



*Salesiana*

UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN EN HUMANIDADES Y CIENCIAS  
PROGRAMA DE PEDAGOGÍA EN CASTELLANO

SEMINARIO DE TÍTULO:

DISEÑO DE PROPUESTA DIDÁCTICA NO PARAMETRAL PARA EL  
DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS EN  
ESTUDIANTES DEL PROGRAMA PROPEDÉUTICO DE LA  
UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ COHORTE 2012

Seminario para optar al grado de  
Licenciado en Educación Media  
y título de Profesor de Castellano.

FRANCISCO GÓMEZ ORTIZ  
VICTORIA HUERTA CABRERA  
HORNELLA RETAMALES PONCE  
JOSÉ REVECO TOLEDO

Profesora Guía: Mg. Marcela Amaya García

Santiago, diciembre de 2012

## **AGRADECIMIENTOS**

A Marcela Amaya García.

“El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”.

Gracias por invitarnos a crear...

Agradezco profundamente a mi familia por su inmenso apoyo y confianza a lo largo de todo este tiempo, durante estos cinco años de esfuerzo, trabajo y dedicación por lo que amo, por la pedagogía.

Agradezco además, a mis amigos y amigas por su enorme cariño, por las horas de conversaciones, discusiones y sueños que hilamos y seguimos hilando a diario, gracias por todo el amor y la rabia.

Esto también va para esas personas que aún ocupan un lugar importantes en mi corazón, a pesar que hoy no están, sé que si estuviesen aquí, podrían ver que soy feliz, que hago lo que me apasiona y lo que creo.

Por último, sólo me resta decir que este trabajo y este enorme esfuerzo, va también para quienes luchan y construyen a pulso día a día, ese mundo nuevo que muchas veces nos quita el sueño.

A los mismos de siempre, a los que aún se ríen del tiempo...

Francisco Gómez Ortiz.

Quiero agradecer antes que a cualquier persona a mi mami, por todo su esfuerzo, por todas sus ganas, por las rabias que le hice pasar, su apoyo, por el aguante que tuvo este año más difícil que otros. Cada vez que no encontré el rumbo, ni razón para seguir, ahí estuviste diciéndome que debía continuar. Gracias también por mostrarme que la educación es el camino para entregar todo ese amor que tenemos dentro y poder aportar en las vidas de otros, al igual que mi padre que era mi cuestionador intelectual, porque sé lo difícil que se te hace entenderme, pero aun así siempre me apoyaste a pesar de las diferencias.

A mis motores Alicia y Jessica, hermanas, amigas, mis consejeras, colegas, confidentes, agradecer la paciencia para escuchar mis descargos con los que quizás ni si quiera estaban de acuerdo, pero a pesar de eso me guiaron y apoyaron siempre. Por regalarme sonrisas en medio del estrés. Por regalarme motivos diarias para ser feliz.

Gracias a ustedes cuatro por entregar sus vidas a la educación y aportar a mis sueños.

A Arielito, gracias por sonreírme y darme paz, alegría y ganas de vivir, de soñar, construir y proyectar un mundo mejor donde puedas ser feliz.

A mi familia entera tan diversa y particular, gracias por cuestionarme, a los que creyeron en mí y a los que no tanto, primas, primos, tías, sobrinas a los que estuvieron más a o menos, especialmente a mi viejita que aunque no estés, fundaste mucho de los cimientos de lo que ahora soy.

A mis queridos acompañantes de tesis, que a pesar de las dificultades, y uno que otro conflicto supimos después de molestarnos sonreír e inspirarnos nuevamente, por ser mis amigos, por aguantarme mis locuras y caras largas, por burlarse de mí para que se me pasara el enojo.

A cada uno de mis amigos y compas, gracias cabras y cabros todos, a los de siempre, a los de hace poco, a los que me escucharon, apañaron, en la calle, en las cumbias o en las Pilsen. A los que están todos los días a los que están de vez en cuando.

Por todos ustedes, y por los que vienen, es que lucho y lucharé por una mejor educación, en el aula o en la calle, junto a ustedes o por ustedes, Gracias por apoyarme en esto de convertirme en la profe, dedicaré cada día en poner más amor y vocación a esto que tanto me gusta, y si algún día me veo agotada, sé que alguno de ustedes me devolverá las fuerzas. Educar es mi camino y ustedes deben acompañarme, recordando que lo que un día como hoy me quitaba el sueño, es educar para la libertad.

Victoria Huerta Cabrera.

Antes de tanta teoría nunca está de más dar un poco de sabor a las palabras, las más irán dedicadas a:

A mi origen, familia amada, agradezco cada reto y cables a tierra que me obligaron a tomar; a mi madre, Elida, quien en este momento sólo puedo recordar esa frase cuando me hipnotizaba el televisor: “ellos ya son profesionales, estudia”, a lo cual puedo responder: “¡Mamá, ahora sí podré ver televisión tranquila!”. A mi padre, Juan Carlos, el inmutable de mi corazón, héroe desde pequeña, gracias “Juanito Esteban” por enseñarme a reconocer con orgullo lo que soy y de dónde vengo. A mis hermanas, mis grandes amores, Jo: hermana mayor y mamá sustituta, Garla: cómplice y confidente de mis más locas ideas, agradezco su preocupación y el incondicional amor que me han entregado desde que nací.

Con certeza nada de lo logrado hoy sería posible sin ustedes, sin las reuniones familiares, los enojos y los infinitos cariños que nos ha forjado como familia.

A mi presente, compañeros de vida, muchas gracias por soportar las mañanitas innecesarias, ausencias, letargo, bromas fomes e invitaciones a comer en todo momento, son los que hacen de este mundo un lugar habitable. A mis compañeros de tesis, “kiki”, luz parpadeante de mis mil vidas, eres esa amiga que despierta las tentaciones que ofrece la vida; Panchito, perdón por las canciones cebolleras y gracias por cumplir el rol de enemigo en mi trabajo; Sosé, compañero de sueños, agradezco cada momento que hemos vivido y el amor que hemos construido.

A mis sueños, por no dejar de existir por muy cansada que estuviese la vida. Hoy sólo estoy un poco más cerca de algunos, pero jamás dejaré de esperar un mundo más justo, una educación de calidad y la caída de quienes aniquilan los anhelos de otros.

Y como olvidarte a ti, mi más fiel compañero, con quien crecí y aprendí de la magia de la vida, eres parte de mi origen, del presente más triste al recordarte y de mis sueños por alcanzar, sinceramente, nunca dejaré de extrañarte.

Finalmente, agradezco a todos los que hoy son parte de esta aventura, a quienes han partido y dejaron un legado imposible de borrar y a los que vendrán para escribir nuevas historias.

Hornella Retamales Ponce.

A mi madre por tu infinita sabiduría docente, por tu calor y cariño, por cada comida calientita y beso de buenas noches, por el charquicán y las humitas..., por tu hermoso amor a la familia, por ser “Cachencho”

... Por ser nuestra hermosa heroína.

A mi viejo por la experiencia que me has entregado, por tu coraje y compañía, por tu calle en los momentos difíciles, por el infinito amor a tu familia, por enseñarme a jugar futbol y la pasión de hacer rodar una pelota, por tu sentido de justicia, por las carreras, por el pescado frito de cada sábado

...Por ser el Chapulín Colorado.

A mis hermanas y al Nico (mi hermano chico), diversos y parecidos, negros y blanca, besables y odiables, chorizos y tiernos, por sus ridiculeces y compañía, porque por ustedes está volcado todo mi esfuerzo en hacer de este puto mundo algo mejor.

Por supuesto a las galletas de nata de mi tía, a las “moneas” de todos los días del Pepe, por lo asados familiares, a los chiquillos por ser mis hermanos mayores, al “Boby” y al “Newén”.

El sol de las canchas de tierra, a los amigos de la vida, a los cabros del Real por cada alegría, a Hualpín y el newén de la abuelita.

A mis compañeros, por su paciencia y empuje, por aguantarme y sacar adelante esto, por sus sueños y risas.

A la Negra, compañera de mi vida, por el sur de nuestros sueños, por la justicia en tus ojos, por el sentido de la vida cuando la creamos los dos.

“La lindura de un camino es el reflejo de la oscura meta

Por eso lo fácil y común dejo”

José Reveco Toledo.

## INDICE

<b>RESUMEN</b> .....	13
<b>I.-INTRODUCCIÓN</b> .....	14
1.1.- Justificación del problema.....	15
1.2.- Relevancia del problema.....	16
1.3.- Formulación del problema.....	17
<b>II.-MARCO TEÓRICO</b> .....	21
2.1.- Lenguaje, lengua y habla.....	23
2.1.1.-Poder y acción de la palabra en oralidad.....	24
2.2.- Discurso: Estructura y efecto.....	25
2.2.1.- Código específico.....	26
2.2.2.- Código restringido y elaborado.....	27
2.3.-Competencias.....	28
2.4.- Currículum y didáctica.....	31
2.4.1.- Currículum.....	32
2.4.1.1.- Tipos de currículum desde Grundy (1998).....	32
2.4.1.2.- Currículum con interés técnico.....	33
2.4.1.3.- Currículum con interés práctico.....	33
2.4.1.4.- Currículum con interés emancipador.....	34
2.4.2.- Hacia un currículum emancipador desde Pascual (1998).....	34

2.4.2.1.- Currículum técnico.....	35
2.4.2.2.- Currículum práctico.....	35
2.4.2.3.- Currículum emancipador.....	36
2.4.3.- Currículum por competencias.....	36
2.5.- Enfoques curriculares.....	38
2.5.1.- Enfoque técnico.....	38
2.5.2.- Enfoque práctico hermenéutico.....	39
2.5.3.- Enfoque socio crítico.....	40
2.6.- Didáctica.....	41
2.6.1.- Enfoque didáctico.....	42
2.6.1.1.- Enfoque tradicional.....	42
2.6.1.2.- Enfoque contemporáneo “La escuela nueva”.....	42
2.6.1.3.- Escuela crítica.....	43
2.6.2.1.- El sistema didáctico.....	44
2.6.2.2.- Perspectiva didáctica no-parametral.....	44
2.7.- Evaluación auténtica.....	46
2.8.- Vulnerabilidad.....	47
2.8.1.- Hacia el concepto de vulnerabilidad.....	48
2.8.2.- El concepto de vulnerabilidad social.....	49
2.8.3.- Indicadores de vulnerabilidad social.....	51

2.8.3.1.-Índice de vulnerabilidad escolar	
del Ministerio de Educación.....	52
2.9.- Jóvenes talento.....	53
2.9.1.- Definición de concepto de <i>talento</i> .....	54
2.9.2.- Discusión respecto al concepto de <i>superdotado</i> .....	56
2.9.3.- La idea de talento en tensión con el sistema educativo.....	57
2.10.- Contexto histórico del sistema educativo chileno: La Dictadura Militar como	
antesala.....	59
2.10.1.- Programa Propedéutico en Chile.....	60
2.10.2.- Universidad de Santiago de Chile y su programa Propedéutico:	
Nueva esperanza, mejor futuro.....	62
2.10.3.- Universidad Católica Silva Henríquez y su Programa	
Propedéutico: Raúl Amigo.....	63
2.10.4.- Plan de estudios Propedéutico Universidad Católica	
Silva Henríquez.....	64
<b>III.- OBJETIVOS.....</b>	<b>66</b>
3.1.- Objetivo general.....	66
3.2.- Objetivos específicos.....	66
<b>IV.- METODOLOGÍA.....</b>	<b>67</b>
4.1.- Perspectiva metodológica.....	67
4.2.- Supuesto de estudio.....	68

4.3.- Diseño de investigación.....	68
4.4.- Escenario.....	69
4.5.- Sujetos participantes.....	69
4.6.- Procedimientos de investigación.....	71
4.7.- Instrumentos de recolección de datos.....	72
4.8.- Procedimiento de validación y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos.....	73
4.9.- Procedimiento de análisis de datos.....	74
<b>V.-ANÁLISIS DE DATOS</b>	
5.1.- Encuesta antecedentes personales estudiantes.....	75
5.1.1.- Capitales: cultural social y relacional.....	77
5.2.- Análisis de datos Prueba Diagnóstico Comprensión Lectora.....	78
5.3.- Análisis de datos relativo a valoración de los estudiantes hacia el docente.....	81
5.4.- Análisis de datos relativos a encuesta metodológica a docentes.....	83
<b>VI.-DISEÑO DE PROPUESTA.....</b>	<b>87</b>
<b>VII.- PROGRAMA DE ESTRATEGIAS POR COMPETENCIAS DESDE UNA DIDACTICA NO PARAMETRAL, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN PROPEDÉUTICO 2013.....</b>	<b>103</b>
7.1.- Competencia escritura.....	103
7.1.1.- Plan de evaluación competencia escritura.....	106

7.1.2.- Pauta cotejo evaluación por competencias.....	107
7.2.- Competencia lectura.....	109
7.2.1.- Plan de evaluación.....	111
7.2.2.- Pauta cotejo evaluación por competencias.....	112
7.3.- Competencia oralidad.....	113
7.3.1.- Plan de evaluación.....	115
7.3.2.- Pauta cotejo evaluación por competencias.....	119
7.4.- Evaluación Final Macro Competencia Sociolingüística.....	120
7.4.1.- Plan de evaluación.....	121
7.4.2.- Pauta cotejo evaluación Competencia Sociolingüística.....	125
<b>VIII.- CONCLUSIONES.....</b>	<b>130</b>
<b>IX.- REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....</b>	<b>135</b>
<b>X.- ANEXOS</b>	
10.1.- Prueba de diagnóstico.....	138
10.1.1.- Tabulación de prueba de diagnóstico.....	139
10.1.1.1.- Selección múltiple.....	139
10.1.1.2.- Ítem de desarrollo.....	142
10.2.2.- Gráficos de prueba de diagnóstico.....	146
10.2.- Encuesta sociodemográfica.....	151
10.2.1.- Tabulación encuesta sociodemográfica.....	153
10.2.1.1.- Datos personales.....	153

10.2.1.1.- Capital cultural.....	158
10.2.2.- Gráficos de encuesta sociodemográfica.....	162
10.2.2.1.- Datos personales.....	162
10.2.2.2.- Capital cultural.....	167
10.3.- Encuesta de apreciación de los participantes.....	169
10.3.1.- Encuesta a estudiantes.....	169
10.3.1.1.- Tabulación encuesta a estudiantes.....	171
10.3.1.2.- Gráficos de encuesta a estudiantes.....	172
10.3.1.2.1.- En cuanto al profesor.....	172
10.3.1.2.2.- En cuanto al contenido.....	178
10.3.2.- Encuesta a profesores.....	181
10.3.2.1.- Resultado encuesta a profesores.....	184

## ÍNDICE DE GRAFICOS

Gráfico 1. Género de los estudiantes.....	91
Gráfico 2. Tipo de escuela donde curso educación media.....	92
Gráfico 3. Capitales: cultural social y relacional.....	94
Gráfico 4. Selección múltiple. Preguntas 1-3 .....	96
Gráfico 5. Preguntas de desarrollo. Porcentaje de logro.....	98

## **RESUMEN**

En esta investigación de carácter mixto y exploratoria, se lleva a cabo una propuesta de diseño desde una didáctica no parametral para el desarrollo de competencias sociolingüísticas en estudiantes del Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez cohorte 2012.

Los sujetos de estudio corresponden a los estudiantes del programa señalado anteriormente, quienes fueron caracterizados por medio de la aplicación de una encuesta socio demográfica, que evidencia los rasgos de vulnerabilidad social de estos estudiantes. Por medio de la aplicación de la prueba de diagnóstico elaborada por el Programa Propedéutico se pudieron evidenciar las necesidades de los sujetos a fin de potenciar sus competencias sociolingüísticas.

Como resultado de la presente investigación se establece la planificación de un programa de estudios, construido desde un currículum por competencias en el área de Lenguaje y Comunicación, por medio de competencias específicas, que constan de escritura, lectura oralidad, el desarrollo de la macro competencia sociolingüística; esto acompañado de una propuesta de estrategias planteadas desde una didáctica no parametral, la que tiene como finalidad relevar a los sujetos como entes reflexivos y posicionados dentro del proceso educativo, por lo que la propuesta se configura a través de actividades diseñadas desde los círculos de reflexión y las experiencias de los estudiantes. Por último, la propuesta del diseño señalado anteriormente, se proyecta desde la posibilidad y necesidad de aplicar dicha propuesta de diseño, en el Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez cohorte 2013 o en un programa de similares características.

## I. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta de diseño metodológico tiene por objetivo diseñar un programa que reúna distintas estrategias para el desarrollo de competencias sociolingüísticas en estudiantes participantes del programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez cohorte 2012.

El programa, que funciona desde el 2009, busca congregar al 5% de estudiantes con los mejores resultados académicos de establecimientos educacionales con algún grado de riesgo sociocultural. Así, se conforman sujetos con altos índices de motivación y resiliencia acondicionados en su contexto, lo que marcará de manera decisiva su forma de desempeñarse en sociedad, tanto en la comprensión como en la construcción y adaptación de los hablantes.

La presente investigación tiene como interés indagar en el manejo de competencias sociolingüísticas con el fin de proponer un diseño didáctico no parametral que considere como columna vertebral las características particulares de los sujetos participantes, estudiantes altamente sobresalientes en sus microsistemas, pero con carencias comunicativas en contextos multiculturales, como los propiciados en el ambiente universitario. Perfilándose desde una vertiente no parametral, como factor principal de los rasgos identitarios de los estudiantes participantes, lo que Bernstein (1993) denomina *código restringido*, base para la adquisición y apropiación por parte de los hablantes de recursos movilizados, según los registros contextualizados por las situaciones dónde se circunscriban, es decir, *código elaborado*, que será considerado en este caso como factor de aproximación y no ente regulador.

Para efectos de la presente investigación, cabe señalar que el tipo de investigación utilizado corresponde a una investigación descriptivo exploratoria desde un enfoque mixto, la cual se llevará a efecto a partir de una recolección de datos mediante la utilización de instrumentos, tales como encuestas, entrevistas, etc. Lo anterior está en una directa correlación con la idea de una propuesta de programa que centra su atención en las características y necesidades de sus participantes, considerando tanto su experiencia como su mundo cotidiano a fin de generar un aprendizaje significativo. Para la realización del

programa mencionado, la presente investigación responde a perspectivas como la didáctica no parametral (Quintar en Pineda, 2007: 46) currículum por competencia (Tardif, 2008), código elaborado y código restringido (Bernstein, 1993).

En primer lugar se presenta el Marco Teórico, desarrollando cada uno de los conceptos que guían la presente investigación, posteriormente se explicitan los objetivos tanto generales como específicos, para presentar a continuación la metodología utilizada, puntualizando tipo y enfoque de investigación, procedimientos y la construcción de instrumentos, por consiguiente se realiza el análisis de datos respectivo, para construir un diseño de propuesta desde un programa de estrategias por competencias, para finalmente dar a conocer las conclusiones y proyecciones de la presente propuesta.

### 1.1 Justificación del problema

El Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez es un proceso de selección universitario, por lo que la formación que se pretende proporcionar a los estudiantes será crucial en el comienzo de sus experiencias dentro de las aulas a nivel de Educación Superior. Además, es de gran importancia que este proceso de formación esté acompañado de un desarrollo de competencias pertinentes para sus futuras carreras y el esparcimiento social, cuestión esencial para que se entreguen o refuercen determinados contenidos que aporten a este fin de formación profesional.

El problema se presenta, debido a que los participantes del programa son grupos de jóvenes provenientes de distintos sectores sociales, principalmente, desde sectores con altos índices de vulnerabilidad, si bien los estudiantes son talentosos y destacados dentro de sus contextos, al momento de ingresar vía Propedéutico a la Universidad su desempeño y calificaciones son insuficientes, produciendo una sensación de fracaso y desgano, factores que influyen de manera considerable en la deserción del Programa por parte de los estudiantes.

De acuerdo a un estudio realizado por la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile (2008), se revela que las tres causas más determinantes en la deserción de estudiantes en primer año universitario son: problemas vocacionales, situación

económica de sus familias y rendimiento académico. Alrededor de un 70% de los encuestados coincidió en estas respuestas.

Los jóvenes sienten que lo que han aprendido hasta entonces no es suficiente para el ritmo de estudio y la presión que se les exigirá a nivel académico en la universidad, pues dentro del mismo programa se ven enfrentado a desafíos antes no experimentados, debiendo además sobrellevar de manera positiva, un espacio de mayor libertad, tanto a nivel expresivo como en lo que significa al esparcimiento social y la toma de decisiones.

Todos estos factores se pueden explicar a través de una convergencia de contextos diversos que confluyen en una misma aula, donde diferentes usos de la lengua cohabitan dentro de las exigencias del academicismo, requerimiento que no ha sido el elemento central para ser un estudiante destacado dentro del sistema educativo formal experimentado en los contextos de las escuelas de donde provienen.

Por esto, se propone una estrategia didáctica que esté fuera de la convención, estableciendo como necesaria para dicho objetivo el uso de una didáctica no parametral, para así generar desde ésta un diseño que promueva el incremento de competencias sociolingüísticas en los estudiantes, lo que proporcionará herramientas de un mejor desenvolvimiento dentro de diversas situaciones académicas, generando así el empoderamiento del uso de la lengua a favor de la intencionalidad que el estudiante pueda otorgarle.

## 1.2 Relevancia del problema

La relevancia de la presente investigación se construye a partir de un diseño didáctico desde una perspectiva no parametral, considerando el contexto sociocultural de los estudiantes, la composición de su *código restringido* para generar estrategias que faciliten un empoderamiento del *código elaborado*, propiciando por medio de esta propuesta instancias que permitan la adecuación de los registros, según el uso en su contexto.

A partir de lo anterior, se comprende la relevancia teórica en la disciplina y la pedagogía. A nivel disciplinar, la importancia se considera a partir de la exploración, conocimiento, utilización y adecuación de competencias sociolingüística aportando de

manera sustancial al desarrollo integral de los estudiantes y aumentando las posibilidades de estos de ampliar su visión de mundo y aportando a su capital cultural (Bourdieu, 1998) .

Por otra parte, se proyecta la relevancia del presente estudio en el área de la lingüística, debido al conocimiento y aplicación de las categorías de código restringido y elaborado en situaciones de habla y enseñanza-aprendizaje en contexto real. Por consiguiente, la relevancia pedagógica de esta propuesta se construye a partir de la proposición teórico-práctica de una propuesta no parametral basada en la experiencia cultural de los estudiantes, condiciendo con un determinado concepto de educación, basado en la consideración y validación de los contextos socioculturales como base principal para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera así, el capital cultural (Bourdieu, 1998) una variable educativa que determina procesos de los individuos en cuanto a ideologías y visiones de mundo de los sujetos sociales, como a su vez la consideración del colectivo de estudiantes que determinan y conforman la atmósfera sociocultural educacional.

En consecuencia, con el aporte teórico se presenta el valor práctico de la presente investigación hacia los estudiantes y la utilización de éstos para su construcción como sujetos. La relevancia hacia los jóvenes participantes de la investigación se centra en la ampliación, adquisición y adecuación de las competencias sociolingüísticas, enfatizando el *código restringido* de éstos, para la adquisición del *código elaborado*, sin la supresión del primero, aportando a validación de sus experiencias previas.

Por último, la relevancia metodológica se evidencia en el aporte al campo de estudio mediante la perspectiva de didáctica no parametral en procesos de aprendizaje en estudiantes con alto índice de vulnerabilidad. Centrado en la recolección de datos a través de la ejecución de distintos instrumentos, tales como evaluación diagnóstica, recolección de datos personales para la medición de vulnerabilidad y encuestas de apreciación docente y metodologías utilizadas en el Taller de Lenguaje para sus participantes; instrumentos que permitan identificar los índices y experiencias que caracterizan a los estudiantes y sus procesos de enseñanza-aprendizaje, aproximando los requerimientos que presentan los jóvenes para su participación y desenvolvimiento en el sistema universitario del serán parte.

### 1.3 Formulación del problema

En el aula se desarrolla actualmente una didáctica clásica, con evaluaciones estándar y que no permiten observar en profundidad todos los conocimientos que poseen los estudiantes, sino más bien una mínima parte. Desde esto se hace necesario instalar nuevas propuestas en cuanto a didáctica. Esta investigación consiste en hacer que los estudiantes pasen de un código restringido, que responde a su contexto social (hogar, escuela, barrio, etc.) y que no es, sino aquél código que en el cual se apoya la construcción de la identidad que poseen los estudiantes de Propedéutico; a un código elaborado que les permita desenvolverse y, a su vez, manejar el lenguaje en diferentes situaciones comunicativas, todo esto sin que pierdan su identidad como sujetos insertos en el medio social que les antecede y al cual pertenecen.

El Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez es un proceso de selección universitario, por esto, la formación que en éste se pretende proporcionar a los estudiantes será crucial en el comienzo de un camino exitoso dentro de las aulas a nivel universitario, pero además de una formación a, que entregue o refuerze determinados contenidos, sería de gran importancia que este proceso este acompañado de la adquisición de competencias.

El problema que se vislumbra corresponde al hecho de que el grupo de jóvenes que ingresan al Propedéutico, proviene de distintos sectores sociales, principalmente, desde sectores con altos índices de vulnerabilidad. Por esta razón, es que si bien los estudiantes son talentosos y destacados dentro de sus contextos al momento de ingresar vía Propedéutico a la universidad su desempeño y calificaciones son insuficientes, produciendo una sensación de fracaso, desgano, pudiendo ser estos factores de deserción de dicho programa

Todos estos factores se pueden explicar a través de la convergencia de contextos diversos que confluyen en una misma aula, confluyendo además diferentes usos de la lengua, que se verán cuestionado y más aun exigidos desde el academicismo, que hasta entonces no ha sido el elemento central, para ser un estudiante destacado o talentoso dentro del sistema educativo formal experimentado hasta entonces.

Por otra parte, cabe señalar que la didáctica usada normalmente en los distintos contextos educativos, (tanto escolares como universitarios por ejemplo), responde a un tipo de didáctica parametral, tendiente a mejorar los rendimientos en función de pruebas estandarizadas, tanto a nivel nacional (Sistema de medición de calidad de la educación (SIMCE), Prueba de selección universitaria (PSU) y la mayoría de las evaluaciones en colegios, universidades, Centros de formación técnica) como a nivel internacional (la prueba Programa internacional para la evaluación de estudiantes (PISA). Por lo anterior es que se puede apreciar que normalmente quedan fuera de la didáctica tradicional, factores asociados al aspecto social y cultural al cual pertenecen los estudiantes, concebiéndose el aprendizaje como un proceso mecánico de vacío de contenidos hacia otro (estudiante) para que los aprenda y posteriormente los reproduzca, coartándose toda posibilidad de que este último vincule lo que aprende, lo relacione con su contexto, lo tome y se pueda apropiarse de aquello que aprendió (aprendizaje significativo).

En total relación con lo anterior es que las investigaciones realizadas respecto a la didáctica o más bien respecto a modelos de enseñanza, están orientados en su mayoría hacia la didáctica clásica, por ejemplo Alliende y Condemarín (2002) plantean que al momento de desarrollar modelos de enseñanza de la lectura hay que configurar el texto en una serie de subdestrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) dadas por el contenido específico y estas subdestrezas deben ser totalmente medibles y observables, para poder comprender, dicho modelo responde a un “Modelo de destrezas”. Se puede apreciar lo conductista de esta propuesta, quedando fuera lo social y lo experiencial que va a permitir que los estudiantes vinculen lo que leen con su vida diaria, otorgándole sentido a lo que leen (comprensión).

