por Cantero, este concepto determina un cambio total de los modelos tradicionales de enseñanza y evaluación en lenguas materna y extranjera. Señala que “*no basta con las habilidades fonéticas, sintácticas y léxicas para dominar una lengua, sino que es preciso saber seleccionar dichos parámetros de acuerdo con las situaciones comunicativas.*” Para ello, propone 3 niveles diferenciados que son parte de la competencia comunicativa. Estos niveles son el **discursivo, pragmático psicolingüístico** o **estratégico** y el nivel **pragmático sociolingüístico**.

El nivel **discursivo** tiene relación con la capacidad para construir textos coherentes en sí mismos que surgen de los aportes de la lingüística textual, además de la pragmática lingüística que exige considerar aspectos de coherencia y cohesión que son fundamentales

en los procesos comunicativos, expresivos y receptivos. Al respecto, Cantero señala que se debe evaluar las habilidades de los alumnos para construir o entender superestructuras como cuentos, exposiciones, conversaciones, chistes, entre otras. Además de macroestructuras (textos coherentes que relacionen el todo y sus partes) y microestructuras (textos que concreten información mediante detalles, ejemplos y otros).

El nivel **pragmático psicolingüístico** es el que considera al hablante como una suma interactiva de conocimiento, experiencias, habilidades, afectividad, entre otras, y que emite e interpreta textos con mayor o menor eficacia. Este nivel, a su vez, incluye 5 subniveles: cognitivo, procedimental, actitudinal, cultural y paralingüístico.

- a. *Nivel cognitivo*: en él intervienen factores intelectuales de índole general, habilidades cognitivas, tales como la autorregulación, la capacidad de razonamiento y de crítica, la comprensión global de un texto, la atención, la memoria, esquemas previos del sujeto, la creatividad, entre otras.
- b. *Nivel procedimental*: es la disposición del alumno sobre esquemas de acción. Es la capacidad que se tiene con respecto a las necesidades comunicativas que se pueden presentar en cuanto al dominio de técnicas instrumentales que permiten al alumno una acción comunicativa eficaz.
- c. *Nivel actitudinal*: en este nivel se evalúa las actividades o disposiciones personales y emocionales ante los interlocutores y en los diferentes contextos de comunicación.
- d. *Nivel cultural*: tiene relación con la forma en que los esquemas previos y los conocimientos y experiencias vividas pueden afectar al texto procesado por un sujeto.

- e. *Nivel paralingüístico*: tiene relación con la forma en que el sujeto acompaña el enunciado lingüístico de acciones corporales determinadas (gestos, posturas, movimientos y relación de proximidad con las demás personas).

El nivel **pragmático sociolingüístico** se refiere a las habilidades que tienen los sujetos para realizar “actos de habla” que tomen en consideración al interlocutor y los parámetros contextuales en los que se realizan, siendo consecuentemente actos adecuados para la situación concreta. Para ello, se proponen el *nivel del interlocutor* y los *factores contextuales*.

- **Nivel del interlocutor**: en cuanto a estas habilidades se puede afirmar que el locutor debe considerar que sus textos lleguen de forma adecuada al auditorio o a la inversa.

Para ello es necesario que exista una validez relativa a los siguientes aspectos:

- Socio-cognitiva: que se adapta a las posibilidades intelectuales a quienes se dirige (conocimiento y expresión).
- Socio-afectiva: en que se debe ser respetuoso con las características emocionales de los receptores del enunciado (uso de vocabulario vulgar, agresividad en el trato, uso cruel de la sinceridad).
- Psico-sociolingüística: se deben seleccionar aquellos exponentes que, desde una perspectiva formal, se adaptan a las posibilidades de comprensión y expresión de los interlocutores (profesor en clases, político en mitín para la población general).
- Regulatoria: considerando si lo que se dice al interlocutor obedece a un criterio de rectitud ética, atendiendo en la interacción a las normas o

convenciones que la comunidad establece (inclinación a formas dialécticas determinadas: autocríticas, democráticas, egocéntricas, socializadas, etc.)

• **Nivel contextual:** recalca la necesidad de considerar una serie de factores extralingüísticos que, de modo interactivo con la atención del receptor, suponen la utilización de estrategias comunicativas entre los hablantes de determinadas características tales como:

- Respecto del *lugar o contexto espacial* de la interacción. Uso o manejo de cada texto en el lugar preciso.
- El tiempo y situación, contexto temporal. La capacidad de utilizar los textos orales apropiados en momentos precisos, de comprender o comparar registros lingüísticos en textos escritos presentes y pasados.
- El estrato y el registro, contexto social. La capacidad de establecer la comunicación oral y comprender los textos de sujetos de variado nivel social o profesional. El registro a nivel expresivo implica la capacidad de adoptar el tono o registro al contexto en que el sujeto se desenvuelve.
- La cultura o contexto cultural. Capacidad de establecer una comunicación eficaz con sujetos de diversas nacionalidades, lugares y culturas que hablan la misma lengua (peruanos, mexicanos, entre otros).
- Respeto a las diferencias interculturales y plurilingües, actitudes críticas hacia los textos que reflejan formas explícitas o implícitas de discriminación racial, sexual, social, entre otras.

Según Ballester (Mendoza, 1998), la *competencia discursiva* atiende al dominio de la combinatoria de las formas lingüísticas, con incidencia en los aspectos de coherencia y

cohesión textual, además del establecimiento de relaciones estructurales. La *competencia gramatical* hace referencia a la capacidad de reconocer y producir enunciados discursivos correctamente. La *competencia sociolingüística* se refiere a los factores que modifican las modalizaciones de realización lingüísticas en una comunidad. En ella intervienen cuestiones de tipo cultural. La competencia *referencial* tiene relación con los campos de conocimientos y experiencia que posee un hablante. La competencia *relacional*, relativa a las estrategias de regulación interactiva de la comunicación dependiendo de la situación, intención y roles de los interlocutores. Y finalmente la *competencia literaria* que es abordada por muchos autores, pero que se puede entender según Van Dijk (1972) como “*la habilidad o capacidad de los seres humanos para producir o interpretar textos literarios*” o según Bierwisch (1962) como “*la capacidad humana específica que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos*” (Mendoza, 1998:312).

En relación a lo anteriormente expuesto, Chomsky (1957 y 1965) explica la noción de competencia lingüística para referirse a “*la capacidad innata de un hablante y oyente ideal para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla homogénea*”. Sin embargo, Gumperz y Hymes advierten de los límites pedagógicos en la noción chomskiana de la competencia lingüística. Ellos consideran que, por el hecho de poseer esta capacidad biológica para la expresión y la comprensión lingüística (y por el hecho de conocer el código de una lengua) “*no se garantiza una conducta comunicativa adecuada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación. Se requiere junto a esa competencia lingüística inicial, una serie de habilidades discursivas, sociolingüísticas y*

*estratégicas cuyo dominio hace posible el uso no sólo correcto sino también adecuado de una lengua”.*

Para la etnografía de la comunicación, según Lomas, la competencia comunicativa es el conjunto de conocimientos y habilidades que se adquieren de manera gradual mediante un proceso de socialización entre intercambios comunicativos entre las personas (dentro y fuera de la escuela) y, por lo tanto, está condicionada socialmente. A medida que esta interacción se intensifica en el contacto con las personas, en diversos contextos, se van aprendiendo las normas socioculturales, las destrezas comunicativas y conocimientos lingüísticos apropiados en las diferentes situaciones de comunicación en que una persona se puede encontrar: *“saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz” no es otra cosa que estar en posesión de la competencia comunicativa, ya que tal cosa sólo es posible mediante el conocimiento lingüístico (corrección), sociolingüístico (adecuación) y el dominio de habilidades textuales (coherencia) y estratégicas.(eficacia)”* (Lomas, 1999).

## **2.2. La competencia discursiva**

De acuerdo a lo que señala María Isabel de Gregorio (Cantero, 1996), la competencia discursiva se relaciona con “*la manera en que se combinan las formas y significados para lograr un texto hablado o escrito.*” En él inciden factores que determinan la cohesión y coherencia, es decir, se relaciona con la presentación y distribución de la información. En este proceso, intervienen los siguientes factores: coherencia y desarrollo temático, la reciprocidad comunicativa entre hablantes y el objetivo o intencionalidad de la instancia comunicativa. De este modo, M. I. de Gregorio señala que cuando se interviene en una comunicación real, consciente o inconscientemente, se activa tanto el conocimiento como la habilidad para utilizar dicho conocimiento. Vale decir, ambos subyacen a la comunicación real de manera sistemática por lo que forman parte de la competencia comunicativa.

### 2. 3 La comprensión oral

Según Cantero (1998) la comprensión oral es el proceso que consiste en captar y entender mensajes en su totalidad, no solamente escucharlo. La audición tiene relación con *“el fenómeno físico mediante el cual la persona es sensible al sonido”*, lo cual está bastante alejado del complejo proceso mencionado antes. La audición frente a la percepción, actúa como mera sensación. Cantero señala que la percepción es un fenómeno psicológico en el cual la persona tiene conciencia de una sensación. *“Frente a la audición, la percepción consiste en darse cuenta de lo que se ha oído y, por extensión, discriminar unos elementos de otros”*.

De este modo, se ha elaborado una concepción bastante restringida en torno a dos nociones: el concepto de comprensión oral se remite a las habilidades de oír -o más bien, percibir- y la expresión oral se aboca a las habilidades de pronunciación.

No obstante, nos regimos por cuatro destrezas básicas: que son escribir, leer, hablar y “oír”. Las dos primeras tienen relación con la lengua escrita, y las dos últimas a la lengua oral. Por tanto, la comprensión y expresión oral forman parte de un mismo proceso debido a que sólo existen en la conversación y el diálogo, y según Cantero *“también es fundamentalmente activa e interactiva”*.

Según Wagner (1989), escuchar y hablar corresponden naturalmente a la competencia oral en la cual se recibe y decodifican mensajes y, a su vez, se codifican y emiten posteriormente. Es por eso que *“se debe tener especial atención a los que corresponden a la competencia oral y no al revés, como se suele hacer en nuestro medio, en que la creencia de que el niño que llega a la escuela ya domina las destrezas que integran la comunicación oral”*.

Además, estas habilidades son base para continuar las habilidades de leer y escribir. Wagner señala que la *“adquisición gradual y creciente de las habilidades de escuchar y hablar, permiten el desarrollo correlativo de la lectura y escritura”*, lo cual es parte de un proceso importante durante la Enseñanza Básica, e inclusive, desde Enseñanza Pre-básica. Desde esta perspectiva se entiende que los alumnos de Enseñanza Básica, Media y Superior, tengan dificultades para llevar a cabo estas operaciones básicas como saber escuchar, hablar, leer y escribir, correctamente.

De esta problemática radica la importancia en cuanto a la atención que se debe tener en promover y fomentar actividades concernientes a las habilidades de la competencia oral: comprensión y expresión oral, ya que son el cimiento para la construcción de nuevos aprendizajes desde los cuales el alumno accederá a la cultura. Además, estas habilidades son base para las estructuras de pensamiento y conocimiento ya existentes.

En palabras de Lomas, el *“enfoque comunicativo de la enseñanza (...) subraya como objetivo esencial de la educación lingüística y literaria, la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos”* (Lomas, 1999 citado de Lomas y Osoro, 1992 y 1993, Lomas, 1994<sup>a</sup> y 1996<sup>a</sup>).

## 2.4. La expresión oral

Existe la creencia de que el verdadero lenguaje es el escrito debido a que el código escrito da esa impresión, en relación con el lenguaje oral en constante cambio y, aparentemente, no sujeto a reglas. Wagner (1989) señala al respecto que *“la fijeza aparece como una necesidad de la lengua escrita porque representa una lengua ideal, que ha cristalizado para siempre”*. Pero también explicita que no es necesario subordinar el código oral al escrito ni al revés, sino que *“se trata de dos modalidades de la lengua que no se confunden nunca: una es por definición conservadora, la otra innovadora, y eso las va a diferenciar siempre porque son características inherentes a los canales utilizados”*.

Partiendo de esta premisa, se entiende la **expresión oral** como el acto de expresarse de forma oral y en el cual intervienen el intelecto y la capacidad mental, recurriendo a la selección y combinación de las palabras que integran el código lingüístico que se conoce y que se almacena en la memoria a través del tiempo.

Últimamente, la expresión oral ha pasado a ocupar parte importante en estudios de diferentes campos del saber, lo que indica la pertinencia de éste en la sociedad y la trascendencia que deriva de su investigación en cuanto a la multiplicidad de sus usos, ya sea en literatura, ciencias, filosofía, discursos persuasivos, textos noticiarios, conversaciones cotidianas o interacciones afectivas. María Josefa Reyes (1991) señala que es a partir de estas instancias que accedemos al conocimiento de la estructura social a modo de adquirir las distintas modalidades de interacción y, de este modo, comprender las especificidades de la inteligencia humana.

De esta manera, se ha visto renacer durante hace un tiempo, la preocupación por las manifestaciones orales del lenguaje y, con él, el nacimiento de nuevas corrientes dentro del ámbito de la lingüística.

Hemos de recordar que la lengua oral constituye un código aparte, con sus propias reglas y sus propias condiciones de uso, y no se rige por la gramática de la lengua escrita, a pesar de ser la lengua oral el *lenguaje natural* según Cantero (1998:141): *Dentro de la tradición lingüística, las descripciones del código lingüístico están fuertemente supeditadas al lenguaje escrito: de este modo, lo que describen las gramáticas es la “gramática de la lengua escrita”.*

Además afirma Wagner que “toda adquisición lingüística ha de hacerse en la lengua oral.”

Se entiende por lenguaje natural a la lengua propiamente tal, concretamente la lengua oral. De este modo, Cantero considera que la lengua escrita es un lenguaje artificial como otros tipos de lenguaje que requieren de una situación comunicativa especial para emplear la lengua como tal y que han sido creados y sancionados arbitrariamente para su uso.

De acuerdo a lo señalado por Cantero, el código oral cumple con características básicas en que los significados se *negocian*, la comunicación se muestra *interactiva* y *bidireccional*, fuertemente *contextualizada*, y en que la *situación comunicativa* es determinante. Así, el discurso oral obedece a un código oral preciso, pero no por la gramática, sino más bien, por la pragmática.

Desde la lingüística, a menudo se conciben los enunciados como productos acabados (textos orales) listos para ser analizados, sin embargo éstos también son producto

de un proceso complejo de *formación del discurso*, el cual es necesario tener en cuenta a la hora de entender y orientar actividades en el ámbito de la lengua oral. Este proceso consiste en etapas, que en la práctica, se dan simultáneamente, las cuales se conocen como: **motivo**, **estadio semántico**, **estadio funcional** y **estadio pragmático**.

La primera etapa supone un *motivo* para poder llevar a cabo el acto comunicativo. Este motivo, por necesidad propia y biológica de nuestra especie, es la de entrar en contacto con los demás y corresponde, a su vez, a la función fática de la comunicación, la cual sería la más importante. Cantero señala que los motivos más comunes son tres: replicar, requerir y formular. En la primera instancia, el individuo construye su propio discurso a partir del discurso de su interlocutor. En la segunda, es el propio hablante quien construye su discurso a modo de formular preguntas o sugiriendo al interlocutor. En la tercera instancia es el hablante quien formula el discurso a partir de las propias necesidades comunicativas. Por tanto, los motivos pueden ser de carácter social y psicológicos.

Referente al *estadio semántico*, se entiende como el esquema inicial del proceso de formación del discurso como tal. Es decir, no existe una articulación lingüística más que la articulación tema-remata. El hablante sabe qué información comparte con su interlocutor (tema) y sabe qué información va a aportar (remata) durante esta interacción. Ésta se manifiesta por medio de representaciones mentales sensibles visuales, auditivas o cinestésicas, de los conceptos.

El siguiente estadio es el *funcional*, en el cual estas representaciones mentales toman forma lingüísticamente definida. Se le conoce como lenguaje interior, ya que es el lenguaje en que formulamos el pensamiento. Contiene toda la información necesaria para

desplegar el discurso utilizando las relaciones semánticas, temáticas, morfológicas, funcionales, fónicas, entre otras.

De acuerdo a lo señalado por Cantero (1998), este estadio coincide con lo que Piaget (1968) denomina como lenguaje egocéntrico, y Vigotski (1934) lenguaje interior, el cual aún no es interiorizado en los niños, ya que utilizan el lenguaje exterior (en voz alta).

En el estadio *pragmático* es cuando el hablante exterioriza su discurso interior explicado en el estadio anterior, formulando su discurso oral. En este estadio se actualiza toda la información necesaria para lograr la cohesión gramatical del discurso y su adecuación al contexto. El resultado de este proceso de cohesión varía dependiendo del contexto y de la intersubjetividad de los hablantes.

En relación a la oralidad, Carles Bastons I Vivanco (Cantero: 1996) considera la importancia de desglosar en diferentes aspectos lo que él llama “polivalencia de la oralidad”.

- Primeramente se señala la importancia de la oralidad debido a que “*se relaciona con operaciones mentales que resultan básicas en la formación intelectual del adolescente y muy útiles en la vida social del adulto*”. Las operaciones a las que se refiere Bastons I Vivanco son definir, clasificar, ordenar, sintetizar, analizar. Es decir, la relación pensamiento-comunicación.
- Destaca el rol que tiene el acto comunicativo a través del valor de expresión o de lengua como “*decir, exponer, pedir, preguntar, responder*”, entre otras.
- Realza su importancia como instrumento y como herramienta de expresión y de actividad profesional o laboral.

- Señala la importancia social a través de técnicas persuasivas, disuasorias y dialécticas, utilizadas en la publicidad, política, actividades comerciales, entre otras.
- Su incidencia en la literatura.
- Y por último, la función que cumple la palabra oral en los medios de comunicación masiva, considerando la opinión pública como cuarto poder de un país.

En relación con lo anteriormente mencionado y detallado, no caben dudas respecto a que el lenguaje oral es el instrumento básico y esencial para acceder a todo tipo de conocimientos, desde configurar el propio pensamiento hasta construir la propia realidad. Es parte fundamental en la cultura de un pueblo al igual que todos los elementos que la componen. *“El lenguaje existe independientemente de un sistema de escritura y aunque ésta proporcione una valiosa técnica a la cultura, al constituir con sus símbolos el código conocido como lengua escrita, no aporta nada a un idioma determinado que puede perfectamente existir sin ella.”*(Wagner, 1989). Es por eso y de acuerdo a lo que señala Dolores Abascal (Lomas, 1993), el hablar bien no significa *“hablar como un libro abierto”*. Esto se debe a que los modelos de lenguaje permitidos para aprender la comunicación oral de manera adecuada *“no están en los textos escritos, y menos todavía en los textos literarios. El objetivo es aprender a producir discursos orales adecuados a la situación, y comprender los discursos orales de otros hablantes. Y ello exige modelos orales claramente diferentes de la escrita.”* De no ser así, se pierde el tiempo focalizando *“la atención docente en torno a problemas superficiales –como las vacilaciones, las muletillas o los anacolutos-, problemas que en gran medida no son tales, sino características de la lengua oral y, que en la medida en que lo son porque aparecen en*

*exceso en el discurso de los alumnos, se corregirán con una intervención didáctica global en todas las operaciones que implica la producción de textos orales formales*”. Así pues, la intervención didáctica en el desarrollo de las destrezas orales debe tomar en consideración la diferenciación de la lengua oral y lengua escrita como dos modos distintos de comunicación a partir de un mismo sistema lingüístico.

En este sentido, Lomas (1999) señala que al aprender a hablar no sólo se aprende a utilizar la gramática o el código de una lengua. También se aprende el modo adecuado de utilizar los diferentes registros de acuerdo a la situación comunicativa y de quienes participan en esa interacción. Y no tan sólo eso, sino que también se aprende de acuerdo a los fines que cada uno quiera conseguir en ese intercambio comunicativo, el tono formal e informal, el canal utilizado, según el género discursivo (conversación espontánea, entrevista, exposición, entre otras) y según las reglas que demande la situación comunicativa en esa interacción comunicativa (Tusón, 1991 y 1995<sup>a</sup>).

Un aspecto relevante, también es el énfasis que debe tener la enseñanza de la lengua en la cotidianidad, a modo de que lo que se expresa oralmente se adecue a la situación de comunicación y a sus interlocutores de modo que se pueda aprender el uso de la lengua respetando este proceso y a quienes participan en él. Señala Stevens (1976) que *“las palabras pueden emplearse para castigar, tranquilizar, manejar, confundir, proteger, juzgar, comparar, hipnotizar, ocultar, dominar, pedir, rechazar, engañar, apoyar, enseñar, etc., añadiendo que las personas se necesitan unas a otras para satisfacer sus deseos y necesidades, y, para conseguirlo puede utilizar el manejo o no*”. Según M. J. Reyes (1991), corresponde al docente la tarea de instruir al alumnado a expresar sus ideas, pensamientos,

creencias, puntos de vista, de forma clara, sin la necesidad de manipulación negativa sobre el otro.

