

**NIVELACIÓN DE COMPETENCIA COMUNICATIVA
EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO
DE FILOSOFÍA Y RELIGIÓN DE LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL NORTE, COQUIMBO, CHILE¹**

**COMMUNICATIVE COMPETENCE LEVELING IN THE
INITIAL TRAINING OF THE PHILOSOPHY AND
RELIGION TEACHING STAFF AT UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL NORTE, COQUIMBO, CHILE**

JUDITH MARCELA ADAROS ROJAS
Departamento de Teología
Universidad Católica del Norte, Sede Coquimbo
Coquimbo, Chile
madarosr@ucn.cl

Recibido: 24/10/2011 Aceptado: 13/12/2011

RESUMEN

El carácter estratégico de las carreras de pedagogías para la mejora de la calidad y la equidad de la educación, obliga a las universidades chilenas a certificar la calidad de los programas que ofrecen para la formación inicial de profesores e incorporarse paulatinamente a procesos de habilitación docente que miden el desarrollo de competencias profesionales y básicas. En consecuencia, surge la necesidad evaluar el nivel desarrollo de las competencias básicas de los alumnos que ingresan a primer año de las carreras de Pedagogía, con el fin de detectar debilidades y aplicar programas compensatorios.

En el marco del proceso de rediseño de la malla curricular de la carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión de la Universidad Católica del Norte, Sede Coquimbo, se identificaron necesidades de formación de los futuros profesores para elaborar el perfil de competencias de egreso, determinándose que algunas de ellas tenían relación con la competencia comunicativa. El presente artículo trata sobre la investigación realizada durante el segundo año del período de implementación de la nueva malla curricular de la carrera. El objetivo de la investigación fue describir la aplicación de un Programa de intervención didáctica para la Nivelación de Competencias Comunicativas de los alumnos y alumnas de primer año de la carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión, en la lectura y producción de textos escritos, diseñado como

¹ Estudio patrocinado por *Stipendienwerk Lateinamerika – Deutschland E. V.* Intercambio Cultural Alemán – Latinoamericano (Icala) 2009 – 2010.

un curso del área curricular de Formación General.

La investigación fue realizada de acuerdo con el paradigma cualitativo, con un enfoque descriptivo y su diseño corresponde a un Estudio de Caso. Se aplicaron materiales didácticos e instrumentos para evaluar la competencia comunicativa de los estudiantes de la muestra. Los resultados de la investigación permiten considerar que los estudiantes se adecuaron a los requerimientos de un curso organizado de lo simple a lo complejo, integrando en diferentes grados las características estructurales de los textos expositivos y argumentativos.

PALABRAS CLAVE

FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES, PROFESORADO DE FILOSOFÍA Y RELIGIÓN, COMPETENCIA COMUNICATIVA

ABSTRACT

The education programs' strategic character for the improvement of the quality and the equity of education requires Chilean universities to certify the quality of the programs it offers for the teachers' initial training. It also requires the universities to gradually join the training process that measures the development of professional and basic competencies . Accordingly, the need to evaluate the development level of the basic competencies of the education programs' first year students emerges, in order to detect weaknesses and to implement compensatory programs.

Within the framework of the curriculum redesign process of the Philosophy and Religion Education Program of the Universidad Católica del Norte, Coquimbo, future teachers' training needs were identified in order to elaborate the graduation competencies profile, determining that some of them were related to the communicative competence.

This article deals with the investigation conducted during the second year of the implementation period of the new program's curriculum. The investigation's aim was to describe the application of a didactic intervention program for the Leveling of Communicative Competencies of the first year students of the Philosophy and Religion Education program. It covered reading and text production and it was designed as course of the General Training curriculum.

The investigation was carried out according to the qualitative paradigm, with a descriptive approach and its design corresponds to a Case Study. Didactic material and instruments were applied to evaluate the sampled students' communicative competence.

The investigation's outcomes allow considering that the students adapted to the requirements of a course organized from the simple to the complex, that integrated, in varying degrees, the structural characteristics of the expository and argumentative texts.