El modelo holístico, a partir de lo que plantean Alliende y Condemarín (2002), sostiene que la lectura y la escritura son aprendidas de mejor forma en la medida en que los estudiantes se vinculan con textos reales y no con ejercicios aislados, de esta forma se involucra a temprana al estudiante con la literatura. Este modelo es más cercano a lo sociocognitivo, es decir, pone su atención a la forma en cómo aprende el estudiante, pero de todas formas queda fuera lo identitario del estudiante, es decir, la vinculación entre lo que aprende y su contexto, su barrio, sus amigos, su mundo cotidiano queda de una u otra

manera ajeno de lo que aprende, como una especie de abstracción o recuerdo en su mente, mientras está en la sala de clases.

Por último, se encuentra el modelo equilibrado, que establece una vinculación entre la motivación y la importancia del aprendizaje/enseñanza a partir del rol del profesor que actúa como guía, Condemarín, Medina y Muñoz (2002 en García-Huidobro, Parraguez y Sotomayor) señalan que los modelos educativos en Chile se sustentan a partir de los dos primeros modelos.

Se podría señalar que durante la última década, por lo menos, los distintos gobiernos han intentado avanzar en cuanto al currículum, orientándolo hacia lo socio cognitivo e incluso, en algunos casos se habla de socio crítico, pero todo esto es un simple guiño, puesto que en la práctica existen escasas investigaciones centradas en esta área, ni propuestas concretas que intenten romper con la didáctica clásica y la educación de tipo conductista que aún permanece instalada en los distintos contextos educativos. Por todo esto, resulta de suma importancia la investigación que aquí se presenta, orientada hacia una didáctica no parametral y enfocada en un currículum por competencias, a fin de que los estudiantes aprendan en función de sus experiencias, su mundo cotidiano y, de esta forma, no deserten en el Programa Propedéutico de la Universidad Silva Henríquez, logrando sortear las dificultades que se les presenten y readecuándose a los diferentes contextos sociales con los que se encuentren, pero sin perder sus orígenes, es decir, su identidad.

## II. MARCO TEÓRICO

El diseño de propuesta pedagógica para el desarrollo de competencias sociolingüísticas en estudiantes del Programa Propedéutico cohorte 2012, encuentra su respaldo en conceptos centrales para el desenvolvimiento de los sujetos en sociedad, como lo son la tríada de lenguaje, lengua y habla. Enfatizando en la aplicación del último por su carácter dinámico y determinante para la acción comunicativa, utilizando la definición que Sapir (1989) tiene para los términos señalados con el objeto de establecer la noción, origen, función y efecto en el desenvolvimiento de los hablantes.

De manera complementaria es Ong (2006) con sus postulados sobre la incidencia de la comunicación en el desarrollo y transcendencia de los individuos a través de la oralidad, quien posicione este medio de comunicación verbal como factor delimitante en la construcción y exposición de visión de mundo e identidad de los sujetos.

Oralidad, escritura y su desempeño es considerado como variable decisiva al momento de identificar las habilidades y destrezas utilizadas por los hablantes al momento de comunicar, por ello, se considerará el concepto de competencias, aspecto que para efecto de los objetivos del diseño a presentar, consiste en la noción que guía las estrategias a proponer, particularmente la competencia sociolingüística, capacidad que refiere al uso del lenguaje en relación con la sociedad y como se desenvuelve el hablante, según su facultad de adaptación contextual.

En cuanto a los procesos discursivos, se considera como eje principal los postulados de Bernstein (1993), autor que presenta una dicotomía micro discursiva decisiva para la apropiación y desenvolvimiento de los hablantes en sociedad, presentando la dualidad del acto discursivo por dos entes; primero, uno ligado al origen identitario e individualidad del sujeto, denominado código restringido y, el segundo, como eje legitimador y normativo, denominado código elaborado. Ambos códigos en inevitable funcionamiento se desempeñan en distintas dimensiones. Mientras el primero juega roles fundamentales en la visión de mundo e identidad mediante la experiencia inmediata que generan los microsistemas que componen a los sujetos; el código elaborado juega su rol en el ámbito social, en la segregación y diferenciación de los sujetos regulados irremediabilmente por la norma.

Es este código, el que posiciona a los individuos en sectores delimitados por sistemas mediante diversos escenarios, convirtiéndose en uno de los esenciales la escuela y su carácter educativo y, a la vez, regulador de contenido, habilidades y visiones de los sujetos. Para comprender un determinado proceso educativo, es necesario reconocer ciertos aspectos fundamentales que indican las concepciones ideológicas, metodológicas o estratégicas al momento de hacer práctico el conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si se conocen esos aspectos principales se puede comprender, entonces, desde dónde se enseña o qué es la educación. Estas preguntas son esenciales para emprender acciones, estrategias y metodologías en el proceso educativo, desprendiéndose así el rol, tanto del docente como del estudiante en dicho proceso.

Para efecto de esto, se utilizan distintas categorías de organización, comenzando por currículum y didáctica, luego, se profundizan las características determinantes de currículum y sus tipos, recurriendo a los postulados de Grundy (1998) y enfatizando en la perspectiva del currículum emancipador. En cuanto a la conceptualización de didáctica, se abordan desde sus enfoques y sistemas, para llegar, finalmente, a conocer el concepto de didáctica no parametral, perspectiva orientadora con un rol fundamental para efectos de los objetivos de la presente propuesta, dado que contempla a la educación y los medios para llegar a efectos de ésta, a través de estrategias y procedimientos poco convencionales, característica principal, considerando la heterogeneidad de los participantes del programa de selección Propedéutico.

La heterogeneidad de los estudiantes del Propedéutico comienza en primera instancia por realizar su escolaridad de manera destacada en establecimientos educacionales sobre la línea de la vulnerabilidad, la que condiciona diversos factores que inciden en el aprendizaje, enseñanza, desarrollo de competencias y visión de mundo de los estudiantes. Por consiguiente, el concepto de vulnerabilidad, sus indicadores y propuestas corresponden a postulados ideológicos, que se configuran para determinar a los individuos a partir de la realidad económica y social de éstos y sus comunidades.

Respecto a los estudiantes participantes al Programa de selección y su sobresaliente proceso y resultados académicos, se les considera como “jóvenes talento”, concepto que se

abordan a partir de un revisión histórica, contextualizando las diferentes visiones que existen y que se han planteado a través de la historia, para finalmente clarificar cuál es el concepto más apropiado y pertinente para esta investigación. Además se instala la discusión concepto de talento en oposición al concepto de superdotado, dejando en claro porque se decidió optar por un concepto y no por el otro. Finalmente, se discute el concepto de talento, puesto en tensión con la escuela y el sistema educativo a fin de dejar en evidencia las problemáticas que se presentan en este espacio de interacción educativa y las dificultades que experimentan los jóvenes talento dentro de contextos de vulnerabilidad social.

## 2.1. Lenguaje, Lengua y Habla

Para abordar la tríada Lenguaje, Lengua y habla es indispensable recurrir a los postulados de Sapir (1989), autor que define constructos tan complejos, cómo es el proceso de comunicar, explicando al concepto de lenguaje asociado a un método humano altamente elaborado, con la finalidad de exteriorizar su mundo interno y ajeno a desarrollos instintivos, por ejemplo el caminar.

El lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema símbolos producidos de manera deliberada. Estos símbolos son ante todo auditivos, y son producidos por los llamados “órganos del habla” (1954:14).

Lenguaje, entonces, desligado al mero funcionamiento de órganos, congrega procesos mentales que ante la asociación de ideas y desenvolviendo en sociedad se construye y determina a los individuos como sujetos sociales.

Por su parte, el concepto de lengua es explicado por el autor como un constructo regulador en el proceso de llevar acabo al lenguaje, el que, posteriormente, se vincula con códigos que dirigen el acto de comunicar desde la norma, llegando a una concepción neutra para lograr efectuar enunciados comprensibles por sus participantes, es decir, emisor y receptor.

Finalmente, Sapir(1989) otorga al concepto de habla la vitalidad y movilidad, dado a su carácter como factor en constante transformación, explicando la verbalización del constructo de lengua por medio resultados de efectos neurológicos, los que conducen al

lenguaje en los individuos, consolidándose a través de la palabra como elemento básico. Es el habla en términos generales, el que sufra mayores cambios, los cuales permitan identificar a los individuos como sujetos en sociedad, concepto, a su vez, determinante para el desarrollo de los hablantes, permitiendo caracterizar según el uso de palabras y simbolismos de ésta en su verbalización: edad, género, apropiación, rol y posicionamiento de los sujetos en una cultura determinada. “La palabra, o sea la unidad existente del habla viva, responde a la unidad de la experiencia factualmente aprehendida, de la historia, del arte” (1954:41).

### 2.1.1. Poder y acción de la palabra en oralidad

Un elemento principal para la construcción mental de un pensamiento y la posterior expresión de éste es la palabra, unidad semántica que otorga a los sujetos distintas capacidades, las que se relacionan directamente con la identidad, visión de mundo y énfasis que éstos deseen o necesiten comunicar, todas condicionadas por su experiencia. Lo que en palabras de Ong se explica del siguiente modo: “Son incesantes. Forman la sustancia del pensamiento mismo. El pensamiento, en cualquier manifestación extensa, es imposible sin ellas, pues en ellas consiste” (2006: 46).

Aseveración que brinda un rol principal a las palabras, como entes constituyentes del pensamiento, el que a diferencia en su expresión escrita, cuenta con la libertad de expresión, aspirando ser un reflejo fiel de los sujetos y sus experiencias, sin la limitación por rechazo a la redundancia o sobreexposición de la escritura.

Los elementos del pensamiento y de la expresión de condición oral no tienden tanto a ser entidades simples sino grupos de entidades, tales como términos, locuciones u oraciones paralelos; términos, locuciones u oraciones antitéticos; o epítetos. La tradición popular oral prefiere, especialmente en el discurso formal, no al soldado, sino al valiente soldado; no a la princesa, sino a la hermosa princesa; no al roble, sino al fuerte roble. De esta manera, la expresión oral lleva una carga de epítetos y otro bagaje formulario que el alta escritura rechaza por pesada y tediosamente redundante, debido a su peso acumulativo (Ong, 2006: 45).

Considerándose así, como primer factor a favor de la palabra en la oralidad, la libertad que ésta concede al momento de expresar, su implicancia con la experiencia y adecuación del sujeto en sociedad.

Otro factor imposible de obviar es el efecto de la palabra en la memoria de los sujetos, factor principal para la construcción de identidad, pues éstas son el medio por el cual los individuos darán lectura a diversas situaciones y según las circunstancias que condicionen dicho acontecimiento, decodificarán en palabras propias a su visión de mundo construyendo sus recuerdos, posturas y opciones al momento de decidir.

Desde luego, toda expresión y todo pensamiento es formulado hasta cierto punto en el sentido de que toda palabra y todo concepto comunicado en una palabra constituye una especie de fórmula, una manera fija de procesar los datos de la experiencia, de determinar el modo como la experiencia y la reflexión se organizan.(Ong, 2006: 42).

## 2.2. Discurso: Estructura y efecto

A fin de abordar el término de discurso son los postulados de Bernstein los que orienten los paradigmas a considerar al momento de explicar y respaldar la presente propuesta didáctica no parametral.

Considerándose como discurso a la constitución activa de unidades semánticas normadas que apelan a la interpretación adecuada, por lo cual se condiciona a una constante relación entre contexto y palabra.

El discurso, como veremos, tiene una base material, aunque es menos evidente y su relación con la materialidad puede ser más opaca. Las agencias de control simbólico se especializan en la producción de discursos específicos generados por códigos elaborados (Bernstein, 1993: 34).

Al referirse el autor a agencias de control simbólico, apela a microsistemas que contribuyen y determinan la adquisición, adaptación y visión de mundo de los sujetos, dichas agencias son la familia como sistema de apropiación de primer contacto y , posteriormente, el establecimiento educativo, de ahí, se comprende el importante rol del discurso pedagógico en la formación de sujetos críticos y autónomos o en su contraposición como alumnos pasivos e individuos subordinados.

Todo sistema responde a distintos elementos que en su interacción conducen a cambios reflexivos y conductuales por medio de la apropiación por parte de los hablantes, estos elementos se pueden diferenciar entre sí por la agencia de control simbólico desde donde provengan, lo que Bernstein denomina como *códigos*. Definiéndolos como principio regulador adquirido de manera tácita por parte de los hablantes, cada código

integra en su composición significados relevantes, relacionados al valor semántico que se otorga a cada término a partir de la concepción y experiencia de los sujetos. A su vez, cuentan con formas de realización de los mismos, es decir, dicha utilización y adecuación de la misma se condiciona al tercer factor que integra la composición de los códigos, éste es el contexto, situación que condiciona a los hablantes regulando la palabra, ritmo, intención y apropiación del mismo.

Si el código es el regulador de las relaciones entre contextos específicos y, por su medio, las regula dentro de éstos, debe generar principios que permitan distinguir entre contextos y principios para la creación y producción de relaciones especializadas dentro de un contexto (Bernstein, 1993: 27).

### 2.2.1. Códigos específicos

Para la explicación de los tipos de códigos que intervienen en la construcción de los hablantes, Bernstein (1993) postula cuatro aspectos para la comprensión de dicha construcción. En primer lugar, establece la noción de *orientaciones*, las que aluden a los alineamientos semánticos que otorguen los hablantes respecto a un término. Vinculado directamente al segundo aspecto, está la *localización*, referida a las condiciones que enmarquen a dichas orientaciones para la correcta decodificación por parte de los hablantes y su construcción a partir de la cercanía que genere las situaciones y términos con la experiencia de éstos, todo estrechamente relacionado con su posicionamiento y clase social, la cual es determinada por las agencias de control simbólico, fuentes de la noción aprendizajes y visión de mundo de los sujetos en sociedad.

El tercer aspecto se establece por medio de la división social, fenómeno determinante en la visión de mundo y posicionamiento en los hablantes por *distribución*, se contemplarán los rasgos distintivos, donde se enmarcan los individuos y cómo éstos comprenden, construyen y expresan sus pensamientos, los que estarán condicionados por el contexto particular de quien los construye, por ejemplo, la forma de interpretar y exponer algún pensamiento de un hablante de clase social acomodada, el cual cuente con mayor posibilidad de experimentación, posiblemente, su nivel de abstracción sea más elevado, sin embargo, sus respuestas no serán más adecuadas, sino que serán de distinta configuración que la de un hablante de clase social desfavorecida, el que interpretará de modo distinto, no

inadecuada, sino que, al igual que el hablante de clase social acomodada, se configura de manera determinada por su experiencia.

Por su parte, el cuarto aspecto, *performance*, contempla los conjuntos de relaciones sociales en los que las personas se encuentran inmersas, es decir, la clasificación y enmarcamiento que condicionan a los hablantes. En este aspecto, juegan un rol fundamental el marco de referencias y apropiación de los significados asignados por los hablantes a través de la experiencia, encontrándose determinada por la diferencia de la clase social en la que se construye el pensamiento e identidad de los hablantes como sujetos sociales.

Debe quedar claro que el concepto de código no es sólo un regulador de la orientación cognitiva sino que regula disposiciones, identidades y prácticas, como se configuran en las agencias pedagógicas oficiales y particulares -escuela y familia- (Bernstein, 1993:15).

Se concluye, entonces, que el concepto de código se comprende como dispositivo regulado por la clase social, que condiciona y determina la disposición, comprensión, identidad y comunicación de los sujetos en sociedad.

### 2.2.2. Código restringido y elaborado

Establecida la importancia de las agencias de control simbólico y cómo se encuentran reguladas por la clase social en cual se enmarcan, delimitando el desarrollo y desenvolvimiento de los hablantes en sociedad, se define como *código restringido* a todo aporte simbólico que sea otorgado de manera singular, donde la base semántica es de tipo particular y local que responde a un contexto próximo, es decir, por el lugar de origen de los hablantes, la familia: microsistema de contacto inicial que interviene con la aproximación de los individuos con la sociedad, otorgando características identitaria que delimitarán su visión de mundo, enmarcamiento y comunicación.

Por su parte, el discurso oficial: símbolos normados y legitimados por la sociedad se denomina *código elaborado*: agencia de control simbólico universal, menos local, por ende, más independiente del contexto que construye la escuela, estandarizando no sólo el modo de comunicar de los sujetos, sino el qué comunicar, modificando por una parte la visión de mundo y ampliando la posibilidad de interacciones en un modo normalizado, por consiguiente, unificado.

Las expresiones “uso del lenguaje vulgar” y “uso del lenguaje formal” se transformaron en códigos elaborados y restringidos, que regulan diferencialmente el ámbito y las posibilidades combinatorias de las alternativas sintácticas para la organización del significado (Bernstein, 1993: 102).

### 2.3. Competencias

Desde la pregunta que guía el problema a estudiar, se fundamenta la implementación de una propuesta didáctica que propicie un incremento en el manejo de competencias sociolingüísticas, estableciendo una discusión bibliográfica sobre el término de competencia, dado las diversas vertientes que lo abarcan y explican desde una arista determinada, las que se orientan en diversas dimensiones de desenvolvimiento de los sujetos, tales como laborales, actitudinales, netamente académicas y sociales; en concordancia al objeto de estudio y el supuesto que orienta la propuesta de diseño, se enfatiza en competencias comunicativas en sociedad. Es desde este vértice que se entiende la presencia de dos perspectivas predominantes, las que enfatizan su visión de competencia según el origen y justificación de ésta en un ámbito delimitado.

La primera se vincula con el producto obtenido, es decir, competencia como eficacia, lo que en palabras de Chomsky (1957), lo explica como el conocimiento de reglas y principios ligados en algún ámbito, igualando a competencia desde esta mirada como contenido en adquisición y dominio, desligando la adaptación, a la que denomina como actuación o *performance*, la cual implica el uso real de la lengua, reglas y estructuras de ésta conocida, las que son puestas en práctica. Considerándose, entonces, el concepto de competente como una categoría que se asigna a los sujetos a partir de su capacidad de reproducir y evidenciar una conducta adecuada a través de un objeto final.

Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo e, igualmente en situaciones de test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. Las competencias representan, pues, la unión entre características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas (Levy- Leboyer en Díaz & Arancibia, 2002:208).

Como se manifiesta, la noción de competencia se relaciona con el efecto logrado y la satisfacción del mismo en referencia a productividad, debido que la persona, quien

maneja las competencias, es decir, reglas y procedimientos relativos a las mismas, debe aplicarlas para la resolución del algún inconveniente.

Reforzando lo anterior con lo propuesto por Boyatzis (1982 en Díaz & Arancibia) sobre competencias, explicándolas como: “Una característica subyacente de una persona que da por resultado un desempeño efectivo y/o superior en un cargo” (2002:208), dando cabida al desempeño competitivo y legitimador de un comportamiento que establezca escalas de apreciación y aceptación a partir del resultado y lugar de trabajo, en el cual debe ascender para ser catalogado como competente.

Por otra parte, surge una noción que enfatiza al concepto de competencias en el proceso en curso, es decir, competencia como eficiencia, la que Hymes (1996) explica del siguiente modo al referirse en su dimensión comunicativa:

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (1996: 20).

Como explica el autor, el término de competencia se amplía, considerando como primera instancia la apropiación de contenidos y elementos relativos a la lengua y la expresión de ideas, pero es en la aplicación y adaptación de dichos aprendizajes que jugaran un rol fundamental para llevar a cabo una comunicación satisfactoria, la que se entiende como la entrega de mensajes contextualizados y correcta interpretación.

De manera complementaria, Tardif (2008) explica competencia como “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” (2008:3) que son obtenidos por los hablantes a través la experiencia y articulados, según el contexto que determine al sujeto al momento de actuar. Aseverando el autor que “una competencia no constituye una forma de algoritmo memorizado y practicado repentinamente en vista a asegurar la perennidad y la reproducción, sino un saber actuar muy flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas (2008: 3).

Como menciona el autor, la complejidad del término competencias se encuentra en la adaptación de conocimientos de los hablantes y aplicación de éstos para la resolución de

problemas según el contexto que lo englobe y, no en la memorización y aceptación inconsciente de información estática.

En consideración a lo anterior, Girón y Vallejo (1992) postulan distintos niveles y categorías de competencias que congregan en el desenvolvimiento de los sujetos en sociedad; dimensiones que exigen y proporcionan las herramientas necesarias para el desempeño comunicativo de los sujetos en el acto de exteriorizar sus pensamientos, en las que se encuentran:

En primer instancia la competencia lingüística, referida a la capacidad de los hablantes en interpretar y producir signos verbales, influyendo el dominio semiótico, el que vislumbra la comprensión e interpretación de enunciados y dominio semántico, relacionado a la construcción discursiva, abarcando tanto el contexto del hablante y su rol en sociedad.

En cuanto a competencia paralingüística, se explica como la capacidad de utilizar de manera adecuada signos no lingüísticos al momento de comunicar, dentro de esta competencia toma relevancia la entonación en oralidad y la puntuación en la escritura.

Por su parte, competencia quinésica se vincula al movimiento como agente distintivo en la situación comunicativa, como signos gestuales, miradas, mímica o expresiones faciales.

Se entiende por competencia proxémica al adecuado manejo por parte de los hablantes del espacio y distancia propiciados en los actos comunicativos, al referirse de competencia pragmática, se alude a la habilidad del uso adecuado del lenguaje, siendo concordante signos lingüísticos, no lingüísticos, intencionalidad del hablante y contexto que lo englobe.

Por competencia estilística se entiende al complemento principal de la competencia pragmática, la cual abarca a la modalidad de enunciar, es decir, saber cómo manifestar el mensaje, para que éste sea eficaz acorde a la intención del hablante.

En palabras del autor, competencia textual es entendida por “La capacidad para articular e interpretar signos organizados en un todo coherente llamado texto. La competencia textual implica las competencias consideradas anteriormente y, además, las competencias cognitiva y semántica” (Girón y Vallejo 1992: 20).

Finalmente, competencia sociolingüística refiere al uso del lenguaje en relación con la sociedad, su atención se centra en la influencia de la sociedad que circunscribe a los sujetos como hablantes, contemplando edad, género, origen étnico, clase social, entre otros y como

estos factores convergen condicionando el acto comunicativo en un lugar, tiempo y hablantes determinados.

Cantero, por su parte explica esta competencia desde el término *competencia cultural*, definiéndola como: “la capacidad de manejar los saberes implicados en la comunicación, desde los significados de las palabras y sus connotaciones hasta las intenciones reflejadas en el discurso. Es decir, todo el mundo nocional comprometido con el discurso, incluido el modelo del mundo del hablante, así como los contenidos culturales específicos del grupo a que pertenece” (Cantero, 2008: 75).

Todas las dimensiones de competencias ya mencionadas, están coordinadas y condicionadas a las habilidades desempeñadas por los hablantes mediante conjuntos de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, las que se subdividen en categorías denominadas, según el campo donde se desarrollan:

Por una parte, la competencia gramatical o sintáctica, la que se vincula a la consideración del orden lógico de los elementos que constituyen sintáctica, morfológica, fonológica y fonéticamente la producción de enunciados. Además, de competencia semántica, entendida como el uso además de reconocimiento apropiado de diversas palabras en distintos contextos comunicativos, con el fin de lograr vincular los significados de manera óptima, siguiendo un hilo temático en una producción discursiva. También, se considera la competencia pragmática, la que radica en la capacidad de reconocer los actos comunicativos realizados por los participantes de este y el contexto en el cual se realiza el acto. Componen esta competencia las construcciones ideológicas y políticas, variaciones dialectales, códigos sociolingüísticos, etc. participantes en el acto comunicativo.

## 2.4 Currículum y didáctica

Es fundamental al momento de enseñar que esta tarea se sustente en un determinado paradigma, puesto que así se generan lineamientos que permitan entender desde dónde se enseña o qué es la educación. Estas preguntas son esenciales para emprender acciones, estrategias y metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desprendiéndose, desde esto, además el rol, tanto del docente como del estudiante en dicho proceso.

## 2.4.1 Currículum

Considerado como una carta de navegación de la docencia, el currículum tiene la función de indicar los pasos y metas a seguir por el profesor por cuanto está conformado por las acciones que se deben emprender para llegar a los objetivos propuestos. Currículum es por tanto, no sólo la entrega de los contenidos como tal o un listado de conceptos que los estudiantes deben aprender, sino que también es una herramienta de organización, de planificación que ayuda a realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera ordenada, correlacionada e intencionada.

El término currículum ha sido definido desde diferentes autores pertenecientes a distintas vertientes ideológicas, además, de una necesaria modificación a través del tiempo por causa de condiciones y necesidades de nuevas generaciones estudiantiles, significando la incorporación de ciertas temáticas que adquieren mayor o menor protagonismo dentro de la historia.

### 2.4.1.1 Tipos de currículum desde Grundy (1998)

Se aborda la presente temática desde la visión de *Currículum como praxis* de Grundy (1998), debido a que la categorización que dicha autora realiza parece ser coherente con la visión de educación explicitada hasta el momento por la presente investigación.

Cabe destacar que los planteamientos de Grundy surgen de Habermas.

El origen del interés de Grundy por el tema del currículum surge al identificar la confusión que se daba habitualmente entre la estructura y los fundamentos del mismo, propósitos, objetivos, contenidos, estrategias de aplicación y evaluación se confundían como fundamentos del currículum, en vez de tomarlos como una posible forma de estructurarlos.

Para la autora, el currículum no es un constructo más bien es una construcción cultural, es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de la experiencia humana, sino una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.

#### 2.4.1.2. Currículum con interés técnico

La finalidad de este tipo de currículum está centrada en la finalidad máxima de conseguir un determinado producto. El rol del estudiante es, entonces, el de un actor pasivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La crítica, la reflexión y la creatividad no son un factor principal por potencia.

Si, mediante la observación y la experimentación, podemos descubrir las «leyes» que rigen la forma de aprendizaje de los niños, presumiblemente podamos estructurar un conjunto de reglas que, de seguirse, promoverán el aprendizaje (Grundy, 1998:29).

Se difiere de este enfoque de currículum, toda vez que define el desarrollo del acto educativo como un proceso que puede ser universal, donde determinadas técnicas consiguen productos establecidos, sin considerar desde ningún parámetro las necesidades de los estudiantes o su capital cultural. Siendo estos pilares fundamentales dentro de la motivación, apropiación y adquisición práctica de contenidos que puedan ser relacionados con la realidad de los estudiantes.

Por otra parte, el currículum con atención en el aspecto técnico, determina que el docente es el actor principal dentro del aula, es quien dicta la cátedra, pero sólo es permitido usar su creatividad para la mediación del currículum, no será pertinente ser creativo para construir, reconstruir dicho currículum.

#### 2.4.1.3. Currículum con interés en lo práctico

Es finalidad de este tipo de currículum la práctica, es decir, la puesta en acción. Esta praxis no es propuesta, ni en ningún caso impuesta por el docente, sino una interacción entre estudiante y profesor. El estudiante es considerado como un sujeto del aprendizaje, la finalidad, por tanto, es el aprendizaje no la enseñanza.

Si los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los textos curriculares como acción práctica (...) también tomarán en serio la categoría de los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular (Grundy, 1998: 100).

El docente dentro de este enfoque es considerado un científico y el aula, por tanto, es un “laboratorio del conocimiento”.

“La preocupación fundamental del profesor será el aprendizaje, no la enseñanza. Es más, el aprendizaje supone, no la producción de ciertos artefactos (...), sino la construcción del significado” (Grundy, 1998:101).