Por tanto, es de real importancia que la institución educativa enfoque la enseñanza hacia la mejora de las habilidades discursivas de comunicación en alumnos y alumnas, fijando la mirada en éstos como seres sociales y agentes activos dentro de una sociedad que se construyen mediante la interacción con los demás.

## 2.5. La competencia pedagógica

Ortiz y Mariño (1991) definen la comunicación pedagógica como el tipo de comunicación entre alumno(a) y profesor(a) insertos en un proceso de enseñanza – aprendizaje.

De este modo, la comunicación pedagógica se entiende como la variante de la comunicación interpersonal, pero que posee efecto instructivo y educativo en variados contextos, con especial desarrollo en la institución escolar donde adquiere mayor realce formativo, sin embargo, no es privativo de ella. Este proceso se considera de carácter obligatorio por su continuidad en el proceso pedagógico. Así, la competencia pedagógica se considera como *“la capacidad del maestro para establecer una comunicación pedagógica efectiva y eficiente con sus alumnos, con la familia y la comunidad, a modo de desarrollar un estilo flexible para lograr resultados educativos deseados.”* (Ortiz y Mariño, 1996)

El maestro es un comunicador por excelencia, siendo la comunicación pedagógica una herramienta esencial para lograr dicho objetivo en el ámbito educativo. Además, Ortiz y Mariño señalan que para lograr un óptimo desarrollo de esta competencia, es necesario abarcar aspectos socio-psicológicos, didácticos y de oratoria, puntos que detallan en mayor profundidad a modo de exigencias, de las cuales señalaremos las más relevantes.

Dentro de las exigencias predominantemente socio-psicológicas destacamos las siguientes:

- Poseer la capacidad perceptiva para detectar las imágenes que se forman los alumnos.

- Comunicarse con los alumnos ininterrumpidamente en la clase y fuera de ella.
- Valorar acertadamente las características psicológicas de sus alumnos y tenerlas en cuenta en el trato individual.
- Responder de forma serena y adecuada a sus estados de ánimo.
- Comprometerse afectivamente con ellos, brindarles cariño, confianza y seguridad en el trato.
- Explotar la comunicación formal e informal en dependencia del contexto en que se desarrollan las relaciones interpersonales.
- Abordar temas de conversación disímiles con repercusión educativa, en función de intereses de alumnos a modo de trascender los marcos de la clase.
- Evitar la tendencia de evaluar constantemente la conducta de los alumnos y aprender a “ponerse en su lugar”. El error es un elemento inherente dentro del proceso educativo.
- Estimular el contacto comunicativo cotidiano con los alumnos. Tener iniciativa al diálogo. Estar dispuesto al diálogo y a la participación espontánea de los alumnos, aunque interrumpan brevemente las explicaciones del maestro.
- Respetar la personalidad de los alumnos en cuanto a características individuales. No lesionar su integridad.
- Reprimir cualquier sentimiento de hostilidad y valorar sin prejuicios sus problemas.

- Propiciar una atmósfera de respeto y de espontaneidad en la comunicación.
- Preocuparse por una imagen externa sobria y favorable para la actividad docente.
- Explotar todas las coyunturas que permiten un enfoque humorístico del contenido o de la interacción comunicativa, sin que se desvirtúe la clase ni se le falte el respeto a los alumnos.
- Manejar la ironía de forma precisa y limitada, sin que los estudiantes se sientan heridos por ella.
- Usar la sonrisa como señal que actúa disminuyendo tensiones y el nivel de ansiedad de los alumnos.

En cuanto a las exigencias de tipo didácticas, se destacan las siguientes:

- Estimular en los alumnos la reflexión individual, el ejercicio de criterios personales y la búsqueda de lo novedoso, lo inusual y lo no convencional en las clases y demás actividades.
- Desarrollar la creatividad en los alumnos por diferentes vías, formales e informales.
- Promover el desarrollo de clases que motiven al diálogo, a la polémica con los estudiantes en estrecha relación con su experiencia personal y con la cotidiana.
- Plantear interrogantes en el transcurso de la clase que exijan respuestas con argumentos y no monosílabos, que hagan pensar.
- Incitar la realización de discursos formales para la toma de decisiones grupales, de forma que se desarrollen secuencias ordenadas de pasos y se practique el pensamiento reflexivo.

Y en las exigencias de oratoria, sobresalen las que se mencionan a continuación:

- Explotar óptimamente los recursos del lenguaje oral en la búsqueda de lo original, lo interesante, lo que mantenga la atención en el contenido.
- Utilizar los recursos no verbales de la comunicación en función del contenido que se expone y evitar su uso indiscriminado, gratuito, parásito o neutral, de modo que las inflexiones de la voz, el contacto visual, los movimientos de las manos y el cuerpo, la expresión del rostro y el desplazamiento por el aula se empleen con sobriedad y oportunidad.
- Hacer un estudio sistemático y uso constante de los recursos lingüísticos para utilizar al máximo todas las posibilidades del idioma sin caer en posiciones rebuscadas o artificiosas, o sea, retóricas.
- Cuidar la dicción, para que las palabras sean pronunciadas con exactitud y limpieza.

Gran parte de lo que acontece al interior del aula se produce gracias a los usos lingüísticos orales. Los currículos de educación obligatoria asumen esta realidad y para ello se propone una enseñanza de la lengua y la literatura esencialmente funcional y comunicativa. De este modo, en los Planes y Programas se explicitan objetivos y contenidos que tienen relación con el desarrollo de la lengua oral en los alumnos, lo cual es favorable para enfrentar la realidad educativa que se aprecia a diario y que tienen relación

con los motivos que se darán a conocer en el transcurso de este estudio los cuales, en cierto modo, evidencian la apremiante incorporación de estos aspectos a la labor sistemática y fundamentada en el área curricular que desarrolla el docente en el aula.

De acuerdo a lo establecido en el Programa de Estudio para la asignatura de Lenguaje y Comunicación del Ministerio de Educación (MINEDUC 2000) correspondiente a 7° (NB5) y 8° (NB6) año de Enseñanza Básica el foco del subsector se centra en el desarrollo y consolidación de las competencias lingüísticas que alumnos y alumnas han estado desplegando a lo largo de la educación básica. Estas competencias apuntan a un dominio progresivo y conciente del lenguaje para poder responder satisfactoriamente a las necesidades comunicativas del ser humano.

De acuerdo a lo señalado en los Planes y Programas 7° año básico, el dominio progresivo del lenguaje oral y escrito está relacionado íntimamente con el desarrollo del pensamiento, considerando la función analítica y crítica en diversas actividades. Se pone el énfasis de la evaluación en los procesos y competencias más que en los contenidos y conocimientos conceptuales. Se enfoca el lenguaje como vehículo de la creatividad y expresión en los discursos en diversos códigos y situaciones comunicativas. La preocupación en este nivel se relaciona con la mejora de las habilidades lingüísticas a modo de capacitar progresivamente a los estudiantes para la comprensión del mundo y su heterogeneidad, además de la construcción e interacción con diversas realidades que la sociedad les demande.

El programa enfoca el lenguaje como facultad para obtener una comunicación más completa, ampliando las situaciones de comunicación y proporcionando medios para orientar la investigación, información y los valores en la literatura.

En 8° año Básico los Planes y Programas se relacionan con la adquisición y el desarrollo de las habilidades expresivas y comprensivas en el área de Lenguaje y Comunicación, los contenidos están dirigidos al desarrollo progresivo de aprendizajes que permitan mejorar la comunicación escrita y oral, además de literaria, a modo de enriquecerla con conocimientos más completos que se dirijan al pensamiento lógico-crítico que permitirán al estudiante adquirir habilidades, valores y actitudes que le ayudarán a desenvolverse en la sociedad. El propósito es el de formar alumnos y alumnas con la capacidad de observar y analizar la diversidad y complejidad del mundo en que viven, apreciar lo mejor que el ser humano ha pensado y ha plasmado en diferentes épocas y lugares, además de desarrollar sus habilidades comunicativas de acuerdo a los requerimientos que se presenten.

Este nivel se caracteriza por consolidar todos los procesos que se han estado desarrollando en los niveles anteriores. En 1° años de Enseñanza Básica (NB1), niños y niñas ingresaron con un nivel inicial aceptable de dominio de construcciones gramaticales oracionales en el nivel oral. De este modo, se ha iniciado a niños y niñas al lenguaje escrito, el lenguaje discursivo y el progresivo acercamiento a obras literarias y al conocimiento consciente del lenguaje, dentro del sistema educacional. Mediante estos aprendizajes, se ha procurado que los estudiantes aprendan a comunicarse entre sí y con las personas que los rodean, además de interesarse en problemas concernientes a la sociedad. En este nivel todos estos aprendizajes deben afianzarse y seguir progresando.

Al respecto, también se señala que esta formación prepara a los educandos para los requerimientos de la Educación Media y, eventualmente, para los requerimientos de la vida de trabajo.

Dentro de los Planes y Programas, en ambos niveles se destaca el apartado referente a la Comunicación Oral el cual incluye las secciones de *Capacidad de escuchar* y la *Producción de textos orales*.

Respecto de la primera, la *Capacidad de Escuchar*, en 7° año básico, los estudiantes deberán familiarizarse con la audición de textos orales con cierta extensión y abstracción. También deben ser capaces de captar lo denotado y connotado en estos textos, lo cual les será de utilidad en la continuación de estudios como para la vida laboral. Se debe insistir en la capacidad de escuchar respetuosamente las opiniones ajenas, explicaciones, descripciones y argumentaciones de carácter oral, distinguir los hechos de opiniones, entre otras.

En 8° año básico se dan a conocer las competencias necesarias para lograr un efectivo desenvolvimiento en la sociedad. Entre ellas destacan la capacidad de escuchar atenta, comprensiva y críticamente en un entorno familiar, escolar y social. Se admite que la capacidad de escuchar es determinante al momento de adquirir las destrezas de estudio y, de este modo, organizarnos a nivel de sociedad, atendiendo a una empresa común. En este nivel debe llegarse al término de una progresión en la captación de ideas.

De este ejercicio, se espera que los estudiantes puedan obtener un resultado óptimo a modo de que puedan escuchar de manera activa, participando e interpretando la información que se da a conocer mediante narraciones, presentaciones orales y opiniones, además de promover el debate de temas en un amplio rango de situaciones y con diferentes propósitos. Los estudiantes deben ser capaces de escuchar y responder a diferentes tipos de textos literarios y no literarios, a modo de comprender y analizar conceptos abstractos, evaluando y comparándolos en su contenido, propósito, estructura y efectos.

Además, deben ser capaces de comunicarse adecuadamente con una variedad de personas e identificar situaciones cotidianas en diferentes medios.

De este modo, quien oye debe transformar adecuadamente su escucha a un trabajo activo de formulación y reformulación de hipótesis y predicciones a medida que va escuchando.

Este resultado se ve ejemplificado en varios niveles de comprensión que abarcan la relación de conceptos, alternando posibilidades entre ideas generales, conceptos de objetos concretos y abstractos, para llegar sólo a la formulación de concepciones abstractas. Este nivel es el esperado para estudiantes que cursan Octavo Año de Educación Básica.

Entre las competencias y conocimientos referentes al desarrollo de la expresión oral y la competencia comunicativa en alumnos y alumnas, el Ministerio de Educación en los Planes y Programas de Enseñanza Básica correspondientes a 8° año básico, destaca 7 competencias en este ámbito de un total de 11, las cuales son:

- El desarrollo de procesos de pensamiento que permitan una actitud crítica frente a diversos temas y problemas: analizarlos, presentarlos en forma gráfica, sintetizarlos y enjuiciarlos. Esto se traduce en un buen manejo del lenguaje en el ámbito discursivo, tanto en el oral como en el escrito.
- El desarrollo general del lenguaje como instrumento de realización personal y de construcción de un mundo solidario y colaborativo, a través de su manejo correcto y consciente en el plano oracional y discursivo.
- Un conocimiento del lenguaje que permita disponer de él en toda su riqueza y variedad: vocabulario, formas de expresión, contrición de oraciones, comprensión y estructuración de discursos.

- El dominio de la comunicación oral -en sus dos aspectos: capacidad de escuchar y producción de textos orales- como proceso que se hará constantemente presente en todas las actividades académicas, laborales, familiares y sociales, los cuales se manifestarán a través de:
  - El análisis comprensivo y crítico de los mensajes de interlocutores y medios de comunicación.
  - La producción flexible de textos orales bien pronunciados, claros, precisos, coherentes, que permitan expresar opiniones y entregar la información deseada en situaciones comunicativas, especialmente en las argumentativas.
  - La capacidad de hablar en público sobre problemas de interés para el país en vistas a la participación en la vida ciudadana.

Las demás competencias que se presentan junto a las anteriores, tienen relación con habilidades escritas y literarias que se desarrollarían a partir de las ya mencionadas.

También cabe señalar los Objetivos Fundamentales que tienen relación con la competencia comunicativa y la expresión oral. De un total de 12 objetivos, se pueden apreciar los 3 más relevantes:

1. Participar en situaciones comunicativas que impliquen analizar comprensivamente y críticamente mensajes generados por interlocutores y medios de comunicación, captando el tipo de discurso utilizado, el contenido y el contexto.
2. Expresar oralmente con claridad, coherencia, precisión y flexibilidad en diferentes situaciones comunicativas, especialmente argumentativas, utilizando el tipo de discurso y el nivel de lenguaje que mejor corresponda a los interlocutores, al contenido y al contexto.

3. Reflexionar sobre las principales funciones del lenguaje y formas y sus efectos en la comunicación, reconociéndolas, analizándolas críticamente y produciéndolas en diversos tipos de textos.

En cuanto a los contenidos que predominan en esta sección, se destacan los siguientes:

- Captación activa de ideas abstractas en diversas situaciones comunicativas.
- Reproducción coherente por escrito y en forma oral de lo escuchado y actuación conforme a ello.
- Audición interpretativa y crítica de diversos tipos de textos con captación de su contenido, el contexto, el propósito y el tipo de discurso utilizado.
- Audición interpretativa y crítica de diversos textos literarios, disfrutando de ellos.
- Captación de la comunicación paraverbal y no verbal como complemento necesario de comunicación verbal, y su importancia para el establecimiento de relaciones humanas positivas.
- Conciencia sobre su capacidad de escuchar y sobre la importancia de este proceso para la vida personal y social.

En consecuencia, se observa una clara correspondencia de los aprendizajes esperados concernientes a la capacidad de escuchar, en los cuales los alumnos:

- Demuestran que han comprendido la exposición oral de temas con ideas abstractas, a través de comentarios, discusiones y síntesis.
- Recuerdan lo escuchado en exposiciones orales y lo expresan organizadamente en forma oral.

- Demuestran con sus actuaciones que han comprendido lo escuchado, especialmente en sus actividades de interés general.
- Registran por escrito lo escuchado, con claridad, fidelidad y coherencia.
- Sintetizan lo escuchado y lo presentan en organizadores gráficos.
- Disfrutan de los textos literarios que les leen, interpretándolos y criticándolos con énfasis en la captación de valores.
- Enjuician los textos orales en relación con su contenido, estructura, tono, vocabulario, propósitos y efectos.
- Son capaces de emitir juicios apropiados sobre su capacidad de escuchar y sobre la importancia de este proceso para la vida social, tanto del hombre como de la mujer.

En la segunda sección de los Planes y Programas relativo a la comunicación oral de 7° año, *Producción de Textos Orales*, se enfatiza la capacidad de hablar en público, acostumbrarlos a enfrentar un auditorio dentro o fuera de clases. Esta actividad pone en juego todos los componentes de la expresión oral: pronunciar bien, utilizar el tono adecuado, manejar el vocabulario requerido, construir bien las oraciones, atenerse a un contenido y estructurarlo adecuadamente. Se debe preparar a los alumnos a interactuar en la sociedad actual en donde sólo podrá ejercer sus derechos ciudadanos si toma la palabra para responder a distintas necesidades y propósitos. En esta sección se encuentran contenidos tales como: **Nociones de oratoria**, en la cual el alumno debe convencer o conmover por medio de la palabra, discurso en el cual integra la inteligencia, imaginación, memoria y sentimientos; **Registros de habla**, en el cual los alumnos deben distinguir entre los diferentes registros (formal, informal, familiar, coloquial) y los niveles del lenguaje

(culto, vulgar, popular) a modo de tenerlos presente en cada situación comunicativa; y, por último, **Diversidad de textos orales**, en donde los alumnos deben manejar con facilidad los diferentes tipos de textos descritos en los niveles anteriores.

En 8° año, de la misma sección, se recalca la importancia del lenguaje oral como vehículo de transmisión de cultura, conocimiento científico, significado del mundo y de la interioridad de la persona, como fuente para la difusión de valores en la literatura, además de ser la base para establecer el diálogo entre las personas y las relaciones interpersonales a nivel global.

También se señala que estas habilidades de producción oral requieren de una participación activa de los estudiantes, a modo de trabajarlas y perfeccionarlas mediante actividades continuas y sistemáticas. Para ello, deben sentirse motivados a participar y tomar la palabra para expresar, de manera formal y espontánea, procesos y actividades en diferentes situaciones. Y para lograr estos resultados, es necesario tener presente el crecimiento de los medios audiovisuales de información y de creación, aportes que se pueden proporcionar a los aprendizajes específicos del lenguaje oral.

Además, debe haber un manejo por parte de los estudiantes de competencias referentes al:

1. **Desarrollo del pensamiento**, y
2. **Procesamiento de información**.

En el primero se alude a la discusión, interpretación y evaluación de textos orales y escritos en relación con su estructura, contexto social, cultural, histórico y político, así como la producción de textos argumentativos bien estructurados. Todas estas competencias apuntan como objetivo en la producción de textos escritos, comprensión lectora, el

conocimiento del lenguaje y en toda instancia comunicativa en donde necesiten hacer inferencias, establecer relaciones, hacer comparaciones, análisis y extraer conclusiones.

Con respecto al *procesamiento de información*, se alude a la adquisición de ésta mediante su evaluación en una variedad de fuentes, de la selección y presentación de la misma, de forma clara, coherente y con la utilización de tecnología apropiada.

En este nivel, los Planes y Programas se refieren al buen hablar de los estudiantes: *“... Hay que lograr que los alumnos y alumnas hablen de forma coherente, efectiva y persuasiva, ante una variedad de situaciones que demanden debatir ideas y opiniones. También se espera que puedan dar cuenta tanto de experiencias y vivencias personales, como de acontecimientos. Deben ser capaces de comunicar información sobre puntos de vista contrastantes y de promover discusiones espontáneas y formales.”* (MINEDUC, 2001: 29).

Para esto, es necesario que se utilicen estrategias adecuadas que les permitan desarrollar estas competencias, dándoseles la oportunidad de hablar en diferentes contextos, incluyendo los formales. De este modo, se estimula la adaptación a diferentes audiencias, además de tomar conciencia de los cambios que se produce en el habla en estas situaciones ante una variedad de diferentes receptores.

A partir de esta base, se presenta un amplio rango de propósitos que debe considerar la producción oral. Entre ellos, se menciona:

- El desarrollo del pensamiento.
- Dar explicaciones y exponer consideraciones de ideas.
- Realizar descripciones, caracterizaciones y narraciones.
- Realizar descripciones exploraciones y formular hipótesis emanadas de ellas.

- Referirse a obras literarias y textos de los medios de comunicación.
- Plantear argumentos y tomar la palabra para participar en debates, foros y discursos con temas de interés general.
- Realizar entrevistas.
- Desplegar las técnicas de la persuasión.
- Expresarse poéticamente y dramáticamente.

De esta manera, los estudiantes deben ser estimulados para estructurar adecuadamente su discurso oral con claridad, utilizando una variedad de recursos para ser comprendido por el auditor, tomando en cuenta diferentes puntos de vista, seleccionando lo que dirán, resumir y destacar los puntos más importantes de una intervención oral, citar evidencias y construir argumentos persuasivos.

Para preparar a los alumnos a una variedad de situaciones en donde deben posicionarse de diversos roles, haciendo consensos, aceptando diferencias y reforzando el subsector de orientación, se presenta un conjunto de estrategias para utilizar la expresión oral, tales como:

- *Círculo de ideas*: diálogo sobre un determinado concepto o tema, después de haberse informado a través de diversos materiales escritos.
- *Círculo literario*: discusiones sobre obras literarias, dirigidas por el docente frente a la clase completa, o bien en pequeños grupos que trabajen en forma independiente.
- *Informes orales sobre libros*: presentación al curso de un libro leído que ha resultado interesante para el lector.
- *Paneles*: pequeños grupos de discusión que se efectúan ante un público.