KEY WORDS

TEACHER'S INITIAL TRAINING, PHILOSOPHY AND RELIGION TEACHING STAFF, COMMUNICATIVE COMPETENCE

INTRODUCCIÓN

La investigación aborda la formulación y aplicación de un Programa de refuerzo, remedial, nivelador y compensatorio de competencias comunicativas básicas en el primer año de la formación inicial de profesores de Filosofía y Religión de la Universidad Católica del Norte (UCN). En su formulación se buscó desarrollar competencias útiles para enfrentar el estudio de disciplinas como la teología, filosofía, historia y ciencias jurídicas, entre otras del área humanista, dado que

en ellas el desarrollo del lenguaje es clave por la constante exigencia de ejercicio hermenéutico.

El objetivo de la investigación fue describir la aplicación del Programa, y las actividades de indagación se centraron en los aspectos metodológicos, en los recursos didácticos utilizados y en la mejora de la competencia comunicativa por parte de los alumnos y alumnas.

La investigación se describe como una intervención didáctica, ya que correspondió al diseño, aplicación y evaluación de una actividad curricular con énfasis en la planificación, en el uso con fines didácticos de un enfoque comunicativo, y en la creación de materiales acordes. Así también, porque el proceso de enseñanza-aprendizaje que involucró pretendió modificar el estado actual, en ese momento dado, de la competencia comunicativa de los alumnos y alumnas a quienes fue dirigido, y finalmente alcanzar los logros de aprendizaje planificados y la consecuente mejora.

Es preciso señalar que en la formulación del Programa en cuestión se partió de una comprensión del fenómeno comunicativo como un proceso de interacción social, del lenguaje como esencialmente recursivo (Maturana, 1992) y generativo (Echeverría, 2003), así como de la competencia comunicativa como una capacidad que se desarrolla a través de la participación de los individuos en situaciones comunicativas reales, con la finalidad de lograr objetivos sociales (Mendoza, 2003). Además, se priorizó la selección previa de un modelo comunicativo determinado que se fundamentara en los actuales aportes en materia de lenguaje y comunicación, eligiéndose el Modelo del discurso de Teun Van Dijk (Román, 1999) basado en las perspectivas teóricas de la pragmática del lenguaje.

El Programa desarrolla 4 competencias: comunicativas gramatical, discursiva, estratégica y pragmática. Los talleres de los módulos fueron diseñados para que los estudiantes ejercitaran operaciones cognitivas de inferencia y síntesis, mediante ejercicios de lectura, análisis e interpretación de textos expositivos y argumentativos, por lo tanto, desarrolla transversalmente la competencia lectora.

La investigación se originó a partir de apreciaciones compartidas al interior del Departamento de Teología de la Universidad Católica del Norte, Sede Coquimbo, acerca de la comunicación humana como un tema relevante para la sociedad, la Iglesia y la educación en general, y muy particularmente para el ámbito de la formación inicial de profesores, y de otras disciplinas humanistas. Así también, de la observación de un creciente interés en la sociedad, en el mercado laboral y en las instituciones de Educación Superior, por las llamadas *competencias blandas*, entre las cuales se cuenta la competencia comunicativa.

Algunas instituciones consideran en el currículum cursos de Técnicas de la Comunicación Oral y Escrita enfocados en aspectos prescriptivos de la gramática y la ortografía. En general, se parte del supuesto que el tránsito por los niveles secuenciados de educación formal permite a los estudiantes ingresar a la educación superior siendo competentes comunicativamente. No obstante, no siempre ocurre así y, a menudo, los docentes universitarios constatan dificultades de los estudiantes para comunicarse oralmente o por escrito.

Buscando comprender este problema, puede ser un indicio indagar en el capital cultural de los alumnos, es decir, la "*variable educativa*" (Bourdieu, 1997: 78) que puede interpretarse como el bagaje que detenta el individuo como resultado del proceso personal de apropiación cultural en el que los sistemas escolares, y muy especialmente sus familias, han actuado como mediadores.

Se debe considerar que la cultura es un fenómeno social de configuración compleja, compuesta por valores, pautas de comportamiento, leyes, reglamentos y conocimientos. Asimismo, se caracteriza por ser transmitida por referentes que, en primera instancia, suelen ser los padres y maestros (Servat, 2008). Sin embargo, el éxito de la mediación del referente estará condicionado por su propio acceso a la cultura, lo que en países en vías de desarrollo da como resultado una diversidad en los niveles de apropiación cultural que muestra claros visos de inequidad.