Se comparten algunos elementos y concepciones de esta postura del currículum, como el considerar a los estudiantes sujetos, receptores activos, parece ser uno de los avances más importantes entre un enfoque y otro. Considerando, además, la relevancia del interactuar como mecanismo de construcción de significados.

#### 2.4.1.4 Currículum con interés emancipador

Es finalidad de este tipo de currículum crear, construir y reconstruir a través de la reflexión el mundo social. El estudiante en este enfoque goza de libertad de expresión, igualdad y autonomía. Es crítico y autocrítico, libre de exponer sus ideas y formar parte activa en la construcción de su propio conocimiento.

El interés emancipador compromete al estudiante, no sólo como «receptor» activo, en vez de pasivo, del saber, sino como creador activo del mismo junto con el profesor (Grundy, 1991: 142).

El rol del docente es, por tanto, estimular la reflexión, el goce de la plena libertad y potenciar las capacidades de cada individuo.

Los estudiantes y el profesor ocupado de manera conjunta como participantes activos en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva transaccional de la enseñanza y el aprendizaje significa que no tiene sentido hablar ya de la enseñanza sin hacerlo al mismo tiempo del aprendizaje”(Grundy, 1998: 142).

#### 2.4.2. Hacia un currículum emancipador desde Pascual (1998)

Existen tres paradigmas centrales respecto a la construcción del currículum, que resultan ser excluyentes entre sí, puesto que responden a distintas formas de concebir el aprendizaje, o más específicamente, responden a distintas formas de cimentar el conocimiento. Los paradigmas señalados anteriormente han dado origen a tres tipos de currículum distintos: currículum técnico, currículum práctico y currículum emancipador.

#### 2.4.2.1. Currículum técnico

Este tipo de conocimiento está orientado al control del medio por parte del sujeto, he ahí, el aspecto técnico, aludiendo a la acción o acciones (procedimientos), a seguir para el control de dicho medio. La realidad se presenta como algo ajeno al sujeto, por lo tanto, hay que hurgar en ella a fin de determinar ciertos procedimientos para su control.

Respecto al currículum técnico, cabe señalar en palabras de Kelly en Pascual:

En esta racionalidad básica, de concebir el currículo como producto de adecuación de los medios a los fines [...] adecuación de los medios a los fines, en cuanto la adquisición o modificación conductual del alumno constituye el fin y el medio (a través de) son los contenidos culturales [...] los contenidos culturales son concebidos al interior de esta noción de objetivo como puro medio no problemático para el desarrollo de la conducta esperada del aprendizaje del alumno (1998:19).

#### 2.4.2.2. Currículum práctico

Este tipo de conocimiento se centra en la comprensión de la realidad con la intención de mejorarla, el sujeto debe ser capaz de comprender el medio para poder interactuar con él.

A diferencia del conocimiento técnico, en que el conocimiento se produce a partir de la observación del medio para su posterior control, el conocimiento práctico se produce a raíz de la comprensión de significados, permitiendo éstos la construcción de juicios que permitirán generar acciones respecto de cómo actuar frente a distintos hechos, de manera lógica y racional.

Respecto al currículum, cabe señalar que éste es elaborado por los participantes del proceso educativo en la interacción misma, que va a implicar acuerdos respecto a la realidad y los significados que se le otorgan a ésta. Los fines de este currículum van a estar en constante cambio y/o búsqueda, debido a que quienes participan de la interacción están en constante cambio y responden a distintas características.

#### 2.4.2.3. Currículum emancipador

Este tipo de conocimiento, a diferencia del técnico que centra su atención en el control del medio y del práctico que centra su atención en la comprensión, pretende liberar o emancipar a los sujetos (de ahí su nombre), desarrollando en éstos la autonomía y la responsabilidad.

El currículum emancipador pretende lograr la autonomía real de los estudiantes a diferencia del currículum técnico que no posibilita ni la autonomía ni la responsabilidad por su carácter de control. Por su parte, el currículum práctico puede generar mayores grados de autonomía y responsabilidad, pero finalmente no genera una autonomía y una responsabilidad efectiva, debido a que centra su atención en la comprensión de significados respecto del medio.

A diferencia de los currículum descritos anteriormente, el currículum crítico pone especial énfasis en la idea de que deben ser los sujetos quienes deben empoderarse de su vida y sus acciones.

El currículum es concebido desde esta racionalidad, básicamente como una construcción social, que se genera en la interacción “dialéctica” entre los actores educativos a través de la praxis. Es decir, constituye una construcción reflexiva que es asunto de los actores educativos, en pos de encontrar nuevos significados a partir del análisis de los datos de la situación concreta, real y particular en que se encuentran interactuando (Pascual, 1998: 36).

Se comparte esta definición de currículum en cuanto considera, absolutamente, la composición de éste desde sus actores, tanto estudiante como docente tienen libertad de expresión, capacidad de crear, posibilidad de instancias de reflexión en torno a un posicionamiento y empoderamiento del proceso de enseñanza aprendizaje, considerando la visión de mundo para la construcción del mundo social.

#### 2.4.3. Currículum por competencias

La finalidad de esta perspectiva curricular es focalizar la aplicación y contextualización de los conocimientos de los estudiantes a partir del saber qué y cómo hacer. Tardif explica como: “Un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” (2008: 3) los cuales se articulan en

función de la capacidad de los estudiantes en reconocer sus habilidades, comprendiendo e interpretando distintos contextos y la producción como realización, llegando a la acción.

El estudiante desde este enfoque, consta de condiciones que le permitan tomar sus propias decisiones, desde sus habilidades y la administración de éstas. Para efecto, de esta perspectiva, el Programa regido por dicho paradigma se establece en ocho etapas de desarrollo señaladas por el autor:

- 1) Determinación de las competencias que componen el programa.
- 2) Determinación del grado de desarrollo esperado por cada una de las competencias al término del programa de formación.
- 3) Determinación de los recursos internos –conocimientos, actitudes, conductas- a movilizar por competencias.
- 4) Escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación.
- 5) Determinación de las modalidades pedagógicas en el conjunto del programa.
- 6) Determinación de las modalidades de evaluación de las competencias en curso de la formación y al término de la misma.
- 7) Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de aprendizaje.
- 8) Establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes de los y las estudiantes (Tardif, 2008: 4).

Logrando evidenciar un avance progresivo, donde se enfatiza en los conocimientos y los recursos obtenidos, a su vez, en los contextos y situaciones que los determinan y, finalmente, en la resolución por parte de la acción, como manifestación de una competencia adquirida.

La perspectiva curricular desde las competencias propone una nueva visión del aprendizaje y, por ende, de enseñanza, los cuales se rigen por la apropiación del estudiante y la pertinencia del contenido por parte del docente, pues mientras el estudiante debe dar

uso y comprender mediante la reflexión de la movilización de sus recursos a fin de solucionar problemas condicionadas por el contexto, es el docente, quien debe mantener la visión y planificación del trabajo del contenido desde la utilidad, cercanía y generar potencia por parte de los estudiantes centrado todos los aspectos en la acción y efectos que ésta contemple.

Al poner en funcionamiento una competencia, se requieren recursos numerosos y variados y los conocimientos se constituyen en una parte crucial de los recursos. Entre otros, ellos aseguran la planificación de la acción, la reflexión - en - la - acción, así como la reflexión -sobre- la - acción y la reflexión a partir de la acción (Tardif, 2008: 3).

En concordancia con la finalidad de la presente propuesta de diseño, ésta se adscribe a la perspectiva curricular señalada, la cual posiciona al estudiante como eje principal, el que mediante la apropiación de recursos y la movilización de aquellos buscará la resolución de problemas, adecuación contextual y posibilidad de nuevos aprendizajes, contemplándose como rol del docente, el mediador y planificación de acciones por realizar a beneficio de los participantes.

## 2.5. Enfoques curriculares

### 2.5.1. Enfoque Técnico

Se puede definir el enfoque técnico a partir de Tyler (1949) como un medio de consecución en para determinados fines. Lo que establece una perspectiva de enseñanza como conjunto de técnicas para alcanzar metas fijas. Barrio (1994) agrega que puede ser considerado como un proceso técnico para conseguir en el alumno resultados preestablecidos.

Su función principal desde Sacristán (1988) es lograr productos que la sociedad y el sistema requieran en un momento dado.

Este enfoque educativo, hace técnico el que hacer docente, a partir de la utilización del conocimiento científico, configurándose por medio de tres elementos centrales; los objetivos, que se centran principalmente en señalar conductas y los resultados esperados, los medios utilizados, que serán preparatorios para alcanzar los objetivos y los resultados

obtenidos. Desde esta perspectiva se considera la evaluación, la comprobación de en qué medida se han alcanzado los objetivos, es la corroboración entre lo conseguido y lo pretendido, por tanto se constituye como un elemento de control. Sus criterios de valoración serán la eficacia y la eficiencia, considerando el currículum desde esta lógica como un instrumento de control.

En esta investigación se difiere de este enfoque curricular, que entiende la educación como un acto que se pueda cumplir por medio de técnicas aplicables sin considerar a los estudiantes como sujetos en contexto real, sino buscando que ese sujeto sea cual sea su identidad y carga cultural llegue a un determinado objetivo.

### 2.5.2. Enfoque práctico hermenéutico

El enfoque práctico hermenéutico está centrado en la discusión y crítica para poder comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, que a través de esa reflexión se pueda llegar a la práctica, abierto a una constante indagación.

Desde Sacristán y Pérez Gomes (1993), este enfoque corresponde a un estudio, principalmente, teórico de todo lo que ocurre en la práctica, en todas las dimensiones y variables, que tiene como resultado un proyecto que señala con flexibilidad principios sobre el qué, cómo y cuándo sobre los contenidos y procesos.

Su función es proporcionar la base para planificar y justificar el curso, postulando que la educación es una tarea práctica, que expresa valores y una visión de la relación entre educación y sociedad. Bajo este paradigma se considera la práctica como una forma de razonamiento que guiará la toma de decisiones pero no a través de reglas establecidas sino que por medio del juicio prudente.

Este enfoque, además, considera a las personas como sujetos activos, los objetivos serán indicadores de procesos de aprendizaje, se expresa por medio de una selección de contenidos y en una especificación de las estrategias de enseñanza más adecuadas; las actividades serán amplias, contextualizadas, apoyadas en las concepciones previas de los

estudiantes, reflexivas, constructivas y significativas, finalmente, el contenido será considerado como el problema resolver, estimulando la interpretación y el juicio tanto en los estudiantes como en los docentes. En el área de la evaluación, esta se constituye como la comprensión del proceso educativo, y tiene entre sus características ser formativa, deliberada y regida por la ética.

### 2.5.3. Enfoque socio crítico

Se puede considerar este enfoque desde Kemmis (1998) como una construcción histórica y social, que debe ser considerada, construida, y comprendida como tal. Esta concibe el hecho educativo como un proceso de investigación permanente y que facilita la acción comunicativa propia de la enseñanza, instalando la pedagogía de proyectos, adquiriendo una dinámica que hace posible adecuar y ajustar el desarrollo de la enseñanza, para buscar la integración de saberes y la atención a problemáticas específicas próximas a los estudiantes, que les permita entrar en contacto con su entorno y a la vez encontrar que el conocimiento es útil y pueda ser cuestionado, es decir, que no está concluido y que es misión del ser humano ampliar sus fronteras para dar respuestas a sus necesidades. Desde la perspectiva crítica se propone el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico reflexivo con el fin de aportar a la transformación de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela.

En este sentido, la dimensión crítica se presenta no sólo un lenguaje de crítica, sino también un lenguaje de posibilidades, en donde profesores coparticipan con sus estudiantes en la reflexión de sus propias vivencias acciones y comprensión del mundo. Asume como estructura el escenario, en cual la vida del estudiante se desarrolla, considerándolo no en sí mismo, ni para sus intereses, más bien, en relación con la comunidad a la que pertenece dado que su papel principal es ser parte de la transformación de su entorno.

Sus principios se pueden resumir en cuatro fundamentales, conocer y comprender la realidad como praxis, unir teoría y práctica desde el conocimiento, la acción y los valores,

orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre e implicar a los actores a partir de la auto-reflexión.

El presente estudio se adscribe a este enfoque, porque considera al estudiante desde su contexto, instalando un escenario educativo de constante reflexión, investigación y crítica, considerando las visiones de mundo y la relevancia de los contenidos.

## 2.6. Didáctica

Didáctica se entenderá como el uso apropiado de algún método o estrategia para enseñar o instruir. Dado que la propuesta del presente proyecto de tesis es la implementación de un diseño didáctico no parametral tiene como finalidad no sólo la buena enseñanza de la lingüística como tal sino que se ocupa de propiciar el aprendizaje en “ la generación de conceptos teóricos originales, propios del área, no derivados de áreas afines, que permitan dar respuesta a los retos que impone la acción didáctica; con la concreción de enfoques metodológicos adecuados y coherentes para su uso en el aula” (Mendoza, 2006: 5).

“La didáctica de la lengua y la literatura se configura, básicamente, como un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y de formación (y de transformación) de los hablantes de la lengua como tales, de su capacidad para comunicarse y, por lo tanto, de su capacidad de relacionarse con los demás, en diversos contextos sociales, empleando códigos diversos” (Mendoza, 2006: 5).

La didáctica es un elemento trascendente dentro de la tarea docente es por esto que una de las fuentes de consulta como es “*El ABC de la tarea docente*”, donde se plantean distintas estrategias y métodos a través de los cuales enfrentar de manera eficiente y eficaz el proceso de enseñanza aprendizaje, brinda espacio a la definición y análisis de la utilización de una didáctica.

Desde Comenio en Gvritz y Palamidessi (2006) en la palabra didáctica está estrechamente ligada a la noción de método, al supuesto que existen pasos universalmente válidos para enseñar. Dando cuenta de los complejos fenómenos políticos, sociales, culturales e individuales que se cruzan en la educación sistemática, se intenta ubicar la reflexión en otra perspectiva.

Desconfiamos de la validez de pasos o métodos universalmente válidos y afirmamos que las nociones centrales para abordar la tarea de enseñar son estratégicas y no táctica; son, además, cuestiones políticas (relacionadas con el saber, la autoridad, la identidad y la convivencia) y no solamente problemas técnicos”(Gvritz; Palamidessi, 2006:148).

Ante lo mencionado, parece pertinente considerar la aclaración de didáctica, comprendiendo la enseñanza, como un proceso político, social y cultural que, por ende, no puede ser aislado, desvinculado el contexto en el que se realiza. Desde esta perspectiva, se debe considerar que los estudiantes son sujetos que traen consigo concepciones y un determinado capital cultural, por lo que concebir la educación, como un proceso universal un poco cuestionable desde variadas perspectiva, abordando la enseñanza a través de estrategias, no técnicas.

### 2.6.1 Enfoques didácticos

Desde esta perspectiva podemos encontrar dos enfoques, estos son:

#### 2. 6.1.1 Enfoque tradicional

Este enfoque se define desde la concepción de *método* y *orden*, considerándose el docente la base y condición del éxito de la educación, a él le corresponde organizar el conocimiento. El maestro es el modelo y el guía, al que se debe imitar y obedecer. De esta forma se fundamenta la didáctica en el enciclopedismo, es decir, todo lo que se debe aprender está contenido en el manual escolar.

Se difiere de esta postura toda vez, que concibe la educación centrada en el profesor, elaborando la enseñanza desde una perspectiva universal, considerando al estudiante un depósito donde se van vaciando los conocimientos que se les considera adecuado entregar, elegidos éstos arbitrariamente y de manera enciclopedista.

#### 2.6.1.2. Enfoque contemporáneo “La escuela nueva”

El enfoque de escuela nueva refiere a uno de los más importantes movimientos educativos dado que acoge una serie de principios que revisan y reforman las visiones

tradicionales de educación. Este enfoque aparece a fines del siglo XIX y perduró hasta después de la segunda guerra mundial. La expresión *Escuela nueva* se le aplica a aquellas instituciones escolares en las que se intentó lograr una renovación, en un primer momento, también, llamada *escuela diferente*.

En cuanto a sus participantes, se plantea como el rol del docente, el desarrollar las capacidades creadoras de los estudiantes, siendo capaz de observarlos e identificar sus inquietudes y necesidades. Por su parte, el estudiante se interrelaciona de manera más íntegra con la vida, adquiere el rol de investigador, se fomenta autodisciplina.

Este enfoque tiene ciertos aspectos y fundamentos que son relevantes y coherentes a la perspectiva que se busca en los estudiantes: que tengan iniciativa investigativa, relacione con la vida y sea auto generador de procesos, pero sigue siendo el docente quien es el centro de este proceso, es por esto que no se adscribe a esta perspectiva en su totalidad.

#### 2.6.1.3. Escuela crítica

Este enfoque nacido desde las influencias de la Escuela de Frankfurt propone una comunicación horizontal entre docente y estudiante, este último debe tener rol ser participativo, reflexivo y crítico. Esta reflexión debe ser, además, en torno a su actuar, considerándose las opiniones, la libertad de expresión y la crítica como mecanismo permanentes dentro de este proceso.

#### 2.6.2. Transposición didáctica

La transposición didáctica, a partir de Chevallard(1998), es la transformación del saber en un saber posible de ser enseñado. Se puede entender, entonces, como la transformación del contenido en estrategias de enseñanza.

La importancia de este concepto reside en el construir una adecuada correspondencia entre el saber que se enseña y el conocimiento específico de la disciplina en el ámbito académico, la puesta en práctica de los contenidos, siendo el real desafío en manipular la distancia existente entre el saber a enseñar y el saber disciplinario.

### 2.6.2.1. El sistema didáctico

Chevallard (1998) parte del análisis del sistema didáctico, que lo representa como una relación tripartita entre los docentes, los alumnos y el saber qué se enseña. El autor plantea que el sistema de enseñanza puede envejecer y este envejecimiento puede darse en dos sentidos: puede suceder en torno al avance científico, lo que es llamado *envejecimiento biológico*, pero si dicho envejecimiento se produce respecto a los cambios sociales a éste se denominará *envejecimiento moral*.

En cuanto al saber enseñado dentro del sistema didáctico, requiere la aprobación de la comunidad científica, éste debe ser pertinente y aceptado, también, por los padres que delegan en las instituciones la instrucción de sus hijos.

Así, alrededor del sistema didáctico aparece lo que el autor denomina *noosfera*, que representa una suerte de filtro en el cual interactúa dicho sistema con el entorno social. Es importante para la presente investigación el considerar este último punto abordado por el autor, ya que plantea la necesidad de un filtro que relacione el sistema didáctico con el entorno social, siendo fundamental este factor si se le da una intencionalidad al ligar estos aspectos para poder generar motivación en los estudiantes con el fin de generar aprendizaje a partir desde sus experiencias y entorno social.

### 2.6.2.2. Perspectiva didáctica no-parametral

La didáctica no-parametral se concibe como una estrategia que enfrenta el proceso de la enseñanza desde un perfil menos esquemático y rígido, a partir de Quintar en Pineda (2007). Posiciona la conciencia histórica como factor principal, en donde se reclama a un sujeto erguido y en postura.

“La Didáctica no-parametral es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial; lo que implica definir:

- Al conocimiento como construcción de sentidos y significados, es decir, de redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas.

- Al sujeto concreto como sujeto atado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica, como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas” (Quintar en Pineda, 2007:46).

Como se menciona anteriormente, la didáctica no paramétrica es la forma de enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma menos rígida, con estado anímico en positivo, lo que se puede entender como el comienzo de una nueva disposición, con una apertura amplia a instancias, espacios, disposiciones educativas diversas. Además, se constituye en conciencia histórica, en la cual se requiere que tanto el estudiante como el docente sean sujetos erguidos y en postura, es decir, que se posicionen y apropien de sus espacios, capacidades, posibilidades y sean permanentemente propositivos, críticos y reflexivos.

Estela Quintar destaca en una entrevista que los círculos de reflexión , son elementos fundamentales que constituyen la base de la didáctica no paramétrica, ya que no sólo deben ser considerados como un grupo de aprendizaje, sino como un ámbito donde la exigencia de razonamiento se active y haga visible la capacidad de problematizar-se y problematizar, no sólo a la palabra como portadora de sentido, sino también como portadora de la lógica con la que se organiza el modo de razonamiento que sostiene la argumentación y su enunciación. La revelación del modo de pensar-se en el mundo de vida, desde la argumentación, es un problema epistémico de fondo donde se evidencia la diferencia entre un discurso crítico de un pensar críticamente.

Otro elemento fundamental que profundiza la autora es la idea de resonancia didáctica declarándola una categoría que hace referencia al proceso de mutuas afectaciones que genera la dinámica de sucesivas rupturas con sistemas de creencias acerca de lo que somos, sabemos y hacemos. Desde la problematización, el coordinador y los integrantes del círculo devuelven al propio grupo de pertenencia la posibilidad de asumir las eventuales incongruencias.

En la dinámica resonante es fundamental el tocar y dejarse tocar, ya que el círculo constituye un espacio donde la escucha es fundente para poder preguntar, no sólo desde la demanda de reconocimiento personal, sino desde la apertura al otro que, en diálogo, me permite ver y verme, conocer y conocerme. El círculo de reflexión, en

su circulación de ideas, emociones, disposiciones, deseos expectativas, visiones de mundo, etc., genera un espacio cóncavo de resonancia didáctica, es decir del resonar interior que los otros provocan en mis propios esquemas de pensamiento y acción. Esa resonancia tiene un tiempo subjetivo, no programático y es lo que genera una cierta vigilia epistémica que, como dije, va más allá del espacio-tiempo del círculo de reflexión. (Quintar, por Javier Salcedo, en Revista Interamericana; 2009)

La didáctica no paramétrica se comprende desde una mirada en la dignidad del estar siendo, en permanente construcción, donde el sujeto está presente, en franca rebeldía-resistencia con las propuestas tradicionales en las cuales el sujeto no existe y solo es visto como un objeto mediatizado e idiotizado por los intereses dominantes del momento.

Es por esto, que esta propuesta de didáctica no-parametral se condice con una determinada visión de educación que se gesta en la presente investigación y que pretende generar una propuesta que desarrolle el uso de competencias sociolingüísticas con la finalidad de ampliar la visión de mundo.

## 2.7 Evaluación auténtica

La evaluación es una parte importante del proceso de enseñanza/aprendizaje, puesto que corresponde a la herramienta práctica que posee el docente para la recogida de información para la retroalimentación necesaria para conocer los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación auténtica posee como característica integrar la evaluación al proceso de enseñanza, en oposición a los sistemas de evaluación tradicionales, que aspiran a evaluar un trabajo finalizado, enfocándose en resultados más que en el proceso mismo. La autenticidad de este tipo de evaluación, se sustenta en la puesta en práctica de la misma, como análisis de lo aplicado en lo cotidiano, en la realidad en la que se desenvuelve el estudiante. “El carácter auténtico de la evaluación simplemente exige que el estudiante demuestre su conocimiento en la práctica (aprender haciendo)” (Álvarez, I. 2005:14). La intención de la utilización de este tipo de evaluación consiste en hacer del proceso evaluativo una instancia de aprendizaje y no algo frustrante para los estudiantes, sino que

integrarla como parte del proceso, concibiéndola como una herramienta útil, tanto para los docentes como para los estudiantes de conocimiento del mismo aprendizaje adquirido.

Esta evaluación difiere de las evaluaciones tradicionales asociadas al producto final dentro del aprendizaje, es decir, la calificación, estableciendo una relación directa entre ésta y lo que efectivamente aprendieron los estudiantes. Estos tipos de evaluaciones, asociados a la didáctica parametral centran además su atención en el cumplimiento de ciertos objetivos, para lo cual se plantean ciertas metas a alcanzar, utilizando pruebas estandarizadas que dejan fuera las diferencias que posee cada estudiante y que además anulan de una u otra manera su identidad.

La presente investigación adscribe a la evaluación auténtica, puesto que la finalidad del presente trabajo consiste en potenciar la construcción del aprendizaje significativo en el estudiante, pasando de un código restringido a un código elaborado que le permita adecuarse a distintos contextos comunicativos.

## 2.8 Vulnerabilidad

La conceptualización de vulnerabilidad presenta un carácter complejo y polisémico, entregados a partir de distintas construcciones, centrandó su delimitación, principalmente, en enfoques económicos y sociológicos. Entre sus múltiples significados, se alude a la posibilidad que un humano sufra una limitación o manipulación informática externa, presentando en común configuración, la construcción del concepto desde la indefensión, adquiriendo su énfasis en la protección y el cuidado del sujeto, su contexto y entorno social.

La presente discusión sobre el concepto de vulnerabilidad y su delimitación se construye a partir de los conceptos de pobreza y exclusión social, los cuales se entenderán desde las dos principales corrientes ideológicas, la línea anglosajona y el postulado francés.

La corriente anglosajona delimita la pobreza como un problema de bajos ingresos, de carencia de recursos, en una medición cuantitativa de la pobreza, sin considerar la exclusión social. Mientras que el postulado francés, originado desde el análisis sociológico, levanta el concepto de exclusión social a partir de la imposibilidad de participar plenamente en la sociedad como ciudadano:

Esta línea se centra en temas relacionales como participación social inadecuada, falta de integración social y falta de poder. Así, la exclusión social puede ser analizada en términos de la denegación (o no realización) de algunos derechos sociales. Aunque esta escuela no es homogénea, el análisis de la exclusión social sería el análisis de los patrones y procesos de desventaja en términos de educación, formación, empleo, vivienda, recursos financieros, etc.(García, Malo, & Rodríguez, 2000:81).

Desde lo anterior, se desprende la codificación del concepto de exclusión a partir de la cualificación de la participación social ejercicio de derechos e inclusión cívica, entre otros; considerando el acceso y ejercicio de necesidades y derechos básicos como la educación, vivienda, acceso a ingresos mensuales y trabajo.

### 2.8.1 Hacia el concepto de vulnerabilidad

El término *vulnerabilidad* engloba una gran complejidad, debido a su carácter polisémico. Para efectos de la presente investigación se consideran dos dimensiones. Por un lado, la conceptualización antropológica, que afirma la condición de vulnerabilidad en el ser humano, en cuanto la dimensión sociológica o social generada en las condiciones y medios de vida, dando paso a los conceptos de “espacios de vulnerabilidad y *poblaciones vulnerables*. Por lo tanto, la dimensión social considera la capacidad y los elementos claves en los vínculos de los seres humanos, en cuidado y solidaridad hacia el marco de la justicia.

Construyéndose el concepto de vulnerabilidad a partir de distintos significados, siendo su base argumental la exposición del ser humano al daño y las condiciones autónomas y del medio frente a la superación de dificultades. Originando las dos corrientes ya nombradas, por un lado la línea antropológica que considera la vulnerabilidad desde la fragilidad, situaciones de amenaza o sufrir daño. Implicando la posibilidad de recibir o padecer algo malo o doloroso, teniendo la posibilidad de ser herido o sufrir una enfermedad. A su vez, también puede entenderse como la debilidad el ser persuadido o tentado o no poseer absoluto control de una situación. Por otra parte, la corriente social considera la vulnerabilidad desde el análisis de las condiciones de fragilidad de ambientes o situaciones socio-económicas las que provocan una condición desfavorecida a personas que sufren algún daño.

Así, el análisis de las condiciones de las víctimas de los desastres naturales, las situaciones de marginalidad y delincuencia, la discriminación racial o de género, la exclusión social, los problemas de salud mental, etc. llevan a la afirmación de que existen “espacios de vulnerabilidad” (Feito, 2007: 10).