- *Conversaciones instructivas*: conversaciones del docente con sus estudiantes sobre un tema de interés general, en que los estudiantes hacen preguntas y aportes.
- *Comentario de noticias nacionales e internacionales*: se les pide a los estudiantes que durante la semana seleccionen una noticia de su interés y que la presenten al grupo para su conocimiento y comentario.
- *Comentario de ideas y problemas que se presentaron en el consejo de curso y en orientación, dramatizaciones creativas y Juego de roles*.

Respecto de los contenidos en que se basan los aprendizajes esperados, se señalan los siguientes:

- Exposiciones orales que requieran explicar, argumentar, sintetizar y sacar conclusiones en situaciones comunicativas formales.
- Análisis comprensivo y crítico de mensajes generados por interlocutores y medios de comunicación, comentado el tipo de discurso utilizado, el contenido, el contexto y el propósito.
- Participación en entrevistas, debates y foros acerca de temas de interés general para la comunidad, el país y la comunidad internacional.
- Descripciones precisas que abarquen diversos aspectos de ideas, objetos, fenómenos y caracterización de personas y personajes.
- Narraciones creativas de hechos reales e imaginarios, con expresión corporal y variedad de tonos de voz.
- Comentarios orales sobre una diversidad de textos escuchados y leídos.
- Recitación de poemas de autores conocidos o creados por ellos mismos.

En correlación con los contenidos antes mencionados en esta segunda sección de los Planes y Programas, se hace referencia a los aprendizajes esperados en los que alumnos y alumnas:

- Explican, argumentan, sintetizan y sacan conclusiones en situaciones comunicativas formales.
- Analizan comprensiva y críticamente mensajes generados por interlocutores y medios de comunicación, captando las características específicas del discurso utilizado, en cuanto a fondo y forma.
- Describen en forma detallada ideas, objetos y fenómenos.
- Caracterizan creativamente a personas y personajes, situándolos en su contexto histórico y social.
- Narran hechos reales o imaginarios, con adecuada expresión corporal y variedad de tonos de voz.
- Recitan poemas con entonación apropiada y matizada.
- Hablan en público en situaciones formales, con ayuda de notas escritas esquemáticas.

En vista de lo anteriormente expuesto, se puede concluir que el objetivo de la enseñanza de la lengua en nuestro país es bastante amplio y complejo y, a la vez, un gran reto. Los enunciados que, en general, figuran en los prólogos de los Planes y Programas de 7° (NB5) y 8° (NB6) en palabras sencillas, apuntan a la adquisición y desarrollo de habilidades de comprensión y expresión de mecanismos verbales y no verbales de la

comunicación y de representación, debido a que constituye la base de toda interacción social y de todo aprendizaje.

Por tanto, la educación lingüística y, también la literaria, ya sea en Educación Básica como en Educación Media, debe contribuir a la mejora de estas habilidades en los alumnos. Es por ello que se insiste en que el aprendizaje lingüístico debe orientarse de forma exclusiva para contribuir al dominio de diversos usos verbales y no verbales que las personas habitualmente utilizan como hablantes, lectores, oyentes y escritores de textos de una variada naturaleza e intención, por sobre los conocimientos fonológicos y morfosintácticos de la lengua. De acuerdo a esto, Lomas (1999) insiste en que *“el objetivo esencial de la enseñanza de éstas (educación lingüística y literaria), siga siendo la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa”*.

Paradójicamente, en la praxis pedagógica parece no haber un trabajo suficientemente eficiente por parte de docentes y discentes en el aula, ya sea por diversos factores que influyen en el adecuado desarrollo de estas competencias y en el transcurso de la clase. Algunos de estos factores se refieren a la disciplina al interior del aula, la cantidad de alumnos en la sala de clases, el nivel de competencias adquiridas por los alumnos(as) durante los años de escolarización anteriores, problemas de aprendizaje (además de las diferencias personales en cuanto al ritmo de aprendizaje) y la propia disposición del profesor(a) a dedicar tiempo a la práctica de esta competencia. Lomas (1999), al respecto, reflexiona sobre el análisis en la selección de los contenidos lingüísticos y literarios, y la planificación de las tareas en el aprendizaje y su correspondiente evaluación, es decir, cómo se han utilizado estos métodos de enseñanza orientados en su mayor parte al conocimiento formal de las lenguas en detrimentos de otras maneras de trabajar o enfocar

los aprendizajes en cuanto a habilidades expresivas y comprensivas de los estudiantes. Por consiguiente, se puede apreciar que a menudo en las aulas el quehacer educativo apenas corresponde con lo que se señala en los objetivos planteados en educación lingüística y literaria. En relación a esta realidad, Lomas (1999) incentiva la labor docente señalando que *“el aula de lengua y literatura debe ser un escenario de creación y recepción de textos de diversa índole e intención en el que se atienda tanto a mejorar, en la medida en que nos sea posible, sus capacidades expresivas y comprensivas como a favorecer su reflexión en torno a rasgos formales, sintácticos y pragmáticos implicados en los usos verbales y no verbales”*. Concluye en este aspecto, señalando que la enseñanza de la lengua y la literatura deben orientarse exclusivamente para que los alumnos/as adquirieran el dominio de mecanismos verbales y no verbales de comunicación y de representación los cuales, afirma Lomas, son la base de toda interacción comunicativa y que, por lo tanto, es el cimiento de todo aprendizaje escolar y social. De este modo, se debería favorecer en un alto grado la competencia comunicativa del alumnado en el uso de esta herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje para contribuir al dominio de las destrezas lingüísticas habituales.

En relación a la competencia comunicativa, Lomas señala que *“adquirir la competencia comunicativa no consiste sólo en tener la capacidad biológica de hablar una lengua o en aprender a usarla con arreglo e intenciones concretas en contextos comunicativos enormemente diversos y heterogéneos. La competencia comunicativa es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, como una capacidad cultural de los oyentes y de los hablantes reales para*

*comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas.”*

Al analizar los objetivos que persigue la enseñanza de la lengua se aprecia que la formación de personas en las habilidades lingüísticas, no es una tarea fácil para la institución educativa y para la comunidad escolar en sí, ya que se pretende formar personas como seres integrales que puedan desenvolverse en la vida cotidiana en todos los ámbitos que este dominio requiere, es decir, que se apropien de un código que no se posee, el cual, exige un aprendizaje formal sujeto a normas de uso social debido a que es la herramienta básica de comunicación y aprendizaje. Según Tusón (Lomas, 1999), formar hablantes y oyentes es equivalente a enseñar a hablar y escuchar, sin embargo, estas habilidades son naturales en la mayoría de las personas. Entre ellos, el alumnado, incluso antes de ingresar al sistema escolar. Por tanto, si estas habilidades están incluidas dentro de los planes de estudio, quiere decir que este objeto de estudio no se lleva a cabalidad de manera apropiada, y por consiguiente, se puede hacer de mejor manera.

M. J. Reyes (1991), señala que existe una preocupación por enseñar los mecanismos necesarios para un buen hablar y entender debido a que la comunicación eficaz requiere la comprensión real entre los sujetos que interaccionan en ella. Sin embargo, según Julio Calvo (María Josefa Reyes, 1994), la comunicación dista mucho de ser ideal, ya que *“las medias palabras, las ambigüedades”*, son muy frecuentes en el hablar diario.

Al respecto Lomas y Osoro (1993) señalan que si se quiere trabajar en el aula para mejorar las capacidades de comprensión y expresión de los estudiantes, por la adquisición de normas, destrezas y estrategias las cuales están asociadas a la producción y recepción de

textos orales, escritos e iconoverbales en situaciones diversas de comunicación y por la apropiación de mecanismos que generen competencia comunicativa en los hablantes, habrá que interrogarse en torno a los cambios que habrá que introducir en la enseñanza de esta área del conocimiento para que se cumplan los objetivos que el sistema educativo –y la sociedad- encomienda a la institución escolar.

Es necesario que la educación obligatoria contribuya al desarrollo de la competencia discursiva oral del alumnado sobre todo si se tiene conciencia de lo mal que se habla en nuestro país, del uso incorrecto del lenguaje que hacen los medios de comunicación masivo, la pobreza lingüística de los jóvenes, entre otras. Las personas como seres sociales, necesitan de la interacción con los demás y, culturalmente, se construye en conocimientos, ideologías, pensamientos, ideas, entre otras, forjando un aprendizaje colectivo que permite el desarrollo de ciudadanos críticos frente a la realidad social que los rodea. Debido a esta importancia, Lomas señala que *“hoy no es posible contribuir a la adquisición de la competencia comunicativa de las personas en nuestras sociedades si no orientamos algunas de las tareas en clases al análisis de las estrategias verbales y no verbales que habitan en los textos de la prensa, el cómic, el cine, la televisión o la prensa.”* (Lomas, 1993, 1997b y 1998<sup>a</sup>), manifestaciones que hoy en día son influyentes en la vida cotidiana. Es necesario entonces, que el aprendizaje de estas habilidades contribuya a la reflexión y criticidad de los acontecimientos que rodean a los estudiantes a diario.

Al respecto de esta crisis que sufre el lenguaje, Raymond Ball (1972:4) señala que *“en la medida en que se acepte asimilar la crisis de los medios de expresión que padecen los alumnos a la mala calidad de sus deberes y al balbuceo de los interrogatorios orales, y en tanto se condescienda con las ilustraciones de estas pruebas, solamente efectuarán*

*reducciones abusivas o se aprobará a aquellos que sean culpables*”. Ball da a conocer una realidad bastante conocida para la gran mayoría de docentes al momento de enfrentar el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas en relación con el desempeño de competencias orales. Es por eso que agrega lo siguiente: *“en cuanto a la expresión verbal, para apreciarla es necesario referirse a la experiencia obtenida en los interrogatorios orales hechos en la clase, porque las exposiciones, por lo común, son redactadas y leídas; a pesar de su imperfección, éstas no proporcionan una imagen exacta de las posibilidades verbales de los alumnos.”*

Sin embargo, esta postura se contrapone a la de María Victoria Reyzábal (1993) quien señala que: *“la situación del estudiante en cuanto a soltura en la expresión, la coherencia de sus discursos, su variedad de vocabulario o la elaboración de esquemas previos a las exposiciones, son los aspectos que permiten una valoración global de la capacidad no sólo oral del alumno, sino también mental y psicológica.”*

Wagner (1989) señala al respecto: *“el estudiante chileno, en general –puesto que hay diferencias debidas a factores geográficos, socioeconómicos y culturales-, además de no saber expresarse con un mínimo de fluidez, revela regularmente incoherencia en su pensamiento y tiene serios problemas para deducir, establecer relaciones, analizar y sintetizar, en definitiva, para reflexionar”*. Wagner agrega en relación a lo anteriormente expuesto que se puede apreciar *“el valor que tiene la lengua como instrumento formador del pensamiento y la extrema importancia que reviste, consecuentemente, su enseñanza”*. Es por ello que se concibe el lenguaje como creador de mundo y organizador del mismo. De ahí que radique su importancia en el aprendizaje de alumnos y alumnas.

En referencia a esta problemática, los estudios de diferentes ámbitos del saber abogan por la enseñanza de destrezas comunicativas que impulsen a los hablantes a relacionarse de un modo eficaz a modo de favorecer la autoconfianza, y de técnicas orientadas a mejorar la comunicación interpersonal. Pero para que ello se lleve a cabo, M. J. Reyes (1991), señala que es necesaria la ayuda de otras ciencias, ya que la complejidad de la comunicación se debe en su mayoría a la interacción de factores de naturaleza social, cultural y actitud personal. M. J. Reyes afirma que algunos estudios llevados en el terreno de la psicología dan a conocer que *“las personas con autoestima suelen contar con altas dosis de serenidad, independencia, concentración y capacidad de comprometerse en la realización de proyectos.”* Para que éstas se desarrollen, el docente debe procurar que el aprendizaje se lleve a cabo en un ambiente en donde los encuentros comunicativos sean seguros, razonables, la disciplina democrática y los mensajes claros. Rodríguez Luna (2001) señala que el auge académico respecto de teorías lingüísticas cuyo objetivo de análisis está relacionado con el uso comunicativo de las personas favorece en la actualidad otras perspectivas para enfocar y entender el estudio de la lengua en sus diversos usos.

Sin embargo, Ball (1972:4-5) señala que de no asumir conscientemente los problemas antes mencionados, se terminará por disimular y desnaturalizar el verdadero problema: *“Si éste no se alcanza, las investigaciones pedagógicas que se proponen resolverlo sólo aumentarán el número de aquellos que se agotan en vanos trabajos”*.

Una de las razones se manifiesta con claridad en las palabras de Bronckart (1985): *“la enseñanza de la lengua es una de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objeto específico (enseñar a dominar el sistema de*

*comunicación-representación que constituye una lengua natural) a favor de finalidades vagamente histórica-culturales”.*

Aún a sabiendas que el objetivo de la educación en esta área es la adquisición y desarrollo de estas habilidades de comprensión y expresión, considerando la mejora de destrezas comunicativas habituales tales como hablar, escuchar, leer, entender y escribir, y tomando en consideración la realidad de las aulas y la realización de los contenidos traducidos a supuestos aprendizajes, *“entre esa voluntad de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado y el modo en que en ocasiones se seleccionan los contenidos lingüísticos y literarios se organizan las tareas del aprendizaje en las aulas a menudo se abre un abismo”* (Lomas, 1999) debido a que lo que se hace dentro de la sala de clases no siempre se adapta a esta noble intención. La consecuencia de esta situación en los establecimientos educacionales de nuestro país se debe a que el análisis gramatical de la lengua y el estudio académico de obras literarias con sus respectivos autores consagrados en la historia, ocupan en gran parte el tiempo dedicado a los contenidos propuestos dejando poco espacio a otras tareas de aprendizaje orientadas a la mejora del uso lingüístico y comunicativo de los estudiantes. Lomas al respecto da a conocer una realidad que se puede apreciar en las aulas respecto a que el aprendizaje de las habilidades comunicativas se ha orientado al conocimiento formal del sistema de la lengua por sobre otros conocimientos y aprendizajes orientados a la adquisición del dominio de su uso habitual. A todos estos argumentos, se suma las diferentes formas de entender la educación por parte del profesorado y, por consecuencia, la diversidad de planteamientos al interior del aula, lo que se traduce a diversas formas de seleccionar los contenidos, actividades y metodologías de lo que se pretende enseñar a los alumnos/as. Al respecto, Lomas señala que *“el insuficiente*

*dominio de los diversos usos orales y escritos de la lengua por parte de los adolescentes y jóvenes y su escaso interés por la lectura y por el disfrute de los textos literarios son lamentablemente el mejor ejemplo de los límites pedagógicos de un enfoque exclusivamente formal de la educación lingüística y literaria en enseñanza primaria y secundaria”.*

De este modo, el aprendizaje de las habilidades de comunicación, se orientan al conocimiento de un conjunto de conocimientos, conceptos gramaticales y literarios, cuyo sentido a los ojos del alumnado comienza y concluye en la utilidad que hacen de él: superar exitosamente la calificación académica de los aprendizajes que se dictan en los establecimientos educacionales. Al respecto, señala Lomas que *“los saberes lingüísticos y literarios cobran sentido entonces por su valor de cambio en el mercado de las sanciones y de los beneficios escolares y nunca por su valor de uso como herramientas de comunicación, de conocimiento y de representación de la realidad.”* En palabras de Rafael Simona (1988), la situación se traduce a lo siguiente: *“ante el discurso del texto y de los textos, los muchachos están completamente solos, abandonados desde la primera infancia; y en esa soledad elaboran una estrategia propia que de alguna manera les permite arreglárselas”*. Desde esta perspectiva, se puede deducir que la clase de lengua se convierte, según Lomas, en *“una hojarasca de destreza, de disección gramatical o sintáctica vestidas con el ropaje de la penúltima modernidad lingüística mientras en las aulas no se habla”*. Al respecto, Lomas, a modo de ironizar esta paradoja cita un chiste del humorista catalán Jaume Perich que representa esta realidad dentro del aula: *“Comienza la clase de lengua ¡Silencio, por favor!”*, la cual a pesar de ser bastante graciosa en superficialidad, deja un sabor bastante agri dulce para quienes enfrentan la labor docente a

diario y se esfuerzan por mejorar su competencia pedagógica, además de ser una situación bastante preocupante para la institución escolar que busca mejoras en la calidad de la educación, sin lograr un avance concreto debido a los argumentos expuestos anteriormente. Castella (1994a: 18), señala que *“los objetivos generales en la enseñanza de lengua son la comprensión y la expresión escrita y oral: escuchar, hablar, leer y escribir. Los alumnos tienen que ejercitarse en la manipulación de frases y párrafos, en la planificación del texto, en brecha por expresarse con sentido. La gramática tiene que ser una ayuda, un medio, no un fin”*.

Abascal (1993) señala que *“una metodología transmisiva resulta insatisfactoria para la construcción del conocimiento y para el desarrollo de la competencia comunicativa, puesto que fomenta la memorización de textos ajenos y mengua las posibilidades de ejercitarse en el desarrollo de las destrezas orales y escritas.”* En efecto, Abascal afirma que el primer acceso que tiene la escuela para intervenir en el aprendizaje de las habilidades orales, es la aceptación de una metodología que beneficie los intercambios comunicativos y posibilite la participación activa del alumnado como observadores y productores de textos formales.

Si lo que se intenta es revertir esta situación para ayudar a los estudiantes en el aprendizaje de la comunicación, Lomas afirma que primeramente se les debe ayudar a *“saber hacer cosas con palabras”*, para poder adquirir un mayor grado de competencia comunicativa en diversas situaciones y contextos de comunicación.

Para comprender de mejor manera lo señalado anteriormente, Lomas da a conocer algunas de las siguientes causas, las cuales influyen en que este objetivo primordial no se lleve a cabo. Primeramente, se menciona la formación del profesorado que siempre ha sido

sustentado en el conocimiento formal de teorías del lenguaje que excluyen de su ámbito de estudio e investigación el *uso lingüístico y comunicativo* de las personas. La otra causa que se menciona es acerca de los programas oficiales respecto del área, los cuales han sido reflejo de los contenidos académicos de los planes de estudio de las Facultades de Filología y una traducción casi literal al ámbito de las aulas de la educación obligatoria desde uno u otro enfoque de investigación lingüístico que no enseña a usar la lengua de manera adecuada, correcta y coherente. Y la última causa se refiere a la ausencia de contenidos académicos en las Facultades de Filología, referidos a la psicología del aprendizaje, a la sociología de la educación y a la didáctica de la lengua, además de la literatura.

Lomas señala que es debido a esto que la enseñanza al interior del aula no ha cambiado. Es más, Wagner (1989:12) señala que al alumno *“no se le da oportunidad de enmendar las incorrecciones, las inadecuaciones o las incoherencias que ellos efectivamente manifiestan en su desempeño lingüístico, porque la atención no está dirigida al alumno y a sus necesidades, sino al programa que se ha de desarrollar”*.

De este modo, Lomas (1999) afirma que los alumnos continúan sin saber cómo enfrentar ese miedo textual que surge ante un texto ante el cual no se sabe qué hacer y del cual no se sabe qué decir. Por eso, señala que no basta con el aprendizaje efímero de un saber lingüístico, ya que no garantiza la mejora de las capacidades de uso expresivo y comprensivo en los alumnos, sino que hay que ayudarlos a adquirir la adecuada competencia comunicativa. Éste es el eje pedagógico desde el cual debiera articularse la educación lingüística y literaria en la enseñanza primaria y secundaria, a pesar que el concepto no tenga origen de naturaleza pedagógica, sino que proceda de una corriente antropológica lingüística: la etnografía de la comunicación. Desde esta perspectiva, Hymes

(1984) subraya la idea de que *“para comunicarse no es suficiente con conocer la lengua, el sistema lingüístico, es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social”*. En este mismo sentido Lomas cita a Gumperz y Hymes (1971):” *(la competencia comunicativa) es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. El término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Es preciso distinguir entre lo que un hablante sabe –sus capacidades inherentes- y la manera en que se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los seres humanos, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades.”*

Debido a lo anteriormente señalado, *“se insiste en la idea de que el conocimiento gramatical y la reflexión sobre la lengua deben estar al servicio de la mejora de las destrezas discursivas de los alumnos y de las alumnas, se pone el acento en los procedimientos como ejes del trabajo didáctico en las aulas y se opta por una concepción cognitiva del aprendizaje que tenga en cuenta que la construcción activa el conocimiento lingüístico por parte de las personas es consecuencia de una actividad mental que se produce en el sistema de intercambio comunicativo y de interacción social”* (Vigotski, 1977 y 1979).

