

Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación.

**Ministerio de Educación
Unidad de Currículum y Evaluación
Segunda edición, Junio 2009**

El presente documento tiene como fin clarificar cuáles son los fundamentos que sostienen la propuesta del Ajuste curricular. Dado que han pasado más de diez años desde la implementación del currículum de la Reforma y que diversos factores han puesto en evidencia la necesidad de ordenar y clarificar aquellos aspectos que parecen difusos, el Ajuste se hace cargo de precisar los sentidos e intenciones que se declararon en ese proceso.

1. Propósito formativo del sector.

La propuesta formativa de este sector de aprendizaje apunta hacia el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral. Dado que el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo. Esto implica enriquecer el lenguaje con el que los estudiantes ingresan al sistema, ampliando y mejorando la comunicación oral y el acceso al lenguaje escrito a través de la lectura y la escritura.

La orientación general del sector promueve tomar conciencia del valor e importancia del lenguaje, la comunicación y la literatura como instrumentos de formación y crecimiento personal, de participación social y de conocimiento, expresión y recreación del mundo interior y exterior. Para lograrlo es necesario que se potencie la habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia. A través de este proceso se estimula una actitud que apunta a respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, a reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a variados conocimientos.

2. Enfoque del sector.

2.1 El concepto de competencia comunicativa.

Uno de los fines principales del proceso de la Reforma es actualizar el currículum según los avances propios de las disciplinas. De esta forma, se espera que haya una retroalimentación permanente entre los avances en el conocimiento y las finalidades formativas. Junto con esto, es posible constatar cómo en las ciencias del lenguaje ocurre un

movimiento que se desplaza desde la normatividad y la descripción hacia la *adecuación*; tal como se ha planteado en las bases rectoras de la implementación curricular del sector.

De acuerdo con este desplazamiento en el sector de Lenguaje y Comunicación se incorpora la noción de "competencia comunicativa", considerando tanto el desarrollo de las competencias para la vida como los objetivos propios del sector.

El concepto de competencia comunicativa es de aparición relativamente reciente en la lingüística y supone una revolución en el modo de concebir el conocimiento que los hablantes tienen de su lengua y del manejo que hacen de ella. Desde la publicación de "Estructuras sintácticas" de Noam Chomsky, en 1957 se comprendió la *competencia lingüística* como un conjunto de reglas implícitas, de carácter innato, que regían de manera algorítmica y mental las condiciones de emisión de enunciados gramaticalmente correctos. Esta noción de la competencia viene a replantearse en los años 70, cuando Dell Hymes (1972/ 1973/ 1978), desde el campo de la etnografía de la comunicación, impugna esta visión que reduce el conocimiento de la lengua al ámbito sintáctico y define otras competencias, más allá de la sintaxis. "Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas, quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad" (Hymes, 1972, p.278). Dichas "reglas" no tienen un carácter innato sino que cultural y, por lo mismo, se definen en términos de un "saber hacer" y de condiciones no de corrección, sino que de adecuación: "la lengua es, en cierto sentido, lo que aquellos que la poseen pueden hacer con ella y, por consiguiente, se pueden constatar diferencias de soltura y adecuación que no son accidentales, sino que, por el contrario, forman parte integrante de la lengua tal como existe para las personas en cuestión" (Hymes, 1973). Esta noción, alimentada tanto de esta vertiente como del desarrollo de la pragmática, que había comenzado a desarrollarse desde la filosofía algunos años antes, es conocida hoy como competencia comunicativa.

En síntesis, la competencia comunicativa no comprende el lenguaje como la representación fiel de un lenguaje "interno" o unas reglas del pensamiento que se plasmen en producciones correctas gramaticalmente. Por el contrario, lo entiende como un modelo amplio de competencias de orden lingüístico, textual, cognitivo y social, que, tal como los esquematiza Cenoz (1999), citando las propuestas de Canale y Swain (1980), se organiza en términos de:

1. Competencias gramaticales:

- a. Competencia lingüística: es la capacidad de manejar los componentes gramaticales de su idioma.
- b. Competencia discursiva: es la capacidad para construir textos, tanto orales como escritos.

2. Competencias pragmáticas:

- a. Competencia funcional o ilocutiva: es la capacidad para distinguir las intenciones y fines comunicativos.
- b. Competencia sociolingüística: de orden sociocultural, es la capacidad del hablante para distinguir los patrones de adecuación cultural al contexto, como registro y cortesía.
- c. Competencia estratégica: que abarcaría el uso adecuado de estrategias persuasivas, elecciones formales para atenuar efectos indeseados.

De este modo, la Reforma y consecuentemente el Ajuste Curricular enfatizan las competencias discursivas –capacidad de producir textos- y las competencias pragmáticas – que ponen acento en elementos de comprensión, lectura crítica de las intenciones de los mensajes de los textos con los que interactúan, y adecuación cultural y social de sus propias emisiones, entre otras. Ambas son completamente nuevas en el currículum y para ello se requiere de enfoques didácticos que permitan articular una transferencia (o trasposición) desde este saber disciplinar hacia un saber enseñable y sortear además las barreras del contenidismo y la instrumentalización.