Chile ha aumentado la cobertura educativa (Brunner, 2003: 34), sin que ese hecho implique un equilibrio con los objetivos de calidad y equidad. Asimismo, las encuestas muestran que si bien la participación de los alumnos de los quintiles más bajos en la educación superior ha aumentado, persisten problemas de acceso y permanencia. Los autores comparan resultados de encuestas Casen, señalando que para 2003 un joven proveniente de una familia del quintil V (de mayores ingresos) tenía cinco veces más posibilidades de ingresar a la universidad que un joven del quintil I (el más pobre). Sin embargo, en 1999 un joven del quintil V tenía nueve veces más posibilidades de acceder que un joven del quintil I (Latorre, 2009). La consecuencia es que ingresan a las universidades jóvenes que han tenido acceso restringido a la cultura, siendo muchas veces la primera generación de sus familias en incorporarse a la educación terciaria.

Este hecho destacable que por un lado promete incrementar el capital humano (Brunner, 2003) en Chile, tiene también sus problemáticas, por cuanto las universidades se encuentran frente al dilema de hacerse cargo de las carencias de sus estudiantes o no hacerlo, decisión que incide en la cantidad de alumnos que egresan o desertan del sistema, el tiempo y dinero que invierten ellos y sus familias en el proceso de formación, y la calidad de la misma.

Bourdieu señaló el origen social como el más influyente factor de diferenciación en el medio estudiantil (Bourdieu, P.; Passeron, J., 2009), en el contexto de sus estudios sobre los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales traducidas en pobreza cultural en Francia, señalando la existencia de los privilegiados de los bienes económicos que, a la vez, son favorecidos en el terreno cultural. Estos individuos son quienes detentan los bienes simbólicos y los productos del sistema escolar, es decir, la cultura, títulos, etc., los cuales, según el autor, les son heredados por el sistema económico-social. Esta dinámica, circular y cerrada, les garantiza también el acceso a los apreciados bienes económicos y sociales. (Gil, 1997).

Existen algunos acuerdos respecto a la causa de las desigualdades. Así, por ejemplo, Alain Touraine (Cassasus, 2003) remite a las conclusiones de las investigaciones realizadas también en Francia por François Dubet que ubican gran parte de la producción de las igualdades y desigualdades en las relaciones entre profesores y estudiantes, considerándose la dinámica sociocultural como uno de los factores más influyente en el logro de los estudiantes, por lo tanto los desequilibrios en ese aspecto afectarían la equidad de la educación (Cassasus, 2003).

No obstante, el problema es que las universidades reciben una importante cantidad de estudiantes pertenecientes a los dos quintiles más pobres, muchos de los cuales estudian Pedagogía. El Informe de la Comisión para la Modernización de la Educación (1995) menciona la existencia de porcentajes significativos de postulantes a carreras de pedagogía provenientes de hogares con bajos ingresos, situación familiar irregular y bajo capital cultural.

Así las cosas, el capital cultural es una variable que va más allá del dominio de la lengua materna, luego, se acuerda con Van Haecht (1998) cuando aludiendo

a las investigaciones sobre lenguaje, herencia cultural y éxito escolar realizados por Bernstein (1975: 26) señala que *"las formas de lenguaje, que dependen de características culturales y no de características individuales, determinan la posibilidad o, al contrario, la imposibilidad de adquirir competencias –a la vez intelectuales y sociales- cuya posición condiciona el éxito escolar y profesional"* (Van Haecht, 1998: 76).

Otros indicadores importantes son la escolaridad de los padres, debido a la influencia que tienen como mediadores de la cultura; la inversión educativa, representada por el tipo de financiamiento del establecimiento educativo elegido que permitiría acceder a una educación de mayor o menor calidad (Brunner, 2007); los valores familiares, traducidos en actitudes de interés y preferencia por la lectura; curiosidad por el mundo; experiencias tales como viajes, asistencia a conciertos, museos, etc., y otras inversiones familiares en bienes simbólicos como el acceso a Internet y a libros. Incluso, desde un punto de vista histórico se dice que no solo en el referente escolar, sino sobre todo en el familiar, donde la lectura puede encontrar su sentido, observándose que *"La exhortación a la lectura parece reunir a maestros y a padres"* (Peroni, 2003: 96).