Es por esta razón Lomas (1994<sup>a</sup> y 1996<sup>a</sup>) señala que *“no basta con estar de acuerdo en torno a los fines comunicativos de la educación lingüística y literaria en la enseñanza*

*secundaria. Es necesario adecuar la selección de los contenidos lingüísticos y literarios, los métodos de enseñanza en el aula y las tareas de aprendizaje, de forma que hagan posible que los alumnos/as utilicen los conocimientos, las normas y los procedimientos expresivos y comprensivos habituales en los intercambios comunicativos entre las personas.”* Es necesario aprender el uso de la lengua por medio de la creación de contextos de habla que permitan la adquisición gradual de las capacidades expresivas y de comprensión que integran la competencia comunicativa. A este respecto María Pilar Nuñez afirma que *“aprender significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar -y de escribir- sobre el objeto de aprendizaje en cuestión y hacerlo en la manera acostumbrada en esa parcela del saber; significa, pues, apropiarse del discurso específico que se reconoce como propio de esa disciplina”*.

Amparo Tusón (Lomas, 1999) al respecto señala que *“no se trata de formar gramáticos, filólogos o lingüistas”*, sino de actores y escritores, hablantes y oyentes competentes. Es decir, personas que se puedan desenvolver con soltura en su entorno sociocultural, y que puedan reflexionar en forma crítica sobre todo lo que implica el habla y la escritura. Se debe aprovechar la interacción al interior del aula debido a que ésta *“es un microcosmos, un concentrado de la realidad sociocultural”* en donde alumnos y profesores hacen uso de los instrumentos que tienen a su alcance para lograr las finalidades que se han propuesto, las cuales se negocian en cada momento a partir de los diferentes puntos de vista que cada persona tiene acerca de la realidad en la que vive.

Abascal insiste en que *“la falta de tradición de una enseñanza sistemática de los usos orales formales no ha propiciado la reflexión sobre el tratamiento didáctico de este aprendizaje”*. Por eso, es necesario facilitar el trabajo y para ello, se deben hacer explícitos

los criterios que debieran orientar la intervención didáctica “*desterrando prejuicios, fijando los contenidos específicos del aprendizaje de la oralidad y estableciendo una metodología de observación y producción de textos que facilite al alumno el acceso a nuevos discursos.*” Señala que es posible realizar una didáctica eficaz en el uso oral de la lengua partiendo de nuevos currículos del área. Para esto, es necesario tomar en consideración aspectos importantes como: “la revisión crítica de los prejuicios lingüísticos que confunden las metas de este aprendizaje, una reflexión sobre las características del uso oral de la lengua que contribuya a debilitar los contenidos específicos y, por último, las conclusiones del constructivismo y de la psicolingüística sobre la manera en que se aprenden las lenguas”.

Una de las causas señaladas anteriormente por Lomas tenía relación con la formación docente. Según Lomas, la competencia comunicativa no se lleva a cabo como base de los aprendizajes lingüísticos y literarios porque parte del énfasis que recibe el profesorado en su formación inicial en cuanto a contenidos de estudios fonológicos y morfosintácticos de la lengua, además de la instrucción en el conocimiento de diversos autores y sus obras, épocas y corrientes de pensamiento a lo largo de la historia literaria. Para Lomas, estos contenidos son parte del saber lingüístico y literario, pero no son una herramienta que sea eficaz para atender la tarea de mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes, ya sea de enseñanza básica y media: “... *en la mayoría de las facultades de filología encargadas hoy por hoy de la formación inicial de quienes enseñan lengua y literatura en la educación secundaria, siguen aún dominando aquellas ciencias del lenguaje que excluyen de su ámbito de estudio y de reflexión el uso lingüístico y comunicativo de las personas.*”

Lomas (1999) señala que en la sociedad las comunidades de habla no son entidades homogéneas. *“Quienes hablamos somos iguales en lo se refiere a la facultad del lenguaje pero al hablar somos desiguales ya que los usos lingüísticos de las personas son diversos en función de la pertenencia de cada hablante a una determinada clase o grupo social, a una generación, a un sexo, a una u otra comunidad geográfica (...) dicho de otra manera, en el habla se reflejan (y se reproducen) las características socioculturales, geográficas y personales de quienes hablan una lengua.”* Tusón (Lomas, 1999) al respecto, señala que es mediante esta interacción en donde se pone a prueba la competencia comunicativa de las personas, *“aquel conjunto de saberes necesario para actuar comunicativamente de manera apropiada en diferentes situaciones”*, los cuales se adquieren y desarrollan en parte de manera inconsciente al estar inmersos activamente en diversos encuentros comunicativos, *“porque la vida social se desarrolla, se crea, se mantiene o se cambia a partir de las interacciones comunicativas entre los individuos”*.

En vista de esta situación, Rodríguez Luna (2001) afirma que *“el discurso pedagógico es condicionante para la producción, reproducción y transformación de la cultura y, por tanto, aporta elementos relevantes para la investigación en este campo.”*

Siendo así, Gonzáles Nieto (1980: 172-173) afirma que en este sentido *“parece razonable pensar que las aportaciones de estas nuevas perspectivas deben integrarse también en el bagaje formativo de un profesorado que pretenda precisamente, hacer de sus alumnos y alumnas ciudadanos competentes para la comunicación y que para lograr que esta competencia habrá que plantear la enseñanza de las lenguas de modo que las tareas de aprendizaje atiendan al formato de las capacidades de expresión y comprensión del alumnado actualizando competencias discursivas adecuadas a cada contexto y situación, y*

*proporcionando a los aprendices estrategias de uso y reflexión metacognitivas que hagan más adecuado las acciones verbales y no verbales que en el uso deben producir y entender”* (Lomas y Osoro, 1993). A este respecto, se suma lo que señala Ignaci Vila (1993) acerca de la importancia que tenía el discurso docente en la toma de conciencia del alumnado en relación a cómo se habla: *“la enseñanza de la lengua remite a hacer consciente aquello que ya se utiliza inconscientemente y, por tanto, se trata de construir metacognitivamente sobre un objeto formal, el lenguaje, que se utiliza en forma espontánea”* (Lomas, 1999).

En relación a lo anterior, Rodríguez Luna afirma que *“el estudio de los fenómenos lingüísticos en ámbitos escolares debería orientarse a la búsqueda de soluciones para los problemas docentes (...) el currículo real consiste en los significados que una clase y un profesor concretos representan o realizan. Para aprender, los estudiantes deben valerse de lo que saben si quieren encontrarle sentido a lo que el profesor les explica. La reflexión oral permite someter a reflexión los procesos mediante los que el alumno relaciona nuevos y antiguos conocimientos, si bien dicha posibilidad depende de las relaciones sociales y del sistema de comunicación que imparte el profesor.”* (María Elvira Rodríguez Luna: 2001- Barnes, citado por Cazden, 1991: 12).

Se debe tomar en consideración la importancia que tiene el discurso docente al interior del aula, no tan sólo porque ayuda a obtener información relevante para estudios lingüísticos que mejoren la práctica docente, sino también por la razón que explicita Tusón (Lomas, 1999), en relación a que se debe ser consciente, se quiera o no, del *“modelo”* de habla que representa el/la profesor/a para los estudiantes, ya que éstos ofrecen a diario ejemplos de uso lingüísticos. Debido a la posición en la que se encuentra el docente en

relación con el discente y, la diferencia que existe entre los conocimientos que domina cada uno, la función del docente es la de procurar que los alumnos y alumnas tengan un buen desempeño lingüístico, evaluando constantemente su forma de hablar y de escribir, lo cual es parte esencial del currículo oculto. Éste es un conjunto de valores y actitudes que se traspasan de manera inconsciente e implícita en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación a lo anterior, Cazden (1991) señala la *importancia del registro de la actuación del profesor (léxico, entonación, humor, afecto, movimientos...)* y *del análisis de su discurso*, con especial énfasis a las interacciones entre los alumnos, tanto en la realización de actividades como otros contextos.

Además, si se tiene la intención de convertir las acciones pedagógicas en prácticas transformadoras de la cultura, también se debe generar formas de relacionar las diferentes áreas del saber disciplinario que conforman el conocimiento escolar. De este modo, señala Lomas (1999) el discurso fonológico se convierte en diálogo, ya que permite la apropiación colectiva del saber y, por consiguiente, la participación de los actores escolares y su intervención en los procesos educativos. A este respecto, Wagner (1989) señala que “*la situación de clases (...) obliga a todos por igual –profesores, paradocentes y alumnos- a manejar la variedad prestigiosa de la lengua y no sólo al profesor de castellano*”, lo cual es bastante alentador para las posibles soluciones que permitan mejorar la calidad en el aprendizaje de los estudiantes. Abascal (Lomas, 1993) mantiene una misma postura ante esta fenómeno, en su apreciación de que facilitar el acceso a los usos de la lengua oral no es un objetivo exclusivo de la asignatura de lengua, es un objetivo de la etapa. Nuñez (1991) asegura que “*este proceso es tarea de todo el profesorado, en tanto en cuanto el uso oral se aprende y se mejora en interacción con los demás*” y por tanto “*Cualquiera sea la*

*disciplina que enseñe, todo maestro o profesor se encuentra confrontado, efectivamente, con la lengua”* (Ball, 1972). Por tanto, no es sólo deber del profesor de lenguaje preocuparse por desarrollar y fomentar la adquisición de la competencia comunicativa en el alumnado, sino que es un trabajo conjunto de todo el cuerpo docente. Es más, esta difícil tarea abarca a toda la comunidad educativa y los *“procesos comunicativos que se producen en el aula, el clima de relaciones de la misma e incluso su configuración como espacio material son entonces innegablemente relevantes en este aprendizaje lingüístico y comunicativo”* (Nuñez, 1991). Y aunque quizás no se produzca un trabajo sistemático en la mejora de las habilidades orales de los alumnos y alumnas, es de gran importancia el estilo interactivo y dinámico que pueda tener el educador, además del clima que se genere al interior del aula. Por consiguiente, Nuñez afirma la necesidad de que *“el profesorado – no sólo el de Lengua y Literatura- tome conciencia de este hecho y lo tenga en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar la programación correspondiente”*.

Si bien es cierto, la educación lingüística y literaria en los establecimientos educacionales debe estar orientado a favorecer la adquisición gradual de la competencia comunicativa, y si se está de acuerdo en que los objetivos de la enseñanza de las lenguas debe ser concebidos en términos de capacidades expresivas y comprensivas que el alumnado debe adquirir, de la manera en que les sea posible, como consecuencia del aprendizaje escolar de las lenguas -y no sólo de éstas-, entonces se tendrá que saber cuáles son esas capacidades que se han de fortalecer en los estudiantes con la única finalidad de contribuir en forma apropiada al desarrollo de la competencia comunicativa. En este sentido, Lomas (1999) sugiere de utilidad el análisis de Canale (1983) y Hymes (1984), sobre las distintas subcompetencias integradas en la competencia comunicativa: *“a juicio*

*de estos autores, la adquisición de la competencia comunicativa se alcanza cuando se usan de forma apropiada un conjunto de conocimientos, destrezas y normas que son esenciales para comportarse comunicativamente no sólo de una manera correcta sino también, y sobre todo, adecuada a las características del contexto y de la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo”.*

Para ello, Lomas señala que se debe poseer las subcompetencias señaladas en el apartado II: **lingüística**, entendida como la capacidad innata para hablar una lengua y como conocimiento de la gramática de esa lengua (favorece la expresión de los enunciados lingüísticos); **sociolingüística** que se refiere al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. Está asociada a la capacidad de adecuación de las personas a las características del contexto y de la situación comunicativa; **discursiva** relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de textos con cohesión y coherencia; y la subcompetencia **pragmática psicolingüística** o **estratégica** que se refiere al conjunto de recursos que podemos utilizar para reparar los diversos problemas que se puedan producir en el intercambio comunicativo (desde los malos entendidos hasta un deficiente conocimiento del código) y cuya finalidad es hacer posible la negociación del significado entre los interlocutores. Además se les suma otras dos competencias específicas que cabe incluirlas en el ámbito de la competencia discursiva: la **competencia literaria**, que incluye los conocimientos, las habilidades y los hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios; y la **competencia semiológica**, que incluye los conocimientos, las habilidades y actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad.

A esto, Nuñez también añade posibles estrategias para fortalecer la comunicación, tales como *“la planificación y modificación del entorno por medio de una distribución adecuada de espacios, de una disposición de materiales que despierte la curiosidad y de la negociación de los contenidos comunicativos para suscitar tanto la motivación como la creación de rutinas interactivas: saludos, despedidas, agradecimientos, inicio y final de tareas.”* En cuanto a estrategias de intervención lingüísticas, se sugiere la práctica de textos conversacionales variados tales como debates y exposiciones, en los cuales se trabajen unidades de gestión de la conversación tales como: los turnos de palabra y elementos para mantener la fluidez, la progresión del contenido y el ajuste de las características formales que posee el habla.

Para Nuñez (1991) *“el primer principio didáctico de la escuela debe ser el de crear un ambiente apropiado para el estímulo y ejercitación de las habilidades de la comunicación verbal por parte del alumno, independientemente de que ciertos aprendizajes lingüísticos requieran un tratamiento didáctico propio.”*

Como se ha podido observar, este fenómeno lingüístico ha sido abordado desde distintos campos del saber y de la investigación. María Josefa Reyes (1991) reafirma esta realidad, señalando que se ha abordado su estudio lo que demuestra *“la pertinencia del mismo en la sociedad y la trascendencia que deriva de la investigación de su estructura, de sus peculiaridades, de la multiplicidad de usos”* ya sea en la literatura, en la ciencia, en la filosofía, en los discursos persuasivos, en los textos noticiarios, en las conversaciones cotidianas, en las interacciones afectivas” entre otras. Para ello, es necesario estructurar una planificación considerando ciertos aspectos en lo que a actividades destinadas al alumnado al interior del aula se refiere. Lomas (1999) señala que *“el currículo oficial*

*selecciona los contenidos en función de su utilidad para el desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos de cada etapa y de cada área, y los divide en conceptos, procedimientos y actitudes*”, los cuales define en detalle de la manera siguiente:

- *Conceptos*: saberes que se refieren a hechos, conceptos y principios. En el área lingüística, los conceptos son ese conjunto de contenidos que resume el conocimiento científico sobre la lengua y la literatura, y remiten por tanto al saber lingüístico y al saber literario.
- *Procedimientos*: saberes que se refieren a destrezas y habilidades de uso orientadas a conseguir una determinada finalidad. En el área lingüística, los procedimientos son ese conjunto de contenidos que se refieren al saber hablar, al saber escuchar, al saber escribir y al saber leer y entender. En última instancia, remiten al saber hacer cosas con las palabras.
- *Actitudes*: saberes que se refieren a valores, normas y actitudes. En el área lingüística, las actitudes se refieren tanto a las normas que regulan los intercambios comunicativos como a las actitudes ante la lengua y sus usos sociales (prejuicios y estereotipos lingüísticos, papel del lenguaje en la construcción y en la difusión de los valores sociales, usos discriminatorios de la lengua).

Estos aspectos, educativamente, son el punto de partida para trabajar los aprendizajes mediante actividades que tengan como finalidad la adquisición de las habilidades habituales de comunicación y, por lo tanto, lograr el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa debido a que sólo *“la adquisición de este conjunto de competencias referidas tanto al saber lingüístico y literario como al saber hacer cosas con*

*las palabras, constituye el eje en torno al cual cobra sentido un trabajo educativo en las aulas de lenguas orientado al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y alumnas*". (Lomas 1999).

De este modo, el trabajo planificado en el aula en actividades de comprensión y de producción de textos por parte de los estudiantes, al tiempo que se desarrollan los procesos lingüísticos y comunicativos (procedimientos), también se debe utilizar para desarrollar procesos de reflexión sobre el uso y asimilación de conceptos. Es por ello que estos fines deben estar en relación con los programas concretos de la asignatura, pero por sobre todo, con la metodología, el sistema de aprendizaje que tienen los alumnos, el modelo de planificación didáctica y su correspondiente evaluación.

Abascal al respecto, afirma que *"el desarrollo de las destrezas orales puede potenciarse recogiendo en los proyectos educativos de centro propuestas tendentes a abrir contextos de aprendizaje del uso oral de la lengua más allá del aula."* Para ello, es necesario incluir ámbitos de la vida social en los cuales se pueda encontrar una pertinencia de los aprendizajes escolares en la vida cotidiana. Siguiendo esta misma idea, Abascal sugiere abarcar ámbitos tales como *"la creación de una emisora de radio en el centro, la sesión de la gestión de algunas actividades a los alumnos, la asistencia y la participación de éstos en reuniones, pueden ser ámbitos privilegiados para el desarrollo de esta competencia porque enfrentan al alumno a situaciones comunicativas más variadas."*

Para comprender de mejor manera la interacción comunicativa mencionada anteriormente, Nuñez cita a Medina Ricilla (1989), quien entiende este fenómeno en la enseñanza como *"un proceso comunicativo-formativo, caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes que participan en ella"*. Según Medina

Ricilla, la interacción se incorpora a la enseñanza ya que a parte de ser una influencia mutua *“es un fuerza cohesionada que hace eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto sirve al alumno para adquirir una formación intelectual y actitudinal”*. Una interacción mayoritariamente unidireccional no favorece el desarrollo de la oralidad como instrumento para organizar el pensamiento y para comprender las distintas áreas del saber curricular. El lenguaje es sólo un medio en sí mismo, un vehículo para transmisión de conocimientos. A través de la interacción, se puede utilizar la lengua como instrumento de conocimiento al interior del aula. Cazden (1991) vuelve a reiterar la idea de la importancia que tiene el habla como herramienta *“para construir individualmente el conocimiento pero en sociedad.”* También hace referencia al estudio del lenguaje en relación con la interacción didáctica debido a ciertas características que tienen los establecimientos educativos y por lo cual hacen de la comunicación un elemento decisivo. La primera característica se refiere a que *“el lenguaje hablado es el medio a través del que se realiza gran parte de la enseñanza y a través del cual los alumnos muestran al profesor lo que han aprendido.”* A esta función de comunicación referente a la información Cazden la llama *función preposicional*. En segundo lugar, *“porque las escuelas son uno de los ambientes humanos más concurridos y, por lo tanto, en ellas se produce la creación y mantenimiento de relaciones sociales”* lo cual, según Cazden, corresponde a la *función social*. La tercera característica se explica porque el lenguaje oral es parte elemental en la identidad de los interlocutores que expresan su propia personalidad y actitudes; esta es la *función expresiva*.

Según Nuñez, el habla expresa al pensamiento y al lenguaje, sin embargo, no todo el sistema comunicativo *“supone adecuación al desarrollo del pensamiento y del lenguaje, su adecuación o limitación dependerán de las concepciones del profesor sobre el*

*conocimiento, sobre cómo aprende el alumno, sobre la utilidad del habla en el aula y sobre su propio papel en la interacción*". Además, agrega que *"el uso del habla de carácter reflexivo e hipotético depende de la pauta de comunicación que se instale en el aula para que el alumno se concientice de su existencia y la utilice"*. En este sentido, se da a conocer la discusión en pequeño grupo como la manera más abierta en la que se da este uso. Calleja (1999) en relación con esta realidad relacionada con la lengua oral, destaca las siguientes ideas:

- La interacción en el aula debe ser promovida por el profesor porque es fundamental para desarrollar la cognición y comprender los distintos contenidos escolares.
- No todas las prácticas de interacción producen estos efectos.
- La utilización de ese instrumento para aprender es necesario desde la óptica lingüística, porque el instrumento es a la vez objeto de conocimiento.
- El objeto se cifra en el uso oral como una suma de saberes formales que ofrece el sistema y saberes pragmático-textuales que ofrece la actuación. En las propuestas didácticas estos saberes se determinan en distintos conceptos para cuyo dominio han de darse el uso y la reflexión.

Para Callejas, esta doble perspectiva planteada sobre el lenguaje tiene consecuencias didácticas en otros ámbitos que a continuación señala: *"en primer lugar, en la investigación. La didáctica de la lengua está estableciendo las condiciones de intervención en el aula con el fin de transformar las prácticas de lengua oral y mejorarlas. En segundo lugar, en la formación del profesorado: en la formación inicial hay que proponer líneas de reflexión sobre la importancia del lenguaje y de la interacción didáctica en la construcción del conocimiento. Y por último, en la práctica educativa, pues*

*el profesor debe promover el habla en las clases y hacer consciente al alumno de la necesidad de utilizar estrategias discursivas para aprender, aunque al principio sean incorrectas, pues la reflexión permitirá mejorarlas”.*

Alverman, Dillon y O’Brian (1990), consideran la discusión como un espacio fundamental aplicable a cualquier área curricular. Este ejercicio abarca objetivos tales como el dominio del contenido de un tema, el debate, solución de problemas y formulación de ideas, lo cual trae consigo objetivos específicos tales como aplicar conceptos abstractos, obtener retroalimentación inmediata (siempre y cuando se comprenda el contenido de la lección), aprender a pensar organizando estructuras mentales de conocimiento e información, además de la evaluación respecto de la lógica de las propias ideas en contraposición con posturas divergentes. También favorece la comprensión y argumentación, ya que el ejercicio capta la atención del estudiante y exige de su parte una respuesta elaborada.