Estos espacios conforman el ambiente y las condiciones desfavorables que exponen a las personas a mayores riesgos, imposibilitando el control de situaciones, solucionar problemas y por lo tanto, conduciendo hacia la desprotección.

### 2.8.2 El concepto de vulnerabilidad social

El concepto de vulnerabilidad social ha sido utilizado, en los últimos años en América Latina, principalmente por las fuertes causas de los ajustes socio-económicos. Desde lo anterior se produce la ampliación y utilización del concepto, pero debido a su poca delimitación, se ha tendido a confundir con el concepto de pobreza.

Por lo tanto, cabe entonces delimitar el concepto desde dos aristas, siguiendo a Pizarro (2001), primeramente como la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, grupos familiares o individuos en sus contextos de vida o consecuencia de algún evento económico de alto impacto hacia estos. Por otra parte, las herramientas, manejo de recursos o estrategias que se utilizan para enfrentar o superar los efectos de este evento. Es así como la delimitación de vulnerabilidad se origina por la insatisfacción analítica del enfoque de pobreza y sus indicadores de medición, extendiendo su propuesta investigativa.

Lo anterior se produce por la configuración de los indicadores de necesidad en la pobreza solamente en la falta o insuficiencia de ingresos, configuración que limita sus ámbitos de comprensión sobre la necesidad, la exclusión y la condición de desamparo. Por el contrario, en palabras de Pizarro siguiendo a Chambers (2001), el enfoque de vulnerabilidad al dar cuenta de la inseguridad, indefensión y exposición a riesgos, entre otros, motivados por los eventos socioeconómicos, proporcionan una visión más amplia e integral sobre las condiciones de vida, generando un enlace con la disponibilidad de

recursos y las estrategias de las comunidades, familias o individuos de enfrentar los efectos de dicho evento.

Por consiguiente el concepto de vulnerabilidad se origina a partir de las limitaciones de los enfoques de pobreza, para ampliar el ámbito de investigación sobre la condición de indefensión y desamparo.

En realidad, el enfoque de pobreza califica de forma descriptiva determinados atributos de personas y familias, sin dar mayor cuenta de los procesos causales que le dan origen. La vulnerabilidad, en cambio, hace referencia al carácter de las estructuras e instituciones económico-sociales y al impacto que éstas provocan en comunidades, familias y personas en distintas dimensiones de la vida social (Pizarro, 2001:12).

Por lo tanto, la construcción de indicadores que permitan la investigación constituye una integración conceptual.

Los efectos producidos por *shock* repentinos o cambios estructurales, en palabras Moser desde Pizarro (2001), pueden ser tan adversos para las comunidades y familias como las catástrofes naturales. Considerándose al cambio en América Latina desde una economía de carácter socialista hacia el capitalismo llegado de Europa Occidental, en una desaparición paulatina de un Estado garantizador, llevándolo a una economía privatizadora que ha proporcionado avances tecnológicos, reestructuraciones económicas, sociales e institucionales de gran magnitud, produciendo en las comunidades indefensión e inseguridad en el nuevo orden.

Las políticas públicas y los recursos de apoyo hacia las situaciones de indefensión resultan insuficientes, debido al nulo acompañamiento de estos procesos por parte de la sociedad civil. La capacidad de las comunidades de crear y sustentar estrategias para superar su pertenencia a estados vulnerables. Valorar estas situaciones no precisa necesariamente que el Estado prescinda de su actividad reguladora y garantizadora, principalmente hacia la protección de los grupos más débiles. Por consiguiente, el rol del Estado se construye en gestionar y garantizar la igualdad en el acceso a oportunidades. Es decir, en lo anteriormente expuesto confluyen las políticas públicas en una convergencia entre recursos y estrategias comunitarias.

Chile, enmarcado en el concierto Latinoamericano y sus procesos sociales ha construido sus políticas en el cambio del socialismo al capital, estableciendo nuevos modelos económicos, sociales y culturales, ejemplificados en las instituciones educativas a partir de la autogestión de la sociedad marginal al acceso y la movilidad social por medio de créditos y becas limitadas a una breve sección de la sociedad más débil. Por lo tanto, el impacto psico-social se ha transformado en una variable constante en el quehacer y devenir comunitario y familiar. Es así como Pizarro plantea:

La utilización del concepto de vulnerabilidad parece ser relevante, entonces, para entender el impacto psico-social que ha producido en los habitantes de América Latina el nuevo patrón de desarrollo. Los enfoques de pobreza y distribución del ingreso son insuficientes para comprender la condición de indefensión y el debilitamiento de los recursos y capacidades de amplios grupos sociales de la región producto del shock transformador (Pizarro, 2001:13).

El concepto de vulnerabilidad responde a la línea francesa, construyendo el concepto a partir de los factores sociales, ampliando la sola investigación de los recursos para identificar y construir estrategias que permitan la inclusión hacia redes y políticas inclusivas.

### 2.8.3 Indicadores de vulnerabilidad social

A partir de las propuestas de medición desarrolladas durante los años 50 en adelante, se construyen las bases consideradas para configurar las distintas propuestas de indicadores. Esta se origina a partir de tres conceptos básicos, primeramente, la intencionalidad de la construcción de las medidas; la organización de éstas en un cuerpo con pretensión por cubrir exhaustivamente las dimensiones sociales, por último, la estandarización para hacerlos comparativos en el tiempo, propiciando el contraste entre distintas sociedades. Lo anterior, permitió el desarrollo de una serie de conceptos, índices e indicadores que propusieron cuantificar el bienestar de los sectores más carenciados.

La evolución de las propuestas de valorización de vulnerabilidad propicia la inclusión de variables relativas a la educación, salud, distribución de ingresos, entre otros, permitiendo, a su vez, la generación de múltiples tipologías de sociedad, identificando las configuraciones particulares y construyendo análisis más sofisticado. Citando a Filgueira:

El desarrollo de los sistemas de indicadores sociales significó al mismo tiempo la posibilidad de desprender del análisis del desarrollo de la región los aspectos propiamente sociales de los aspectos económicos bajo el supuesto de que no necesariamente el avance en ambos planos opera en forma simultánea ni con igual ritmo y que, por lo tanto, medidas tradicionales frecuentemente usadas para la del desarrollo económico (PBI, por ejemplo) no podrían confundirse con indicadores de avance del desarrollo social (Filgueira, 2001:3-4).

A través de esto se posibilita variables de descripción de los factores que se sustentan, estimando su magnitud o incidencia en la sociedad, clasificación respecto a los grados relativos al desarrollo social de las naciones.

### 2.8.3.1 Índice de vulnerabilidad escolar del Ministerio de Educación

El índice de vulnerabilidad desarrollado por el Ministerio de educación (MINEDUC) describe las características socioeconómicas de los estudiantes, configura su clasificación a partir de una variedad de factores e indicadores que delimitan esta característica.

Para efectos metodológicos, el índice se construye a partir de cinco conglomerados, agrupados desde la similitud en las características socioeconómicas incluidas, correspondiendo a niveles socioeconómicos bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto.

Las variables consideradas para la caracterización socioeconómica se enmarcan en el nivel educacional de los padres, ingreso económico mensual en el hogar del estudiante e índice de vulnerabilidad escolar del establecimiento, siendo las primeras tres variables obtenidas a partir de encuestas a los padres; mientras la última es entregada por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). La información entregada por JUNAEB es recopilada de datos reales de matrícula del establecimiento y datos a nivel del estudiante y la vulnerabilidad informados cada año del registro de estudiantes de Chile. Por consiguiente se realiza una base de datos, agrupada en el Registro Nacional de Información Social del estudiante para la formación del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE).

El IVE, como se menciona anteriormente, el nivel ocupacional del jefe de hogar, nivel educacional de los padres, acceso a los servicios de salud, nivel de hacinamiento en el

hogar del estudiante, entre otros. Siendo parte de la inclusión del IVE, no solo medir el nivel socioeconómico de los estudiantes, sino, a su vez, conformar la relevancia de construcción sociocultural del estudiante.

## 2.9. Jóvenes talento

Los distintos gobiernos, profesionales y educadores durante el último tiempo han puesto todo su empeño en mejorar el sistema educativo, tanto en el caso de la escuela como en el caso de la universidad, cuestionándose temas como el acceso y la equidad, con una sociedad que reclama por un nuevo sistema de educación, que sea más democrático y menos elitista, siempre en miras de una sociedad más justa e igualitaria. Durante el 2011 a través de las movilizaciones sociales, volvieron a denunciarse las problemáticas en educación, provocando la instalación de esta temática en la agenda del poder ejecutivo. Por lo anterior, resulta de vital importancia cuestionar el acceso a la educación, en perspectiva de una sociedad más justa, donde los sectores más desfavorecidos o en situación de vulnerabilidad social puedan acceder a este derecho social en igualdad de condiciones, respecto a quienes poseen un capital cultural mayor, debido al acceso de estos últimos a colegios de excelencia y preuniversitarios por mencionar solo algunos ejemplos.

En el caso particular de la Universidad Católica Silva Henríquez, universidad con un marcado carácter social, que posee un sistema especial de ingreso denominado “Programa Propedéutico” -el cual se explicará más adelante-, resulta, totalmente, coherente plantearse el cómo ir mejorando paulatinamente el nivel académico de los estudiantes de este Programa, pero sin hacer que pierdan su identidad, las características que poseen como individuos y, por último, que el aprendizaje esté en función de sus necesidades.

Cabe señalar que los estudiantes que ingresan al Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez corresponden a jóvenes a los cuales se les ha otorgado la cualidad de ser *talentosos* para efectos de entender a que se alude en esta investigación al decir *jóvenes talento* se aborda el concepto de talento, haciendo un recorrido que clarifique el desarrollo de dicho concepto a través de la historia, y la discusión que han ido sosteniendo distintos teóricos. Además, se realiza una discusión respecto al concepto de *jóvenes superdotados*, poniendo en tensión ambos conceptos, para

explicar el por qué adscribir a un concepto y no a otro. Por otra parte, se analiza el concepto de talento puesto en tensión con el sistema educativo y, por tanto, las problemáticas que se generan y/o dificultades que surgen de este espacio de interacción.

Por último, se explica el funcionamiento del Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez a fin de situar y contextualizar el objeto de estudio, el cual corresponde a los estudiantes que ingresan a este Programa.

### 2.9.1. Definición del concepto de *talento*

El término *talento* ha sido bastante discutido a través del tiempo y, si bien, al escuchar la palabra una persona inmediatamente la asocia a una cualidad o característica que ubica a un sujeto por sobre el común de las personas; Cabe señalar que el concepto de talento no es estático ni puede designar una categoría absoluta, por lo cual va a depender del contexto histórico y el enfoque a partir del cual se aborde.

El término “talento” no designa una característica absoluta, sino que exige una comparación con algún tipo de estándar, para poder decidir si se trata de una capacidad o habilidad “destacada” o no. Es un concepto esencialmente relativo, y por lo tanto, necesariamente sujeto a las influencias de la época y la cultura, que definen, en primer lugar, qué capacidades o habilidades son “destacables” por su valor social, y también, qué nivel de superioridad respecto al promedio es necesario que un sujeto alcance para considerarlo realmente “destacado”. Además, una vez definidas socialmente las áreas de talentos que son valoradas, los sistemas de identificación del talento en la población constituyen otro factor que termina incidiendo en quiénes y cuántos son considerados con y sin talento (Bralic, & Romagnoli, 2000:1).

En relación a lo anterior, es que el término *talento* ha ido cambiando a través del tiempo y acorde a cada civilización. Por ejemplo, en la civilización occidental ha privilegiado ciertos talentos por sobre otros, instalando el talento académico, ligado al desempeño intelectual como uno de los talentos más importantes, desplazando el talento artístico o deportivo.

El concepto o la idea de talento ha permitido que se elaboren métodos para poder medir el talento que tiene cada persona en distintas áreas –normalmente asociándolo al talento intelectual o académico–, que, a su vez, se asocia a la idea clásica de inteligencia ligada al razonamiento lógico matemático. Si bien esta investigación no plantea generar una

nueva idea, respecto a las nociones de talento que existen –entendiendo que existen talentos deportivos, artísticos académicos, entre otros-, sí se plantea la integración de varios elementos que permitan potenciar las capacidades de los estudiantes.

Respecto al concepto de talento se encuentran variadas posturas, Marland (1971) plantea en EE.UU, superando la visión puramente intelectualista respecto al concepto, que los niños talentosos poseen habilidades sobresalientes y un alto rendimiento, es decir, un talento manifiesto. Además, este autor amplía el concepto, llevándolo a la idea de talento potencial, es decir, un talento que puede llegar a desarrollarse, dependiendo de distintos factores, por ejemplo, las oportunidades que estimulen el desarrollo del estudiante.

Por otro lado, Kokot (1998), también toma el término de talento manifiesto y talento potencial, pero agrega que el desempeño de los estudiantes de una u otra forma encubre el talento potencial que éstos puedan llegar a desarrollar, como en el caso de los estudiantes talentosos que tienen bajo rendimiento académico. Para Kokot el desarrollo del talento potencial en los educandos va a depender de su hogar, la escuela, la sociedad y su experiencia a lo largo de la vida.

Tannenbaum (1997) plantea que el talento sólo va a existir en los adultos y que los niños son potenciales talentosos en la medida que lleguen a generar ideas que tiendan a mejorar la vida, tanto en los aspectos morales, físicos, emocionales, sociales, intelectuales o estéticos.

Renzulli (1979) no sólo señala que existe un carácter evolutivo respecto al talento, sino que agrega, además, la existencia de otras variables que influyen en el individuo y que son distintas a la capacidad del mismo, como el factor motivacional.

Fedhusen (1985) coincide con Renzulli en relación a que ambos plantean en sus definiciones el concepto de creatividad, que no es expuesta por los autores mencionados anteriormente.

En la actualidad, la mayoría de los autores ahonda el concepto de talento, asociándolo a una habilidad relacionada con un área en particular. Atendiendo a lo siguiente.

El talento [...] puede ser definido como el dominio destacado de conocimientos, destrezas o habilidades desarrolladas sistemáticamente en al menos un campo determinado de la actividad humana [...] El talento puede manifestarse en diversas y variadas tipos de áreas, tales como el artístico, deportivo y académico [...]

talento académico [...] tendría relación no con la acumulación de contenidos de carácter académico sino con las formas en que el individuo procesa la información. (Flanagan, & Aranciabia, 2005:122).

### 2.9.2. Discusión respecto al concepto de *superdotado*

Existe una discusión que suele plantearse, comúnmente, referente a los conceptos de *jóvenes superdotados* y *jóvenes talento*, debido a que se entienden ambos conceptos como si fuesen sinónimos. Puesto que si se entiende o relaciona ambos conceptos como si se tratasen de lo mismo, se estaría confundiendo dos formas de ver a los estudiantes y su proceso de aprendizaje.

Por lo anterior, se puede dar cuenta que cuando se hace alusión a un estudiante superdotado se está apelando, directamente, al concepto de inteligencia, entendiendo el aprendizaje como un proceso asociado a cuestiones casi biológicas, es decir, a la idea de la psicología clásica que señala que el ser humano trae ciertas características consigo al momento de nacer, o más bien, trae ciertas capacidades cognitivas que le permitirán desarrollarse y desenvolverse en su medio. Éstas se encuentran comúnmente asociadas a la medición del Coeficiente Intelectual (CI), como si el estudiante poseyera un don especial que lo hace ser más inteligente que el resto de sus compañeros. Esta visión parece determinista y, a su vez, cegada respecto al proceso de aprendizaje, ya que deja fuera el contexto en el cual se desarrolla el estudiante y desprecia las potencialidades que podría llegar a alcanzar éste en tanto que se desarrolle una didáctica pertinente y se consideren las características propias de cada estudiante, junto con sus experiencias previas, para la construcción de un aprendizaje significativo.

Cuando se refiere al concepto de *jóvenes talento* por su parte, y en total oposición al concepto de *superdotado*, se entiende que al hablar de talento no se relaciona a la inteligencia o el desarrollo del C.I de algún estudiante en particular, sino que al estudiante que académicamente posee mejores resultado, que el resto de sus compañeros y, por tanto, sobresalen de la media, pero no porque sean más inteligentes que el resto o porque tengan una especie de don, sino más bien porque desarrollan ciertas competencias en alguna determinada área.

Para precisar mejor es necesario conocer la definición que hace Gagné(2008) respecto al concepto de dotación y talento. En relación con el primero señala: “Designa la

posesión y uso de capacidades naturales destacadas, llamadas aptitudes, en al menos un área o dominio de capacidad” (Gagné, 2008: 01). Mientras que el segundo: “Designa el dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimientos y destrezas), en al menos un campo de la actividad humana” (Gagné, 2008: 01). Si bien ambos conceptos se refieren a capacidades humanas y aluden a estudiantes que están por sobre el promedio o la media, la diferencia fundamental radica en que cuando se habla de jóvenes superdotados se está aludiendo a capacidades naturales e innatas que poseen determinados estudiantes; mientras que cuando se refiere a jóvenes talento se plantea la idea de capacidades o más bien competencias que pueden irse desarrollando y/o potenciando en los estudiantes al desarrollar estrategias didácticas.

### 2.9.3. La idea de talento en tensión con el sistema educativo

El sistema educativo en nuestro país tiene serios problemas en su conjunto, desde la Educación Parvularia hasta la formación universitaria. Esto responde a distintos factores que van desde lo económico –reflejado en el acceso y el costo de la educación, con créditos universitarios, etc.- hasta cuestiones políticas como son la fragmentación de la educación y la casi nula articulación entre los distintos niveles educativos. Desde lo anterior puede entenderse a partir de políticas públicas que no se han planteado el problema de la educación, intentando dar una respuesta eficaz a sus desafíos, sino que más bien han ido siempre en la línea de resolver ciertas cuestiones o temas de carácter administrativo o de tipo técnico, no poniendo el foco de atención en la inclusión, la implementación de programas para mejorar las escuelas y generar una forma en que, efectivamente, se articulen los distintos niveles educativos. No se han planteado formas en que la Educación Parvularia, la Educación Básica, la Educación Media y la Educación Superior (Centro de Formación Técnicas, Institutos y Universidades) tengan una correlación o estén en una misma dirección, y así no se note un cambio abrupto cuando se pasa de la Educación Media a la Universidad.

La educación, o más bien, el sistema educativo chileno –entiéndase por sistema educativo el conjunto de instituciones formales en la cuales se enseña a los niños y jóvenes del país tal como jardines infantiles, colegios, liceos, institutos, universidades, entre otras-, constituye un sistema muy rígido, normado, donde no hay espacio para cuestiones que

escapen a lo programado por el profesor, con evaluaciones estandarizadas y nula apropiación por parte de los estudiantes de dicho espacio de interacción, que, finalmente, termina siendo un espacio unidireccional en el cual el profesor dicta las clases (contenidos). No existe un diálogo real y efectivo, y ni siquiera se recoge la experiencia del estudiante, limitando las posibilidades de construir un aprendizaje significativo que quede anclado a dicho individuo.

Ahora bien, limitándose al caso particular de aquellos que denominamos como jóvenes talento, la escuela resulta ser un espacio aún más complejo que impide el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes señalados. No se apuesta a que dichos jóvenes puedan desarrollar sus competencias o habilidades, puesto que la escuela resulta ser en todo momento un medio hostil, no solo para ellos, sino que para todo el conjunto de los estudiantes. De hecho, para estos jóvenes resulta menos adverso el contexto escolar, puesto que presentan mayores competencias y habilidades, mostrando una actitud más resiliente frente a su realidad.

Habitualmente, de manera errónea, al considerarse que a estos estudiantes son exitosos en el ámbito académico, se les deja solos o se tiende a no generar oportunidades en las escuelas debido a que todos los estudiantes son iguales y merecen los mismos derechos, generando la siguiente controversia.

La educación especial de los niños con talentos es uno de los temas más controvertidos en educación. A la base de esta controversia está una relación social de amor/odio hacia el talento: por un lado, se admira el talento, y sobre todo, el esfuerzo de individuos talentosos que provienen de familias modestas. Por otro lado, las sociedades democráticas tienen un arraigado compromiso con el igualitarismo, muchas veces consagrado en sus constituciones políticas bajo la fórmula “todas las personas son iguales”. Esta polaridad produce una tensión entre estimular y restringir las posibilidades para que un individuo se destaque sobre los demás (Colangelo y Davis, 1997, en BraliĆ, y Romagnoli, 2000: 01).

Por lo anterior, es que los estudiantes considerados como *jóvenes talento* quedan a la deriva en lo que a la escuela respecta, y es por esto que instituciones externas (universidades, institutos, entre otras) deben asumir esta realidad y tomar a estos estudiantes que les va mejor que al resto de sus compañeros y brindarles una oportunidad para que puedan seguir estudiando, entendiendo que su realidad y su contexto no les posibilita esto, ni siquiera como una posible opción.

## 2.10. Contexto histórico del sistema educativo chileno: La Dictadura Militar como antesala

Cuando se piensa en los orígenes del actual modelo educativo es casi imposible no remontarse a la Dictadura Militar de 1973. Los principales pilares del sistema educativo fueron impuestos durante este período y muchas de las instituciones, herramientas y leyes que se idearon e implementaron siguen funcionando tal cual hasta estos días y dan forma al sistema en el cual se rige hoy la educación chilena.

Luego del golpe militar y con las universidades intervenidas directamente por los militares, se empezó de inmediato a dismantelar la educación pública. Las primeras medidas adoptadas incluyeron la disminución del presupuesto, las matrículas y las vacantes universitarias. Así, también, las universidades que contaban con diversas sedes regionales (como la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado) fueron divididas y fragmentadas, lo que significó que estos centros se transformaran en nuevas universidades más pequeñas, segregadas y, a su vez, precarizadas. Comienzan a aumentar gradualmente también, el costo de las matrículas, lo que elimina la educación gratuita en la universidad y, de esta forma, se reducen de manera drástica las becas y otros beneficios.

Estas tendencias se siguieron desarrollando en Chile hasta que en 1980 empezaron las reformas estructurales al modelo educativo, las que dieron forma estable y sólida a la política educacional impulsada durante la Dictadura. Se sientan las bases institucionales de la educación de mercado y la fragmentación de la educación estatal se convierte en ley. Esta es una de las aristas de la ofensiva neoliberal que, impulsada por la dictadura y los denominados “Chicago Boys”, transforman a Chile en un laboratorio de las políticas económicas impulsadas por EE.UU.

Los ejes fundamentales de la política educativa chilena se yerguen sobre una institucionalidad universitaria, profundamente autoritaria y anti democrática. La competencia, en el marco de la diversificación y la plena libertad económica, se transformó en el motor del desarrollo educativo.

Por definición, los actores principales del mercado son los privados y así sucedió, también, cuando se creó el mercado educativo. De esta forma comienza el explosivo incremento de la inversión privada con el florecimiento de decenas de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica (CFT), todos ellos pertenecientes a

capitales privados. Esto se combina con el ataque a la deteriorada educación pública existente, reduciendo su peso e importancia en el sistema. Antes de la reforma, la educación superior estaba constituida por ocho universidades, de las cuales las dos universidades estatales (la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado), tenían el 65% de la matrícula y un sinnúmero de sedes regionales; luego de la reforma de 1981, hasta el año 1990, se crearon 120 nuevas instituciones privadas, entre universidades e institutos. Durante este período surge también el Consejo de Rectores, que agrupa a todas las universidades estatales, contando a las creadas luego del golpe militar a partir de las sedes regionales de la U de Chile y la UTE y, también, a las universidades privadas que existían antes de la reforma. Entre 1980 y la década de los noventa, la contribución pública a la educación superior disminuyó un 41%, al mismo tiempo que se implantaba el sistema de aranceles. Cabe destacar que Chile fue el primer país de Latinoamérica en donde se introdujo la modalidad de aranceles en la educación superior pública. Por lo tanto, se generan económicos para las instituciones privadas y la lógica del autofinanciamiento para las universidades estatales que dan cuenta del negocio de la educación en Chile.

No sólo a nivel universitario se vive este proceso. En la educación secundaria se impulsa la municipalización, lo que fragmenta la educación estatal y reproduce las desigualdades sociales entre las comunas. A finales de la dictadura se dicta la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que establece la entrada masiva de sostenedores privados en la educación secundaria, lo que significa una privatización progresiva del sistema basada en el incentivo estatal vía subvenciones. Es decir, se creó un mercado educativo en todos los niveles y sus leyes empezaron a definir el destino de cada uno de los estudiantes del país.

### 2.10.1. Programa Propedéutico en Chile

Dado el programa educativo descrito anteriormente, el Programa Propedéutico en Chile se gesta entre los años 2007 y 2008, bajo el amparo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quienes asociados a la Universidad de Santiago de Chile (USACH), trabajaron con el 5% de los estudiantes ubicados entre los mejores rendimientos académicos en la Enseñanza Media de su

generación (2010) y que pertenecían a establecimientos educacionales técnico-profesionales. Dichos estudiantes tienen en común un promedio de ingresos familiares entre \$140.000 y \$170.000 al mes, lo cual los sitúa en una zona de vulnerabilidad, que no les permitiría pagar la educación universitaria.

El origen y finalidad del Programa Propedéutico en Chile se centra en la reflexión que la motivación, talento y capacidades no son específicos ni delimitados por estratos sociales en los jóvenes de nuestro país.

Francisco Gil, ex Rector de la Universidad Católica Silva Henríquez, en una entrevista referente a Propedéutico señala: “nosotros creemos firmemente que los talentos están distribuidos entre ricos y pobres (...) creemos que una persona que durante cuatro años probó que era capaz de aprovechar al máximo sus oportunidades, no tiene que volver a probar algo ya probó todos los días durante cuatro años”.

Como señala el propulsor de la Red de Universidades Propedéutico UNESCO, los objetivos que guían al programa Propedéutico son crear una posibilidad de inserción universitaria a jóvenes destacados en sus contextos educacionales por el talento que demuestran en su proceso de aprendizaje, además, de desmitificar la Prueba de Selección Universitaria (PSU) como única vía de ingreso a la Educación Superior. También, se busca fomentar programas que contribuyan a la superación, tanto en jóvenes de sectores desfavorables económicamente y de sobremanera abordar la brecha existente en la educación chilena y la calidad de ésta.

Finalmente, es importante mencionar que en la actualidad la UNESCO trabaja con seis universidades asociadas al Programa Propedéutico: la Universidad de Santiago de Chile, Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica Metropolitana y Universidad Católica del Norte.

## 2.10.2. Universidad de Santiago de Chile y su programa Propedéutico: Nueva esperanza, mejor futuro.

La Universidad de Santiago de Chile, plantea generar espacios de oportunidades a los jóvenes, implementando en el año 2007 el primer Programa de Propedéutico. En éste se convocaba a los estudiantes con mejores calificaciones en sus colegios, dichos jóvenes son invitados a participar de tres talleres en el establecimiento universitario, promoviendo fortalecer los contenidos que en los establecimientos no se abordaron a cabalidad, mediante los Talleres de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación, además, de un tercer Taller de Gestión vocacional con el fin de fomentar el desarrollo personal de los participantes a través de actividades de reflexión y socialización.

Como Programa de Acción Afirmativa, el Propedéutico contribuye a mejorar la calidad, promoviendo la formación de alumnos/as talentosos sin recursos económicos, que están en desventaja, debido a su mala preparación.