En fin, se trata de entrenamientos y actitudes, saberes, saber – hacer, gustos y "buen gusto", todos atributos que han heredado los estudiantes más favorecidos del medio de origen, y que resultan ser de evidente utilidad para el desarrollo de sus tareas académicas (Bourdieu.; Passeron, 2003). Sin embargo, si los alumnos y alumnas que ingresan a Pedagogía no cuentan con los atributos que se espera de ellos, cabe a las universidades incorporar programas que permitan nivelar posibles disparidades y compensarlas.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1. Competencia comunicativa

Lo propiamente humano surge con el lenguaje y su natural entrelazamiento con las emociones en la conversación con otros (Maturana, 1992). Asimismo, la Ontología del Lenguaje sostiene que la vida es el espacio en el que los individuos se *inventan a sí mismos* usando para ello algo que les es propio, el lenguaje. De ese modo, se enfatiza la idea de que el lenguaje no tiene un papel pasivo o descriptivo que lo limitaría a servir solo para *hablar sobre las cosas*, sino que genera ser, acciones y hace que sucedan cosas.

En síntesis, los tres postulados básicos de la ontología del lenguaje, según el autor, son los siguientes: *"Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos; interpretamos al lenguaje como generativo e interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él."* (Echeverría, 2003: 20).

El segundo postulado nos parece una idea de especial significación cuando es aplicada a la educación, por cuanto lo que un profesor piense y diga sobre la escuela y lo que allí se hace, así como las expectativas que tenga sobre sus estudiantes y que exprese frente a ellos, tiene consecuencias, modifica, construye o destruye.

El tercer postulado inspira una idea optimista acerca de los fines de la educación, en el entendido que la persona humana no está determinada por rasgos inmutables, sino que ha sido hecho por la naturaleza de la mejor manera, aunque pronto quede expuesto a la desfiguración por el influjo de la autoridad, el ejemplo

y las instituciones sociales, entre otros males aún vigentes que describe Rousseau en El Emilio. Luego, desde la premisa de la perfectibilidad de la persona, así como de la transversalidad del lenguaje, se puede agregar que siendo el lenguaje objeto e instrumento de conocimiento en la educación formal podría colaborar eficazmente a que la educación sea, en efecto, "liberadora" (Freire, 2002: 81), "transformadora o salvífica" (Naranjo, 2007: 42) y no un "*instrumento de distribución y ejercicio de formas de poder de violencia simbólica*" (Van Haecht, 1996: 20).

Sin duda, el lenguaje carece de inocencia; una vez usado en contextos sociales reales y con objetivos precisos, no es pasivo ni es neutro, por lo cual resulta necesario que los distintos niveles educativos contribuyan a la formación de hablantes competentes, es decir, "*capaces de relacionarse con otros hablantes, de adecuarse al contexto, de regular sus discursos, de negociar los significados, de hacerse entender, de transmitir ideas y de transmitir afecto*" (Mendoza, 2003: 17). En el mismo sentido, y con el objeto de orientar los esfuerzos del profesorado en torno al desarrollo de la competencia comunicativa en los establecimientos de educación primaria, secundaria y terciaria, es preciso considerar que dicha competencia no es un objeto de aprendizaje formal que se pueda aprender, "*...sino que es una capacidad que se debe adquirir mediante la participación en procesos comunicativos reales*" (Mendoza, 2003: 49).

1.2. El aula como contexto comunicativo, un desafío didáctico

Mendoza cita a E. M. Anthony (1963) para definir el concepto de enfoque como "*...el conjunto de asunciones valorativas respecto del aprendizaje y la enseñanza de la lengua y la literatura.*" (Mendoza, 2003:59), destacando el giro que han dado los enfoques hacia conceptos teóricos de la pragmática del lenguaje y, en consecuencia, el énfasis de la actividad didáctica en el uso del lenguaje, en la interacción comunicativa en contextos reales, así como la valoración del hecho educativo como una instancia propicia para promover la cooperación y la participación desde el aula.

Por otro lado, método sería el plan general para la presentación de las unidades y del material destinado a la enseñanza y el aprendizaje. Siguiendo a Richards y Rogers (1982) en la configuración de los conceptos de enfoque y método, agrega que la concreción de un método incluye la presencia de tres componentes: la delimitación de un enfoque; la proyección de éste en un diseño curricular de área (contenidos y secuenciación de los mismos) y la elección de los procedimientos metodológicos adecuados a los dos componentes anteriores.