Para obtener un resultado eficaz en este ejercicio, se señalan etapas a seguir dentro del proceso en el cual se desarrolla, tales como:

- Especificar el propósito global de la misma.
- Seleccionar los contenidos adecuados al método de discusión adecuadas al tema concreto.
- Organizar el aula para trabajar en un grupo grande o en grupos pequeños incluyendo la consideración de los diversos roles del profesor.
- Planificar por adelantado cómo se valora la efectividad de la discusión.

Álvarez (1999) también pone énfasis en otra práctica: el diálogo, debido al proceso de indagación, construcción y formación que caracteriza la educación, en el cual se iguala

la posición del docente y del alumno frente al proceso de enseñanza aprendizaje: *“el trabajo en equipo exige como garantía de funcionamiento el diálogo. Se trata de compartir el poder que representa el profesor para compartir también las responsabilidades en las tareas de enseñar y aprender”*. De las observaciones al interior del aula, Zuccherini (1992) señala que el adulto tiende a monopolizar la palabra lo que reduce al alumno a un papel pasivo en el intercambio comunicativo, lo cual *“exige de los docentes un cuidado especial con la propia manera de hablar, de escuchar, de moverse, de gesticular, de respetar el silencio: todo comportamiento del adulto es comunicativo y los alumnos son receptores atentos del mismo.”*

Noguerol (1997) reconoce el papel de la lengua en las diversas áreas curriculares y señala que para que exista una enseñanza integrada de la lengua, se debe tener en consideración la coordinación de distintos ámbitos:

- a. Organización general del centro, debido a que en él se realizan constantemente intercambios comunicativos. Los profesores de lengua deben coordinar al resto del profesorado en los contenidos relacionados con los aprendizajes lingüísticos.
- b. Coordinación de las enseñanzas de las distintas lenguas en cuanto a principios, metodología y evaluación.
- c. Coordinación con áreas de expresión, ya sea la plástica o la música, debido a que los lenguajes de representación son difíciles para los alumnos. Establecer interrelaciones facilita el aprendizaje lingüístico ya que es parte del sistema global de representación de la realidad.
- d. Aprendizajes lingüísticos en donde los profesores de lengua tengan un papel específico y otro complementario en relación con las otras áreas.

Galera (1991) defiende otras estrategias tales como la dramatización, recitación y la lectura en voz alta, apelando que es una variante de la comunicación oral y su correspondiente importancia en el proceso educativo. Afirma que la lectura ha sido vista como *“un ejercicio mecánico más entre las tareas escolares relacionadas con el lenguaje. Se le despoja de principal sentido: la comprensión y transmisión de ideas, sensaciones y emociones. La lectura expresiva debe consistir en da pleno sentido a los signos escritos. Sin comprensión no hay acto lector y sin dicha comprensión no es posible la correcta lectura en voz alta tal como se entiende.”*

Sin embargo, señala que tanto la lectura expresiva como la dramatización ayudan a los alumnos a intervenir sin miedo a un público, pueden adquirir confianza expresarse oralmente delante de los demás y aprenden ser oyentes respetuosos, los cuales son *“objetivos prioritarios de una programación sistematizada y rigurosa de la comunicación oral en el aula.”* Según Galera, la lectura expresiva es considerada una de las múltiples técnicas de desarrollo de la comunicación oral y tiene gran relación con la dramatización: *“un buen lector es, en definitiva, a nuestro juicio, una especie de actor que interpreta el pensamiento encerrado en una letra muerta a la que él le da vida.”* Cuando se lee n voz alta con fluidez, se ejercita una habilidad e comunicación oral de carácter específico que desarrolla aspectos válidos tales como una *“buena entonación, dicción correcta, ritmo adecuado, velocidad, soltura”* cualidades que conforman el tipo de lectura que Sánchez (1977) denomina corriente. Además, Cuervo y Diéguez (1991) señala que *“la entonación y la modulación no sólo tienen importancia estética, a veces son imprescindibles para que el mensaje se comprenda correctamente.”*

Rosales (1987) recomienda que el docente se interese en conocer las características personales y sociales de su alumnado para ajustar su mensaje y, de este modo, para dominar el contexto psicosocial de la comunicación; así como también la importancia que tiene la imagen que representa el profesor para sus alumnos y viceversa, de acuerdo a las influencias que pueden ejercer estas expectativas en la práctica cotidiana. Agrega que *“el profesor desempeña un papel fundamental en la determinación del grado de formalidad en la comunicación didáctica; su actuación en este ámbito viene dictada por su fortaleza y características del grupo de alumnos, su extensión, el hecho de que su asistencia a clase sea obligatoria y el papel preponderante del profesor en las comunicaciones del grupo.”*

Galera también señala que los alumnos necesitan modelos lingüísticos, no para imitarlos, sino más bien, para servir de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchas veces se pretende que los alumnos por sí mismos mejoren sus habilidades comunicativas, sin embargo, se considera necesario que el profesor lea en voz alta a sus alumnos y se convierta en un modelo que abra caminos. Con la ejemplificación se pretende ofrecer una guía en la lectura expresiva ya que, como señala Solé, (1994) *“el aprendizaje de un procedimiento requiere como condición necesaria su demostración”*. Por tanto, en la opinión de Smith y Dahl (1984) el docente en su función como guía tiene la gran responsabilidad de encauzar e influir en el aprendizaje de los alumnos, modelando intereses a favor o en contra de estos ejercicios que contribuyen a la adquisición de habilidades lingüísticas.

De igual manera, Galera señala que los padres tienen una gran responsabilidad al igual que los docentes ya que también pueden ser un referente desde el punto de vista del lenguaje, ya que *“ejercen un influjo importante en el punto de vista de sus niños sobre el*

*lenguaje y sobre la escritura.*” Si los padres sienten la preocupación de acercar el gusto por la lectura en sus hijos, se estará fomentando que los niños desde temprana edad sientan interés por ella. Y una buena forma de promover esta habilidad lectora expresiva es tan sencilla como lo señala Galera: leerse un texto mutuamente en voz alta.

De este modo, Wagner señala que la enseñanza de la lengua sólo puede regirse por los siguientes principios:

1. El dominio de la lengua se logra a través de la ejercitación. La lengua es una técnica del hablar más que un corpus de normas o reglas que hay que aprender de memoria.
2. De las modalidades de lengua posibles, la escuela se interesa por enseñar sólo aquellas que corresponden al uso corriente o práctico de la lengua, el único que se ajusta a las situaciones de comunicación.
3. El modelo de lengua debe ser el formal, esto es, el que corresponde a situaciones sometidas a una reglamentación social restrictiva y que está dotada de prestigio. El uso informal es aprendido espontáneamente por influencia del ambiente y el supraformal responde a situaciones de discurso limitadas a tan contadas ocasiones que su enseñanza no justifica el esfuerzo que se pudiera hacer.
4. La modalidad o variedad formal de la lengua se expresa tanto por escrito como oralmente.
5. La lengua está relacionada con la cultura de múltiples maneras, por cuanto toda lengua es un hecho de cultura, pero al mismo tiempo un vehículo de la misma, cosa que habitualmente se olvida.

6. La enseñanza de la lengua implica, por un lado, determinar qué aspectos de ella deben ser enseñados, y, por otro, cómo se debe enfrentar el proceso de su enseñanza-aprendizaje.

*Como señala Castella “enseñar, mejor dicho, acompañar al alumno en el aprendizaje del uso de la lengua no es fácil, por supuesto”. El rol del docente por tanto, consiste en lograr que el acto de palabra individual emerja de la palabra socializada, mediante la integración y cumplimiento de las reglas del idioma en la interacción. La idea consiste en aprender la lengua oral en su condición natural: dinámica y cambiante, como instrumento inestable y creador, como una herramienta que permite el acceso al conocimiento y a la construcción de realidades. Retomando a Castella, no es una tarea sencilla “sin embargo, ése es el reto.”*

### **III. OBJETIVOS**

#### **3.1. OBJETIVO GENERAL**

Durante la práctica profesional de la autora de este trabajo en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se observó que los alumnos mostraban dificultades para expresarse oralmente.

Con el objeto de investigar cuales serían las razones principales de estas dificultades, se realizó el siguiente estudio cuyo objetivo es analizar en términos generales, el grado de competencia comunicativa existente en alumnos de 7° y 8° año de Enseñanza Básica, pertenecientes a cuatro establecimientos educacionales ubicados en la ciudad de Valdivia.

#### **3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

3.2.1. Identificar las principales causas y dificultades en cuanto a la competencia comunicativa que presentan los alumnos de Enseñanza Básica en la ciudad de Valdivia.

3.2.2. Analizar los resultados obtenidos durante el proceso de recopilación de información, mediante la aplicación de un cuestionario, en los establecimientos educacionales en estudio.

3.2.3. Determinar cuáles son las causas principales de las dificultades que presentan los alumnos con respecto a su competencia comunicativa.

#### **IV. METODOLOGÍA**

Para el siguiente estudio, se aplicó un cuestionario de formato Lickert (ver anexo) a alumnos y profesores de Enseñanza Básica de distintas áreas curriculares con el propósito de recopilar información referente a la expresión oral. Se invitó a participar a un total de 252 alumnos de 7° y 8° año básico y 11 profesores, pertenecientes a 4 establecimientos educacionales ubicados en la ciudad de Valdivia:

Escuela España (municipal)

Escuela Fedor Dostoievski (municipal)

Colegio Príncipe de Asturias (particular subvencionado)

Colegio Rafael Lira (particular subvencionado)

Se utilizó el cuestionario con formato Lickert debido a que es un tipo de instrumento de medición de actitudes y recolección de datos que se dispone para la investigación social mayoritariamente. Este tipo de cuestionario consiste en un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción (favorable o desfavorable, positiva o negativa) de los individuos a quienes se les aplica. Las preguntas elaboradas para dicho cuestionario fueron formuladas en base a estudios anteriores (Ortiz y Mariño:1991) el cual se presenta dentro del marco teórico de este trabajo en el apartado de Competencia Pedagógica. Para la elaboración del cuestionario se eligieron los ítems más relevantes a nuestro juicio presentando algunas modificaciones de la idea original planteada por Ortiz y Mariño y, posteriormente, por Roldán (2003-2004). Estas modificaciones tienen su razón en la contextualización de un lenguaje adecuado para

quienes va destinado y una recopilación segura de la información requerida. Se formularon con la intención de obtener resultados comparables y observables en relación con el quehacer educativo actual y entre los mismos destinatarios.

El cuestionario aplicado a alumnos y profesores, consta de 21 preguntas, tanto el de los profesores como el de los estudiantes. Los docentes que participaron en el cuestionario pertenecen a las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Comprensión del Medio y la Sociedad, y Comprensión de la Naturaleza.

## V. Resultados y discusión

En cuanto a los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario al total de los alumnos de 8° y 7° año Básico, podemos señalar lo siguiente:

La mayoría de las respuestas en el total de alumnos se centró en la alternativa **S** (siempre).

- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (28.9 %) \*
- El profesor nota mis estados de ánimo (30.1 %) \*\*
- El profesor se compromete conmigo afectivamente conmigo, otorgando confianza y seguridad en su trato (39.6 %)
- El profesor respeta mi punto de vista y el de mis compañeros (63.8 %)
- El profesor está dispuesto al diálogo amistoso (42.2 %)
- El profesor tolera o acepta que me equivoque en clases (50.3 %)
- El profesor corrige mis errores al hablar (59.1 %)
- El profesor me motiva a dar respuestas con argumentos (53.1 %)
- El profesor es cuidadoso en su pronunciación al hablar (68.2 %)
- Permito que mi profesor y compañeros critiquen mi desempeño en disertaciones, debates y otras actividades (35.7 %)
- En una conversación espero mi turno para hablar (45.2 %)
- En mis presentaciones orales se evalúa la forma como hablo (33.7 %)
- Mis profesores me dan alguna pauta para hacer una presentación oral adecuada (32.5 %)

Alternativa **A** (algunas veces)

- Los profesores se dan en tiempo para conversar conmigo fuera de la sala de clases (41.6 %)
- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (28.9 %) \*
- El profesor nota mis estados de ánimo (30.1 %) \*\*
- Me avergüenzo con facilidad (31.3 %)
- Necesito de muchas horas para preparar una disertación (36.5 %)
- Me siento obligado a investigar temas que no son interesantes para mí (34.1 %)
- Me gusta leer libros (33.3 %)
- Participo activamente en situaciones de habla formal (32.5 %)

Alternativa **C** (casi siempre)

- En clases me comporto como una persona segura (36.1 %)

Alternativa **N** (casi nunca)

- Uso más gestos que palabras para expresarme (37.3 %)

Los resultados marcados con (\*) tienen relación con porcentajes en igual cantidad en diferentes alternativas.

En las observaciones recopiladas, los alumnos y alumnas señalaron que:

- Existe disposición de los docentes para resolver dudas fuera y dentro de la sala de clases.
- En algunos casos se evita la conversación con las profesoras (en su mayoría) por temor. En especial de las profesoras que gritan y se alteran.
- Los profesores en ocasiones no se preocupan de que los alumnos aprendan.

- Falta de respeto de profesores hacia sus alumnos debido a que violan sus propias prohibiciones.
- Los docentes dan oportunidades al alumnado para mejorar las calificaciones negativas que perjudiquen su promedio.
- Es importante para los alumnos, el tener la confianza de parte de sus profesores.
- Que el profesor reconozca sus equivocaciones.
- Los docentes abordan temáticas de manera entretenida.

Del análisis de los resultados se observa que,

1. La gran mayoría de los alumnos sienten que los profesores respetan su opinión y la de sus compañeros.
2. Consideran que los profesores toleran las equivocaciones, corrigen sus errores al hablar y los evalúan en sus presentaciones orales.
3. Los alumnos sienten que existe un compromiso afectivo por parte de los docentes, disposición para el diálogo amistoso, pero sólo en ocasiones disponen de tiempo fuera de la sala de clases para conversar y notar sus estados de ánimo.
4. Los alumnos son sensibles a la crítica por parte de sus pares y de los docentes.
5. Los alumnos sienten que los profesores sólo en ocasiones manejan la sonrisa como señal que disminuye las tensiones al interior de la sala.
6. Los alumnos sienten seguridad para expresarse oralmente al interior de la sala, pero se avergüenzan con facilidad.
7. En ocasiones los alumnos sienten interés por la lectura y por indagar temas que no son relevantes para ellos.
8. Sienten que participan del habla formal en algunas ocasiones.

## RESULTADOS DE ALUMNOS DE 8° AÑO BÁSICO

En cuanto a los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario al total de los alumnos de 8° año Básico (117), podemos señalar lo siguiente:

La mayoría de las respuestas se centró en la alternativa **S** (siempre).

- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (28,2 %) \*
- El profesor respeta mi punto de vista y el de mis compañeros (64.9 %)
- El profesor está dispuesto al diálogo amistoso (43.5 %)
- El profesor tolera o acepta que me equivoque en clases (43.5 %)
- El profesor corrige mis errores al hablar (26.4 %)
- El profesor me motiva a dar respuestas con argumentos (58.1 %)
- El profesor es cuidadoso en su pronunciación al hablar (61.5 %)
- En una conversación espero mi turno para hablar (52.1 %)
- En mis presentaciones orales se evalúa la forma como hablo (34.1 %)

Alternativa **A** (algunas veces).

- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (28,2 %) \*
- Los profesores se dan en tiempo para conversar conmigo fuera de la sala de clases (41.8 %)
- En clases me comporto como una persona segura (46.1 %)
- Me avergüenzo con facilidad (38.4 %)
- Necesito de muchas horas para preparar una disertación (35.8 %)
- Me siento obligado a investigar temas que no son interesantes para mí (32.4 %) \*\*
- Me gusta leer libros (31.6 %)
- Uso más gestos que palabras para expresarme (32.4 %)

Alternativa **C** (casi siempre)

- El profesor nota mis estados de ánimo (26.4 %)
- El profesor se compromete conmigo afectivamente conmigo, otorgando confianza y seguridad en su trato (34.1 %)
- Permito que mi profesor y compañeros critiquen mi desempeño en disertaciones, debates y otras actividades (31.6 %)
- Mis profesores me dan alguna pauta para hacer una presentación oral adecuada (35.8 %)
- Participo activamente en situaciones de habla formal (30.7 %)

Alternativa **N** (casi nunca)

- Me siento obligado a investigar temas que no son interesantes para mí (32.4 %) \*\*

Los resultados marcados con (\*) tienen relación con porcentajes en igual cantidad en diferentes alternativas.

De los resultados se puede puntualizar,

1. La mayoría de los alumnos sienten que los profesores dedican tiempo al trato interpersonal estableciendo un compromiso afectivo, notando sus estados de ánimo, respetando su opinión y la de sus compañeros.
2. Los alumnos sienten que sus profesores toleran sus equivocaciones, se preocupan de corregir sus errores, los evalúan en sus presentaciones orales, pero sólo en ocasiones hacen uso del registro formal en ellos.
3. Un alto porcentaje de alumnos observa que sus profesores son cuidadosos en su hablar al interior de la sala de clases.

4. Los alumnos sienten que la sonrisa del docente estimula un ambiente libre de tensiones y se exige de ellos respuestas argumentadas.
5. Los alumnos se sienten como personas seguras en clases, pero en ocasiones se avergüenzan con facilidad en situaciones en que deben expresarse oralmente.
6. Son sensibles a la crítica del profesor y de los compañeros.
7. Los alumnos consideran que no sienten interés por la lectura y por investigar temas que no les son relevantes.

Se puede observar algunas contradicciones en el plano de la expresión oral. A pesar de que existe una gran cercanía interpersonal y afectiva entre los alumnos y profesores, del cuidado que existe por parte de éstos para expresarse oralmente bien y de corregir el habla de los alumnos, se puede deducir que hay poca ejercitación instruida respectos de estas habilidades en los contenidos impartido a los alumnos. Al parecer, hay ausencia de estímulo suficiente para establecer un ambiente de seguridad o de confianza para practicar la discusión y el diálogo al interior del aula. El ejercicio continuo de esta práctica debería reafirmar la seguridad en los alumnos. El poco interés por la lectura y la indagación de temas poco conocidos o irrelevantes para ellos, denota la escasez de reflexión profunda acerca de los contenidos u otras temáticas impartidas en clases. Por tanto, estimamos que las habilidades de expresión oral, no son contenidos prioritarios en la enseñanza.

## RESULTADOS DE ALUMNOS DE 7° AÑO BÁSICO

En cuanto a los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario al total de los alumnos de 7° año Básico (135), podemos señalar lo siguiente:

La mayoría de las respuestas se centró en la alternativa **S** (siempre).

- El profesor se compromete conmigo afectivamente conmigo, otorgando confianza y seguridad en su trato (42.2 %)
- El profesor respeta mi punto de vista y el de mis compañeros (62.9 %)
- El profesor está dispuesto al diálogo amistoso (50.03 %)
- El profesor tolera o acepta que me equivoque en clases (52.5 %)
- El profesor corrige mis errores al hablar (56.2 %)
- El profesor me motiva a dar respuestas con argumentos (48.8 %)
- El profesor es cuidadoso en su pronunciación al hablar (74.07 %)
- Permito que mi profesor y compañeros critiquen mi desempeño en disertaciones, debates y otras actividades (37.03%)
- En una conversación espero mi turno para hablar (42.2 %)
- En mis presentaciones orales se evalúa la forma como hablo (33.3 %)
- Mis profesores me dan alguna pauta para hacer una presentación oral adecuada (35.5 %)

Alternativa **A** (algunas veces).

- Los profesores se dan en tiempo para conversar conmigo fuera de la sala de clases (41.4 %)
- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (29.6 %)
- El profesor nota mis estados de ánimo (32.5 %)

- Necesito de muchas horas para preparar una disertación (37.03 %)
- Me siento obligado a investigar temas que no son interesantes para mí (39.2 %)
- Participo activamente en situaciones de habla formal (31.8 %)

Alternativa **N** (casi nunca)

- Me avergüenzo con facilidad (25.9 %)
- Me gusta leer libros (36.2 %)
- Uso más gestos que palabras para expresarme (39.2 %)

Alternativa **C** (casi siempre)

- En clases me comporto como una persona segura (36.2 %)

Se observa lo siguiente:

1. La mayoría de los alumnos sienten que los profesores dedican tiempo al trato interpersonal y se comprometen afectivamente, respetando y tolerando sus equivocaciones.
2. Los alumnos sienten que sus profesores se preocupan de corregir sus errores y los evalúan en sus presentaciones orales.
3. La mayoría de los alumnos observa que sus profesores son cuidadosos en su hablar.
4. Los alumnos sienten que los docentes incentivan la argumentación, con lo cual permite la reflexión.
5. Los alumnos se sienten seguro en clases y no se sienten avergonzados con facilidad, ni sienten gusto por la lectura.
6. En ocasiones sienten que la sonrisa del profesor les motiva a expresarse dentro de la sala de clases.
7. Son sensibles a la crítica del profesor y de los compañeros.