Los resultados obtenidos hasta ahora muestran que la inserción y el rendimiento académico de los estudiantes han sido óptimos; no se conoce ningún estudiante ingresado al Bachillerato vía Propedéutico que se haya sentido menospreciado por sus compañeros/as; por el contrario, ellos manifiestan sentirse muy acogidos. Los buenos resultados son nuevas evidencias de que la inteligencia está democráticamente distribuida en la población. También es una demostración de las fortalezas del modelo de inclusión que se está sistematizado en la USACH. (Figueroa y González, 2012)

En cuanto al plan de estudio al que responde Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile se desarrollan tres cursos impartidos por académicos de la Casa de Estudio durante un proceso que implica diez y siete semanas correspondientes al segundo semestre académico.

### 2.10.3. Universidad Católica Silva Henríquez y su Programa Propedéutico: Raúl Amigo

El Propedéutico Raúl Amigo se imparte desde el año 2009 hasta la actualidad en la Universidad Católica Silva Henríquez. Dicho programa de selección congrega diversos estudiantes, los que encuentran como puntos de convergencia un alto NEM (Notas de Enseñanza Media), pero el cual se estima no será reflejado en su resultado en la PSU (Prueba de Selección Universitaria), debido que aquel instrumento evaluativo contempla contenidos que los estudiantes no manejan. Un alto porcentaje de disposición y entusiasmo en el ámbito educativo, convirtiéndose en un sistema de apoyo de este tipo de estudiantado que cumple un perfil de educandos destacados en sus establecimientos.

La Universidad Católica Silva Henríquez invita al 5% de los mejores estudiantes de los colegios en riesgo social, por ende, sujetos de bajo nivel socio-económico, quienes luego de conocer y aceptar los objetivos y requisitos del Programa firman una carta de compromiso junto a sus apoderados, confirmando la recepción de su invitación y oportuna participación en los tres talleres que conforman a Propedéutico UCSH, los cuales se realizarán durante diecisiete sábados, que corresponden al segundo semestre universitario con finalidad de apoyar a los estudiantes en tres niveles, Gestión y Desarrollo Personal, Matemáticas y Lenguaje y Comunicación.

Respecto a los beneficios que ofrece la institución posterior a la aprobación del Programa Propedéutico, los estudiantes ingresan a la Universidad Católica Silva Henríquez sin el requisito de un puntaje mínimo de admisión de la PSU y si el estudiante se encuentra en el 5 % de los promedios más altos en sus establecimientos podrán optar a la Beca de Excelencia Académica otorgada por el MINEDUC. En los casos de no obtener dicho beneficio, es el establecimiento universitario el que ofrece distintas alternativas para el financiamiento de la carrera a elección de los estudiantes.

Finalmente, el perfil de egreso que comprende el programa de selección es el siguiente:

Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez: Módulo de aprendizaje orientado a desarrollar destrezas y capacidades vinculadas con la

comprensión y producción de textos orales y escritos, en el marco de los temas y problemas de la cultura americana. (UCSH, 2012, S.N)

#### 2.10.4. Plan de estudios Propedéutico Universidad Católica Silva Henríquez

Desde la puesta en práctica el Programa Propedéutico, se configura en diecisiete sesiones, las que se organizan con el objetivo que los estudiantes conozcan y produzcan respecto de las distintas tipologías textuales, comenzando con el texto expositivo, texto argumentativo y ensayo. Teniendo en consideración que al ser un programa de selección universitario busca preparar a los estudiantes para distintas instancias académicas.

En cuanto la primera sesión, se aplica la prueba de diagnóstico, que considera principalmente comprensión lectora, generando además instancias de lectura inferencial y crítico valorico. Durante la segunda sesión, se retroalimenta la prueba de diagnóstico, reutilizando los errores de los estudiantes para aconsejar respecto de distintos consejos, principalmente en cuanto a su redacción. Por su parte en la tercera sesión, se retroalimenta la prueba de diagnóstico, respecto de los niveles de lectura, revisando puntualmente cada una de las preguntas y a cuál nivel de lectura pertenece.

Por otra parte en la cuarta sesión se da inicio el texto expositivo, generando revisiones conceptuales, además de observar videos donde se puede desprender la temática, generando discusiones en grupos de trabajo. Apoyando la clase anterior, en la quinta sesión, se revisan las formas básicas del texto expositivo, organizadores textuales, generando instancias de discusión en grupo, reconociendo la organización del texto en videos con temáticas relacionadas a la discriminación.

Durante la sexta sesión, se revisa el texto argumentativo, su estructura y principales elementos, se realiza instancia de discusión respecto a temáticas relacionadas a la discriminación y se refuerza sobre contenidos trabajados las clases anteriores, para aplicar en la séptima sesión la primera evaluación sobre texto expositivo y texto argumentativo.

En lo que respecta a la octava y novena sesión, suspenden las clases del Taller por intervención del plan de orientación.

Posteriormente, en la décima sesión, se entrega resultados primera evaluación, retroalimentación, se comienza a revisar el ensayo. La que será profundizada en la

undécima sesión, donde se repasan las características del ensayo, además de actividades de cómo tomar apuntes efectivos y discurso público oral. Contenidos que se evalúan en la décima segunda sesión, mediante la producción de un ensayo.

Finalmente, lo que comprende a la decimotercera sesión, los estudiantes presencian ponencias de académicos, actividad ejemplificadora para la última evaluación del Programa. En cuanto a la decimocuarta sesión, los estudiantes preparan exposiciones, desde el texto expositivo, argumentativo y ensayo sobre un tema a su elección, lo que significa a la tercera evaluación individual en la decimoquinta sesión. Por su parte en la decimosexta sesión, se da término a la evaluación y retroalimentación final de la misma, dando cierre del programa en la decimoséptima.

### **III. OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivo general**

El objetivo general de la presente investigación consiste en:

Diseñar una propuesta desde la didáctica no parametral para el desarrollo de competencias sociolingüísticas en estudiantes de Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez cohorte 2012.

#### **3.2. Objetivos específicos**

Los objetivos específicos que guían la presente investigación corresponden a:

- a) Caracterizar socioculturalmente a los estudiantes de Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez cohorte 2012.
- b) Determinar los recursos lingüísticos de los estudiantes de Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez cohorte 2012 asociados a la competencia sociocultural.
- c) Analizar los programas de estudios que se utilizan en el Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez.
- d) Caracterizar las estrategias y evaluaciones utilizadas hasta la actualidad por los docentes en el Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez.
- e) Diseñar propuesta didáctica desde una perspectiva no parametral para el desarrollo de competencias sociolingüística en estudiantes de Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez cohorte 2012.

## IV. METODOLOGÍA

A continuación, se señalan los aspectos metodológicos considerados para la presente investigación, recogidos y a su vez, trabajados fundamentalmente a partir de lo señalado por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006) para guiar la perspectiva metodológica y el diseño de investigación.

Además, se explican los procedimientos de investigación utilizados, los instrumentos de recolección que permitieron recoger los datos necesarios para llevar a cabo la investigación, el cómo se realizaron los procedimientos de validación y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos, y finalmente cómo se realizó el análisis de los datos.

### 4.1. Perspectiva metodológica

Para efectos de esta investigación se utilizó un enfoque metodológico de carácter mixto, debido a que se realizó la recolección de datos a través de instrumentos cuantificables como encuestas, resultados de pruebas de diagnóstico y utilización de gráficos, entre otros, obteniendo resultados con la finalidad de caracterizar a los participantes, explorando el contexto en el que se enmarcan los sujetos a estudiar. Siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista “[...] el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, y no la cantidad, y estandarización” (2006: 566).

Estableciendo así cuatro focos a desarrollar: identificación, análisis, diseño y demostración. Estas cuatro dimensiones se trabajaron de forma progresiva a partir de exploración y descripción que se realice a través de los instrumentos que permitan identificar rasgos característicos que constituyen al objeto de estudio.

El diseño metodológico de la presente investigación se construyó, por medio de la exploración del código restringido de los estudiantes del Propedéutico de la UCSH, cohorte 2012, analizando las competencias sociolingüísticas que permitirán configurar programas y materiales para la adquisición del código elaborado por parte de dichos estudiantes. Además se proyecta de esta forma, la ampliación de su mundo léxico, por lo tanto, el

diseño de la propuesta didáctica está construido, considerando su realización desde la experiencia e identidad reproducida a partir del código propio de los estudiantes.

#### 4.2. Supuesto de estudio

En esta investigación se plantea que a través del diseño de una propuesta didáctica, desde una didáctica no parametral, es posible desarrollar competencias sociolingüísticas en estudiantes del Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez Cohorte 2012.

#### 4.3. Diseño de la investigación

En concordancia con el objetivo general que guía la presente investigación, es decir, diseñar una propuesta desde una didáctica no parametral para el desarrollo de competencias sociolingüísticas en estudiantes de Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez cohorte 2012. Cabe señalar que la investigación es de tipo no experimental, debido a la necesaria recolección de datos de los participantes, además de la estructura del programa.

La recolección de datos se llevó a cabo durante los últimos cuatro meses del año académico, es decir, desde agosto a diciembre del año en curso, impidiendo la aplicación de la propuesta didáctica no parametral. Por lo cual se plantea como proyección la aplicación de dicha propuesta, para próximos Propedéuticos en la Universidad Católica Silva Henríquez.

Debido a las características que determinan la propuesta didáctica mencionada anteriormente, se puede señalar que ésta consiste en orientar su realización bajo un proceso y progreso de competencias. Por lo tanto, siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista:

En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables, ni se puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos (2006: 206).

Como se refieren los autores, los investigadores no realizan intervenciones en el desarrollo del proceso, sino que éstos se limitan en la observación y apreciación de instrumentos con la finalidad de conocer el escenario y características particulares de sus

participantes.

Además, es preciso señalar que la presente investigación corresponde a un estudio exploratorio descriptivo, debido a que en la indagación correspondiente a su estado del arte no existen investigaciones o propuestas similares, interpretando dos factores significativos, la escases de estudios sobre la problemática en cuestión y con ello lo pertinente de abordarlo y como segundo factor el poco tiempo y escenarios que abarca el Programa de selección Propedéutico hasta la actualidad.

Por último, la investigación es de carácter descriptivo, considerando lo que Hernández Sampieri et al, (2006) explican:

Los estudios descriptivos únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas (2006: 102).

#### 4.4. Escenario

La presente investigación se lleva a cabo en el Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez, porque dicho espacio presenta dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, los cuales pertenecen a un contexto de vulnerabilidad social. El Programa en cuestión ofrece la oportunidad a los estudiantes, para ampliar sus conocimientos, entregando la posibilidad de ingreso a la universidad.

#### 4.5. Sujetos participantes

En cuanto a los estudiantes participantes del Programa Propedéutico de la UCSH, éstos provienen de una variedad de liceos y centros educaciones que forman parte de una red en la iniciativa de construir inclusión. Los establecimientos pertenecen a comunas periféricas con un alto índice de vulnerabilidad.

La caracterización de los participantes del programa se produce a través de la aplicación de una encuesta dividida en distintos apartados, logrando objetivar que del universo de los estudiantes un 68% son mujeres y un 32% hombres, fluctuando sus edades entre los 17 y 50 años, de éstos un 60% provienen de establecimientos técnicos profesional

y un 38% estudian en establecimientos científico-humanista. De los estudiantes sólo un 20% manifiesta haber repetido algún curso en su enseñanza, pero en su totalidad los participantes destacan con las mejores calificaciones en sus escuelas. Respecto a los lugares de origen de éstos varían entre las comunas de San Bernardo, Pudahuel, Maipú, La Cisterna, San Ramón, Peñalolén, Graneros, Recoleta, Conchalí, Puente Alto, Lo Espejo, entre otras.

Los estudiantes se organizan en cuatro secciones, en las cuales participan por diez y siete sábados desde el día 04 de agosto en tres talleres de las áreas de Matemáticas, Gestión vocacional y Lenguaje y Comunicación, éste último constituye el espacio particular donde la presente investigación centra su atención.

En cuanto a los tres docentes participantes, cumplen el criterio en común de trabajar con los participantes en el Taller de Lenguaje y Comunicación, tanto en coordinación de contenidos y ejecución del mismo, desempeñándose a cargo de una de las secciones (profesor 1 sección 2 y profesora 2 sección 4) y de dos secciones (1-3) en el caso de la profesora 3

Los docentes participantes son:

Para efectos del presente análisis, Docente N°1, con título de Profesor de Castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez, con el grado académico de Licenciado en educación y dos años de experiencia de ejercicio desde la obtención de su título profesional.

Docente N°2, con título de Profesora de Castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez, con el grado académico de Licenciada en educación y un año de experiencia de ejercicio desde la obtención del título.

Docente N°3, con título de Profesora de Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, con el grado académico de Licenciada en Educación y doce años de experiencia de ejercicio desde la obtención del título.

#### 4.6. Procedimientos de investigación

La presente investigación se realizó mediante una serie de etapas, las que permitieron explorar al objeto y aristas constituyentes de éste. Las cuales se organizaron de la siguiente manera: en la primera etapa se determinó el escenario, en esta fase inicial se indagó sobre programas educativos actuales, donde se enfatizará la inclusión de sujetos heterogéneos en variables socioculturales y socioeconómicas, destacando el Programa Propedéutico impartido en la universidad Católica Silva Henríquez. Luego se consultó la bibliografía enfatizando en la revisión de investigaciones relativas al área de Lenguaje y Comunicación relativos a competencias sociolingüísticas en lengua vernácula y los últimos resultados de estudiantes participantes en el Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez, específicamente, en el taller relativo al subsector de Lenguaje y Competencias Comunicativas.

Posteriormente se diseñó el proyecto de investigación, en esta fase se procedió a producir una aproximación relativa a la investigación, logrando determinar el tipo de investigación descriptiva y el enfoque mixto. Por otra parte se construyó el marco teórico, vinculado a dar respaldo a la aproximación de investigación, esta fase da hincapié a la explicación y profundización de los conceptos básicos que sostienen el estudio.

Por otra parte se seleccionaron los participantes, en concordancia al escenario ya determinado, se seleccionaron dos grupos; el primero compuesto por cuatro secciones de estudiantes de Cuarto Año Medio participantes en el Programa Propedéutico cohorte 2012 en la Universidad Católica Silva Henríquez y, el segundo grupo correspondiente a tres docentes que imparten su cátedra en dicho Programa de selección. Se elaboraron instrumentos de recolección de datos, diseñando tres instrumentos relativos a los estudiantes, el primero dirigido a una entrevista socio-demográfica para conocer a los participantes y determinar su nivel de vulnerabilidad social. El segundo, una evaluación diagnóstica para establecer el nivel de apropiación de los estudiantes referentes a sus competencias sociolingüísticas y por último una encuesta sobre apreciación de la cátedra de Lenguaje y Comunicación en el Programa Propedéutico a la que ellos asisten, considerando al docente y su práctica.

En cuanto a los docentes, se diseñó un instrumento para conocer tres aspectos, el primero enfatiza en la experiencia laboral, el segundo dirigido a teorización de su profesión, por último, un apartado correspondiente a la práctica en sus clases.

La aplicación de los instrumentos a los estudiantes se realizó en sábados progresivos, en cuanto al instrumento de diagnóstico éste se llevó a cabo el primer sábado de Propedéutico, la aplicación de una encuesta socio-demográfica se efectuó la segunda semana del Programa. Posteriormente, la encuesta de apreciación de los estudiantes se aplicó en el tercer mes del proceso.

En cuanto a la aplicación del instrumento para el docente, ésta se realizó el tercer mes ya comenzado el proceso, enfatizando la práctica de su labor en Propedéutico, para dar pie al análisis e interpretación de datos, fase en la que se procedió a la tabulación de los datos, generándose gráficos por indicadores, finalmente se analizaron e interpretaron dichos resultados para conocer las características constituyentes a los participantes y el escenario.

Por último, considerando todos los procesos ya mencionados se diseñó una propuesta didáctica desde una perspectiva no parametral: en esta etapa final se procedió a la confección una propuesta de un diseño didáctico desde una perspectiva no parametral, enfatizando en actividades que permitan el desenvolvimiento de los estudiantes en diversos entornos, motivando las relaciones sociales y el conocimiento de distintas construcciones que permitan la adquisición y uso de competencias sociolingüísticas en la adecuación de los sujetos a distintas instancias de comunicación y relación social.

#### 4.7. Instrumentos de recolección de datos

Con la finalidad de validar la investigación y de esta forma fundamentar el problema de la misma, es que se aplicaron distintos instrumentos para la recolección de datos referentes de las distintas áreas temáticas abordadas.

##### I. Prueba de entrada:

El primer instrumento fue la prueba de diagnóstico, que constó de tres preguntas en torno a la habilidad de inferir el léxico contextual, además, se incluye un ítem de alternativas que van desde lo literal a lo inferencial, constando de siete preguntas. La parte

final la componen cuatro preguntas de desarrollo de nivel de lectura inferencial y crítico valórico.

## II. Encuesta sociodemográfica:

El segundo instrumento de recolección aplicado con los estudiantes de propedéutico 2012, se estructura a través de indicadores en torno a sus características personales, datos académicos y capital cultural, los que permiten la caracterización del objeto de estudio, las necesidades, carencias y oportunidades. Con preguntas en cuanto a su acceso a Internet, o diferentes tecnologías. Siendo un indicador de importancia preguntas como, si son estudiantes y trabajadores, si son primera generación en ingresar a la universidad entre otros aspectos.

## III. Encuesta de apreciación de los participantes:

Es importante destacar que se divide en dos instrumentos que buscan evidenciar los elementos metodológicos empleados en la práctica docente y la percepción de los estudiantes de dichas prácticas en el Programa Propedéutico 2012.

Por una parte se busca apreciar la percepción de los estudiantes respecto a sus docentes y como éstos buscan distintas estrategias para abordar la enseñanza. Según su apreciación en distintas conductas observadas y la frecuencia con que ocurre. Dividiéndose en dos ítem, en cuanto al profesor y en cuanto a los contenidos abordados.

Y la visión de los docentes en cuanto a las metodologías, intentando evidenciar los paradigmas, tendencias metodológicas y didácticas a las que adscriben, incluyendo además un ítem teórico con la finalidad de conocer el grado de conciencia de ciertos conceptos.

## 4.8. Procedimiento de validación y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos

La validación de los instrumentos se realizó a través del juicio de experto de la profesora guía, quien corrigió y sugirió aspectos, tanto de mejora como de pertinencia. Luego de

dicha validación, se realizaron cada una de las modificaciones y se aplicaron los instrumentos.

#### 4.9. Procedimiento de análisis de datos

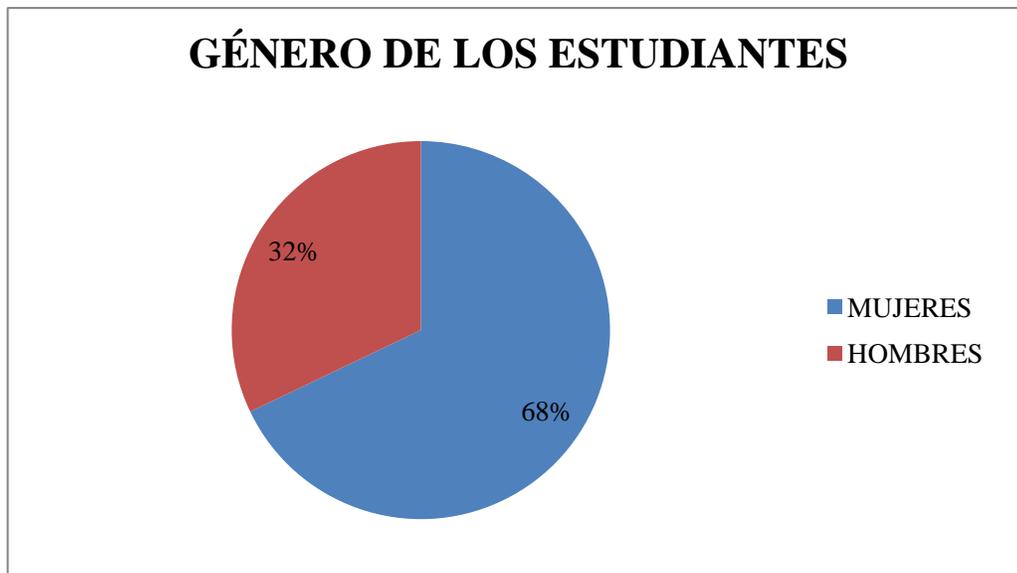
El procedimiento de análisis de datos para la presente investigación se realizó a través de tres etapas centrales. Primeramente, se clasificó la información recolectada, dando paso a tablas de tabulación de la información, cuantificando los resultados. Posteriormente, se construyeron gráficos que evidencian la cuantificación y sus resultados a través de porcentajes de adhesión o logros, según el instrumento. Por último, se realizó la descripción de los datos obtenidos por parte de los investigadores de manera procedimental.

## V. ANÁLISIS DE DATOS<sup>1</sup>

### 5.1. Encuesta antecedentes personales estudiantes

Permite identificar la información básica para el conocimiento de los participantes, datos personales, etapas escolares y la constitución familiar, en cuanto al estudio y ocupación de sus padres u otros miembros de su familia.

En cuanto al indicador referente a las características personales, éste permite identificar los datos personales y familiares de los estudiantes.

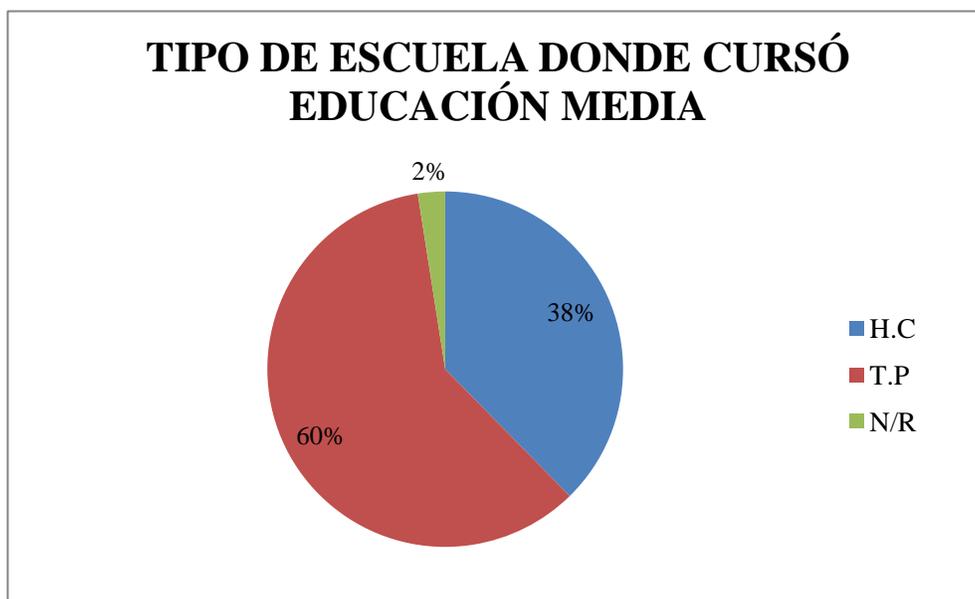


En cuanto al género, la mayor cantidad de participantes son hombre con un 68%, siendo las mujeres participantes un 32% del total. Sus edades fluctúan entre los 17 y 50 años, siendo un 58% los que tienen 17 años, con un 84% menor de 21 años, mientras un 13,6 son mayores de 21 años, los cuales poseen seis estudiantes con cuarenta años o más. En cuanto al estado civil, el 95% declara ser soltero; mientras el 5% restante se declara casado. Referente a la información de con quién viven, el 61% vive con sus padres, un 24% sólo con su madre, 3% con su padre y un 4,3 % con su cónyuge.

---

<sup>1</sup> Ver detalle de gráficos en el Anexo.

Respecto a los antecedentes académicos, éstos permiten identificar el historial escolar de los estudiantes. En cuanto a las etapas escolares, un 90% de los participantes declara haber ingresado y aprobado la enseñanza pre-escolar; mientras un 7% entró directo a primero básico, sin participar en esta etapa. La participación en la enseñanza básica en instituciones según su financiamiento se divide en un 63% en establecimientos municipales, un 30% en escuelas subvencionadas, mientras un 7% lo hizo en instituciones particulares.



A partir del curso de la educación media, un 60% declara provenir de establecimientos técnico-profesionales y un 38% de Programas científico-humanistas; en cuanto a su promoción, un 76% declara no haber cursado por segunda vez algún curso, mientras el 20% ha repetido al menos un curso. Respecto al aprendizaje de la lectura, un 21% dice haber ingresado a primero básico leyendo; mientras un 59% aprendió durante cursaba este año, siendo un 20% que declara haber aprendido a leer entre segundo y cuarto básico.

Según las dificultades en el aprendizaje, un 30% reconoce dificultad con los contenidos de matemáticas, mientras que en un porcentaje menor declaran dificultades en las áreas humanistas o científicas.

Respecto al nivel de escolaridad de sus padres, éste permite identificar el historial escolar de los padres. De la muestra, un 96,3% es la primera generación de estudiantes

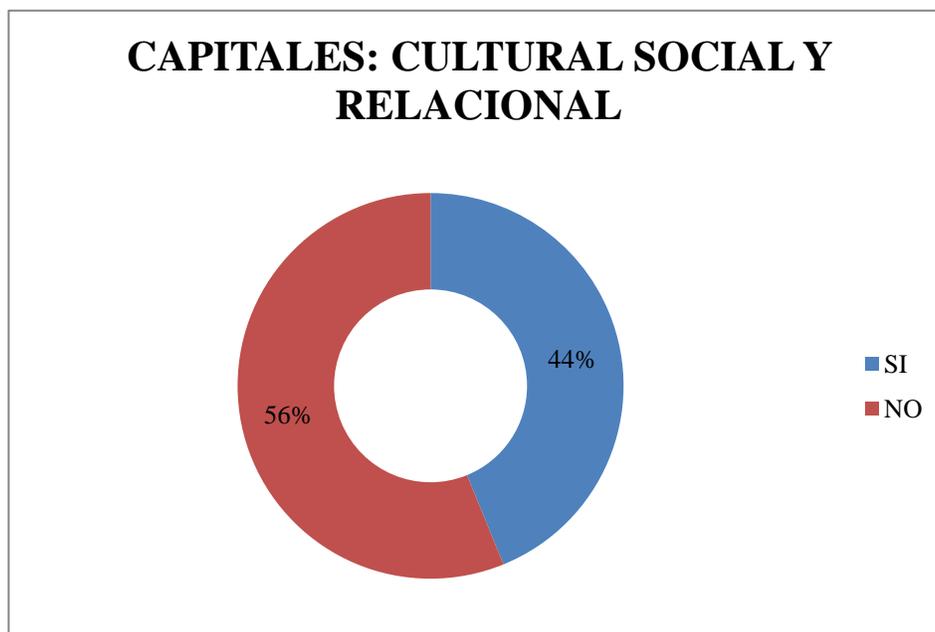
universitarios en su familia; mientras un 3,1 % informa estudios superiores completos de sus padres.

Referente a la situación laboral, éste permite identificar la actividad laboral de los estudiantes. En relación a la situación laboral, un 89% no trabaja, siendo el estudio secundario su única actividad; un 7,4% posee trabajo formal; mientras un 8,6% lo hace de forma *part-time* u ocasionalmente.

Finalmente el indicador denominado Jefe de hogar, permite identificar el rol del estudiante en su composición y organización familiar, manifiesta que en un 54,3% de los hogares el jefe de hogar es el padre, siendo un 31,5%, quienes identifican a la madre como jefa de hogar; mientras un 3,7% de reconoce como tal, siendo el restante 10,5%, quienes declaran como jefe de hogar a otro que no son sus padres.