2.2 El enfoque comunicacional o comunicativo funcional en la didáctica del sector.

La asunción de la competencia comunicativa, como objetivo general del sector, implica definir un enfoque didáctico que posibilite efectivamente el desarrollo de habilidades de comunicación en la línea recién mencionada. Dicho enfoque –adoptado por la Reforma y continuado por el Ajuste- se denomina comunicativo-funcional, en virtud de las tendencias teóricas de la disciplina que le dieron origen en el siglo XX.

Los principios que sostienen la propuesta aparecen declarados explícitamente en el currículum de la Reforma de Enseñanza Media: “El subsector de Lengua Castellana y Comunicación propone desarrollar al máximo las capacidades comunicativas de los estudiantes para que puedan desenvolverse con propiedad y eficacia en las variadas situaciones de comunicación que deben enfrentar (...). Para lograr estas finalidades, el subsector se organiza en torno a tareas de desarrollo de Comunicación Oral y Escrita, Lectura Literaria, y Medios Masivos de Comunicación, destinadas a favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias que permitan a los alumnos y alumnas alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discurso y textos, en diferentes situaciones de comunicación (...). Este proceso formativo, que se ha venido desarrollando ininterrumpidamente durante los años de Educación Básica, se continuará en la Educación Media, para profundizar, afianzar y ampliar las habilidades adquiridas y estimular la adquisición de aquellas requeridas para enfrentar situaciones comunicativas, discursos y textos de mayor complejidad” (Decreto 220/98, 2005, p. 35).

La enseñanza tradicional consideraba que en el currículum la lengua materna debía ser enseñada para iniciar a los estudiantes en el dominio del código escrito -codificación y decodificación-, analizar los aspectos morfológicos y sintácticos de la lengua, conocer las reglas de corrección idiomática, conocer la historia de la literatura y analizar estructuralmente las obras literarias. El enfoque comunicativo, en cambio, parte de la experiencia universal de la adquisición y desarrollo de la lengua materna. Este se produce por el crecimiento natural de la persona (tareas de desarrollo) y su interacción con otras personas que ya dominan la lengua (inmersión). La manera cómo va progresando el desarrollo de las competencias comunicativas está sujeto a las diversas situaciones que los alumnos se ven expuestos.

Es importante destacar que no desaparecen las tareas que se proponía la educación tradicional, pero se enfocan de un modo distinto. Esto quiere decir que la lectura y la escritura se ven como nuevos modos de comprensión y expresión que se desarrollan a lo largo de todo el currículum, el conocimiento de la lengua se pone al servicio de la comprensión y la expresión, y la corrección idiomática se busca a través del mejoramiento gradual de los aspectos de la lengua a través de diversas situaciones comunicativas.

Por lo tanto, este enfoque considera a los estudiantes en una etapa de crecimiento personal y social en la que deben desarrollar competencias comunicativas progresivamente más complejas. Para ello es necesario exponer a los estudiantes a una gran variedad de situaciones de comunicación, que requieran la comprensión y la producción de textos orales y escritos.

Sobre las situaciones de comunicación cabe señalar que estas se observan desde los componentes del sector. La Literatura y los Medios de comunicación permiten contextualizar las situaciones de comunicación, desde donde se facilita el desarrollo de las competencias.

Al respecto algunas consideraciones:

En el caso de **Literatura**, el Ajuste busca hacer un énfasis en cuanto a su presencia. La intención es que no aparezca descontextualizada y que se evite un uso utilitario al punto de ponerla exclusivamente al servicio de la enseñanza de las letras o conjuntos silábicos (como ocurre usualmente en primer ciclo de educación básica), ni de las teorías literarias o del estudio de los tipos de discurso (como se observa en la enseñanza media). La literatura encuentra su propio espacio en cuanto es un constructo verbal y, por tanto, cultural, cargado de sentido. Su inclusión en el Ajuste se expresa en una líneas de OF y CMO que aparecen desde primero básico a cuarto medio. Estos OF ponen especial cuidado en la noción del disfrute de la obra, lo que quiere decir que la lectura de obras literarias se presenta a lo largo del currículum como un modo de estimular en los estudiantes el interés, el gusto por ellas, su formación como lectores activos y críticos, capaces de formarse una opinión, comprender y proponer nuevos sentidos, y apreciar el valor y significación de la literatura. Por lo tanto se promueve una lectura que tenga relación con la experiencia personal del lector, como también referida a su contexto histórico, social y cultural. Además, se intenta lograr una lectura más rica, que progrese a través de los años de escolaridad incorporando paulatinamente elementos intratextuales, intertextuales y extratextuales que contribuyan a la construcción del sentido de lo leído. Esta propuesta destaca que las obras literarias son fundamentalmente obras de arte y que, en consecuencia, el acercamiento a ellas debe ser semejante al que se tiene frente a un cuadro o a una obra musical. La literatura constituye un espacio propio, con finalidades y convenciones que le dan peculiaridad. Los modelos analíticos que se apliquen a las obras literarias nunca deben dejar de lado su consideración estética. Al darle importancia a la valoración y disfrute de las obras literarias, se quiere marcar que el interés de ellas estriba en que son entendidas como vehículos de re-creación, es decir, que aportan una experiencia distinta, significativa para el lector (en el plano personal, social y cultural). No se trata de enfocarlas como mera entretención, y menos como obligación escolar que asedia a estudiantes y profesores, sino sobre todo como posibilidad de enriquecimiento del mundo personal. La literatura ofrece amplitud de mundos, diversidad de experiencias y concepciones de realidad que permiten fortalecer la mirada de quien lee. Finalmente, es un vehículo o soporte de los propósitos formativos del sector, en cuanto desarrollo del pensamiento de los alumnos y alumnas y, por ende, de habilidades de comprensión que les servirán dentro y fuera del ámbito escolar.