8. En ocasiones sienten interés por investigar temas que no les son relevantes.

A diferencia de los resultados de 8° año Básico, existe mayor cercanía interpersonal y compromiso afectivo con los docentes en 7° año Básico. Además, se aprecia mayor motivación por indagar temas no relevantes. Los estudiantes consideran que los docentes se preocupan de cuidar el lenguaje.

## **RESULTADOS POR ESTABLECIMIENTO**

### **EDUCACIONAL**

#### **COLEGIOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS**

##### **Colegio Príncipe de Asturias**

La mayoría de las respuestas en el total de alumnos de 7° y 8° año Básico (55) se centró en la alternativa **S** (siempre).

- Los profesores se dan en tiempo para conversar conmigo fuera de la sala de clases (41 %)
- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (38,1 %)
- El profesor nota mis estados de ánimo (53.4 %)
- El profesor se compromete conmigo afectivamente conmigo, otorgando confianza y seguridad en su trato (61.8 %)
- El profesor respeta mi punto de vista y el de mis compañeros (74.5 %)
- El profesor está dispuesto al diálogo amistoso (72.7 %)
- El profesor tolera o acepta que me equivoque en clases (61.8 %)
- El profesor corrige mis errores al hablar (67.2 %)
- El profesor me motiva a dar respuestas con argumentos (43.6 %)

- El profesor es cuidadoso en su pronunciación al hablar (78.1 %)
- Permito que mi profesor y compañeros critiquen mi desempeño en disertaciones, debates y otras actividades (43.6 %)
- En una conversación espero mi turno para hablar (36.3%)
- Mis profesores me dan alguna pauta para hacer una presentación oral adecuada (29.09 %)

Alternativa **C** (casi siempre)

- En clases me comporto como una persona segura (40 %)
- Me avergüenzo con facilidad (47.2 %)
- En mis presentaciones orales se evalúa la forma como hablo (34.5 %)

Alternativa **N** (casi nunca)

- Me siento obligado a investigar temas que no son interesantes para mí (40 %)
- Me gusta leer libros (40 %)
- Uso más gestos que palabras para expresarme (45.4 %)

Alternativa **A** (algunas veces).

- Necesito de muchas horas para preparar una disertación (45.4 %)
- Participo activamente en situaciones de habla formal (43.6 %)

Las alternativas que obtuvieron mayor porcentaje en alumnos de 8° año básico se pueden resumir de la siguiente forma:

Alternativa **S** (siempre).

- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (46.4 %)
- El profesor se compromete conmigo afectivamente conmigo, otorgando confianza y seguridad en su trato (50 %)

- El profesor respeta mi punto de vista y el de mis compañeros (85.7 %)
- El profesor está dispuesto al diálogo amistoso (71.4 %)
- El profesor tolera o acepta que me equivoque en clases (60.7 %)
- El profesor corrige mis errores al hablar (64.2 %)
- El profesor me motiva a dar respuestas con argumentos (64.2 %)
- El profesor es cuidadoso en su pronunciación al hablar (82.1 %)
- En una conversación espero mi turno para hablar (52.1 %)

Alternativa **A** (algunas veces).

- Los profesores se dan en tiempo para conversar conmigo fuera de la sala de clases (57.1 %)
- En clases me comporto como una persona segura (35.7 %)
- Me avergüenzo con facilidad (53.5 %)
- Necesito de muchas horas para preparar una disertación (33.5 %)
- Participo activamente en situaciones de habla formal (53.5 %)
- Me gusta leer libros (32.1 %) \*

Alternativa **C** (casi siempre)

- Permito que mi profesor y compañeros critiquen mi desempeño en disertaciones, debates y otras actividades (35.7 %)
- Mis profesores me dan alguna pauta para hacer una presentación oral adecuada (35.7%)
- En mis presentaciones orales se evalúa la forma como hablo (35.7 %)

Alternativa **N** (casi nunca)

- Me siento obligado a investigar temas que no son interesantes para mí (39.2 %)

- Me gusta leer libros (32.1 %)\*
- Uso más gestos que palabras para expresarme (57.1 %)

La mayoría de las respuestas en alumnos de 7° año básico se centró en la alternativa **S** (siempre).

- Los profesores se dan en tiempo para conversar conmigo fuera de la sala de clases (35.5 %)
- El profesor nota mis estados de ánimo (48.1 %)
- El profesor se compromete conmigo afectivamente conmigo, otorgando confianza y seguridad en su trato (74.04 %)
- El profesor respeta mi punto de vista y el de mis compañeros (62.9 %)
- El profesor está dispuesto al diálogo amistoso (74.07 %)
- El profesor tolera o acepta que me equivoque en clases (62.9 %)
- El profesor corrige mis errores al hablar (70.3 %)
- El profesor me motiva a dar respuestas con argumentos (59.2 %)
- El profesor es cuidadoso en su pronunciación al hablar (74.04 %)
- Permito que mi profesor y compañeros critiquen mi desempeño en disertaciones, debates y otras actividades (55.5 %)
- Mis profesores me dan alguna pauta para hacer una presentación oral adecuada (35.5 %)

Alternativa **C** (casi siempre)

- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (37.03 %)
- En clases me comporto como una persona segura (51.8 %)
- En una conversación espero mi turno para hablar (33.3 %)

- Me avergüenzo con facilidad (37.03 %)
- En mis presentaciones orales se evalúa la forma como hablo (33.3 %)\*
- Participo activamente en situaciones de habla formal (33.3 %) \*\*

Alternativa **N** (casi nunca)

- Me gusta leer libros (48.1 %)
- Me siento obligado a investigar temas que no son interesantes para mí (40.7 %)
- En mis presentaciones orales se evalúa la forma como hablo (33.3 %)\*
- Uso más gestos que palabras para expresarme (33.3 %) \*\*\*

Alternativa **A** (algunas veces).

- Necesito de muchas horas para preparar una disertación (37.03 %)
- Participo activamente en situaciones de habla formal (33.3 %) \*\*
- Uso más gestos que palabras para expresarme (33.3 %) \*\*\*

### **Colegio Rafael Lira**

La mayoría de las respuestas en el total de alumnos de 7° y 8° año Básico (75) se centró en la alternativa **S** (siempre).

- El profesor respeta mi punto de vista y el de mis compañeros (64 %)
- El profesor está dispuesto al diálogo amistoso (45.3 %)
- El profesor tolera o acepta que me equivoque en clases (70.6 %)
- El profesor corrige mis errores al hablar (72%)
- El profesor me motiva a dar respuestas con argumentos (58.6 %)
- El profesor es cuidadoso en su pronunciación al hablar (61.3 %)
- En una conversación espero mi turno para hablar (53.3%)
- En mis presentaciones orales se evalúa la forma como hablo (42.6 %)

Alternativa **A** (algunas veces).

- Los profesores se dan en tiempo para conversar conmigo fuera de la sala de clases (34.6 %)
- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (33.3 %)
- En clases me comporto como una persona segura (61.3 %)
- Me avergüenzo con facilidad (45.3 %)
- Me siento obligado a investigar temas que no son interesantes para mí (46.6 %)
- Uso más gestos que palabras para expresarme (46.6 %)

Alternativa **N** (casi nunca)

- Necesito de muchas horas para preparar una disertación (40 %)
- Me gusta leer libros (40 %)

Alternativa **C** (casi siempre)

- El profesor nota mis estados de ánimo (42.6 %)
- El profesor se compromete conmigo afectivamente conmigo, otorgando confianza y seguridad en su trato (53.3 %)
- Permito que mi profesor y compañeros critiquen mi desempeño en disertaciones, debates y otras actividades (40 %)
- Mis profesores me dan alguna pauta para hacer una presentación oral adecuada (36 %)
- Participo activamente en situaciones de habla formal (37.3 %)

La mayoría de las respuestas en alumnas de 8° año básico se centró en la alternativa **S** (siempre).

- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (37.8 %)

- El profesor respeta mi punto de vista y el de mis compañeros (62.1 %)
- El profesor tolera o acepta que me equivoque en clases (62.1 %)
- El profesor corrige mis errores al hablar (64.8 %)
- El profesor me motiva a dar respuestas con argumentos (62.1 %)
- El profesor es cuidadoso en su pronunciación al hablar (48.6 %)
- En una conversación espero mi turno para hablar (48.6 %)
- En mis presentaciones orales se evalúa la forma como hablo (37.8 %)

Alternativa **C** (casi siempre)

- Los profesores se dan en tiempo para conversar conmigo fuera de la sala de clases (37.8 %)
- El profesor nota mis estados de ánimo (43.2 %)
- El profesor se compromete conmigo afectivamente conmigo, otorgando confianza y seguridad en su trato (45.9 %)
- El profesor está dispuesto al diálogo amistoso (37.8 %)
- Permito que mi profesor y compañeros critiquen mi desempeño en disertaciones, debates y otras actividades (40.5 %)
- Mis profesores me dan alguna pauta para hacer una presentación oral adecuada (32.4 %)
- Participo activamente en situaciones de habla formal (43.2 %)

Alternativa **A** (algunas veces).

- En clases me comporto como una persona segura (81.08 %)
- Me avergüenzo con facilidad (40.5 %)
- Me siento obligado a investigar temas que no son interesantes para mí (51.3%)

- Uso más gestos que palabras para expresarme (45.9 %)

Alternativa **N** (casi nunca)

- Necesito de muchas horas para preparar una disertación (35.1 %)
- Me gusta leer libros (32.4 %)

La mayoría de las respuestas en alumnas de 7° año básico se centró en la alternativa **S** (siempre).

- El profesor se compromete conmigo afectivamente conmigo, otorgando confianza y seguridad en su trato (39.4 %)
- El profesor respeta mi punto de vista y el de mis compañeros (52.6 %)
- El profesor está dispuesto al diálogo amistoso (47.3 %)
- El profesor tolera o acepta que me equivoque en clases (65.7 %)
- El profesor corrige mis errores al hablar (65.7 %)
- El profesor es cuidadoso en su pronunciación al hablar (60.5 %)
- Permito que mi profesor y compañeros critiquen mi desempeño en disertaciones, debates y otras actividades (36.8 %)
- En una conversación espero mi turno para hablar (47.3 %)

Alternativa **A** (algunas veces).

- Los profesores se dan en tiempo para conversar conmigo fuera de la sala de clases (39.4 %)
- El profesor nota mis estados de ánimo (39.4 %)
- En clases me comporto como una persona segura (42.1 %)
- Me avergüenzo con facilidad (36.8 %)
- Me gusta leer libros (39.4%)

- Me siento obligado a investigar temas que no son interesantes para mí (42.1%)
- Participo activamente en situaciones de habla formal (44.7 %)

Alternativa **C** (casi siempre)

- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (42.1 %)
- El profesor me motiva a dar respuestas con argumentos (47.3 %)
- En mis presentaciones orales se evalúa la forma como hablo (39.4 %)

Alternativa **N** (casi nunca)

- Necesito de muchas horas para preparar una disertación (44.7 %)
- Mis profesores me dan alguna pauta para hacer una presentación oral adecuada (28.9 %)
- Uso más gestos que palabras para expresarme (34.2 %)

### **Escuela España**

La mayoría de las respuestas en el total de alumnos de 7° y 8° año Básico (79) se centró en la alternativa **S** (siempre).

- El profesor respeta mi punto de vista y el de mis compañeros (64.5 %)
- El profesor tolera o acepta que me equivoque en clases (34.1 %)
- El profesor corrige mis errores al hablar (63.2 %)
- El profesor me motiva a dar respuestas con argumentos (50.6 %)
- El profesor es cuidadoso en su pronunciación al hablar (63.2 %)
- Permito que mi profesor y compañeros critiquen mi desempeño en disertaciones, debates y otras actividades (41.7 %)
- En una conversación espero mi turno para hablar (43.03%)
- En mis presentaciones orales se evalúa la forma como hablo (40.5 %)

- Mis profesores me dan alguna pauta para hacer una presentación oral adecuada (36.7 %)

Alternativa **A** (algunas veces).

- Los profesores se dan en tiempo para conversar conmigo fuera de la sala de clases (46.8 %)
- El profesor nota mis estados de ánimo (30.3 %)
- El profesor se compromete conmigo afectivamente conmigo, otorgando confianza y seguridad en su trato (34.1 %)
- El profesor está dispuesto al diálogo amistoso (39.2 %)
- Necesito de muchas horas para preparar una disertación (34.1 %)
- Me siento obligado a investigar temas que no son interesantes para mí (36.7%)

Alternativa **N** (casi nunca)

- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (31.6 %)
- Me avergüenzo con facilidad (41.7 %)
- Me gusta leer libros (35.4 %)
- Uso más gestos que palabras para expresarme (40.5%)

Alternativa **C** (casi siempre)

- En clases me comporto como una persona segura (43.03 %)
- Participo activamente en situaciones de habla formal (32.9 %)

La mayoría de las respuestas en alumnos de 8° año básico se centró en la alternativa **C** (casi siempre)

- El profesor tolera o acepta que me equivoque en clases (51.3 %)

- El profesor es cuidadoso en su pronunciación al hablar (45.9 %) \*\*\*
- En clases me comporto como una persona segura (51.3 %)
- Permito que mi profesor y compañeros critiquen mi desempeño en disertaciones, debates y otras actividades (32.4 %)
- Me avergüenzo con facilidad (29.7 %)
- Me siento obligado a investigar temas que no son interesantes para mí (32.4 %)
- Me gusta leer libros (29.7 %) \*\*\*\*\*
- Mis profesores me dan alguna pauta para hacer una presentación oral adecuada (37.8 %)
- Participo activamente en situaciones de habla formal (56.7 %)

**Alternativa S (siempre).**

- El profesor nota mis estados de ánimo (29.7 %) \*\*
- El profesor respeta mi punto de vista y el de mis compañeros (59.4 %)
- El profesor corrige mis errores al hablar (54.05 %)
- El profesor me motiva a dar respuestas con argumentos (51.3%)
- El profesor es cuidadoso en su pronunciación al hablar (45.9 %) \*\*\*
- En una conversación espero mi turno para hablar (43.2 %)
- Necesito de muchas horas para preparar una disertación (29.7 %) \*\*\*\*\*
- En mis presentaciones orales se evalúa la forma como hablo (35.1 %)

**Alternativa A (algunas veces).**

- Los profesores se dan en tiempo para conversar conmigo fuera de la sala de clases (48.6 %)
- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (32.4 %) \*

- El profesor se compromete conmigo afectivamente conmigo, otorgando confianza y seguridad en su trato (40.5 %)
- Necesito de muchas horas para preparar una disertación (29.7 %) \*\*\*\*\*
- El profesor está dispuesto al diálogo amistoso (40.5 %)
- Necesito de muchas horas para preparar una disertación (29.7 %)
- Me gusta leer libros (29.7 %) \*\*\*\*\*

Alternativa **N** (casi nunca)

- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (32.4 %) \*
- El profesor nota mis estados de ánimo (29.7 %) \*\*
- Uso más gestos que palabras para expresarme (35.1 %)

La mayoría de las respuestas en alumnos de 7° año básico se centró en la alternativa **S** (siempre).

- El profesor se compromete conmigo afectivamente conmigo, otorgando confianza y seguridad en su trato (35.7 %)
- El profesor respeta mi punto de vista y el de mis compañeros (69.04 %)
- El profesor está dispuesto al diálogo amistoso (70.4 %)
- El profesor tolera o acepta que me equivoque en clases (52.3 %)
- El profesor corrige mis errores al hablar (42.6 %)
- El profesor me motiva a dar respuestas con argumentos (47.6 %)
- El profesor es cuidadoso en su pronunciación al hablar (78.5 %)
- Permito que mi profesor y compañeros critiquen mi desempeño en disertaciones, debates y otras actividades (33.3 %) \*

- En clases me comporto como una persona segura (38.09 %)
- En una conversación espero mi turno para hablar (42.8 %)
- Me avergüenzo con facilidad (35.7 %)
- En mis presentaciones orales se evalúa la forma como hablo (45.2 %)
- Mis profesores me dan alguna pauta para hacer una presentación oral adecuada (38.09 %)

Alternativa **A** (algunas veces).

- Los profesores se dan en tiempo para conversar conmigo fuera de la sala de clases (42.8 %)
- El profesor nota mis estados de ánimo (35.8 %)
- Necesito de muchas horas para preparar una disertación (38.09 %)
- Me siento obligado a investigar temas que no son interesantes para mí (50 %)

Alternativa **N** (casi nunca)

- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (30.9 %)
- Me gusta leer libros (47.6 %)
- Uso más gestos que palabras para expresarme (45.2 %)

Alternativa **C** (casi siempre)

- Permito que mi profesor y compañeros critiquen mi desempeño en disertaciones, debates y otras actividades (33.3 %) \*
- Participo activamente en situaciones de habla formal (33.3 %)

### **Escuela Fedor Dostoievski**

La mayoría de las respuestas en el total de alumnos de 7° y 8° año Básico (43) se centró en la alternativa **S** (siempre).

- El profesor se compromete conmigo afectivamente conmigo, otorgando confianza y seguridad en su trato (48.8 %)
- El profesor respeta mi punto de vista y el de mis compañeros (58.1 %)
- El profesor está dispuesto al diálogo amistoso (39.5 %)
- El profesor tolera o acepta que me equivoque en clases (37.2 %)
- El profesor corrige mis errores al hablar (53.4 %)
- El profesor me motiva a dar respuestas con argumentos (51.1 %)
- El profesor es cuidadoso en su pronunciación al hablar (88.3 %)
- En clases me comporto como una persona segura (30.2 %) \*
- En una conversación espero mi turno para hablar (55.8 %)
- En mis presentaciones orales se evalúa la forma como hablo (39.5 %)
- Mis profesores me dan alguna pauta para hacer una presentación oral adecuada (41.8 %)

Alternativa **A** (algunas veces).

- Los profesores se dan en tiempo para conversar conmigo fuera de la sala de clases (60.4 %)
- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (32.5 %)
- El profesor nota mis estados de ánimo (32.5 %)
- En clases me comporto como una persona segura (30.2 %) \*
- Me avergüenzo con facilidad (34.8 %)

- Necesito de muchas horas para preparar una disertación (30.2 %)
- Me gusta leer libros (58.1 %)
- Uso más gestos que palabras para expresarme (32.5%) \*\*

Alternativa **N** (casi nunca)

- Permito que mi profesor y compañeros critiquen mi desempeño en disertaciones, debates y otras actividades (37.2 %)
- Me siento obligado a investigar temas que no son interesantes para mí (51.1 %)
- Uso más gestos que palabras para expresarme (32.5%) \*\*

Alternativa **C** (casi siempre)

- Participo activamente en situaciones de habla formal (32.5 %)

La mayoría de las respuestas en alumnos de 8° año básico se centró en la alternativa **S** (siempre).

- El profesor se compromete conmigo afectivamente, otorgando confianza y seguridad en su trato (53.3 %)
- El profesor respeta mi punto de vista y el de mis compañeros (46.6 %)
- El profesor está dispuesto al diálogo amistoso (40 %)
- El profesor tolera o acepta que me equivoque en clases (60 %)
- El profesor corrige mis errores al hablar (73.3 %)
- El profesor me motiva a dar respuestas con argumentos (53.3 %)
- El profesor es cuidadoso en su pronunciación al hablar (93.3 %)
- Permito que mi profesor y compañeros critiquen mi desempeño en disertaciones, debates y otras actividades (46.6 %)
- En clases me comporto como una persona segura (40 %)

- En una conversación espero mi turno para hablar (73.3 %)
- Me avergüenzo con facilidad (40 %) \*\*
- En mis presentaciones orales se evalúa la forma como hablo (33.3 %)

Alternativa **A** (algunas veces).