#### 5.1.1. Capitales: cultural social y relacional.

Este indicador permite identificar las actividades en el entorno social de los estudiantes, su desenvolvimiento participación en redes de apoyo.



En cuanto al capital cultural guiado por la participación en actividades culturales, ejemplificadas en asistencia al teatro o cine, lectura de diarios o libros anexos a la lectura

escolar, actividad física u otra actividad artística, un 50% posee baja actividad cultural, es decir, de 0 a 2 actividades, mientras un 6,2% declara no realizar ninguna de estas actividades, siendo un 46,3% los que reconocen poseer una actividad media, por lo tanto, de tres a cuatro actividades. Por último, un 6,7% manifiesta una alta actividad cultural, teniendo cinco o más actividades. Cabe resaltar que el 60% ha viajado fuera de la Región metropolitana y se informan por noticieros de televisión e Internet; sólo un 33% participa de alguna actividad artística y/o lectura de libros fuera del programa escolar.

En cuanto al oficio del estudiante: un 25,3% afirma poseer un bajo oficio de estudiante, ya sea realizar resúmenes, hacer preguntas, tareas, lecturas, entre otras; mientras un 58,1% manifiesta un nivel medio de oficio, es decir, de tres a cuatro indicadores, siendo un 17% los que declaran ser un estudiante con oficio, por consiguiente, realizan cinco actividades.

Referente a las herramientas tecnológicas y referentes a la modernidad, cabe resaltar que el 96% posee cuenta de *facebook*; mientras un 6,7% dice dominar una segunda lengua.

Respecto a la participación en organizaciones sociales, un 48,3% señala participar de alguna organización social, siendo un 50,1 % de este universo, quienes declaran participar de organizaciones religiosas; mientras un 29,5% indica participar en organizaciones deportivas, siendo un 9,2% los que participan en organizaciones estudiantiles. El 56,2% restante dice no participar en alguna organización social.

## 5.2. Análisis de datos Prueba Diagnóstico Comprensión lectora

Se realizó una prueba de diagnóstico a los estudiantes de propedéutico, siendo 163 estudiantes los evaluados. El diagnóstico basa su objetivo principal en medir la comprensión lectora de los estudiantes, tomando en cuenta sus tres niveles: literal, inferencial y crítico-valórico. La prueba se divide en dos ítems, primeramente, selección múltiple, donde el estudiante debió seleccionar la única respuesta correcta; mientras la segunda parte se construyó a partir de preguntas de desarrollo, las cuales son valoradas cuantitativamente a partir de una rúbrica de evaluación<sup>2</sup>. La clasificación de los datos analizados será correspondiente a los niveles de lectura y los porcentajes de logro en las

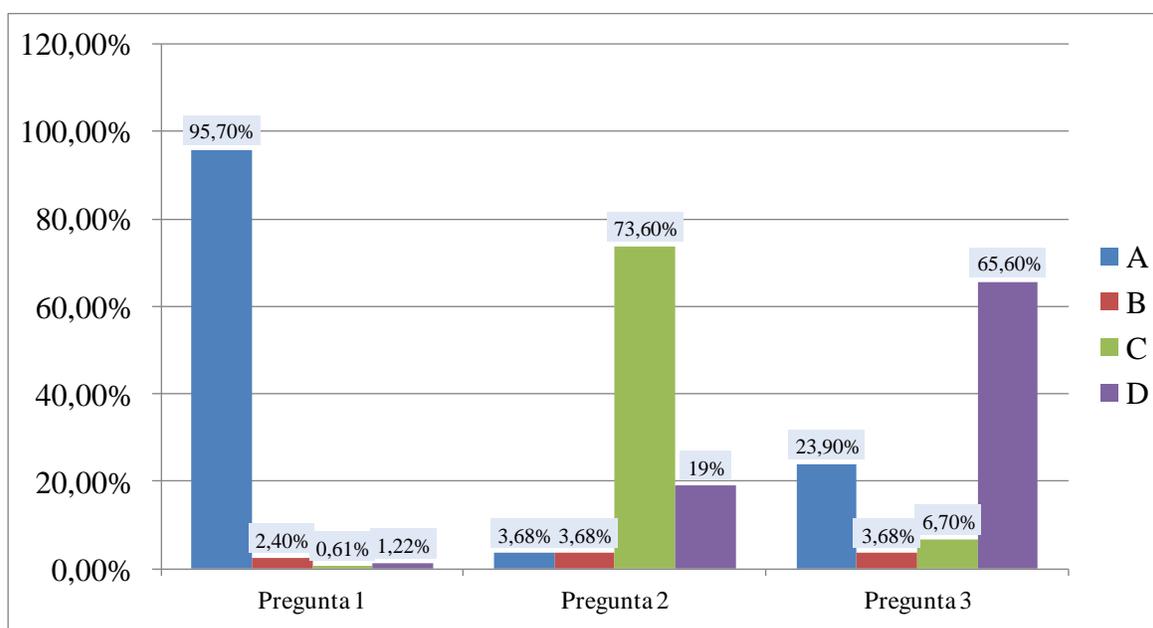
---

<sup>2</sup> El detalle de los instrumentos se encuentra en el Anexo.

preguntas de selección múltiple, mientras en las preguntas de desarrollo el análisis será a través de los porcentajes de logro por indicadores de la rúbrica de evaluación.

I.- Selección múltiple. Corresponde a preguntas con selección única de respuesta, existiendo una sola correcta. Las preguntas se articulan a partir de dos niveles de lectura: literal e inferencial, por lo tanto, el análisis corresponderá al logro de los niveles.

En cuanto al nivel literal corresponde a las preguntas 4 y 8, las cuales tienen como objetivo que el estudiante identifique la respuesta que se encuentra de forma explícita en el texto. La pregunta 4 presenta un 70% de logro y 30 % no logrado; mientras en la pregunta 8 el porcentaje de logro se alza a un 99, 30%, siendo solamente un 0,61% quienes respondieron de forma errónea. Por lo tanto, el porcentaje de logro en las preguntas de nivel literal se podría considerar alto.

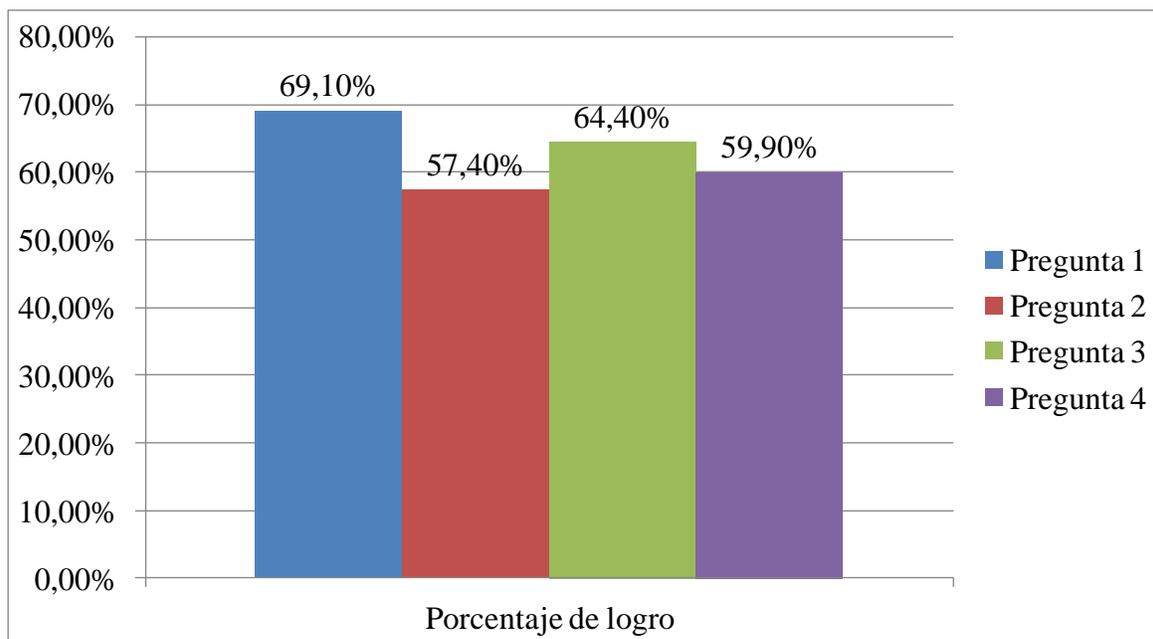


Respecto al nivel inferencial, corresponde a las preguntas 1,2,3,5,6,7,9 y 10, es decir, la mayoría de las preguntas de selección múltiple, las cuales tienen como objetivo que el estudiante interprete la información entregada en el texto para encontrar la respuesta correcta. La pregunta 1 presenta un 95,70% de logro; mientras la pregunta número 2 logra un 73,6% de preguntas correctas, siendo la pregunta número 3 la que presenta el menor nivel de logro con un 6,70%. En la pregunta 5 el porcentaje de logro se concentra en un 92,6%, posteriormente, la pregunta 6 posee un 74,80% de logro. En la pregunta 7 el

porcentaje de logro se enmarca en un 81,5%; mientras la pregunta 9 presenta un 55,8% de logro, siendo un 44,2% quienes seleccionan una respuesta incorrecta, es decir, se presenta dificultad en los estudiantes para la resolución de la pregunta. Por último, la pregunta 10 presenta un 73,60%. Por lo tanto, el porcentaje de logro en las preguntas de nivel inferencial varía, siendo alto en su mayoría, exceptuando las preguntas 3 y 9, las cuales presentaron mayores dificultades de resolución.

Respecto a las preguntas de desarrollo, éstas se articulan en torno a siete indicadores, los cuales son: planteamiento de la respuesta, coherencia, congruencia, vocabulario, ortografía, redacción y cuerpo.

Los porcentajes de logro en las preguntas de desarrollo se construyen a partir del logro de los indicadores explicitados en la rúbrica. De esta forma, la pregunta 1 posee un 69,10% de logro; mientras la pregunta 2 plantea un 57,40% de logro. La pregunta 3 tienen un 64,40% de logro, por último, la pregunta 4 posee un 59,90% de logro<sup>3</sup>.



<sup>3</sup> Ver detalle del instrumento en el Anexo.

### 5.3. Análisis de datos relativo a valoración de los estudiantes hacia el docente

La muestra corresponde a 99 estudiantes, encuestados a partir de indicadores sobre el quehacer docente, recogiendo su opinión a través de una escala de valoración dividida en: siempre, casi siempre, ocasionalmente, nunca. Los datos obtenidos son los siguientes:

En cuanto al profesor, se hace alusión a la valoración de los estudiantes hacia la actividad y el quehacer docente, además de las estrategias utilizadas, el desarrollo de contenidos y la relación docente-estudiante.

A partir de la motivación hacia los estudiantes antes de comenzar la clase, dando espacio al diálogo, 95 estudiantes identifican que su docente lo realiza siempre; mientras 4 estudiantes consideran que esto ocurre casi siempre.

En cuanto a la estructura de clase, 93 estudiantes identifican que siempre se produce una introducción contextualizadora sobre el contenido; mientras 4 de estos creen que esto ocurre casi siempre, siendo 2 estudiantes los que consideran que ocurre ocasionalmente. A partir de la activación de aprendizajes previos y experiencias, 92 estudiantes marcaron siempre; mientras 7 estudiantes creen que esto ocurre casi siempre.

Según el dominio del contenido por parte del docente, 96 estudiantes utilizan la opción siempre; mientras 3 estudiantes utilizan la opción casi siempre.

Referente a la comunicación efectiva y uso de ejemplos apropiados que permiten comprender el contenido y su utilidad, 87 estudiantes consideran que este indicador se cumple siempre, por consiguiente, 17 estudiantes consideran que esto ocurre casi siempre; mientras la valoración hacia la entrega de indicaciones claras y precisas para realizar las actividades, 75 estudiantes consideran que esto ocurre siempre; mientras 23 valoran que esto ocurre casi siempre, siendo 1 estudiante quien identifica la opción ocasionalmente.

En cuanto a lo planteado desde una comunicación efectiva, 96 estudiantes consideran que siempre utilizan un tono de voz adecuado, demostrando su agrado con el

contenido, debido a su forma de entregarlo y realizar las actividades, a su vez, 3 estudiantes identifican que esto ocurre casi siempre.

A partir del dominio y utilización de espacio propiciando la interacción con los estudiantes, 74 valoran con siempre; mientras 22 consideran que ocurre casi siempre, mientras 3 estudiantes creen que se produce ocasionalmente.

Alusivo al indicador que el docente es capaz de motivar hacia actividades de investigación, 73 estudiantes consideran la opción siempre; mientras en cuanto a la consideración del indicador referente al desarrollo de clases y la utilización de estrategias metodológicas, 21 estudiantes indican que el desarrollo de la clase y las estrategias metodológicas no varían; mientras un 46 cree que varía levemente.

A partir del contenido desarrollado durante el Programa, 91 estudiantes creen que los contenidos desarrollados son útiles para la vida universitaria; mientras que 53 creen que el tiempo utilizado se encuentra ajustado a los contenidos y actividades siempre. A su vez, 70 estudiantes consideran que los contenidos son útiles para el desarrollo personal; mientras los 27 restantes valoran a través del casi siempre.

En relación a los contenidos y su revisión en los establecimientos educacionales, solo 28 estudiantes identifican que si ha visto el contenido; mientras 35 lo ha desarrollado de forma parcial a completa.

Por último, la valoración de los estudiantes hacia la dificultad y pertinencia de los contenidos para el nivel intelectual de los estudiantes, 84 de éstos considera que son totalmente pertinentes.

A partir de los datos, se puede decir que la recepción por parte de los estudiantes respecto a la relación con los docentes es bien evaluada, sin embargo, una mayoría manifiesta que el docente utiliza siempre la misma metodología, sin importar la diversidad de los contenidos. Respecto a los contenidos, los estudiantes manifiestan interés y pertinencia de dichos contenidos trabajados en el Programa, sin embargo, un 45,40% manifiestan casi siempre haber entendido los contenidos trabajados en clase.

#### 5.4. Análisis de datos relativos a encuesta metodológica a docentes

Los datos observados son los siguientes:

Ítem I. Experiencia laboral. Permite identificar la experiencia laboral de los estudiantes, como a su vez la pertenencia a fundaciones o redes educacionales.

De acuerdo al ejercicio docente en establecimientos según el tipo de financiamiento, los docentes 1 y 2 declaran haber y estar desarrollando su ejercicio docente en instituciones particulares subvencionadas; mientras la docente 3 presenta experiencia en los tres tipos de financiamiento, particular pagado, particular subvencionado y municipal.

En cuanto a la especialidad de las instituciones en las cuales han trabajado, la totalidad declara tener experiencia en programas científicos-humanistas, a su vez, la docente número 2 amplía su experiencia hacia colegios técnicos; mientras la docente 3 presenta experiencia selecciona el apartado “otros” con la descripción de educación de adultos.

Referente a la participación en alguna fundación educativa, los tres docentes declaran no pertenecer ni haber desarrollado trabajos en alguna de éstas.

Por último, en cuanto a la participación en redes educativas, los docentes 1 y 2 niegan pertenecer a alguna, por otro lado, la docente 3 declara participar en la red de Profesores Innovadores de Educar Chile.

Ítem II. Metodología. Permite identificar los conocimientos, estrategias y usos metodológicos por parte de los docentes en su quehacer.

De acuerdo a los conocimientos y usos metodológicos en el proceso educativo, a partir de los paradigmas orientativos de los diseños curriculares que fundamentan su quehacer pedagógico, los tres docentes coinciden en la construcción a partir del paradigma práctico, siendo docentes 1 y 3, quienes; a su vez destacan el uso del paradigma socio-crítico.

En cuanto a las visiones de currículo en su quehacer docente, la totalidad destaca una construcción y uso de currículum crítico, siendo 1 y 2, quienes coinciden en el uso de un currículo técnico; mientras la docente 3 destaca la opción “otros”, indicando el uso del currículum oculto. Cabe mencionar que el currículum oculto no corresponde a la clasificación en la cual se fundamenta esta pregunta.

Se consulta a los docentes sobre el enfoque didáctico utilizado en el desarrollo de los contenidos, proponiendo que enumeren desde el más usado al menos usado de 1 a 4. Desde lo anterior se desprende lo siguiente:

El docente 1 indica como el enfoque más usado el tradicional, siguiendo por la escuela crítica y, posteriormente, el uso de la escuela nueva.

El docente 2 indica primeramente un enfoque tradicional, seguido por la escuela nueva y, posteriormente, por la escuela crítica.

La docente 3 no responde, identificando en una nota que no está de acuerdo con el concepto adscrito utilizado en la formulación de la pregunta, por lo tanto, se puede inferir que no existe noción sobre los enfoques nombrados.

Por lo tanto, se desprende el uso de un enfoque tradicional por parte de los docentes 1 y 2, entendiendo esta selección y uso como una respuesta hacia la imposición del programa escolar a utilizar un currículum clásico basado en objetivos y aprendizajes esperados.

Dentro del apartado metodológico, se consulta a los docentes sobre los estilos metodológicos utilizados en su quehacer pedagógico, solicitando que enumeren desde la más utilizada a la menos utilizada.

El docente 1 identifica como el estilo más utilizado la metodología vivenciada, luego socializada, posteriormente individualizada y, por último, globalizada.

La docente 2, identifica como el estilo más utilizado la metodología vivenciada, luego, individualizada, posteriormente, socializada y, por último, globalizada.

La docente 3 no responde, infiriendo de su omisión el desconocimiento de estos estilos, principalmente, por ser una teoría reciente.

Por lo tanto, se desprende el uso, por parte de los docentes 1 y 2, principalmente, del estilo vivenciado, es decir, trabajo colaborativo en grupo a partir de situaciones propuestas y espacios ficcionales mediados por el profesor.

Por último, en el apartado de uso de distintos contenidos según las habilidades a desarrollar, los docentes debían valorar desde el más usado al menos usado.

El docente 1 enumera valorando el uso de habilidades actitudinales, luego, conceptuales y, por último, procedimentales.

La docente 2 desarrolla, principalmente, habilidades actitudinales, luego, conceptuales y, por último, procedimentales.

La docente 3 selecciona dos opciones como las más utilizadas, actitudinal y el apartado “otro”, identificando el uso de competencias. Posteriormente, con el mismo valor, habilidades conceptuales y procedimentales.

Se puede inferir que los docentes 1 y 2 construyen los contenidos a partir de habilidades actitudinales, enfatizando en el desarrollo de habilidades reflexivas y valorativas; mientras la docente número tres, identifica las competencias como un contenido.

Ítem III. Conocimientos teóricos. Permite identificar el manejo de conocimientos teóricos en cuanto al concepto de didáctica y didáctica no parametral.

En el apartado de conocimientos teóricos, se realizan preguntas de respuesta cerrada con selección única, los datos extraídos son los siguientes:

A partir del concepto didáctica, el docente 1 considera que la didáctica es un enlace en la construcción entre el saber y el conocimiento específico de la disciplina; mientras las docentes 2 y 3 entienden por didáctica el uso apropiado de algún método o estrategia para enseñar o instruir.

En cuanto al concepto de didáctica no parametral, la totalidad de los docentes identifica a ésta como una estrategia con esquemas flexibles, considerado desde una conciencia histórica, en el cual se reclama a un sujeto erguido y en postura. Por lo tanto, desarrolla el pensamiento en éstos, la mediación hacia el pensar y el aprendizaje a partir del conocer, hacer y ser del sujeto que aprende.

Por último, la totalidad de los docentes entiende por estrategia didáctica, una planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el docente selecciona las técnicas y actividades a utilizar con el fin de alcanzar los objetivos de su curso.

Se puede concluir que esta visión de didáctica clásica contempla al estudiante de una manera estandarizada, anulando por tanto la heterogeneidad de su proceso de aprendizaje, desaprovechando los conocimientos previos y las potencialidades en algunos casos, que poseen dichos sujetos.

## VI. DISEÑO DE PROPUESTA

### PROGRAMA CON ENFOQUE POR COMPETENCIAS

#### PROPEDEUTICO Año 20138(Tardif, 2008)

A partir de los datos recolectados se elabora la siguiente propuesta de programa con enfoque por competencias para Propedéutico, desde Tardif (2008)

#### **I. CONCEPTO DE COMPETENCIA Y FUNDAMENTACION EPISTEMOLOGICA:**

La presente propuesta curricular diseñada para el taller de Lenguaje y comunicación del programa de selección Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez, adscribe la concepción de competencia desde lo postulado por Tardif, quien la explica como un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos (Tardif, 2008: 3). Ésta se sustenta bajo un marco curricular por competencias, el que se articula bajo el eje central del desempeño de recursos apropiados por los estudiantes y cómo éstos se desenvuelven en distintos contextos de aprendizajes, a partir de temáticas de interés que los posicionan como sujetos con conocimientos a favor por factores como el interés y la experiencia.

“Una competencia moviliza varios recursos, en particular, conocimientos, actitudes y conductas, y, según su naturaleza, su desarrollo no concluye nunca. Los problemas que se encuentren y las situaciones inéditas a enfrentar que requieran una nueva configuración de recursos a movilizar, tal vez contribuyan a la evolución constante de las competencias. Si una competencia corresponde a un saber actuar complejo, su desarrollo se proseguirá a lo largo de toda la vida”(Tardif, 2008:7).

La macro competencia que guía el programa de egreso es la competencia sociolingüística, la cual refiere al uso del lenguaje en relación con la sociedad, su atención se centra en la influencia del contexto que circunscribe a los sujetos como hablantes, contemplando edad, género, origen étnico, clase social, entre otros y cómo estos factores convergen condicionando el acto comunicativo en un lugar, tiempo y hablantes determinados.

Cantero define como competencia a desarrollar “La capacidad de manejar los saberes implicados en la comunicación, desde los significados de las palabras y sus connotaciones hasta las intenciones

reflejadas en el discurso. Es decir, todo el mundo nocional comprometido con el discurso, incluido el modelo del mundo del hablante, así como los contenidos culturales específicos del grupo a que pertenece.” (2008:75).

Ante lo expuesto, se respalda la competencia de egreso de los estudiantes y el efecto que éste provoca en el desenvolvimiento de los sujetos en sociedad, alejado a una búsqueda de conocimiento específico por demostrar, sino recursos a disposición de los individuos en torno a las múltiples circunstancias en donde se deba desempeñar.

## **II. PERFIL DE EGRESO:**

Los perfiles de egreso de los estudiantes participantes en el Programa de selección Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez son los siguientes.

El estudiante participante es un sujeto con recursos comunicativos desarrollados, eficientemente, logrando demostrar la apropiación de éstos al adecuarse en distintas situaciones comunicativas.

El estudiante egresado del Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez es un participante altamente activo producto a la vía de ingreso al Programa, donde destaca por su talento académico en contextos desfavorable, convirtiéndose en estudiantes con un capital cultural singular, el que determina el punto inicial del Programa al ingresar.

En cuanto a la macro competencia que guía el perfil de egreso del Programa Propedéutico, es escogida en concordancia a los futuros escenarios que deban enfrentar sus participantes, ésta es la competencia sociolingüística, la cual establecida en tres ejes por desarrollar: lectura, escritura y oralidad busca desarrollar en los estudiantes los recursos suficientes para la comprensión, producción y expresión en diversas temáticas incitando a una mirada crítica y posicionamiento en los diversos contextos, donde se desenvolverán.

Dichos ejes se articulan como respuestas a las necesidades y exigencias que se presentan en la educación chilena en la actualidad, la cual denota una impetuosa necesidad de sujetos activos, con capacidad de adaptación y miradas críticas ante distintas circunstancias que deban enfrentar. Configurándose así, un perfil de egreso integral, respaldado en el desarrollo gradual de los ejes establecidos, a través de etapas por superación y perfeccionamiento individualizado, enfatizando en la autonomía, meta cognición y apropiación de los participantes y no en niveles estandarizados.

Específicamente, en el taller de Lenguaje y Comunicación sus objetivos se delimitan en el trabajo de

cercanía, apreciación, identificación, comprensión, aplicación, producción y expresión de discursos escritos y orales mediados por competencias que permitan otorgar a la práctica del conocimiento como eje central que articula el posicionamiento de los estudiantes. Abordándose recursos, tales como indicadores textuales, reglas ortográficas, registros de habla, campo semántico en el desarrollo de los ejes de lectura, es decir, comprensión e interpretación adecuada de textos de diversas temáticas y contextos, los mismos que se tornan relevantes en el eje de escritura, donde la producción textual y la intencionalidad de éste son definitivos en la comunicación y permiten el reforzamiento en conjunto a recursos como códigos verbales ligados a la oralidad para la pertinente exposición oral de ideas en los participantes.

### **III. UNIDAD DE APRENDIZAJE DE SU ESPECIALIDAD:**

1. Desarrolla procesos de producción de distintos tipos de textos escritos sobre temáticas relativas a sus experiencias, capital cultural y social, siendo considerada la elaboración de enunciados gramaticales que respeten las reglas de la lengua en todos sus niveles (morfológico, léxico, sintáctico, fonético-fonológico y semántico) y se adecuen a distintos contextos propuestos. Esta competencia aporta al perfil de los egresados del programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez, en relación al desarrollo de habilidades que les permitan la generación de textos teóricamente sustentados y lingüísticamente adecuados, según lo requieran los distintos contextos.

### **IV. NIVELES DE ESCALAMIENTO O DE DOMINIO O PROGRESIÓN DE LAS COMPETENCIAS: NIVEL DE DOMINIO:**

Existen tres competencias que movilizan el presente diseño, relacionadas con lectura, escritura y oralidad como elementos centrales para conseguir una comunicación efectiva. Cada uno con niveles de escalamiento progresivo, diferenciándose tres niveles por cada categoría: Inicial, Intermedio y Avanzado.

En el nivel inicial se pueden observar conocimientos parciales de los elementos propios de lectura, escritura y oralidad, siendo progresivo el manejo de éstos manifiesto en el nivel intermedio, pudiendo, finalmente, valorar el conocimiento, generando adaptación y adecuación a los distintos contextos propuestos, generando aprendizajes, comprensión y producción desde sus intereses y experiencias correspondiente al nivel avanzado. Considerando así que la enseñanza y aprendizaje son un proceso paulatino y progresivo que debe ser establecido a través de niveles de escalamiento y no objetivos estándar únicos de consolidación.

#### **V. DETERMINACION DE INDICADORES:**

En concordancia a la macro competencia que se establece como eje central, la determinación de indicadores se establecen como etapas de progreso que aúnan desempeños de complejidad paulatina, dichos desempeños se articulan a partir de tres grandes ejes: escritura, lectura y oralidad, los cuales se establecen en distintos niveles de apropiación. En cuanto a escritura, se determina como indicadores cruciales el reconocimiento y aplicación de reglas gramaticales con la finalidad de producir textos claros y adecuados al contexto que lo determine, por su parte, en el eje de lectura, se enfatiza la comprensión lectora a raíz del reconocimiento e identificación de organizadores textuales, campo semántico e interpretación de conceptos llevados a contexto, finalmente, en el eje de oralidad, los indicadores se determinan a partir de la identificación y aplicación de recursos discursivos referentes a la exposición de ideas, al desenvolvimiento de los hablantes como expositores y de su adaptación y consideración de la audiencia y contexto que lo circunscribe.

**VI. RECURSOS MOVILIZABLES ASOCIADOS A CADA NIVEL DE PROGRESIÓN DE LAS COMPETENCIAS:** Entendidos como los Conocimientos, Procedimientos, Actitudes (Valores), detallados en el Programa.