Para contrarrestar lo que aparece en las conclusiones de un estudio del Equipo de Seguimiento (UCE)¹, en el Ajuste se ha buscado dar mayor claridad a las intenciones que ya se anunciaban en el currículum de la Reforma para el sector de Lenguaje: "A nuestro país

¹ "En lo que respecta al eje de Lectura en el primer ciclo [las habilidades] presentan una progresión, la cual se enmarca dentro lo esperado, sin embargo, a medida que se va progresando a niveles superiores tanto en segundo ciclo de básica como en enseñanza media se aprecia una detención en ello, el alumno no se ve enfrentado a desafíos superiores debiendo enfrentarse reiterativamente a las mismas habilidades, tales como "describir personajes, lugares o situaciones". (Ver Anexo 3, punto 2).

hay que recuperarle la capacidad de lectura. Por ello el nuevo Marco curricular para este sector busca, primero, que aprendan a leer, que entiendan lo que leen, y eso se logra empezando por lo más cercano a los intereses de los jóvenes. Desde este piso mínimo deberá guiárseles hasta la literatura de la mejor calidad posible" (Vaisman, 1998).

Con el Ajuste estas intenciones quieren marcarse con la mayor evidencia, no solo con la descripción de las obras que se leerán por nivel, sino que también señalando específicamente las estrategias de lectura y las habilidades que marcan la progresión de una lectura de mejor calidad. Si en el currículum de la Reforma la literatura aparece relevada, sobre todo en enseñanza media, con el Ajuste se ha querido explicitar un proceso de formación en la lectura literaria desde la enseñanza básica de manera progresiva. Con este fin, se ha incorporado un CMO que describe las características de las obras a leer. Este CMO pretende constituirse en una orientación para los profesores a la hora de elegir las lecturas para sus estudiantes, así como también una guía para la elaboración de Programas de Estudio y textos escolares. En ningún caso pretende constituirse en una tipología de textos y que finalmente se traspase a los estudiantes como un contenido a estudiar, válido en sí mismo.

Finalmente, y con el afán de apoyar este proceso formativo, se trabaja actualmente en la elaboración de listados de "obras sugeridas" no solo para enseñanza media, sino para toda la enseñanza escolar.

Respecto de los **Medios de Comunicación**, uno de los problemas que ha querido resolver el Ajuste es el que se relaciona con una señal errónea que se ha generado en el sistema. Si bien la intención original de la Reforma fue incluirlos como soporte y contexto que dan preeminencia al lenguaje, en la práctica este eje temático devino en el estudio específico sobre ellos.

El Ajuste quiere precisar que no se trata de convertir los Medios en un objeto de conocimiento en sí, sino de reflexionar en torno a los mensajes que ellos proponen, ampliar la visión de mundo y usarlos como recurso pedagógico. Por ejemplo, en una clase se "podría partir preguntando a los alumnos qué hicieron el día de ayer. Y si vieron un partido de fútbol, invitarlos a analizar un programa de televisión sobre el tema y, en ese marco, pasar a plantear cómo se narran los hechos. Desde allí, se puede comentar una novela o una película vinculada al tema y, en ese proceso, en el que los alumnos se van expresando e identificando, y van nombrando lo aprendido, se puede ir cautelando la corrección idiomática" (Vaisman, 1998).

Para conseguir los fines declarados más arriba, en el Ajuste se redistribuyeron los contenidos de los Medios de comunicación en toda la enseñanza y, en segundo lugar, se ha tratado de dar una clara señal de que los Medios son un soporte de mensajes que construyen imágenes de mundo y que, como tales, ameritan ser considerados. Lo importante es dejar en claro que los Medios de comunicación también están al servicio de las necesidades formativas del sector y, por ende, al servicio de los fines que busca el enfoque comunicativo.

El **Manejo y conocimiento de la lengua**, que es un componente con presencia histórica en el sector, ha pasado a convertirse en un verdadero desafío. La evidencia demuestra que en la cultura de los profesores aún existe una tendencia a reducir este componente al estudio mecánico de la gramática y la ortografía. A pesar de que con el proceso de la Reforma la intención era revertir esta situación, generando la enseñanza del lenguaje en un contexto situacional, el estudio de Seguimiento ya citado demuestra que en las evaluaciones de aula tiende a considerarse el conocimiento y reconocimiento de

elementos gramaticales descontextualizados, es decir, se evalúan ejercicios “de conjugaciones verbales, acentuación de palabras fuera de un contexto comunicativo, definiciones de reglas ortográficas y los elementos altamente utilizados para el análisis morfo-sintáctico y morfológico, entre otros” (Ver Anexo 3, punto 2).