- Los profesores se dan en tiempo para conversar conmigo fuera de la sala de clases (60 %)
- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (33.3 %)
- El profesor nota mis estados de ánimo (40 %)
- Me avergüenzo con facilidad (40 %) \*\*
- Necesito de muchas horas para preparar una disertación (33.3 %)
- Me gusta leer libros (60 %)
- Uso más gestos que palabras para expresarme (46.6 %)
- Participo activamente en situaciones de habla formal (33.3 %)

Alternativa **C** (casi siempre)

- Mis profesores me dan alguna pauta para hacer una presentación oral adecuada (40 %)

Alternativa **N** (casi nunca)

- Me siento obligado a investigar temas que no son interesantes para mí (60 %)

La mayoría de las respuestas en alumnos de 7° año básico se centró en la alternativa

**S** (siempre).

- El profesor nota mis estados de ánimo (28.5 %) \*
- El profesor se compromete conmigo afectivamente conmigo, otorgando confianza y seguridad en su trato (46.4 %)

- El profesor respeta mi punto de vista y el de mis compañeros (64.2 %)
- El profesor está dispuesto al diálogo amistoso (46.4 %)
- El profesor tolera o acepta que me equivoque en clases (47.6 %)
- El profesor corrige mis errores al hablar (71.4 %)
- El profesor me motiva a dar respuestas con argumentos (50 %)
- El profesor es cuidadoso en su pronunciación al hablar (85.7 %)
- En una conversación espero mi turno para hablar (46.4 %)
- En mis presentaciones orales se evalúa la forma como hablo (42.8 %)
- Mis profesores me dan alguna pauta para hacer una presentación oral adecuada (46.4 %)

**Alternativa A** (algunas veces).

- Los profesores se dan en tiempo para conversar conmigo fuera de la sala de clases (60.7 %)
- La sonrisa del profesor me motiva a hablar con espontaneidad (35.7 %)
- El profesor nota mis estados de ánimo (28.5 %) \*
- Necesito de muchas horas para preparar una disertación (38.09 %)
- Me siento obligado a investigar temas que no son interesantes para mí (50 %)
- En clases me comporto como una persona segura (35.7 %)
- Me avergüenzo con facilidad (32.1 %) \*\*
- Me gusta leer libros (57.1 %)

**Alternativa N** (casi nunca)

- Me avergüenzo con facilidad (32.1 %) \*\*
- Uso más gestos que palabras para expresarme (45.2 %)

- Permito que mi profesor y compañeros critiquen mi desempeño en disertaciones, debates y otras actividades (35.7 %)

Alternativa C (casi siempre)

- Participo activamente en situaciones de habla formal (39.2 %)

En el colegio **Príncipe de Asturias** estos resultados nos llevan a puntualizar que,

La mayoría de los alumnos sienten que los profesores dedican tiempo al trato interpersonal estableciendo un compromiso afectivo, notando sus estados de ánimo, respetando su opinión y la de sus compañeros.

1. Los alumnos sienten que sus profesores toleran sus equivocaciones, se preocupan de corregir sus errores, los evalúan en sus presentaciones orales, pero sólo en ocasiones hacen uso del registro formal en ellos.
2. Un alto porcentaje de alumnos observa que sus profesores son cuidadosos en su hablar al interior de la sala de clases.
3. Los alumnos sienten que la sonrisa del docente estimula un ambiente libre de tensiones y se exige de ellos respuestas argumentadas.
4. Los alumnos se sienten como personas seguras en clases, pero en ocasiones se avergüenzan con facilidad en situaciones en que deben expresarse oralmente.
5. Son sensibles a la crítica del profesor y de los compañeros.
6. Los alumnos consideran que no sienten interés por la lectura y por investigar temas que no les son relevantes.

Se puede observar algunas contradicciones en el plano de la expresión oral. A pesar de que se observa una gran cercanía interpersonal y afectiva entre los alumnos y profesores, el cuidado que existe por parte de los docentes para expresarse oralmente bien

y de corregir el habla de los alumnos, se puede deducir que existe poca ejercitación instruida con respecto a estas habilidades en los contenidos impartidos a los alumnos. Al parecer, no existe estímulo suficiente para establecer un ambiente de seguridad o de confianza para practicar la discusión y el diálogo al interior del aula. El ejercicio continuo de esta práctica no debería avergonzar a los alumnos si se sienten seguros de sí mismos. El poco interés por la lectura y la indagación de temas poco conocidos o irrelevantes para ellos, denota la escasez de reflexión profunda acerca de los contenidos u otras temáticas impartidas en clases y la poca interacción instruida por los docentes. Por tanto, las habilidades de expresión oral, no son contenidos prioritarios en la enseñanza de los profesores ni del establecimiento educativo.

En relación a los resultados entre ambos cursos podemos indicar que,

<b>8° año Básico</b>	<b>7° año Básico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe cercanía afectiva e interacción en menor grado.</li> <li>- Se observa menor sensibilidad a la crítica.</li> <li>- Existe menos seguridad y vergüenza frente a situaciones de habla.</li> <li>- La instrucción que reciben para realizar sus presentaciones orales, es poco frecuente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor cercanía afectiva e interacción con los docentes.</li> <li>- Se observa mayor sensibilidad a la crítica.</li> <li>- Existe mayor seguridad frente a situaciones de habla, pero se avergüenzan con facilidad.</li> <li>- Reciben pautas adecuadas para realizar sus presentaciones orales.</li> </ul>

En consecuencia, los alumnos de 8° año Básico presentan menor dominio de la expresión oral que los alumnos de 7° año Básico.

En el colegio **Rafael Lira** se puede indicar que,

1. La mayoría de las alumnas sienten que los profesores respetan su opinión y el de sus compañeras.
2. Las alumnas sienten que sus profesores toleran sus equivocaciones, se preocupan de corregir sus errores, los evalúan en sus presentaciones orales, promueven respuestas argumentadas y hacen uso del registro formal, pero no ofrecen pautas para realizarlas de manera adecuada.
3. Un alto porcentaje de alumnos observa que sus profesores son cuidadosos en su hablar al interior de la sala de clases.
4. Las alumnas sienten que existe un compromiso afectivo por parte del docente, notando estados de ánimo y dispuestos al diálogo amistoso, pero en sólo en algunas ocasiones disponen de tiempo para conversar fuera de la sala de clases.
5. Las alumnas sienten que la sonrisa del docente en algunas ocasiones estimula un ambiente libre de tensiones.
6. Un alto porcentaje de las alumnas en ocasiones se sienten como personas seguras en clases y se avergüenzan con facilidad en situaciones en que deben expresarse oralmente.
7. Son sensibles a la crítica del profesor y de los compañeros.
8. Las alumnas consideran que no sienten interés por la lectura y en algunas ocasiones se interesan por investigar temas que no les son relevantes.

Se observan algunas contradicciones en el plano de la expresión oral y el trato interpersonal entre docentes y alumnas. Aunque se observa interés para establecer el diálogo amistoso y presentar cercanía afectiva con las alumnas, los docentes no disponen

de mucho tiempo para compartir con ellas fuera del aula. También se observa gran cuidado por parte de los docentes para expresarse oralmente bien y para corregir el habla de los alumnos, sin embargo, se puede deducir que existe poca ejercitación instruida respecto de estas habilidades en los contenidos impartido a los alumnos, ya que se percibe en ellas gran inseguridad y vergüenza al expresarse oralmente. Este hecho se debe quizás a que las alumnas no reciben pautas para realizar presentaciones orales de manera adecuada. El ejercicio continuo de las habilidades expresivas no debería incomodar a las alumnas. Posiblemente se da esta situación por la ausencia de un ambiente de confianza y seguridad al interior del aula, lo cual se contradice en los resultados en que el compromiso afectivo del docente estimula efectivamente esta instancia. El poco interés por la lectura y la indagación de temas poco conocidos o irrelevantes para ellos, denota la escasez de reflexión profunda acerca de los contenidos u otras temáticas impartidas en clases y la poca interacción instruida por los docentes. Por tanto, las habilidades de expresión oral, no son contenidos prioritarios en la enseñanza.

En relación a los resultados entre ambos cursos, se observa que,

<b>8° año Básico</b>	<b>7° año Básico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe mayor interacción comunicativa con los docentes.</li> <li>- Gran parte de las alumnas responden a las motivaciones de los docentes en la argumentación y, a menudo, reciben pautas adecuadas para sus presentaciones orales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor cercanía afectiva por parte de los docentes, el cual no es suficiente para motivarlas a hablar con espontaneidad en clases.</li> <li>- La argumentación se muestra un poco más baja que en 8° y la instrucción que reciben</li> </ul>

Utilizan el registro formal de la lengua con más frecuencia.	para realizar sus presentaciones orales, es poco frecuente.
--	---

En consecuencia, las alumnas de 8° año Básico presentan un mayor dominio de la expresión oral que las alumnas de 7° año Básico.

En la **Escuela España** los resultados nos llevan a detallar lo siguiente,

1. La mayoría de los alumnos sienten que los profesores respetan su opinión y el de sus compañeros.
2. Los alumnos sienten que sus profesores toleran sus equivocaciones, se preocupan de corregir sus errores, los evalúan en sus presentaciones orales, promueven respuestas argumentadas y hacen uso del registro formal.
3. Los alumnos sienten que sus profesores son cuidadosos en su hablar al interior de la sala de clases.
4. Los alumnos perciben que sólo en algunas ocasiones existe un compromiso afectivo por parte del docente, notando los estados de ánimo, dispuestos al diálogo amistoso y dando tiempo para conversar fuera de la sala de clases.
5. Los alumnos sienten que la sonrisa del docente no es un estímulo suficiente para motivarlos a expresarse oralmente.
6. Gran parte de los alumnos se sienten como personas seguras en clases y no se avergüenzan con facilidad frente a situaciones en que deben expresarse oralmente.
7. Son sensibles a la crítica del profesor y de los compañeros.
8. Los alumnos consideran que no sienten interés por la lectura y en algunas ocasiones se interesan por investigar temas que no les son relevantes.

Aquí se observa poca cercanía interpersonal y afectiva entre docentes y alumnas. No se aprecia un ambiente de seguridad y confianza para expresarse oralmente al interior del aula. Sin embargo, no sienten vergüenza ni se sienten inseguros al momento de enfrentar esta situación (posiblemente no necesiten el permiso de la docente para poder expresarse en clases). Este resultado puede denotar un problema disciplinario por parte de los alumnos. De estos resultados se puede deducir que no existe mayor empatía entre alumnos y docentes, lo cual no permite un ambiente grato para trabajar al interior del aula. Debido a esta situación, posiblemente, la metodología impartida por los profesores se debe concentrar en mantener la atención y orden en la sala, lo que no permite el desarrollo de las habilidades orales dentro de las actividades programadas (si es que estas habilidades realmente forman parte de lo contenidos en las planificaciones hechas por el profesor). El estilo de los docentes parece ser poco flexible, lo que dificulta el aprendizaje en general. Probablemente, muchos de ellos sientan temor de cambiar a otras metodologías más apropiadas para las necesidades del grupo curso o simplemente no lo hacen por comodidad. Se observa poco interés de los alumnos por la lectura y por indagar temas de poca relevancia para ellos denota la escasez de reflexión e interacción profunda en clases.

Por tanto, se observa el poco estímulo para establecer un ambiente de respeto, seguridad y confianza para la práctica de la expresión oral al interior del aula. En esta escuela, establecer relaciones empáticas no son prioridades en la enseñanza para los docentes y, posiblemente, las actividades de expresión oral no son parte de los contenidos primordiales en la enseñanza impartida por los docentes.

En relación a los resultados entre ambos cursos se indica,

8° año Básico	7° año Básico
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La cercanía afectiva y comunicativa es poco frecuente con los docentes.</li> <li>- Se muestra mayor inseguridad al enfrentar situaciones de habla.</li> <li>- No sienten mayor interés por temas no relevantes y por la lectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe mayor interacción comunicativa con los docentes, pero poco compromiso afectivo- Se observa mayor seguridad al enfrentar situaciones de habla.</li> <li>- El interés por indagar temas que no les son relevantes es más frecuente.</li> </ul>

En consecuencia, en este establecimiento existe mayor dominio de la expresión oral en los alumnos de 7° que en 8° año.

Los resultados en la escuela **Fedor Dostoievski** nos llevan a indicar que,

1. La mayoría de los alumnos sienten que los profesores son cercanos afectivamente, respetando su opinión y la de sus compañeros, pero sólo en pocas ocasiones notan sus estados de ánimo y dedican tiempo para conversar fuera de la sala de clases.
2. Los alumnos sienten que sus profesores toleran sus equivocaciones, se preocupan de corregir sus errores, los evalúan en sus presentaciones orales y hacen uso del registro formal en ellos.
3. Los alumnos observan que sus profesores son cuidadosos en su hablar al interior de la sala de clases.
4. Los alumnos sienten que la sonrisa del docente estimula de manera poco frecuente un ambiente libre de tensiones, se exige de ellos respuestas argumentadas.

5. Los alumnos se sienten como personas seguras en clases, pero se avergüenzan con facilidad en situaciones en que deben expresarse oralmente.
6. Los alumnos no son sensibles a la crítica del profesor y de los compañeros en un porcentaje importante.
7. En algunas ocasiones los alumnos sienten interés por la lectura y por investigar temas que no les son relevantes.

Observamos relativa cercanía interpersonal y afectiva entre los alumnos y profesores, el cuidado que existe por parte de éstos para expresarse oralmente bien y de corregir el habla de los alumnos. También se reitera que la sonrisa del profesor no es suficiente para estimular el habla espontánea en los alumnos. Se muestra poca motivación por la lectura pero existe más motivación para indagar temas de poco interés, lo que puede significar que existen instancias de reflexión e interacción al interior del aula. Posiblemente la conversación y habla espontánea sea tan habitual dentro y fuera de la sala, que no se promueven instancias para el uso formal de la lengua. De ser así, los alumnos sentirían vergüenza de expresarse oralmente en situaciones de habla formal, aunque se sienten seguros de sí mismos. Esto se contradice con los resultados en los cuales los alumnos señalan que utilizan continuamente este registro de habla. También se observa el poco estímulo crítico de parte de los docentes con respecto al desempeño que pudieran tener en sus presentaciones orales.

Por tanto, se puede observar que existen instancias dentro o fuera de la sala de clases para que se desarrollen las habilidades expresivas, sin embargo hace falta instrucción y ejercitación guiada por parte de los docentes respecto a dichas habilidades en

diversas situaciones de habla, lo cual demuestra nuevamente que la expresión oral no es parte de los contenidos prioritarios en la enseñanza de los alumnos.

En relación a los resultados entre ambos cursos se observa que,

<b>8° año Básico</b>	<b>7° año Básico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe cercanía afectiva y relativa interacción comunicativa con los docentes.</li> <li>- Se muestra mayor seguridad y vergüenza al enfrentar situaciones de habla.</li> <li>- Se percibe más tolerancia a las equivocaciones.</li> <li>- Existe sensibilidad a la crítica en las presentaciones orales.</li> <li>- No utilizan el registro formal frecuentemente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe mayor interacción comunicativa con los docentes, pero el compromiso afectivo por parte de éstos, es poco frecuente.</li> <li>- Se muestra inseguridad y poca vergüenza al enfrentar situaciones de habla.</li> <li>- Existe menos tolerancia a las equivocaciones.</li> <li>- No existe sensibilidad a la crítica.</li> <li>- Los alumnos participan en situaciones de habla formal más a menudo.</li> </ul>

En consecuencia, podemos inferir que en este establecimiento existe un nivel similar de la expresión oral en los alumnos de 7° y 8° año básico.

### **Resultados de la encuesta a los profesores**

En cuanto a los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a los profesores(as), se puede señalar lo siguiente:

La mayoría de las respuestas en *profesores del área de Lenguaje y Comunicación* se centró en la alternativa **S** (siempre).

- Me doy el tiempo para comunicarme con mis alumnos(as) fuera de la sala de clases (75 %)
- Capto con facilidad el estado de ánimo de mis alumnos (50 %) \*
- Me comprometo afectivamente con mis alumnos (50 %)
- Soy cuidadoso(a) con la pronunciación de mi español en clases (75 %)
- Corrijo la pronunciación del español de mis alumnos(as) (75 %)
- En las presentaciones orales, mini disertaciones e informes orales, evalúo como hablan mis alumnos(as) (100 %)
- Uso el buen humor en clases con mis alumnos(as) (50%)
- Corrijo a mis alumnos(as) dentro y fuera de la sala de clases cuando hablan (50%)
- \*\*
- Sonrío espontáneamente frente a mis alumnos en clases (75 %)
- Toleró las equivocaciones de mis alumnos(as) (50 %) \*\*\*
- Me gusta que mis alumnos(as) hablen sólo cuando se les indica (50 %)
- Estimulo a mis alumnos(as) a la reflexión individual de algunas actividades dentro de la sala de clases (50 %) \*\*\*\*
- Promuevo motivaciones desde el inicio hasta el final de la clase (50%) \*\*\*\*\*
- Cuido el uso de la dicción para que las palabras sean pronunciadas con exactitud y limpieza (100 %)
- Respeto la personalidad de mis alumnos y sus características individuales (100 %)
- Utilizo los recursos no verbales de la comunicación en función del contenido que se expone (100 %)
- Me interesa la imagen que tienen los alumnos de mí, como persona (50 %)

- Hago uso de una entonación adecuada de la voz durante la clase, en dependencia del énfasis que se le quiera brindar a determinados aspectos del contenido (100 %)

Alternativa **C** (casi siempre)

- Creo situaciones que exigen de mis alumnos respuestas orales elaboradas con argumentos (75 %)
- Capto con facilidad el estado de ánimo de mis alumnos (50 %) \*
- Corrijo a mis alumnos(as) dentro y fuera de la sala de clases cuando hablan (50%) \*\*
- Tolero las equivocaciones de mis alumnos(as) (50 %) \*\*\*
- Estimulo a mis alumnos(as) a la reflexión individual de algunas actividades dentro de la sala de clases (50 %) \*\*\*\*
- Promuevo clases que motiven al diálogo y a la polémica con mis alumnos en temas de ámbitos variados (50 %) \*\*\*\*\*

Alternativa **A** (algunas veces).

- Uso vocabulario cliché y comodines (por ej. Cierto?, digamos... ok? ...verdad?) en clases (50 %)

Alternativa **N** (casi nunca)

- Uso vocabulario cliché y comodines (por ej. Cierto?, digamos... ok? ...verdad?) en clases (50 %)

La mayoría de las respuestas en *profesores de otras áreas curriculares* se centró en la alternativa **S** (siempre).

- Me doy el tiempo para comunicarme con mis alumnos(as) fuera de la sala de clases (71.4 %)

- Me comprometo afectivamente con mis alumnos (71.4%)
- Creo situaciones que exigen de mis alumnos respuestas orales elaboradas con argumentos (57.1 %)
- Soy cuidadoso(a) con la pronunciación de mi español en clases (85.7 %)
- Corrijo la pronunciación del español de mis alumnos(as) (57.1 %)
- En las presentaciones orales, mini disertaciones e informes orales, evalúo como hablan mis alumnos(as) (42.8 %)\*
- Uso el buen humor en clases con mis alumnos(as) (71.4 %)
- Sonrío espontáneamente frente a mis alumnos en clases (57.1 %)
- Tolero las equivocaciones de mis alumnos(as) (42.8 %)\*\*
- Estimulo a mis alumnos(as) a la reflexión individual de algunas actividades dentro de la sala de clases (85.7 %)
- Promuevo motivaciones desde el inicio hasta el final de la clase (71.4 %)
- Cuido el uso de la dicción para que las palabras sean pronunciadas con exactitud y limpieza (71.4 %)
- Respeto la personalidad de mis alumnos y sus características individuales (85.7 %)
- Utilizo los recursos no verbales de la comunicación en función del contenido que se expone (42.8 %) \*\*\*
- Hago uso de una entonación adecuada de la voz durante la clase, en dependencia del énfasis que se le quiera brindar a determinados aspectos del contenido (85.7 %)

Alternativa C (casi siempre)

- Capto con facilidad el estado de ánimo de mis alumnos (57.1 %)

- Corrijo a mis alumnos(as) dentro y fuera de la sala de clases cuando hablan (57.1 %)
- Promuevo clases que motiven al diálogo y a la polémica con mis alumnos en temas de ámbitos variados (57.1 %)
- Me interesa la imagen que tienen los alumnos de mí, como persona (57.1 %)
- En las presentaciones orales, mini disertaciones e informes orales, evalúo como hablan mis alumnos(as) (42.8 %) \*
- Tolero las equivocaciones de mis alumnos(as) (42.8 %) \*\*
- Utilizo los recursos no verbales de la comunicación en función del contenido que se expone (42.8 %) \*\*\*

Alternativa **A** (algunas veces).

- Me gusta que mis alumnos(as) hablen sólo cuando se les indica (48.2 %)

Alternativa **N** (casi nunca)

- Uso vocabulario cliché y comodines (por ej. Cierto?, digamos... ok? ...verdad?) en clases (42.8 %)

En relación a los resultados anteriormente expuestos entre los profesores a nivel general se puede puntualizar las siguientes similitudes:

- Se observa que los profesores, en general, se preocupan de utilizar el humor y la sonrisa para mantener una ambiente grato que estimule al alumno a expresarse.
- También se observa preocupación por los docentes para utilizar un lenguaje apropiado y corregirlo en los alumnos, sin embargo, en los profesores de lenguaje esta característica es mucho más estimulada.