#### **FORMATO PARA LA ELABORACION DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE**

<b>ÁMBITO</b>	<b>COMPETENCIA UNIDAD DE APRENDIZAJE</b>	<b>NIVELES DE DOMINIO</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>RECURSOS MOVILIZABLES  (CONTENIDOS: SABER, SABER HACER, SER)</b>
<b>Competencia de Egreso:</b>  <b>COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICAS:</b>  • Desarrolla habilidades	1. Desarrolla procesos de producción de distintos tipos de textos escritos sobre temáticas relativas a sus experiencias	<b>Competencia 1 Unidad de Aprendizaje</b>  <b>1.1. Inicial:</b> Elabora textos escritos sobre	1.1.1 Reconoce los mecanismos de producción de textos escritos sobre temáticas que se desprenden tanto	Comprensión la relevancia de la teoría del registro y de la aplicación de las reglas gramaticales en los procesos de

<p>de comunicación, de construcción de alternativas comunes de acción, considerando y valorando su contexto y capital cultural y social como he central de su producción.</p>	<p>considerando la generación de enunciados gramaticales que respeten las reglas de la lengua en todos sus niveles (morfológico, léxico, sintáctico, fonético-fonológico y semántico) y se adecuen a distintos tipos de contextos propuestos.</p>	<p>temáticas relativas a sus experiencias, sin considerar en la producción textual el contexto proposicional ni las normas gramaticales que regulan el nivel morfológico, léxico, sintáctico y semántico del lenguaje</p>	<p>de sus experiencias como de su capital cultural y social.</p> <p>1.1.2. Comprende la importancia de la adecuación del léxico al contexto de producción de los textos, considerando las diversas tipologías sobre Temáticas relativas su experiencias, pudiendo adaptar su producción a distintos contextos propuestos.</p> <p>1.1.3. Reconoce la importancia de respetar en la elaboración de los textos las reglas gramaticales.</p>	<p>producción textual en atención al empleo de un léxico adecuado y pertinente a las tipologías textuales, reconociendo las diferencias entre unas y otras y su uso en situaciones laborales reales en las que se desempeñará y compartirá con sujetos diversos.</p> <p>Reconocimiento de la planificación textual como estrategia de producción de textos de alta complejidad, valorando la importancia de las reglas gramaticales desde un enfoque</p>
---	---	---	--	--

		<p><b>1.2. Intermedio:</b> Elabora textos escritos sobre temáticas relativas a sus experiencias, considerando en la producción textual diversos contextos propuestos y respetando sólo algunas normas gramaticales que regulan el nivel morfológico, léxico, sintáctico y semántico del lenguaje.</p> <p><b>1.3. Avanzado:</b> Elabora textos escritos sobre temáticas que se desprenden tanto de sus experiencias</p>	<p>1.2.1. Comprende la importancia del tenor, modo y del campo en la producción de textos escritos.</p> <p>1.2.2. Aplica en la elaboración de los textos las reglas gramaticales.</p> <p>1.2.3. Adecúa el registro, según las tipologías textuales pertinentes.</p> <p>1.3.1. Elabora distintos tipos de textos, siguiendo una planificación definida.</p>	<p>comunicativo y fundando su observación a la posibilidad de expresar sus puntos de vistas de manera coherente, consistente y respetuosa.</p> <p>Aplicación de estrategias de todos los niveles gramaticales y en distintos tipos de texto, adaptando su registro a la audiencia, con objetivo de articular cada uno de estos elementos para expresar de manera eficiente su punto de vista posicionándose como sujeto crítico.</p>
--	--	--	--	--

		<p>como de su capital cultural y social, altamente creativos, considerando distintos contextos propuestos y las normas gramaticales básicas que regulan el nivel morfológico, léxico, sintáctico y semántico del lenguaje.</p>	<p>1.3.2. Respeta las reglas gramaticales en la producción de textos con el objetivo de obtener una retroalimentación.</p> <p>1.3.3. Expresa en los textos su punto de vista, partiendo de un posicionamiento como sujeto.</p>	
--	--	--	--	--

	<p>2.-Desarrolla procesos de comprensión y análisis de diversos tipos de textos sobre temáticas relativas a su experiencia e intereses personales.</p>	<p><b>1. Inicial:</b> Realiza inferencias explícitas para identificar los esquemas de tipologías textuales de diversos tipos de textos sobre temáticas relativas a su experiencia e intereses personales.</p>	<p>2.1.1. Reconoce la estructura de diversos tipos de textos sobre temáticas relativas a su experiencia e intereses personales.</p> <p>2.1.2. Comprende la relación entre la lectura y la comprensión lectora como mecanismos para acceder a temáticas relativas a su experiencia e interés personales</p> <p>2.1.3. Comprende la relación entre esquemas textuales y comprensión lectora como herramientas destinadas para</p>	<p>Identificación de elementos básicos de las tipologías textuales y la comprensión lectora, reconociendo su importancia para el acceso a diversas visiones de mundo.</p> <p>Reconocimiento</p>
--	--	---	---	---

		<p>acceder a temáticas relativas a su experiencia e intereses personales.</p> <p><b>2.2. Intermedio:</b></p> <p>Evalúa la pertinencia de la estructura textual, estilo y coherencia de diversos tipos de textos sobre temáticas relativas a su experiencia e intereses personales.</p>	<p>2.2.1. Reconoce la relación entre coherencia y cohesión textual y las funciones de éstas para la comprensión de diversos textos relativos a su experiencia e intereses personales.</p> <p>2.2.2. Comprende las diferencias macro y micro estructurales de diversos tipos de textos sobre temáticas</p>	<p>de los distintos niveles del texto y su relación con los procesos de comprensión textual, que le permiten describir y relacionar los textos con su experiencia y visión de mundo.</p>
--	--	--	---	--

		<p>relativas a su experiencia e intereses personales.</p> <p><b>2.3. Avanzado:</b></p> <p>Formula análisis textuales de diversos tipos de textos sobre temáticas relativas su experiencia e intereses personales.</p> <p>Reflexiona de manera crítica a partir del reconocimiento de los nudos críticos de diversos textos.</p>	<p>2.2.3 Describe la relación existente entre los componentes de los diversos tipos de textos relativos a su experiencia e intereses personales, sustentando ésta en la teoría.</p> <p>2.3.1. Reconoce las partes del texto asociando los elementos textuales pertinentes.</p> <p>2.3.2. Comprende los elementos superestructurales en diversos tipos de</p>	<p>Comprensión de los métodos de análisis textual como instrumentos claves para su desarrollo académico universitario.</p> <p>Aplicación de los métodos de análisis textual para la adecuada interpretación de conceptos en distintos contextos, demostrando la capacidad de identificar el rol de cada concepto según su</p>
--	--	---	--	---

			<p>textos sobre temáticas relativas a su experiencia e interés personales.</p> <p>2.3.3. Valora la calidad teórica y lingüística de diversos tipos de textos sobre temáticas relativas a su experiencia e interés personales.</p>	situación comunicacional.
	<p>3. Administra sus recursos en la producción de textos orales relativos a temáticas de interés y experiencia, considerando la producción de</p>	<p><b>1.1. Inicial:</b> Expresa textos orales, elaborados sobre temáticas relacionadas con su experiencia e interés, presentando</p>	<p>1.1.1 Reconoce los mecanismos de producción de textos orales sobre temáticas que se desprenden tanto de sus experiencias como de su</p>	<p>Comprensión de la relevancia de la teoría de códigos verbales, en cuanto a registro, posturas, posicionamiento y comunicación no verbal al</p>

	<p>un texto coherente y cohesionado respecto en orden lógico de estructura y recursos verbales como adaptación de registros de hablas, entonación, códigos kinésicos, entre otros factores que se articulan para la expresión de ideas con claridad condicionados por el contexto.</p>	<p>vicios en la expresión oral, evidenciadas en uso de muletillas para respaldar su discurso, postura rígida, entonación no adecuada, un registro inadecuado, errores conceptuales, entre otros, dificultando al expositor y su enunciado.</p> <p><b>1.2. Intermedio:</b> Expresa textos orales, elaborados sobre temáticas relacionadas con su experiencia e interés, presentando algunos vicios</p>	<p>capital cultural y social.</p> <p><b>1.1.2.</b> Comprende la importancia de la adecuación del léxico al contexto de producción de exposición oral de los textos, considerando los contextos sobre Temáticas relativas su experiencias, pudiendo adaptar su oralidad a la audiencia y contextos propuestos.</p> <p><b>1.1.3.</b> Reconoce la importancia de considerar y condicionar su oralidad a la temática expuesta, respaldando su exposición a recursos verbales</p>	<p>momento de expresar de manera oral, aplicando las estrategias por desempeñar en la producción y exposición de textos orales.</p> <p>Reconocimiento de los efectos de la utilización de recursos comunicativos, identificando pertinencia y utilidad que se asigna al desenvolverse en diversas situaciones comunicativas de sujetos posicionados en la expresión de sus ideas.</p>
--	--	---	--	---

		<p>en la expresión oral, presentándose en repentinos uso de multillas, rigidez en su postura ocasionalmente, lo que se equipara con un correcto uso léxico condicionado al contexto donde se exprese.</p> <p><b>1.3. Avanzado:</b> Expresa textos orales, elaborados sobre temáticas relacionadas con su experiencia e interés, sin presentar vicios en la expresión oral, evidenciadas en la ausencia de muletillas para</p>	<p>como códigos kinésicos y proxémicos a fin de facilitar la comprensión por parte de la audiencia del enunciado.</p> <p><b>1.2.1.</b> Identifica y Comprende las debilidades en su oralidad, otorgando importancia a recursos comunicativos presenciales y corporales, adecuando su registro a la temática y contexto donde se emplace.</p> <p><b>1.2.2.</b> Remedia los vicios identificados en su desempeño anterior,</p>	<p>Aplicación de estrategias discursivas para la adecuada expresión de ideas e interpretación de éstas, considerando la importancia de desarrollar recursos que faciliten la comprensión por parte de la audiencia, acentuando en entonación como medio de dar énfasis a la exposición, corporalidad en cuanto a confianza y credibilidad que proyecte, además de la erradicación de muletillas o ruidos comunicativos para reforzar la comprensión y</p>
--	--	---	--	---

		<p>respaldar su discurso, sino que utiliza recursos como conectores u organizadores textuales en su oralidad, en cuanto a su postura y entonación denotan seguridad y credibilidad en su discurso, ésta reforzada por un registro adecuado, uso de léxico correcto y consciente al contexto donde se desenvuelve facilitando al expositor y su audiencia la comprensión del enunciado.</p>	<p>recurriendo a reglas morfosintácticas en el orden y claridad de sus ideas, léxicas en concordancia al contexto que lo delimite.</p> <p><b>1.2.3.</b> Adecúa su registro a partir del contexto y audiencia que lo constituya, reforzando su oralidad ante el uso de código kinésicos y proxémicos que ayuden al respaldo y énfasis comunicativo.</p> <p><b>1.3.1.</b> Considera sus debilidades y fortalezas en su desempeño de expresión oral, abordando sus</p>	<p>atención por parte de los participantes.</p>
--	--	--	---	---

			<p>dificultades a partir de recursos comunicativos que permitan erradicar vicios que obstaculicen la correcta recepción por parte de la audiencia.</p> <p><b>1.3.2.</b> Respeta las reglas gramaticales en la producción de textos orales o escritos con el objetivo de obtener una adecuada recepción y concordancia en lo expuesto.</p> <p><b>1.3.3.</b> Expresa con claridad su punto de vista ante una temática de interés y en concordancia con</p>	
--	--	--	--	--

			su experiencia, adaptando recursos comunicativos vinculados a la oralidad, desarrollando habilidades que permitan la adecuación de recursos verbales en distintos contextos (entonación, postura, registro de hablas, códigos kinésicos y proxémicos.)	
--	--	--	---	--

## **VII. PROGRAMA DE ESTRATEGIAS POR COMPETENCIAS DESDE UNA DIDÁCTICA NO PARAMETRAL, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN PROPEDEÚTICO 2013**

El programa de actividades propuesto se configura en catorce sesiones, las que se organizarán en tres ejes; escritura, lectura y oralidad, contando con cuatro sesiones cada uno y dos sesiones finales que se instalarán como espacio para la evaluación de todas las competencias en conjunto con la finalidad de desarrollar la macro competencia: competencia sociolingüística, que busca en esencia el desarrollo de habilidades de comunicación, de construcción de alternativas comunes de acción, considerando y valorando su contexto y capital cultural y social como eje central de su producción.

Cada una de las actividades propuestas para las sesiones descritas a continuación se plantea como orientaciones didácticas.

### **7.1. Competencia escritura**

Se entiende por esta competencia el desarrollo de procesos de producción de distintos tipos de textos escritos sobre temáticas relativas a sus experiencias, considerando la generación de enunciados gramaticales que respeten las reglas de la lengua en todos sus niveles (morfológico, léxico, sintáctico, fonético-fonológico y semántico) y se adecuen a distintos tipos de contextos propuestos.

Primera sesión:

Para propiciar un espacio de confianza, se propone comenzar este proceso con la apreciación de las y los estudiantes, de un autorretrato oral por parte del docente, intentando a través de dicha exposición generar vínculos y diferencias con el docente comparando las experiencias. Motivando la participación desde la cercanía o lejanía desde sus vivencias con lo expuesto.

Con la ayuda de tres tutores se generan grupos de discusión y reflexión, las y los estudiantes exponen frente a sus grupos de trabajo las diversas temáticas que estarían incluidas en sus autorretratos, se reflexiona frente a los temas que surgen, los tutores

limitan sus intervenciones a reforzar la participación y generando vínculos de cercanía, validando sus experiencias.

Actividad final: Se da tiempo a la producción del autorretrato de cada estudiante, trabajando individualmente.

Se da espacio a poder compartir con el curso, si lo desean, el comienzo de sus producciones escritas.

Evaluación formativa, a través de la retroalimentación.

Segunda sesión:

Con la finalidad de conocer diversas vivencias, a través de la observación de un lugar determinado, empatizando con una imagen de libre elección, la que será capturada por las y los estudiantes.

Se realizará una salida a terreno, a la plaza de armas de Santiago. Este contexto es propuesto, debido a su gran diversidad cultural, siendo un lugar común, de libre tránsito, punto de encuentro de diferentes grupos sociales. Potenciando su identidad y afectividad hacia determinada persona, imagen o situación que puedan encontrar en dicho espacio.

Deberán escribir las ideas principales que surjan respecto a qué les produce el estar en esa situación y la imagen recogida, desarrollando el por qué de su elección y vinculándolo con su experiencia.

Se reúnen con sus compañeros para generar círculos de reflexión, respecto a las distintas elecciones, valorando la diferencia y la similitud que se produzcan entre sus pares.

Evaluación formativa por medio de la retroalimentación.

Tercera sesión:

A través de la imagen captada, deberán producir un texto argumentativo que responderá al ¿Por qué elegí esta imagen?

Los tutores aportan y acompañan el proceso de producción con elementos formales en cuanto a lo morfológico, léxico, sintáctico, fonético-fonológico y semántico.

Se da espacio a poder compartir con el curso, si lo desean, el comienzo de sus producciones escritas.

#### Cuarta sesión y evaluación:

La sala de clases se organizará en cuatro espacios, que serán rotativos a libre elección de las y los estudiantes. Los espacios estarán organizados en cuatro sectores, estos se configuran en contextos propuestos, según los registros de habla, articulando su discurso según cada uno de los contextos en el que se sitúen a escribir el mensaje. Estos espacios de escritura serán culto formal, culto informal, inculto formal, inculto informal.

Cada espacio determinado contará con consejos útiles para la escritura, recomendaciones para el léxico a utilizar y una definición de cada registro de habla.

En cada uno de los espacios deberán utilizar el autorretrato y relacionarlo con el texto argumentativo realizado desde la salida a terreno, exponiendo cómo se pueden relacionar, vinculando ambos escritos.

Al final de la sesión, deberán entregar cuatro textos, los cuales serán evaluados mediante el siguiente plan y rúbrica de evaluación.

A continuación se presenta el plan de evaluación de la competencia escritura

### 7.1.1 Plan de evaluación competencia escritura

<b>COMPETENCIA</b> Desarrolla procesos de producción de distintos tipos de textos escritos sobre temáticas relativas a sus experiencias considerando la generación de enunciados gramaticales que respeten las reglas de la lengua en todos sus niveles (morfológico, léxico, sintáctico, fonético-fonológico y semántico) y se adecuen a distintos tipos de contextos propuestos.						
CRITERIO	Evidencias	Nivel I INICIAL	Nivel II INTERMEDIO	Nivel III AVANZADO	Instrumento	Fec ha
Produce texto de vinculación de experiencias, considerando en la producción textual los contextos propuestos, desde los registros de habla, y las normas gramaticales que regulan el nivel morfológico, léxico, sintáctico y semántico del lenguaje.	Produce distintos tipos de textos escritos desde sus experiencias, considerando la generación de enunciados gramaticales que respeten las reglas de la lengua en todos sus niveles (morfológico, léxico, sintáctico, fonético-fonológico y semántico) y se adecuen a distintos registros de	Elabora textos escritos sobre temáticas relativas a sus experiencias, sin considerar en la producción textual el contexto proposicional ni las normas gramaticales que regulan el nivel morfológico, léxico, sintáctico y semántico del lenguaje	Elabora textos escritos sobre temáticas relativas a sus experiencias, considerando en la producción textual o en la producción textual diversos contextos propuestos y respetando sólo algunas normas gramaticales que regulan el nivel morfológico,	Elabora textos escritos sobre temáticas que se desprenden tanto de sus experiencias como de su capital cultural y social, altamente creativos, considerando distintos contextos propuestos y las normas gramaticales básicas que regulan el nivel morfológico,	Lista de cotejo texto	

	habla.		léxico, sintáctico y semántico del lenguaje	sintáctico y semántico del lenguaje.		
RETROALIMENTACIÓN:		Nivel Puntajes:	Logros:  Recomendaciones:	Aspectos a Mejorar:		

### 7.1.2. Pauta cotejo evaluación por competencias

#### Competencia escritura

<b>Desarrolla procesos de producción de distintos tipos de textos escritos sobre temáticas relativas a sus experiencias considerando la generación de enunciados gramaticales que respeten las reglas de la lengua en todos sus niveles (morfológico, léxico, sintáctico, fonético-fonológico y semántico) y se adecuen a distintos tipos de contextos propuestos</b>				
Desarrolla procesos de producción textos, adecuando su mensaje a diversos contextos comunicativos de acuerdo a los actos de habla.			Nivel de Desempeño	
<b>NIVEL</b>	<b>Indicador</b>	<b>INICIAL</b>	<b>INTERMEDIO</b>	<b>AVANZADO</b>
<b>Morfosintáctico</b>	En la producción de los enunciados gramaticales que se adecuan a			

	diversos contextos, respeta el conjunto de reglas que definen las secuencias sintácticamente correctas.			
<b>Léxico</b>	En la producción de los enunciados gramaticales que se adecuan a diversos contextos, utiliza un vocabulario amplio surgido a partir de su propia selección léxica, siendo adecuado y coherente a los espacios comunicativos propuestos.			
<b>Semántico</b>	En la producción de los enunciados gramaticales que se adecuan a diversos contextos, respeta el contenido semántico de las palabras condicionado por las reglas de la lengua y adecuando de manera correcta y coherente al contexto comunicativo propuesto			
<b>Pragmático</b>	En la producción de los enunciados gramaticales que se adecuan a diversos contextos, respeta la situación en que se produce el texto de manera coherente al receptor al que está dirigido, el canal por el que se transmite, el tema del que trata y la relación de cercanía entre el productor textual y el lector.			

## 7.2. Competencia lectura

Se entiende por competencia de lectura el desarrolla procesos de comprensión y análisis de diversos tipos de textos sobre temáticas relativas a su experiencia e intereses personales.

Primera sesión:

Las y los estudiantes entran a una sala con una multiplicidad de textos, *comics*, panfletos, cuentos, poemas, noticias, avisos publicitarios, refranes, adivinanzas, recetas, cartas, manuales, currículum, portadas de distintas revistas y diarios, canciones, fotografías de rayados de muros; de los cuales escogerán el que más interés provoque en ellos, pueden escoger más de uno.

Se da tiempo para que puedan leer y analizar el texto escogido de manera individual.

Se reúnen en grupos, con sus tutores, explicando qué comprendieron del texto, dando espacio a la reflexión y a la discusión, si es que existen diferencias y similitudes. Comparten el por qué de su elección.

Se da espacio a poder compartir con el curso, si lo desean, lo que comprendieron de sus textos.

Evaluación formativa por medio de la retroalimentación.

Segunda sesión:

Con la finalidad de recoger distintos textos, y valorar la lectura en lo cotidiano.

Se realizará una salida a terreno por los alrededores de la universidad, recopilando los textos que sean de su interés o llamen su atención, deben escoger dos textos, los cuales deben ser explicados desde los tres niveles de lectura de forma escrita, es decir, deberán explicar qué dice literalmente, qué se infiere, y qué juicio realiza.

Se reúnen en grupos, con sus tutores, y comparten sus análisis textuales, se da espacio a la discusión y la reflexión.

Se da espacio a poder compartir sus análisis con el curso, si lo desean.

Evaluación formativa por medio de la retroalimentación.

Tercera sesión:

Cada estudiante deberá traer su texto favorito, trabajarán en duplas, intercambiando sus textos. Cada uno leerá el texto de su compañero, compartiendo que comprendieron del texto leído, generando una retroalimentación. Reflexionan respecto a las diferencias y similitudes de interpretación que puedan existir, evidenciando distintos marcadores textuales que justifiquen sus interpretaciones expuestas.

Realizan el ejercicio cuantas veces el tiempo lo permita, compartiendo con el curso, los análisis que más llamen su atención.

Evaluación formativa por medio de la retroalimentación.

Cuarta sesión y evaluación:

Desde una diversidad de textos con la que se inicio esta competencia específica, es decir, en el aula habrá una multiplicidad de textos, comics, panfletos, cuentos, poemas, noticias, avisos publicitarios, refranes, adivinanzas, recetas, cartas, manuales, currículum, portadas de distintas revistas y diarios, canciones, fotografías de rayados de muros; de los cuales escogerán tres textos, deberán analizarlos desde diferentes posicionamientos ideológicos, las perspectivas propuestas son:

Político: Derecha, Izquierda.

Religioso: Católico, Ateo.

Socio Económico: Sector desfavorecido, Sector alto.

Debiendo interpretar el texto desde dichas perspectivas, eligiendo una para cada texto.

Al final de la sesión deberán, entregar el análisis de los tres textos seleccionados, los cuales serán evaluados mediante el siguiente plan y rúbrica de evaluación.

A continuación se presenta el plan de evaluación de la competencia de lectura.

### 7.2.1. Plan de evaluación

Competencia comprensión de lectura:

<b>COMPETENCIA</b> Desarrolla procesos de comprensión y análisis de diversos tipos de textos sobre temáticas relativas a su experiencia e intereses personales.						
CRITERIO	Evidencias	Nivel I INICIAL	Nivel II INTERMEDIO	Nivel III AVANZADO	Instru mento	Fec ha
Desarrolla procesos de comprensión y análisis de diversos tipos de textos, interpretando desde diferentes posicionamientos ideológicos y perspectivas propuestas.	Escogerán tres textos, los cuales deberán ser analizados desde diferentes posicionamientos ideológicos, las perspectivas propuestas.	Realiza inferencias explícitas para identificar diversos tipos de textos sobre temáticas de textos propuestos	Evalúa la pertinencia de la estructura textual, estilo y coherencia de diversos tipos de textos sobre temáticas propuestas.	Formula análisis textuales de diversos tipos de textos sobre temáticas relativas su experiencia e intereses personales.  Posicionándose ideológicamente desde las perspectivas propuestas.  Reflexiona de manera crítica a partir del reconocimiento de los nudos	Lista de cotejo texto	

				críticos de diversos textos.		
RETROALIMENTACIÓN:		Nivel Puntajes:	Logros: Recomendaciones:		Aspectos a Mejorar:	

### 7.2.2. Pauta cotejo evaluación por competencias

Competencia comprensión lectora:

Desarrolla procesos de comprensión y análisis de diversos tipos de textos sobre temáticas relativas a su experiencia e intereses personales.				
Desarrolla procesos de comprensión y análisis de diversos tipos de textos interpretando desde diferentes posicionamientos ideológicos y perspectivas propuestas.			<b>Nivel de Desempeño</b>	
<b>NIVEL</b>	<b>Indicador</b>	<b>Inicial</b>	<b>Intermedio</b>	<b>Avanzado</b>
<b>LITERAL</b>	Realiza inferencias explícitas para identificar diversos tipos de textos sobre temáticas de textos propuestos			

<b>INFERENCIAL</b>	<p>Evalúa la pertinencia de la estructura textual, estilo y coherencia de diversos tipos de textos sobre temáticas propuestas.</p>			
<b>CRÍTICO VALÓRICO</b>	<p>Formula análisis textuales de diversos tipos de textos sobre temáticas relativas su experiencia e intereses personales.</p> <p>Posicionándose ideológicamente desde las perspectivas propuestas, para la interpretación de distintos tipos de textos.</p> <p>Reflexiona de manera crítica a partir del reconocimiento de los nudos críticos de diversos textos.</p>			

### 7.3. Competencia oralidad

La competencia oralidad administra sus recursos en la producción de textos orales relativos a temáticas de interés y experiencia, considerando la producción de un texto coherente y cohesionado respecto en orden lógico de estructura y recursos verbales como adaptación de registros de hablas, entonación, códigos kinésicos, entre otros factores que se articulan para la expresión de ideas con claridad condicionados por el contexto.

### Primera sesión:

Cada uno de las y los estudiantes, traen un objeto o algo a presentar, deberán comentar en su discurso, qué es, cuál es su importancia y por qué lo escogieron.

Se reúnen con sus tutores y grupos de discusión, compartiendo sus objetos puntos de vista, niveles de cercanía o lejanía con los testimonios entregados, se da espacio a la reflexión.

Todos los estudiantes deben presentarse al grupo curso, luego de haber tenido una primera instancia de confianza en su grupo, para luego exponer brevemente la importancia del elemento, al curso.

Se da espacio para que los estudiantes comenten y aporten de acuerdo a la experiencia entregada por el expositor.

Evaluación Formativa por medio de la retroalimentación.

### Segunda sesión:

Con la finalidad de reconocer discursos en contexto, se realizará una salida a terreno para observar distintas instancias de escucha en la ciudad.

El grupo curso visitará el Paseo Ahumada, espacio sugerido por su concentración de distintas instancias de comunicación, predicas religiosas, promociones orales de tiendas comerciales, activistas para causas diversas, entre otros.

Las y los estudiantes, tomarán apuntes respecto los distintos mensajes comunicativos orales, de acuerdo a cuánto llamaron su intención.

Se reúnen con los tutores, comentando con su grupo de reflexión, los elementos, situaciones comunicativas e intenciones comunicativas que hayan apuntando, encontrando puntos de encuentro y diferencias en sus anotaciones. Se da espacio para la reflexión y discusión.

Comparten sus apuntes, si lo desean, con el grupo curso.

Evaluación formativa a través de una retroalimentación.

Tercera sesión:

Diseñan un noticiero, donde las noticias, están relacionadas a sus intereses, inquietudes, o situaciones particulares de su vida cotidiana (problemáticas en su barrio, estudiantil u otra instancia), uno de los estudiantes deberá realizar una puesta en escena, estilo noticiero televisivo respecto a lo que desde sus experiencias e intereses construyeron, el otro deberá justificar y fundamentar sus elección de temática y estilo de lo realizado.