La idea predominante entonces en este tipo de práctica denota que el estudio del lenguaje permanece en el sistema educativo como una herencia inmutable. Con el Ajuste se pretende dar mayor énfasis al mensaje que ya había instalado la Reforma. Es decir, se trata de poner en práctica la idea de que el desarrollo del lenguaje no opera por criterios de corrección, sino por criterios de *adecuación*. La enseñanza del lenguaje puede darse desde situaciones concretas de comunicación, donde los estudiantes van tomando conciencia del uso del lenguaje desde la práctica misma y en ningún caso desde la corrección gramatical que el docente realiza. En otras palabras, se trata de ser coherentes con el enfoque comunicativo en el sentido de que los conocimientos metalingüísticos son parte del proceso de toma de conciencia del lenguaje: se nombra aquello que se observa en el uso cotidiano del lenguaje; no se adquieren conceptos para luego ser reconocidos en una situación ficticia de comunicación.

Lo anterior supone utilizar el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción. Esto implica estimular a los estudiantes para que piensen, creen, procesen variadas informaciones, se recreen, desarrollen la autoestima y la identidad, entendida esta en una dimensión personal y social. El manejo de la lengua debe manifestarse en la comprensión de diversos textos, en el uso adecuado de las construcciones gramaticales al hablar y al escribir, y en la capacidad de usar ciertos términos que permitan referirse a la lengua. Se deja así de lado el conocimiento de la gramática por la gramática, y se la pone al servicio de la comprensión y la expresión. Por esto, en los contenidos relacionados con el conocimiento del lenguaje como sistema, se apunta al sentido y al reconocimiento de sus funciones en situaciones comunicativas contextualizadas orales y escritas, lo que implica incorporar las diversas realidades culturales y sociales con las que se van vinculando progresivamente los estudiantes.

Este adecuado manejo de la lengua implica un progresivo acercamiento al lenguaje formal, sin desconocer el valor del lenguaje informal que también debe ser objeto de desarrollo. En Educación Básica significa que los estudiantes al comunicarse oralmente y por escrito, deberían ir aprendiendo gradualmente a conjugar los verbos, realizar las concordancias necesarias, construir correctamente las oraciones y hablar sobre la lengua para ayudar a la construcción del sentido, resolver dudas y corregir errores. En la Educación Media el proceso de recepción y producción de textos orales y escritos se apoya en los aprendizajes lingüísticos de la Educación Básica e incorpora otros nuevos, conforme a las necesidades de comprender, reflexionar y producir textos orales y escritos más complejos, significativamente contextualizados por los estudiantes.

3. Características del Ajuste curricular.

El Ajuste busca cumplir tres objetivos fundamentales. El primero de ellos es producir un documento que sea más claro, que comunique mejor los aprendizajes que los alumnos deben lograr, y superar así la tendencia a transformar los contenidos en conocimientos válidos en sí mismos. El segundo apuesta por una estructura más simple, que dé una organización interna al currículum en coherencia con lo que son los rasgos identitarios del sector. El tercero establece una descripción de los aprendizajes clave, precisando cómo se complejiza el desarrollo de las habilidades en cada nivel de escolaridad. Estos objetivos responden a un diagnóstico sobre las fortalezas y debilidades del currículum de la Reforma, el que identificó algunos puntos que pudieran inducir a una lectura distorsionada o que dificultara implementaciones didácticas consecuentes con el enfoque planteado. Estos puntos se esquematizan en la siguiente tabla:

Debilidades del Marco vigente	Soluciones propuestas en el Ajuste
Estructura heterogénea entre primer ciclo básico, segundo ciclo básico y enseñanza media; con la consiguiente dificultad para la articulación entre los mismos. (Anexo 1).	Una estructura más simple: tres ejes para toda la enseñanza, a saber: comunicación oral, lectura y escritura. (Anexo 2).
Presencia de ejes que podían entenderse como contenidos disciplinarios que se justificaban en sí mismos ² .	Literatura, Medios de comunicación y Manejo y conocimiento de la lengua, abordados en coherencia con el enfoque del sector.
Progresión difusa de aquellos aprendizajes que los alumnos deben lograr a lo largo de su experiencia escolar.	Secuencia progresiva de todos los OF y CMO del sector, lo que conlleva una mayor precisión, en especial para segundo ciclo. Al mismo tiempo, se ponen de relieve las habilidades involucradas en el aprendizaje.
Tratamiento heterogéneo de las tipologías textuales, sobre todo en el segundo ciclo de enseñanza básica y entre éste y la enseñanza media; generando una fuerte tendencia a enseñar clasificaciones antes que desarrollar habilidades. ³	Terminología homogénea para los dos ciclos de la EGB y la EM: se procura coherencia en los conceptos y una descripción que nomine específicamente lo que debe realizar el estudiante, antes que centrar el interés en las tipologías mismas, ya sea textuales o discursivas.

Cada una de estas soluciones fue elaborada en base a consideraciones conceptuales, didácticas y prácticas. El criterio que determinó cada una de estas soluciones tuvo en vista el logro de los propósitos formativos del sector.

A continuación se describen con mayor detalle cada una de ellas:

² Según el estudio del Equipo de Seguimiento de la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC (2006), es evidente la tendencia en el sistema a considerar los ejes de cada ciclo como “materias” a pasar, como sucede con Medios de comunicación o Literatura.

³ En el caso de EM, la organización de cada nivel por tipos de discurso, ha dado lugar en el aula a un estudio teórico sobre cada uno de los discursos con sus respectivas estructuras y características.