- En el aspecto de la evaluación, se observa mayor preocupación en los profesores de Lenguaje que en los otros docentes.
- Se aprecia que las motivaciones al interior del aula son trabajadas por los profesores a nivel general al igual que el respeto y aceptación al alumno de acuerdo a sus características personales, tolerando sus diferencias y equivocaciones.
- También se puede observar que existe una marcada diferencia en las oportunidades que tienen los alumnos para expresarse.
- En la asignatura de Lenguaje la mayoría de los profesores sienten preocupación de evitar un vocabulario inadecuado en clases y, también estimular la argumentación al interior del aula. También se observa preocupación o buenas intenciones por lograr cercanía y empatía con los alumnos, sin embargo, existe un predominio de parte de los profesores para hacer uso de la palabra, otorgándola al alumno sólo cuando le es exigida. Por tanto, se promueve el buen uso del lenguaje pero no se promueven espacios para llevarlos a cabo en la vida diaria.
- En otras áreas curriculares, existe una mayoría de profesores que se comprometen afectivamente con sus alumnos, a los cuales conocen y respetan. Aunque un bajo índice tolera las equivocaciones de sus alumnos y evalúa las presentaciones orales. Por tanto, se promueven instancias de diálogo y discusión al interior del aula, pero no existe mayor instrucción y corrección en el uso de ella.

En cuanto a los resultados obtenidos en los cuestionarios de alumnos y profesores podemos determinar que:

- Aunque la mayoría de los docentes presentan cercanía con sus alumnos de acuerdo a los resultados obtenidos, un gran porcentaje de alumnos sienten que esta

interacción es relativa y se da en algunas ocasiones. Existe coincidencia en los resultados de alumnos y docentes en cuanto a establecer lazos afectivos y presentar disposición al diálogo.

- En cuanto a la metodología, se manifiestan motivaciones por parte de los docentes al impartir los contenidos, no obstante la motivación parece insuficiente para desarrollar las habilidades de expresión oral al interior del aula de acuerdo a los resultados.
- También se señala que los docentes utilizan la sonrisa y el buen humor en clases para establecer un ambiente de confianza y seguridad, a modo de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esta información se contradice con lo señalado por los estudiantes debido a que gran parte de ellos no se sienten motivados por esta actitud del docente y no se atreven a expresar oralmente sus ideas con naturalidad en clases, de manera segura y confiada.
- Los docentes mantienen una postura de relativa autoridad frente al alumno en situaciones de habla al interior de la sala de clases, es decir, ellos pueden hacer uso de la palabra sólo cuando el profesor lo estime conveniente.
- En las respuestas obtenidas por los profesores, se observa un gran cuidado en el uso de la lengua oral dentro de la sala de clases, mostrando preocupación por corregir y evaluar a los estudiantes en este aspecto. Sin embargo, se presentan algunas contradicciones en relación con los resultados y las intenciones que tiene esta práctica en el aspecto de la ejercitación y evaluación. La información arrojada por los alumnos indica que la ejercitación de estas habilidades es poco frecuente en el aula como contenido curricular. Además, las posibles actividades que se lleven a

cabo al interior de la sala no tienen la instrucción adecuada por parte de algunos docentes, la evaluación parece ser un aspecto de preocupación sólo para docentes del área de Lenguaje y no se da lugar para la posible corrección. Probablemente, las pautas para realizar una adecuada presentación oral -actividad más recurrente trabajada con los alumnos-tampoco son las indicadas para que los alumnos aprendan a expresarse oralmente. En este sentido, las correcciones que los profesores realizan se relacionan con aspectos de entonación, dicción o corrección del vocabulario utilizado, de lo cual resulta un aprendizaje efímero que no tiene posibilidades de concretarse sin el ejercicio sistemático necesario.

- También se presenta una preocupación por parte del profesorado para estimular la argumentación –y en consecuencia, la reflexión- de diversos temas, sin embargo, los alumnos señalan que el interés por indagar temas de poca relevancia y por la lectura son actividades desmotivadoras y poco frecuentes. Si la metodología del docente anteriormente señalada fuera tan flexible como suponemos, este aspecto tendría que motivar a los alumnos a informarse y a dar cuenta de todo aquello que lo asombra e interesa por medio de la interacción con los demás, incluyendo profesores y alumnos. Por lo tanto, se demuestra que este esfuerzo por parte de los docentes tiene resultados poco alentadores.

En consecuencia, los factores que se pueden aludir a la problemática de que los alumnos no tengan dominio de una competencia comunicativa adecuada son las siguientes:

Existen barreras en la comunicación debido, al parecer, a:

1. La brecha generacional existente entre docentes y alumnos.

2. El poco estímulo de la confianza al interior del aula por parte de los profesores para establecer un ambiente grato que motive la participación del alumnado.
3. Poco incentivo al diálogo y reflexión argumentada al interior del aula en diversas actividades.
4. Nula o mínima aplicación de nuevas estrategias o metodologías en las diversas asignaturas para facilitar el uso de la lengua oral en los alumnos.
5. Temor de los docentes a perder terreno en el ámbito de la disciplina al interior del aula al cambiar un estilo poco flexible por nuevas metodologías que motiven el aprendizaje de los estudiantes.
6. El bajo interés en establecer lazos comunicativos por parte de alumnos y docentes, al no existir empatía en las relaciones interpersonales.
7. No se concientiza al alumnado de la importancia social que tiene el expresarse oralmente bien.
8. La expresión oral es un ámbito poco explotado como contenido curricular al interior del aula.
9. No se crean instancias suficientes para ejercitar las correcciones que pudieran hacer los docentes a sus alumnos en el ámbito de la expresión oral.

Por tanto, aunque exista una preocupación superficial por mejorar la expresión oral de los alumnos, de cuidar el propio desempeño lingüístico para presentar a los alumnos un modelo adecuado de habla y centrar sus esfuerzos por mejorar esta debilidad en los estudiantes, no se lograrán avances beneficiosos si no se consideran las barreras que impiden un buen desempeño de la competencia comunicativa en los estudiantes.

## VI CONCLUSIONES

Del análisis y discusión de los resultados podemos señalar que existen contradicciones en las respuestas obtenidas en el plano de la expresión oral y el trato interpersonal entre docentes y alumnos.

La gran mayoría de alumnos y alumnas siente que los docentes no perciben sus estados de ánimo y dedican poco tiempo para interactuar con ellos fuera de la sala de clases, sin embargo, los mismos estudiantes señalan que los docentes establecen lazos afectivos y están dispuestos al diálogo. La empatía también es una razón que puede afectar la comunicación entre alumnos y profesores, en la cual no existe interés en establecer lazos comunicativos por ambas partes.

Se muestra que existe gran preocupación por parte de los docentes para hablar adecuadamente, sin embargo y tomando en consideración lo señalado anteriormente, parece no existir instancias en donde los alumnos se expresen oralmente ya sea porque no se promueve un ambiente adecuado para realizar dicha actividad o porque no se concientiza al alumnado de la importancia social que tiene el hablar correctamente. Se puede deducir que posiblemente no se incluye este tipo de actividades en los contenidos impartidos a los alumnos, es decir, la expresión oral es un ámbito poco trabajado como contenido curricular al interior del aula. Sólo así se explica que en algunas ocasiones los alumnos hagan uso del registro formal de la lengua en actividades de tipo oral, como lo señalan los resultados. Siguiendo en la misma línea, se presentan contradicciones respecto de la seguridad que siente el alumno dentro de la sala y la cantidad de alumnos que se avergüenzan con facilidad frente a situaciones de expresión oral. Si este ejercicio fuera frecuentemente trabajado en el aula, la seguridad que demuestran no debería verse

reflejada en la vergüenza. Por tanto, se observa la ausencia de un ambiente en el cual exista respeto, confianza y seguridad para que los alumnos ejerciten las habilidades de tipo oral, además de percibir que la expresión oral es un ámbito poco trabajado como contenido curricular al interior del aula. Se observa gran preocupación por parte del profesorado para corregir la expresión oral de los alumnos, además de tener especial cuidado respecto de su propio desempeño lingüístico, especialmente los profesores de Lenguaje y Comunicación. Sin embargo, de acuerdo al análisis realizado, se puede apreciar que no se crean instancias suficientes para ejercitar las correcciones que pudieran hacerse a los alumnos. Se aprecia que las motivaciones al interior del aula son trabajadas por los profesores a nivel general al igual que el respeto y aceptación al alumno de acuerdo a sus características personales, tolerando sus diferencias y equivocaciones, sin embargo en comparación con las respuestas de los alumnos, este esfuerzo no parece ser suficiente. Se puede apreciar que los profesores de Lenguaje y Comunicación promueven el buen uso del lenguaje oral pero no promueven espacios para llevarlos a cabo en la vida diaria. En relación con lo anteriormente expuesto, se observa mayor autoritarismo en profesores de Lenguaje que en otros docentes al momento de ceder la palabra a los estudiantes. Por lo consiguiente, se puede afirmar que lo estipulado en los Planes y Programas de NB5 (7ª) y NB7 (8ª) no tienen una real acogida en la práctica pedagógica y aunque los docentes centren sus esfuerzos por mejorar esta debilidad en los estudiantes no se lograrán avances beneficiosos si no se consideran las barreras que impiden el buen desempeño de los estudiantes para abordar los contenidos y si no se promueven instancias que permitan la ejercitación de este desempeño.

En relación con lo señalado en el párrafo anterior, podemos hacer las siguientes recomendaciones para que los estudiantes adquieran de manera progresiva una buena expresión oral a este nivel de Enseñanza Básica:

- Primeramente, las habilidades de expresión oral deben ser consideradas por los docentes al momento de planificar una unidad de aprendizaje y, de este modo, incluirlas en las actividades de manera sistemática para promover estas habilidades en los alumnos.

- La expresión oral debe ser abordada por los docentes de diversas asignaturas y debe tener tanta o más importancia en las actividades trabajadas al interior del aula.

- Se deben promover las instancias necesarias para llevar a cabo la ejercitación de estas habilidades, es decir, preocuparse de que las condiciones del espacio físico sean las apropiadas y que el clima de respeto, confianza y seguridad primen ante todo.

- Se deben promover como actividad habitual el diálogo, la conversación, la discusión, la argumentación, entre otras, para que los alumnos interioricen la expresión oral como ejercicio recurrente.

- Adecuar estos contenidos a las necesidades reales que presenten los alumnos de acuerdo a la madurez mental -también lingüística- y dependiendo del medio en que estén insertos. De este modo, a la actividad se le otorga mayor sentido y motivación.

- Hacer conciente de la importancia que tiene el lenguaje oral en el ámbito social, como medio que permite la interacción y el aprendizaje y, por sobre todo, por ser el instrumento mediante el cual las personas construyen su pensamiento y organizan la realidad que les rodea.

## VII. ANEXO

### CUESTIONARIO DESTINADO A ALUMNOS

Estimado alumno(a): con el fin de obtener información para mi Seminario de Titulación, pido tu colaboración respondiendo el siguiente cuestionario **marcando sólo una de las alternativas en la línea de puntos.**

**S** siempre                      **C** casi siempre                      **A** algunas veces                      **N** casi nunca

1. Los(as) profesores(as) se dan el tiempo para conversar conmigo fuera de la sala de clases.....
2. La sonrisa de mis profesores(as) me motiva a hablar con espontaneidad.....
3. El (la) profesor(a) nota mis estados de ánimo.....
4. El (la) profesor(a) se compromete afectivamente conmigo, dándome confianza y seguridad en su trato.....
5. El (la) profesor(a) respeta mi punto de vista y el de mis compañeros.....
6. El (la) profesor(a) está dispuesto al dialogo amistoso conmigo.....
7. El (la) profesor(a) tolera o acepta que me equivoque en clases.....
8. El (la) profesor(a) corrige mis errores al hablar.....
9. El (la) profesor(a) me motiva a dar respuestas con argumentos.....
10. El (la) profesor(a) es cuidadoso(a) en su pronunciación al hablar en clases.....

11. Permito que mi profesor y mis compañeros critiquen mi desempeño en disertaciones, debates y otras actividades.....
12. En clases me comporto como una persona segura.....
13. En una conversación, espero mi turno para hablar.....
14. Me avergüenzo con facilidad.....
15. Necesito de muchas horas para preparar una disertación.....
16. Me siento obligado a investigar temas que no son interesantes para mí.....
17. Me gusta leer libros.....
18. En mis presentaciones orales, se evalúa la forma como hablo.....
19. Mis profesores(as) me dan alguna pauta para hacer una presentación oral adecuada....
20. Uso más gestos que palabras para expresarme.....
21. Participo activamente en situaciones de habla formal.....

**Observaciones:** Si deseas agregar algún otro motivo a la lista, puedes hacerlo al reverso de la hoja. Gracias por tu colaboración.

## CUESTIONARIO DESTINADO A PROFESORES

Sr.(a) profesor(a): con el fin de obtener información para mi Seminario de Titulación, solicito a Ud. su colaboración respondiendo en la línea punteada el siguiente cuestionario marcando una de las alternativas.

**S** siempre      **C** casi siempre      **A** algunas veces      **N** casi nunca

1. Me doy el tiempo para comunicarme con mis alumnos(as) fuera de la sala de clases.....
2. Capto con facilidad el estado de ánimo de mis alumnos.....
3. Me comprometo afectivamente con mis alumnos.....
4. Creo situaciones que exigen de mis alumnos respuestas orales elaboradas con argumentos.....
5. Uso vocabulario cliché y comodines (por ej. Ciertó?, digamos... ok? ...verdad?) en clases....
6. Soy cuidadoso(a) con la pronunciación de mi español en clases.....
7. Corrijo la pronunciación del español de mis alumnos(as).....
8. En las presentaciones orales, mini disertaciones e informes orales, evalúo como hablan mis alumnos(as).....
9. Uso el buen humor en clases con mis alumnos(as).....
10. Corrijo a mis alumnos(as) dentro y fuera de la sala de clases cuando hablan.....

11. Sonríó espontáneamente frente a mis alumnos en clases.....
12. Tolero las equivocaciones de mis alumnos(as).....
  
13. Me gusta que mis alumnos(as) hablen sólo cuando se les indica.....
  
14. Estimulo a mis alumnos(as) a la reflexión individual de algunas actividades dentro de la sala de clases.....
  
15. Promuevo clases que motiven al diálogo y a la polémica con mis alumnos en temas de ámbitos variados.....
  
16. Promuevo motivaciones desde el inicio hasta el final de la clase.....
  
17. Cuido el uso de la dicción para que as palabras sean pronunciadas con exactitud y limpieza.....
  
18. Respeto la personalidad de mis alumnos y sus características individuales.....
  
19. Utilizo los recursos no verbales de la comunicación en función del contenido que se expone.....
  
20. Me interesa la imagen que tienen los alumnos de mí, como persona.....
  
21. Hago uso de una entonación adecuada de la voz durante la clase, en dependencia del énfasis que se le quiera brindar a determinados aspectos del contenido.....

**Observaciones:** Si desea indicar algún otro motivo a la lista, puede hacerlo al reverso de la hoja. Gracias por su colaboración.

## VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal, Dolores (1993) “La Lengua Oral en la Enseñanza Secundaria”, El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua. Comp.: Carlos Lomas. Barcelona: Editorial Paidós.
- Álvarez Méndez, J. M. (1999) “Currículo y evaluación en lengua y literatura”, en ROMERO, A. *et alii* (eds.): *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Ball, Raymond (1972) Pedagogía de la Comunicación. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Bastons i Vivanco, Carles “La oralidad: algunos aspectos teóricos y prácticos”, en Cantero, F. J *et alii* (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, SEDLL-Universidad de Barcelona, 1998.
- Rodríguez Luna, María Elvira, “Discurso pedagógico y cultura escolar” en Bernal Leongómez, Jaime: *Lenguaje y cognición: universos humanos*, Bogotá : Instituto Caro y Cuervo/U. de Salamanca, 2001.
- Calvo Pérez, Julio (1994) Introducción a la pragmática del español. Madrid; Cátedra, 1994.
- Calleja, I. (1999): “Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: reflexiones ante un reto didáctico”, en *Lenguaje y Textos* n° 13, pp. 93-106.
- Canale, M y Swain, M. (1980) “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y evaluación de una segunda lengua, I y II” en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n° 17 y 18, Gijón, 1996.

- Cantero, F. J. et alii. (eds.) (1996) *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI*. Universitat de Barcelona Publicacions.
- Castellá, J. M. “¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 4, Barcelona, Graó, 1994a.
- Cazden, C. (1992): El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona, MEC.- Paidós.
- Chomsky, N. (1957) Estructuras sintácticas, Madrid, Siglo XXI, 1974.
- Chomsky, N. (1965) Aspectos de la teoría de la sintaxis, Madrid, Aguilar, 1971.
- Fishman, Joshua (1970) *Sociolinguistics: A brief introduction*. Mass.: Newbury House.
- Galera, Francisco (1991) “Lectura Expresiva y Comunicación Oral”. *Lenguaje y Textos 11-12*. Universidad de la Coruña.
- González Nieto, L. (1980) “La renovación didáctica necesaria en la enseñanza de Lengua y Literatura españolas”, Madrid, Castalia.
- Gumperz, J.J. y Hymes, D. H. “Preface”, en J. J. Gumperz y D. Hymes (comps.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, Nueva York, Holt, Rinehart & Wilson.
- Hymes, D. H. (1984) Vers la compétence de communication, París, Hatier.
- Lomas, C. (1993) “Los lenguajes de la persuasión”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 216, Barcelona.

- Lomas, C., “Comunicación de masas, lenguaje y educación”, en Serrano, J. y Martínez, J. E. (comps.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Oikos-Tau, 1997b.
- Lomas, C., “Textos y contextos de la persuasión”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 267, Barcelona, 1998a.
- Lomas, C, C., “La educación lingüística y literatura “, en Textos de Didáctica de la lengua y la literatura, nº 1, Barcelona, Grao, 1994<sup>a</sup>.
- Lomas, C. (comp.), *La educación lingüística y literatura en la enseñanza secundaria*, Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori, 1996<sup>a</sup>.
- Lomas y Osoro, A. (1992) “Modelos teóricos y enfoques didácticos en el currículo de la lengua”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203, Barcelona.
- Lomas, Carlos (1999) Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. I. Barcelona: Paidós.
- Lomas y Osoro, A. (comps.) (1992) El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, Barcelona, Paidós, 1993.
- Medina Rivilla, A. (1989) Didáctica e interacción en el aula. Madrid, Cincel.
- Mendoza, Antonio (1998). Conceptos Claves en Didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona, ICE de la universidad de Barcelona/Horsori.
- Noguerol, A. (1997) “La lengua en las distintas áreas curriculares”, en Cantero, F. J *et alii* (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, SEDLL-Universidad de Barcelona.

- Nuñez, María Pilar (1991) “Un aspecto básico para la didáctica de la lengua Oral: El papel del lenguaje en la comunicación didáctica”. *Lenguaje y Textos 16.2000, Código y Géneros*. Universidad de la Coruña.
- Ortiz, E. y Mariño, M. (1991) “La comunicación pedagógica”. *Lenguaje y Textos 8*. Universidad de la Coruña.
- Reyes, María Josefa (1991) “Acerca de Algunos Aspectos de la Comunicación”. *Lenguaje y Textos 11-12*. Universidad de la Coruña.
- Roldán, Eduardo (1993-1994) “Competencia comunicativa y la Expresión Oral”. Documentos Lingüísticos y Literarios. Universidad Austral de Chile.
- Rosales, C (1987) Didáctica de la comunicación verbal. Madrid, Nancea.
- Sánchez, B. (1977) Lectura, diagnóstico, enseñanza y recuperación. Buenos Aires, Kapelusz, p. 10.
- Simone, R. 1988. Diario lingüístico de una niña. ¿Qué quiere decir Maistock?, Barcelona, Gedisa.
- Solé, I., (1994) Estrategias de lectura. Barcelona, Ice/Graó, p. 97, 4ª edición
- Cuervo, M. y Diéguez, J. (1991): Mejorar la Expresión Oral. Madrid, nancea, p. 39.
- Smith, Carl B. y Dahl, Karin L. (1980): La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo. Madrid, Aprendizaje Visor/MEC, p. 26. Presente Edic.: 1989.
- Stevens, John O. (1976) El darse cuenta. Santiago de Chile, Cuatro Vientos.

- Tusón, A. (1991) “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo”, en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, n°, Gijón, págs. 50-59.
- Tusón, A. (1995<sup>a</sup>), Análisis de la conversación, Barcelona, Ariel, 1997.
- Vigotsky, L. S. (1977) Pensamiento y Lenguaje, Buenos Aires, La pléyade.
- Vigotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Crítica.
- Vila, I., (1993) “Psicología y Enseñanza de la Lengua”, en *Infancia y Aprendizaje*, n° 62-63, Madrid.
- Wagner, Claudio (1989) Lengua y Enseñanza: Fundamentos Lingüísticos. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello. Universidad Austral de Chile.

### **Referencia electrónica**

- Pilleux, Mauricio (2001) “Competencia comunicativa y análisis del discurso”, *Estudios Filológicos*, N° 36, 2001, pp. 143-152.
- [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext&tlng=es)

<http://www.mineduc.cl>