Durante esta sesión se dedicarán al diseño del noticiero, esto debe estar trabajado de forma escrita y, además, se deberá idear que herramientas se utilizarán para dar énfasis al mensaje, elementos como registros de hablas, entonación, códigos kinésicos.

Evaluación formativa a través de una retroalimentación.

Cuarta sesión y evaluación:

Presentación de los noticieros, la evaluación se realizará por parte del docente a través del siguiente plan y rúbrica de evaluación.

A continuación se presenta el plan de evaluación de la competencia oralidad.

7.3.1. Plan de evaluación

## Competencia oralidad

**COMPETENCIA** Administra sus recursos en la producción de discursos orales relativos a temáticas de interés y experiencia, considerando la producción de un texto coherente y cohesionado respecto en orden lógico de estructura y recursos verbales como adaptación de registros de hablas, entonación, códigos kinésicos, entre otros factores que se articulan para la expresión de ideas con claridad condicionados por el contexto.

CRITERIO	Evidencias	Nivel I INICIAL	Nivel II INTERMEDIO	Nivel III AVANZADO	Instru- mento	Fe- cha
Administra sus recursos en la producción de discursos orales relativos a temáticas de interés y experiencia generando por medio de esta un noticiero con temáticas cotidianas y cercanas a sus experiencias, considerando la producción de un texto coherente y cohesionado respecto en orden lógico	Diseñan un noticiero, donde las noticias, están relacionadas a sus intereses, inquietudes, o situaciones particulares de su vida cotidiana (problemáticas en su barrio, estudiantil u otra instancia), uno de los estudiantes deberá realizar una puesta en escena, estilo noticiero televisivo, respecto a lo	Expresa discursos orales, elaborados sobre temáticas relacionadas con su experiencia e interés, presentando vicios en la expresión oral, evidenciadas en uso de muletillas para respaldar su discurso, postura rígida, entonación no adecuada, un registro inadecuado, errores conceptuales,	Expresa discursos orales, elaborados sobre temáticas relacionadas con su experiencia e interés, presentando algunos vicios en la expresión oral, presentándose en repentinos uso de muletillas, rigidez en su postura ocasionalment e, lo que se equipara con un correcto uso léxico condicionado al contexto donde se	Expresa discursos orales, elaborados sobre temáticas relacionadas con su experiencia e interés, sin presentar vicios en la expresión oral, evidenciadas en la ausencia de muletillas para respaldar su discurso, sino que utiliza recursos como conectores u organizadores textuales en su oralidad, en cuanto a su postura y entonación denotan	Lista de cotejo texto	

de estructura y recursos verbales como adaptación de registros de hablas, entonación, códigos kinésicos, entre otros factores que se articulan para la expresión de ideas con claridad condicionado s por el contexto.	que desde sus experiencias e intereses construyeron, el otro deberá justificar y fundamentar sus elección de temática y estilo de lo realizado. Durante esta sesión se dedicarán al diseño del noticiero, esto debe estar trabajado de forma escrita y además se deberá idear que herramientas se utilizarán para dar énfasis al mensaje, elementos como registros de	entre otros, dificultando al expositor y su enunciado.	exprese.	seguridad y credibilidad en su discurso, ésta reforzada por un registro adecuado, uso de léxico correcto y consciente al contexto donde se desenvuelve facilitando al expositor y su audiencia la comprensión del enunciado		
--	---	--	----------	---	--	--

	hablas, entonación, códigos kinésicos.					
<b>RETROALIMENTACIÓN:</b>	Nivel Puntajes:	Logros:	Recomendaciones:		Aspec- tos a Mejo- rar:	

### 7.3.2. Pauta cotejo evaluación por competencias

#### Competencia oralidad

<p>Administra sus recursos en la producción de textos orales relativos a temáticas de interés y experiencia, considerando la producción de un texto coherente y cohesionado respecto en orden lógico de estructura y recursos verbales como adaptación de registros de hablas, entonación, códigos kinésicos, entre otros factores que se articulan para la expresión de ideas con claridad condicionados por el contexto.</p>				
<p>Desarrolla procesos de comprensión y análisis de diversos tipos de textos interpretando desde diferentes posicionamientos ideológicos y perspectivas propuestas.</p>		<p><b>Nivel de Desempeño</b></p>		
NIVEL	Indicador	Inicial	Intermedio	Avanzado
<p><b>PERTINENCIA DEL DISCURSO.</b></p>	<p>Expresa discursos orales, elaborados sobre temáticas relacionadas con su experiencia, temáticas de interés y experiencia generando por medio de esta un noticiero con temáticas cotidianas y cercanas a sus experiencias.</p>			
<p><b>RECURSOS VERBALES</b></p>	<p>No presenta vicios en la expresión oral, evidenciado en la ausencia de muletillas para respaldar su discurso, sino que utiliza recursos como conectores u organizadores textuales en su oralidad y amplio uso de vocabulario, considerando registros de hablas y entonación.</p>			

<b>CÓDIGOS KINÉSICOS</b>	Su postura y entonación denotan seguridad y credibilidad en su discurso, ésta reforzada por un registro adecuado, uso de léxico correcto y consciente al contexto donde se desenvuelve facilitando al expositor y su audiencia la comprensión del enunciado			
------------------------------	---	--	--	--

#### 7.4. Evaluación Final Macro Competencia Sociolingüística

Primera sesión:

Las y los estudiantes realizan un ensayo, considerando la temática que estimen conveniente según sus intereses. Deberán incorporar todos los aspectos integrados en las sesiones anteriores. Escritura, lectura y oralidad, desde el plano de la escritura, deberán ser capaces de integrar en su discurso distintos tipos de textos adaptando su mensaje a diversos contextos, expresando su identidad y visión de mundo, incorporando elementos en el plano de la lectura que se relacionen a interpretaciones, relaciones, evidenciando esto a través de generar en su discurso intertextualidad con otros textos. Finalmente, desde el plano de la oralidad será necesario que su discurso se estructure, incorporando elementos o registros de hablas, entonación, códigos kinésicos que aporten a la entrega el mensaje.

Se realiza la evaluación, a través de la retroalimentación.

Segunda sesión:

Las y los estudiantes presentan sus ensayos frente a sus compañeros.

Serán evaluados con el siguiente plan de evaluación y rúbrica.

A continuación se presenta el plan de evaluación de la Macro Competencia Sociolingüística.

### 7.4.1. Plan de evaluación

#### COMPETENCIA

Escritura:

Desarrolla procesos de producción de distintos tipos de textos escritos sobre temáticas relativas a sus experiencias considerando la generación de enunciados gramaticales que respeten las reglas de la lengua en todos sus niveles (morfológico, léxico, sintáctico, fonético-fonológico y semántico) y se adecuen a distintos tipos de contextos propuestos.

Lectura:

Desarrolla procesos de comprensión y análisis de diversos tipos de textos sobre temáticas relativas a su experiencia e intereses personales.

Oralidad:

Administra sus recursos en la producción de textos orales relativos a temáticas de interés y experiencia, considerando la producción de un texto coherente y cohesionado respecto en orden lógico de estructura y recursos verbales como adaptación de registros de hablas, entonación, códigos kinésicos, entre otros factores que se articulan para la expresión de ideas con claridad condicionados por el contexto.

CRITERIO	Evidencias	Nivel I INICIAL	Nivel II INTERMEDIO	Nivel III AVANZADO	Instru- mento	Fe- cha
ESCRITURA:  Produce texto de vinculación de experiencias,	<b>Produce un ensayo desde sus experiencias considerando la generación</b>	Elabora un ensayo sobre temáticas relativas a sus experiencias,	Elabora un ensayo sobre temáticas relativas a sus experiencias,	Elabora un ensayo sobre temáticas que se desprenden tanto de sus	Pauta de cotejo	

considerando en la producción textual los contextos propuestos, desde los registros de habla, y las normas gramaticales que regulan el nivel morfológico, léxico, sintáctico y semántico del lenguaje.	<b>de enunciados gramaticales que respeten las reglas de la lengua en todos sus niveles (morfológico, léxico, sintáctico, fonético-fonológico y semántico) y se adecuen a distintos registros de habla</b>	sin considerar en la producción textual el contexto proposicional ni las normas gramaticales que regulan el nivel morfológico, léxico, sintáctico y semántico del lenguaje	considerando en la producción textual diversos contextos propuestos y respetando sólo algunas normas gramaticales que regulan el nivel morfológico, léxico, sintáctico y semántico del lenguaje	experiencias como de su capital cultural y social, altamente creativos, considerando distintos contextos propuestos y las normas gramaticales básicas que regulan el nivel morfológico, léxico, sintáctico y semántico del lenguaje.		
<b>COMPRESIÓN LECTORA:</b>  Desarrolla procesos de comprensión y análisis de diversos tipos de textos interpretando	Escogerán textos, que apoyen su intención de escritura, entregando argumento y sustento de diferentes posicionamientos ideológicos,	Realiza lectura explícita para identificar diversos tipos de textos sobre temáticas de textos propuestos	Evalúa la pertinencia de la estructura textual, estilo y coherencia de diversos tipos de textos sobre temáticas propuestas.	Formula análisis de textuales de diversos tipos de textos sobre temáticas relativas su experiencia e intereses personales.  Posicionándose ideológicamente desde las	Pauta de cotejo	

desde diferentes posicionamientos ideológicos y perspectivas propuestas.	las perspectivas propuestas			perspectivas propuestas.  Reflexiona de manera crítica y a partir de esto genera intertextualidad.		
ORALIDAD:  Administra sus recursos en la producción de discursos orales relativos a temáticas de interés y experiencia generando por medio de esta la exposición de un ensayo que puede incluir elementos cotidianos y cercanos a sus experiencias, considerando la producción	Diseñan un noticiero, donde las noticias, están relacionadas a sus intereses, inquietudes, o situaciones particulares de su vida cotidiana (problemáticas en su barrio, estudiantil u otra instancia), uno de los estudiantes deberá presentar un	Expresa discursos orales, elaborados sobre temáticas relacionadas con su experiencia e interés, presentando vicios en la expresión oral, evidenciadas en uso de muletillas para respaldar su discurso, postura	Expresa discursos orales, elaborados sobre temáticas relacionadas con su experiencia e interés, presentando algunos vicios en la expresión oral, presentándose en repentinos uso de muletillas, rigidez en su postura ocasionalmente	Expresa discursos orales, elaborados sobre temáticas relacionadas con su experiencia e interés, sin presentar vicios en la expresión oral, evidenciadas en la ausencia de muletillas para respaldar su discurso, sino que utiliza recursos como conectores u organizadores textuales en su oralidad, en	Lista de cotejo texto	

<p>de un texto coherente y cohesionado respecto en orden lógico de estructura y recursos verbales como adaptación de registros de hablas, entonación, códigos kinésicos, entre otros factores que se articulan para la expresión de ideas con claridad condicionados por el contexto.</p>	<p>ensayo de su autoría, respecto a lo que desde sus experiencias e intereses construyeron . Deberá idear las herramientas que se utilizarán para dar énfasis al mensaje, elementos como registros de hablas, entonación, códigos kinésicos.</p>	<p>rígida, entonación no adecuada, un registro inadecuado, errores conceptuales, entre otros, dificultando al expositor y su enunciado.</p>	<p>e, lo que se equipara con un correcto uso léxico condicionado al contexto donde se exprese.</p>	<p>cuanto a su postura y entonación denotan seguridad y credibilidad en su discurso, ésta reforzada por un registro adecuado, uso de léxico correcto y consciente al contexto donde se desenvuelve facilitando al expositor y su audiencia la comprensión del enunciado</p>		
<p>RETROALIMENTACIÓN:</p>	<p>Nivel Puntajes:</p>	<p>Logros:  Recomendaciones:</p>		<p>Aspectos a Mejorar:</p>		

#### 7.4.2 Pauta cotejo evaluación Competencia sociolingüística:

##### **Escritura:**

**Desarrolla procesos de producción de distintos tipos de textos escritos sobre temáticas relativas a sus experiencias considerando la generación de enunciados gramaticales que respeten las reglas de la lengua en todos sus niveles (morfológico, léxico, sintáctico, fonético-fonológico y semántico) y se adecuen a distintos tipos de contextos propuestos.**

##### **Lectura:**

**Desarrolla procesos de comprensión y análisis de diversos tipos de textos sobre temáticas relativas a su experiencia e intereses personales.**

##### **Oralidad:**

**Administra sus recursos en la producción de textos orales relativos a temáticas de interés y experiencia, considerando la producción de un texto coherente y cohesionado respecto en orden lógico de estructura y recursos verbales como adaptación de registros de hablas, entonación, códigos kinésicos, entre otros factores que se articulan para la expresión de ideas con claridad condicionados por el contexto.**

##### **Escritura:**

**Desarrolla procesos de producción de textos, adecuando su mensaje a diversos contextos comunicativos de acuerdo a los actos de habla.**

##### **Lectura:**

**Desarrolla procesos de comprensión y análisis de diversos tipos de textos interpretando desde diferentes**

**Nivel de Desempeño**

<p><b>posicionamientos ideológicos y perspectivas propuestas.</b></p> <p><b>Oralidad: Desarrolla procesos de comprensión y análisis de diversos tipos de textos interpretando desde diferentes posicionamientos ideológicos y perspectivas propuestas</b></p>				
<b>NIVEL</b>	<b>Indicador</b>	<b>INICIAL</b>	<b>INTERMEDIO</b>	<b>AVANZADO</b>
	<p><b>ESCRITURA:</b></p> <p>En la producción del ensayo, respeta el conjunto de reglas que definen las secuencias sintácticamente correctas. Utiliza un vocabulario amplio surgido a partir de su propia selección léxica, siendo adecuado y coherente a los espacios comunicativos propuestos. Respeta el contenido semántico de las palabras condicionado por las reglas de la lengua y adecuando de manera correcta y coherente al contexto comunicativo propuesto. Considera la situación en que se produce el texto de manera coherente al receptor al que</p>			
<p><b>Morfosintáctico, Léxico, Semántico, Pragmático</b></p>				

	<p>está dirigido, el canal por el que se transmite, el tema del que trata y la relación de cercanía entre el productor textual y el lector</p>			
<p><b>Nivel Literal, inferencial, crítico valórico.</b></p>	<p>Realiza inferencias explícitas para identificar textos pertinentes sobre temáticas propuestas en el ensayo.</p> <p>Evalúa la pertinencia de la estructura textual, estilo y coherencia de diversos tipos de textos sobre temáticas propuestas en su ensayo.</p>			
	<p>Formula análisis textuales de diversos tipos de textos sobre temáticas relativas su experiencia e intereses personales.</p> <p>Posicionándose ideológicamente desde las perspectivas propuestas, para la interpretación de distintos tipos de textos.</p> <p>Reflexiona de manera crítica a partir del reconocimiento de relaciones intertextuales pertinentes para la producción de su ensayo.</p>			

<p><b>Nivel Literal, inferencial, crítico valórico.</b></p>	<p><b>ORALIDAD:</b> En cuanto a la pertinencia del discurso expresa discursos orales, elaborados sobre temáticas relacionadas con su experiencia, temáticas de interés y experiencia generando por medio de esta un noticiero con temáticas cotidianas y cercanas a sus experiencias. A través de la exposición de su ensayo demuestra dominio de sus recursos verbales, no presenta vicios en la expresión oral, evidenciado en la ausencia de muletillas para respaldar su discurso, sino que utiliza recursos como conectores u organizadores textuales en su oralidad y amplio uso de vocabulario, considerando registros de hablas y entonación.</p> <p>Su postura y entonación denotan seguridad y credibilidad en su discurso, ésta reforzada</p>			
---	--	--	--	--

	<p>por un registro adecuado, uso de léxico correcto y consciente al contexto donde se desenvuelve facilitando al expositor y su audiencia la comprensión del enunciado.</p>			
--	---	--	--	--

## VIII. CONCLUSIONES

La presente investigación surge a partir de la necesidad de desarrollar estrategias para incrementar las competencias comunicativas, específicamente, la competencia sociolingüística, en el Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez. Intentando generar nuevas estrategias que permitieran a los estudiantes, aprender de manera significativa y pertinente a sus necesidades y nuevos desafíos frente a la incorporación al proceso universitario. Dichos jóvenes, como se ha comprobado en este estudio, pertenecen a un contexto de vulnerabilidad social alto, como muestra de esto, un gran número de ellos son la primera generación en ingresar a la universidad, considerando, también, sus redes de participación social, y su acceso a fuentes de información entre otros, haciéndose imperante un acompañamiento exhaustivo y eficiente, para este proceso altamente complejo entendido por la gran cantidad de desafíos que presenta a cada uno de los estudiantes.

El objetivo general que se propuso para poder generar estas estrategias de enseñanza, fue diseñar una propuesta desde la didáctica no parametral para el desarrollo de competencias sociolingüísticas en estudiantes de Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez cohorte 2012. Esta propuesta consiste en un diseño de programa por competencias, y un diseño de estrategias por sesiones con actividades didácticas no paramétricas, y evaluaciones no estandarizadas que sitúan niveles de desempeño a través de pautas de cotejo.

Los objetivos específicos que guiaron la presente investigación fueron, primeramente, caracterizar socioculturalmente a los estudiantes de Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez cohorte 2012. Esto se realizó por medio de una encuesta aplicada desde el Programa Propedéutico.

El segundo objetivo que se estableció fue determinar los recursos lingüísticos de los estudiantes de Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez cohorte 2012 asociados a la competencia sociocultural, lo que se realizó por medio de la prueba de diagnóstico propuesta por el Programa Propedéutico, la que si bien es una prueba de comprensión lectora, que podría presentar complicaciones en cuanto a apreciar las

competencias sociolingüísticas, su utilidad se desarrolla en la utilización del lenguaje en contexto.

El tercer objetivo que se estableció fue analizar el programa de estudios que se utilizan en el Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez, en Lenguaje y comunicación, se evidencia que no existe ninguno de manera formal ni escrita, solo se plantean año a año, bajo el criterio del equipo docente que llevará a cabo la sección. Esto presenta una dificultad, debido a que no fue posible generar contraste sustancial respecto a la propuesta desde el Programa Propedéutico, con la propuesta que surge de esta investigación, de esta forma, el programa propuesto adquiere mayor pertinencia, pues podría llevarse a cabo, con la finalidad de validarlo. Y constituir un trabajo formal desde un currículum por competencias.

El cuarto objetivo específico trabajado fue determinar las estrategias utilizadas por los docentes en el Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez. Esto se realizó por medio de una encuesta de metodologías hacia los estudiantes, en torno a su percepción, de las estrategias utilizadas en el aula, y una encuesta dirigida a los docentes, quienes debieron adscribir las metodologías, enfoques didácticos o paradigmas de acción, con la finalidad de determinar las estrategias utilizadas.

Finalmente el quinto objetivo fue diseñar propuesta didáctica desde una perspectiva no parametral para el desarrollo de competencias sociolingüística en estudiantes de Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez cohorte 2012, la cual se desarrolló por medio de una planificación de programa por competencias y considerando actividades que se sustentaran en una didáctica no parametral, lo que presenta un gran desafío debido a la poca experiencia en este tipo de enfoques.

En cuanto al supuesto que guió esta investigación fue que desde el diseño de una propuesta didáctica, desde una didáctica no parametral es posible desarrollar competencias sociolingüísticas en estudiantes del Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez Cohorte 2012. Si bien esto no puede ser comprobado, porque no ha sido aplicado, fue diseñado para el desarrollo de competencias, desde la finalidad de desarrollar, principalmente, la macro competencia correspondiente a la competencia sociolingüística,

en tres niveles que son la oralidad, escritura y comprensión lectora, gestando un programa curricular por competencias y un diseño de estrategias que se desprende del mismo.

Por otra parte, cabe señalar que el Programa por competencias sociolingüísticas, se constituye como un aporte al Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez planteando mejoras al Programa ya existente visualizando sus falencias asociadas a la forma de enseñanza (didáctica parametral) , proyectando una enseñanza en la cual el estudiante, forme parte activa y se posicione como sujeto crítico-reflexivo. El aporte al Programa se configura en directa relación como un aporte a la Universidad, debido a la importancia que las estrategias de enseñanza pueden tener en las motivaciones de los estudiantes, permitiéndole apropiarse de los nuevos conocimientos y espacios, siendo conscientes de su proceso educativo y del espacio universitario. La presente investigación es pertinente y se constituye como un aporte a nivel disciplinario, debido a que explora respecto al conocimiento y la utilización de competencias sociolingüísticas, lo que origina una propuesta en torno a una determinada estrategia didáctica construida desde una visión no parametral, por lo tanto, se constituye como un aporte en el desarrollo integral de los estudiantes en el área de Lenguaje y Comunicación, tanto las competencias semánticas y pragmáticas, que les permitirá comprender de mejor manera además de situarse en distintos contextos comunicativos. El aporte que se realiza en torno a la pedagogía tiene relación, con el concepto de educación al que adscribe la presente investigación, considerando el contexto sociocultural en el cual se produce el proceso de enseñanza aprendizaje como son la Escuela, barrio, familia, círculos de amigos, se entiende que el capital cultural de cada uno de los individuos es distinto. Pero que además la convergencia de estos sujetos genera un clima educacional, que debe ser considerada para emprender cualquier tipo de procesos ya sean, evaluativos o la implementación de estrategias didácticas, es por cada uno de estos factores antes mencionados que la propuesta plantea trabajar desde un currículum por competencias, diseñando estrategias desde una didáctica no parametral.

Las limitaciones de esta investigación tiene relación en primer lugar a que no fue posible la aplicación de la propuesta debido a la extensión de tiempo del Programa

Propedéutico y la extensión proceso de investigación. Por otra parte se considera como limitación la concordancia del taller de Lenguaje y Comunicación con los otros sectores que conforman el Programa, ya que estos para una exitosa aplicación, debiesen articularse de manera coherente.

A partir de lo anterior, la presente investigación logra trazar un campo de acción configurando las siguientes proyecciones.

Tras la elaboración de la propuesta desde una didáctica no parametral para el desarrollo de competencias sociolingüística, en primer término, resulta necesaria su implementación en el Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez o programas de similares características antes descritas, lo que permitiría su validación, entendiendo que no existe ningún Programa didáctico en la actual ejecución en la citada institución.

Esta propuesta, además, instala nuevos campos de acción en la educación, tanto a nivel de investigaciones de pregrado como en aplicaciones de propuestas no paramétricas. Primeramente, la propuesta de la utilización de una didáctica no parametral que considere el aprendizaje como un proceso en todo momento, incluso, en instancias de evaluación, relevando a los sujetos participantes, instalando círculos de reflexión, que incorporen temáticas relacionadas con sus experiencias, sus redes sociales, su barrio, sus intereses, entre otro. La didáctica no parametral se concibe como una estrategia que enfrenta el proceso de la enseñanza desde un perfil menos esquemático y rígido, diseñando así programas de estudios, estrategias de enseñanza y evaluaciones desde esta lógica. Además, proponiendo un programa por competencias, la importancia de este tiene relación a generar estrategias que se centren en los procesos de los estudiantes, aportando la evaluación por niveles de desempeño y no una escala de notas en consecuencia a objetivos.

En relación a lo anterior, la presente propuesta abre nuevas líneas de investigación, específicamente, desde la puesta en práctica de una didáctica no parametral, planteando un desafío y cuestionamientos respecto la pertinencia de la aplicación de este tipo de modelos en el aula del sistema educativo específicamente en niveles de la Enseñanza Media, y en situaciones de aula real. Cuestionando, además, las actuales aplicaciones del currículum en Chile, que si bien es un sistema educativo que se declara constructivista, sigue centrando la enseñanza en la entrega de información: docente-estudiante. Configurando la posible

aplicación de esta propuesta por medio de un cambio de paradigma educativo, que centre su visión en el estudiante, considerando sus características y diversidad de formas de aprender, así como, también, su contexto sociocultural, sus intereses e identidad.

Junto con lo anterior, propone instalar distintos cuestionamientos respecto al sistema educativo actual, en cuanto a la calidad y equidad del sistema educativo chileno, elementos que son altamente cuestionados en los últimos años desde el movimiento estudiantil tanto de educación superior como secundarios.

Finalmente, se puede considerar como proyección la propuesta de generar un Programa por competencias que vinculen, las tres áreas disciplinarias trabajadas, actualmente, en el Programa Propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez, generando espacios interdisciplinarios de aprendizaje e instancias de aprendizaje significativo, tales como salidas a terreno o círculos de reflexión.

## IX. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Alvarez Valdivia, I. (2005). *Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica*. Revista Perspectiva Educacional, N° 45: 45-47.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Santiago: CEPAL.
- Bralić, S. y Romagnoli, C. (2000). *Niños y Jóvenes con Talentos: Una Educación de Calidad para Todos*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Camacho, L. (2009). “La vulnerabilidad como concepto clave en ética del desarrollo”. Revista de Filosofía, N° 42: 55-63.
- Cantero Serena, F. (2008). *Complejidad y competencia comunicativa*. Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, Volumen 7, N° 1: 71-87.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz & Arancibia. (2002). *El enfoque de las competencias laborales: Historia, definiciones y Generación de un Modelo de Competencias para las Organizaciones y las Personas*. Vol. 11, N° 2: 207-214.
- Entrevista realizada a Francisco Gil en la Universidad Santiago de Chile. (2009). Santiago: UNESCO.
- Feito, L. (2007). *Vulnerabilidad*. Revista Anales del sistema sanitario de Navarra, Vol. 30, Suplemento 3: 7-22.
- Figueroa, L. & González, M. (2012). *Programa Propedéutico USACH-UNESCO: Nueva Esperanza, Mejor Futuro*. Santiago: Universidad Santiago de Chile.

- Filgueira, C. (2001). *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social: Aproximaciones conceptuales recientes*. Santiago: CEPAL.
- Flanagan, A. & Arancibia, V. (2005). “Talento académico: Un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores”. *Revista Psyko*. Vol. 14: 121-135.
- Gagné, F. (2007-2008). *Construyendo talentos a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.0*. Montreal: Universidad de Québec.
- García Serrano, C.; Malo, A. & Rodríguez Cabrero, G. (2000). *Un intento de medición de la vulnerabilidad ante la exclusión social*. Madrid: Instituto de Políticas y Bienes públicos
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gomez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A.; Martínez, J.B; Torres, J.; Angulo, F. & Álvarez, J.M. (2008). *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gvirtz, S & Palamidessi, M. (2000). *El abc de la tarea docente, currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F: Editorial McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1996). “Acerca de la competencia comunicativa forma y función”. *Revista Forma y función*, N° 9: 13-35.
- Ministerio de Educación. (2009). *Metodología de Construcción de grupos socioeconómicos en SIMCE 2008, 2º Medio*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pascual, E. (1998). *Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular*. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 23: 13-72.

- Pascual, E. (2001). *Innovación en la construcción curricular: Desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la reforma curricular en Chile*. Revista Pensamiento Educativo, Vol. 29: 37-73.
- Pineda, L. (2007). *Formación en tiempos presentes. Hacia pedagogías emergentes*. Revista latinoamericana de estudios educativos: 46-48.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. División de Estadística y Proyecciones Económicas. Santiago: CEPAL.
- Sapir, E. (1989). *El lenguaje: introducción al estudio del habla*. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sojo, A. (2004). *Vulnerabilidad social y políticas públicas*. Unidad de Desarrollo Social Serie de estudios y perspectivas. México, D. F: CEPAL.
- Tardif, J. (2008). *Desarrollo de un programa por competencia: de la intención a su implementación*. Universidad de Sherbrooke.