3.1 La estructura en tres ejes (Comunicación oral, Lectura y Escritura) se consideró como una opción que contribuye a cohesionar y dar mayor claridad a los aspectos ya intencionados en el Marco vigente. Escuchar, hablar, leer y escribir están en la base de la competencia comunicativa de una persona. Los ejes cumplen una doble función: por una parte permiten conectar el currículum por competencias (lo general) con el enfoque del sector (lo particular); y por otra, llevar a la práctica la implementación de la enseñanza del lenguaje procurando una perspectiva *integradora* que se plasme en los Programas de Estudio del sector⁴: la comunicación oral, la lectura y la escritura son puestas en práctica permanentemente por los individuos en la vida cotidiana y como tales permiten describir los conocimientos, las habilidades y actitudes involucradas en el logro de la competencia comunicativa en conexión permanente con la realidad del uso del lenguaje. Por otra parte, dan lugar al abordaje de los contenidos propios del sector, destacando sus peculiaridades disciplinarias (los conceptos y descripción de los fenómenos intrínsecos que conllevan), así como la progresión de las habilidades que involucran.

3.2 La Literatura, los Medios de comunicación y el Manejo y conocimiento de la Lengua son componentes que no pierden su presencia ni importancia para el sector. En tanto son inherentes a la identidad de un área que se hace cargo del lenguaje, mantienen su vigencia y relevancia para la formación de los estudiantes. Instalados en la base de los tres ejes, ellos operan como el contexto fundamental desde donde es posible construir el aprendizaje buscado. Esto en congruencia con los propósitos formativos del sector. Pero, además, desde el plano didáctico, la pretensión es clarificar que estos componentes no están al servicio de otros fines o que solo pueden justificarse en sí mismos, sino que ellos son el espacio desde donde se consigue el aprendizaje.

En el Ajuste se busca dar claridad sobre la presencia e importancia de la Literatura, los Medios de comunicación y el Manejo y conocimiento de la lengua, sin convertirlos en contenidos en sí mismos. Para lograrlo se ha adoptado la decisión, que es común para todos, de darles presencia en los OF y CMO de cada uno de los ejes. De paso, esta opción ha permitido lograr el otro objetivo, que es destacar la progresión de las habilidades involucradas en el tratamiento de cada uno de los componentes a lo largo de todo el currículum.

3.3 Para precisar cómo progresa el aprendizaje se ha hecho una descripción de las habilidades involucradas en cada eje y nivel escolar. Los criterios que han determinado esta progresión están fundados en tres dimensiones:

- a. En el eje de Lectura, las dimensiones son: Características de los textos, Construcción del significado y Reflexión.
- b. En el eje de Escritura: Características de los textos, Construcción del significado y Aspectos formales del lenguaje.
- c. En el eje de Comunicación Oral: Construcción del significado a partir de textos orales y audiovisuales, Construcción del significado en la producción de textos orales y audiovisuales y Adecuación a diversas situaciones orales de comunicación.

⁴ Conviene tener en cuenta el estudio del Equipo de Seguimiento de la UCE (2007), en el que se rastreó cuál era la percepción sobre Programas de Estudio por parte de los profesores. Allí queda en evidencia que las unidades integradas, es decir, aquellas que contemplan en su desarrollo la presencia de la lectura, la escritura y la comunicación oral, son las mejor evaluadas por cuanto permiten dinamizar el trabajo en el aula. Por otra parte, lo que más lamentan los profesores, según este estudio, es la falta de secuencia de habilidades y contenidos entre un curso y otro.

3.4 Las dificultades que se suscitaban en el Marco de la Reforma con los conceptos de "texto" y "discurso", tienen relación con la aparición de dos problemas respecto del tratamiento didáctico de los mismos:

- a. En segundo ciclo, existe una proliferación de denominaciones tipológicas, que incluso oponen algunas dimensiones heterogéneas, como "narrativo" y "funcional", o "narrativo" e "informativo". Junto a ello es posible constatar la referencia a textos "normativos", "publicitarios", "instrumentales", "argumentativos" que, al carecer de base teórica, se prestan a confusión. Por ejemplo, en educación básica se habla de texto argumentativo, mientras que en educación media se hace alusión al discurso argumentativo, sin señalar explícitamente si hay una distinción significativa entre ellos o puramente nominal.
- b. Hay una tendencia a utilizar el concepto de "texto" y "discurso" únicamente ligado a tipologías o taxonomías, lo que permite fácilmente centrar el aprendizaje en características y definiciones antes que en el ejercicio de la comprensión y la producción de tales textos.

Sobre el punto vale recordar que "texto" y "discurso" son palabras propias del sentido común. A menudo las utilizamos como denominaciones cotidianas de fenómenos que, por ser parte justamente de una actividad tan natural como es la comunicación, traemos constantemente a colación. Pero en rigor, texto y discurso, representan cuando menos un complejo objeto de estudio interdisciplinario, a la vez cognitivo, social y lingüístico. (Van Dijk, 1977, 1983, 2001). Por este motivo, los alcances que tiene en tanto objeto privilegiado de la enseñanza de la lengua materna es materia de debate en una construcción curricular y didáctica.

En primer lugar, la conceptualización del "texto" es reciente en la lingüística occidental y data de los años 60⁵. Entre las muchas problemáticas, junto con la definición del nuevo objeto de estudio –llamado prioritariamente *texto* en la tradición francesa y centroeuropea y *discurso* en la anglosajona– surgió el problema de la diversidad terminológica asociada al mismo. Teun Van Dijk (1980, 1981), por ejemplo, propuso una diferenciación entre texto como la realidad construccional o estructural, susceptible de separarse del discurso solo desde una perspectiva teórica y según la cual el discurso corresponde a esta misma unidad lingüística enfocada desde el punto de vista de sus condiciones de producción, circulación e intercambio en sociedad. Aunque estos niveles son discernibles y permiten distinguir aspectos diferentes de la comunicación, el mismo Van Dijk la abandona ya en 1983. Al respecto, Bernárdez señala: "la distinción es importante y responde a la división en dos niveles de abstracción. Sin embargo, la útil distinción terminológica propuesta por el especialista neerlandés no es de uso general" (Bernárdez, 1982, p.87).

En el ajuste, y bajo la consideración didáctica de que el saber disciplinar debe convertirse en un saber enseñable, se optó por hablar preferentemente de "textos" (sin dejar de aludir a "discurso" cuando las situaciones a las que se alude lo ameritan), entendiendo que no se trata de una realidad diferente a la del discurso, pero que al hacer convivir ambas en un mismo currículum se puede generar una confusión. Bajo el entendido de clarificar aquello que se quiere comunicar desde el currículo, "texto", para los efectos de

⁵ Un acabado recuento de las causas internas de la lingüística y las influencias externas que motivan el desarrollo de esta disciplina se encuentra en "Desarrollo de la lingüística del texto" (1982), de Enrique Bernárdez.

claridad, se entenderá, siguiendo a De Beaugrande y Dressler, como “un acontecimiento comunicativo que cumple ciertas normas de textualidad. Si un texto no satisface alguna de esas normas, no puede considerarse que ese texto sea comunicativo” (1981, p.35). Dichas normas se refieren a lo que se conoce como coherencia y cohesión, bases del conocimiento que un hablante tiene de su lengua y que le permiten comunicarse de un modo adecuado.

Así, para este currículum el texto es una unidad tanto *lingüística* como *de uso*. “El texto es la *unidad de análisis gramatical* dentro de una gramática que se orienta *funcionalmente*” y al mismo tiempo, “el texto es una unidad de lenguaje en uso porque su constitución depende de una situación comunicativa en la que los participantes, por ser usuarios de la lengua, interactúan de un modo determinado, con una finalidad específica y dentro de una comunidad particular” (Menéndez, 2006, pp.26-7).⁶

Con esta definición, y considerando que desde la disciplina lingüística se constata la ambigüedad relacionada con los conceptos de “texto” y “discurso”, es preciso decidir qué tan necesario es que ambos subsistan en el currículum y de qué forma deberían hacerlo. “¿Cuál es la metalengua que hay que introducir en la escuela?”, se pregunta Beaugrande (1985, p.113), abogando por un uso adecuado de las ciencias del lenguaje en la educación. El autor critica las implementaciones que van desde la disciplina científica hacia la educación, puesto que, a su juicio, resulta más óptimo satisfacer, mediante el conocimiento disciplinar, las necesidades educativas. El mismo autor plantea años más tarde una “didáctica de compromiso”, según la cual, “toda intervención didáctica implica, en primer lugar, tomar en consideración la ‘situación’ de la enseñanza de una materia (origen y variables del sistema escolar en el que se inserta)” (2007, p.141).

Por ello es que en el Ajuste del sector se ha considerado pertinente utilizar *preferentemente* el concepto de “texto” para referirse a las manifestaciones comunicativas tanto orales como escritas, literarias y no literarias, pues este concepto tiene un mayor asidero y resulta más familiar que el de discurso, que si bien es un excelente sinónimo, se prestó para que en el sistema se equiparara “discurso” con “tipos de discurso” y se desviara la atención del desarrollo de la competencia comunicativa. Al hablar de textos no se busca un estudio sobre las tipologías textuales, sino una manera de comunicar aquello que los estudiantes deben leer o producir. Al respecto, el didacta catalán Josep Castellá señala: “La tipología, como cualquier otro aspecto del estudio del texto o discurso, no debe transmitirse únicamente como un contenido teórico, sino dentro de un proceso de uso lingüístico real” (1996, p.29). En efecto, en el mismo artículo concluye: “la tipología textual debe relativizarse: es un instrumento más al servicio de una enseñanza del uso lingüístico” (1996, p.30).

Para ello, entonces, no solo se optó por la ya mencionada utilización preferente del término “texto” –en el entendido de que “discurso” se presta para interpretarlo como un tecnicismo y centrar el conocimiento en las características de cada tipo-, sino que además aparece en el Ajuste desprovisto de elementos que puedan prestarse a la creación indiscriminada de taxonomías y, por el contrario, se centra en el proceso y el producto de la actividad de comunicación (es decir, cumple una función descriptiva para darle mayor

⁶ Esta definición integrada puede encontrarse también en otros autores, como es el caso de Bernárdez, para quien el texto es “la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos sistemas de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua” (1981, p.85).

evidencia a aquello con lo que deben trabajar los estudiantes). Para ello han desaparecido todas las denominaciones que resultaban confusas en segundo ciclo. En enseñanza media, se mantiene el énfasis en ciertas actividades verbales –el diálogo, la exposición y la argumentación-; pero evitando referirse a ellas como formas específicas y puras en los textos. De este modo, se consigue limpiar la proliferación de categorías de texto o de discurso –funcionales, normativos, instruccionales, publicitarios, dialógico, público, y una larga lista-, en beneficio de un ordenamiento que favorece la diversidad y centra el aprendizaje en las habilidades que son propias de la comunicación oral, lectura y escritura de dichos textos de forma consistente a lo largo de los años de escolaridad. Por otro lado, se corrige el error de considerar los tipos textuales o discursivos como formas cerradas y puras, que obedecen a características fijas que deben ser estudiadas. Finalmente, se reduce la tendencia a equiparar el enfoque comunicativo con la enseñanza de diversos tipos de textos descontextualizados y sin asidero en la vida real y la comunicación cotidiana de los estudiantes.

Conclusión.

Los objetivos que se ha propuesto el Ajuste en relación a la claridad, a una estructura más simple y a la descripción de los aprendizajes clave, están en el centro de los intereses del sector. Al realizar este trabajo, se busca un currículum que resulte más comunicable y fácil de abordar en cuanto a la transferencia de los saberes disciplinares convertidos en saber enseñable. Las opciones que sustentan la propuesta continúan los principios que inauguró la Reforma del noventa y propician, desde esa base, un intento de mejor articulación entre el enfoque y los propósitos formativos.

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA Y DE CONSULTA

ABRIL, M. (2003). Los textos, primera alternativa didáctica en la enseñanza de la lengua. *Didáctica. Lengua y literatura*, 55-69.

ALLIENDE, F. & CONDEMARÍN, M. (2002). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

ALLIENDE, F. y CONDEMARÍN, M. (1997). [De la asignatura de castellano al área del lenguaje: lengua castellana y comunicación en la educación media](#). Santiago: Dolmen.

ÁLVAREZ, G. (1998) “¿Por qué formamos profesores de español?”. Revista **ATENEA**, N° 478, segundo semestre, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, pp. 95-108.

BAJTÍN, M. (1986). *Problemas estéticos y literarios*. Trad. Alfredo Caballero. La Habana: Editorial Arte y Literatura.

BARTHES, R. *La muerte del autor*. En https://www.u-cursos.cl/filosofia/2007/2/FH472A035/1/material_docente/objeto/101

BEAUGRANDE, R & Dressler, W. (2005). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa - Calpe.

BONILLA, S. (2005). Estudio preliminar. En R. Beaugrande y W. Dressler, *Introducción a la lingüística del texto* (págs. 7-26). Barcelona: Ariel.

BRANSFORD, J.D, BROWN, A.L., & COCKING, R.R. (2000). *How people learn: brain*. Washington D.C.: National Academy Press. <http://www.nap.edu/html/howpeople1/>

BRONCKART, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BRONCKART, J. P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿Un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO.

BRUNIGES, M. (2005). “An evidence–based approach to teaching and learning”. Research Conference, 2005: “Using Data to Support Learning”. 7–9 AUGUST, 2005, Melbourne, Victoria. Australian Council for Educational Research (ACER). http://www.acer.edu.au/documents/RC2005_MicheleBruniges.pdf

CALSAMIGLIA, H. & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

CASSANY, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*. N° 6, 63 – 80. Madrid.

CASSANY, D., LUNA, M. & SANZ, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.

CASSANY, D. (1999). “El comentario de texto en el enfoque comunicativo”. En *Clave*, N° 8, 9 – 40. Revista especializada de la Asociación Venezolana para la Enseñanza de la Lengua.

- CASTELLÁ, J. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *Textos. Monográfico ¿Textos? ¿Qué textos?*, 23-31.
- CENOS, J. (1996). *La competencia pragmática. Elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicios Editoriales del País Vasco.
- COLL, C. (1991). *Psicología y currículum*. México: Paidós.
- COLL, C. (1996). "Constructivismo y educación escolar". En *Anuario de Psicología*. N° 69, 153 - 178. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- COX, C. (2001). *La reforma curricular 1996 – 2001*. Santiago: MINEDUC.
- COX, C. (editor) (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Universitaria.
- COX, C. (2003). *El nuevo currículum del sistema escolar*. Santiago: MINEDUC. En: <http://camoc33.googlepages.com/EINuevoCurrículumdelsistemaEscolar.pdf>
- FORSTER, M. (2007, septiembre). "Los argumentos en favor de los Mapas de Progreso en Chile", Trabajo preparado para la 9° Conferencia Internacional UKFIET sobre Educación y Desarrollo. www.curriculum-mineduc.cl
- GYSLING, J. "Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural". En COX, C. (editor) (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Universitaria.
- ISENBERG, H. (1987). Cuestiones fundamentales de tipología textual. En E. Bernárdez, *Lingüística del texto*. Madrid: Arco Libros.
- LOMAS, C. (1995). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós Ibérica S. A.
- LOMAS, C. (coordinador) (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori Editorial
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Volúmenes I y II. Barcelona: Paidós.
- MARÍN, M. (2001). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- MARCHESE, A y FORRADELLAS, J. (1989). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel.
- MENÉNDEZ, S. M. (2006). *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires: Littera.
- MINEDUC (1998). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*. Santiago.
- MINEDUC (2003). *Programas de estudio. Nivel Básico 1*. Santiago.

OCDE. *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. En: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/desece/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

PERKINS, D. (2003). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

PERKINS, D. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

UNESCO. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. En: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

SOLÉ, I. "El placer de leer". En *Revista Lectura y Vida*, año 16, N° 3, septiembre 1995, 25 – 30.

VAISMAN, L. (julio, 1998). "Antes: 'Castellano'. Ahora: Lengua Castellana y Comunicación". (Entrevista). En: *Revista de Educación* Nro. 256. MINEDUC.

VAN DIJK, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Ciudad de México: Siglo XXI.

VAN DIJK, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

ANEXO 1: ESTRUCTURA CURRICULAR VIGENTE

PRIMER CICLO EGB (2002)	SEGUNDO CICLO EGB (1996)	EDUCACIÓN MEDIA (1997)
<ul style="list-style-type: none"> -Comunicación oral -Lectura -Escritura -Manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma 	<ul style="list-style-type: none"> -Comunicación oral -El lenguaje en los medios de comunicación -Lenguaje audiovisual -Lectura de textos informativos -Lectura de textos literarios -Literatura -Estrategias de lectura -Estrategias de estudio -Producción de textos escritos -Dramatizaciones -Reflexión sobre el lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> -Comunicación oral -Comunicación escrita -Literatura -Medios de comunicación

ANEXO 2: ESTRUCTURA QUE PROPONE EL AJUSTE

PRIMER CICLO EGB	SEGUNDO CICLO EGB	EDUCACIÓN MEDIA
Comunicación oral	Comunicación oral	Comunicación oral
Lectura	Lectura	Lectura
Escritura	Escritura	Escritura

ANEXO 3:

CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE ANÁLISIS DE DATOS⁷

A partir de los análisis realizados a las evidencias de evaluación recolectadas y sistematizadas, pueden postularse una serie de **conclusiones de carácter general**:

1. Respecto a los contenidos:

- Los contenidos evaluados mayoritariamente pertenecen al Marco Curricular de cada nivel, aún cuando existe una proporción que está fuera de él (particularmente en 6° y 8° básico).
- La mayoría de los contenidos fuera del marco corresponde a ítemes que no se relacionan con algún contenido propuesto en el marco o con la nueva mirada pedagógica que propone el subsector de Lenguaje y Comunicación.
- Los contenidos del marco no registrados en las evaluaciones corresponden en todos los cursos a comunicación oral, este es un contenido que no se evalúa dejando evidencias en un soporte de papel como es el caso de una prueba escrita.
- En los contenidos fuera del marco, destaca el caso de 6° básico y 4° medio, donde deja en evidencia la ausencia de los contenidos relacionados con "medios de comunicación".

2. Respecto a las habilidades:

- El principal eje temático en todos los niveles es el de Lectura, sin embargo, a medida que se avanza en los niveles educacionales se presenta un mayor porcentaje de ítemes que no apuntan a ninguno de estos ejes (enseñanza exclusiva de la gramática, enseñanza exclusiva de la ortografía, etc.).
- En lo que respecta al eje de Lectura en el primer ciclo presentan una progresión, la cual se enmarca dentro lo esperado, sin embargo, a medida que se va progresando a niveles superiores tanto en segundo ciclo de básica como en enseñanza media se aprecia una detención en ello, el alumno no se ve enfrentado a desafíos superiores debiendo enfrentarse reiterativamente a las mismas habilidades, tales como "describir personajes, lugares o situaciones", las cuales si bien van progresando en la exigencia, la habilidad es esencialmente la misma.
- En lo que respecta al eje de escritura el número de ítemes de este se ve claramente disminuido en comparación con los otros obteniendo porcentajes menores a un 8% del total, esta cifra se vuelve aun más extrema si se consideran aquellos ítemes cuyo propósito es desarrollar un texto exclusivamente con una finalidad comunicativa. La gran mayoría de los ítemes de escritura están en función de la ortografía, el vocabulario o la gramática, no en función de crear un texto escrito por el solo hecho de comunicar correctamente algo, ya sea mediante la escritura de una carta, composición de un tema determinado o ensayo en el mejor de los casos.
- En la propuesta del subsector de Lenguaje y Comunicación se considera el trabajo en el área de gramática y ortografía para que el alumno desarrolle destrezas que le permitan desenvolverse en el ámbito de la comunicación, lectura y escritura; vale decir, logre identificar los elementos del lenguaje en categorías y situaciones que le permitan identificar y hacer buen uso de él, sin embargo, llama la atención el alto porcentaje (cercano a la mitad de los ítemes) de evaluaciones que califican este tipo de práctica que se considera más bien como una preparación, tal es el caso de múltiples ejercicios evaluados de conjugaciones verbales, acentuación de palabras fuera de un contexto comunicativo, definiciones de reglas ortográficas y los elementos altamente utilizados para el análisis morfo-sintáctico y morfológico, entre otros.

⁷ Presentación de Resultados de Estudio sobre "Programas de Estudio" en segundo ciclo básico y enseñanza media, Sector Lenguaje, realizado por el Equipo de Seguimiento, Unidad de Curriculum y Evaluación, 2° semestre 2007.