El autor menciona un nuevo paradigma, cual es *enseñar comunicación* a través de un *enfoque comunicativo* en la enseñanza de las lenguas que integra factores extralingüísticos (pragmáticos, socioculturales y cognitivos), y se resume en el axioma "*a hablar se aprende hablando*". En el mismo sentido, señala también que "*... aunque nuestro objetivo fuera sólo aprender la gramática, el vehículo de transmisión de tales contenidos no podría ser otro que la propia lengua que se estudia. Ésta es una característica especial de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, frente a cualquier otra actividad didáctica: el objeto de aprendizaje es el propio medio de comunicación*" (Mendoza, 2003:49). Siguiendo a Canale (1983) y a Bachman (1990) el autor nombra las siguientes: competencia gramatical (dominio del código lingüístico); competencia sociolingüística o pragmática (capacidad para adecuarse al contexto y reconocer la fuerza ilocucionaria); competencia discursiva (capacidad para formar enunciados coherentes); y competencia estratégica (capacidad de

resolver problemas comunicativos).

Así, el paradigma comunicativo parte de la idea de que la lengua no es un objeto de estudio sino un vehículo de comunicación, por lo tanto no debe ser aprendido, sino que debe ser usado, lo cual tiene mucho sentido si pensamos que resulta imposible no "usar" la lengua durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque se intentara considerarla solo un objeto de estudio. En cuanto a la lectura comprensiva, destaca el enfoque de la recepción por considerar una faceta procesual de la lectura dada en una sucesión de actividades cognitivas (anticipación, formulación de expectativas, activación de saberes previos, relación de datos, referentes y modalidades discursivas, etc.) producidas durante el proceso de interacción entre el texto y el lector. Además, porque busca ir más allá de la comprensión, dando cabida a la integración significativa del contenido en una última síntesis personal que es la interpretación.

En consecuencia, es un desafío didáctico para todos los profesores y profesoras, y en particular para el profesorado de lenguaje, convertir el aula en un contexto comunicativo rico y significativo. Siendo así, la evaluación deberá centrarse en la observación del desempeño del estudiante en situaciones comunicativas concretas en las que ha puesto en movimiento sus cualidades y habilidades para superar con éxito una tarea comunicativa. Por lo tanto, la evaluación de las competencias comunicativas es concebida de manera procesual, utilizándose indicadores de logro que permitan hacer una evaluación cuantitativa traducida en calificaciones, así como valoraciones cualitativas que finalmente se expresen en una adecuada retroalimentación para el alumno.

En el mismo sentido, siguiendo a Puyuelo y otros (2000), cabe considerar la evaluación del lenguaje como el estudio de una serie de conductas y habilidades comunicativas que se producen dentro de un marco interactivo y cambiante. Por tal razón, puede ser concebida como el estudio de una conducta en un momento determinado y, simultáneamente, como la valoración de la evolución de esa conducta en el tiempo considerándola como hecho interactivo ligado a aspectos cognitivos, psicológicos y sociales.

1.3. Docencia y pragmática

Se ha adelantado que los actuales enfoques didácticos para el desarrollo de la competencia comunicativa suponen concepciones esencialmente pragmáticas, es decir, centradas en el uso concreto de la lengua con fines sociales y la interacción directa en contextos comunicativos reales y diversos.

Lo anterior adquiere especial sentido cuando se examinan las tendencias predominantes en el ámbito de la Educación Superior en Europa, expresadas en un impulso de reforma que subraya el papel fundamental de las universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales, lo cual se ha concretado en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como medio para fomentar la movilidad y empleabilidad de los ciudadanos de los países participantes. De este modo, la "Europa del conocimiento" se reconoce como un factor insustituible para el desarrollo social, cultural y humano, "*capaz de ofrecer a sus ciudadanos las competencias necesarias para responder a los retos del nuevo milenio*" (Bolonia, 1999).

En suma, los desafíos de la Educación Superior en Europa se ubican en torno a la mejora de la calidad, el fortalecimiento de la competitividad y la movilidad

de los estudiantes dentro de un espacio social y cultural común. Por lo tanto, para lograr la consolidación del EEES, concretado en el logro de un sentido de identidad, ciudadanía y empleabilidad europea, se observa una valoración de la competencia comunicativa, al declarar la importancia de proveer a los estudiantes de experiencias de estudio en el extranjero a fin de lograr un conocimiento de la diversidad lingüística y el aprendizaje de otras lenguas (Bergen, 2005).

La pragmática como perspectiva teórica ha sido desarrollada aproximadamente desde la década del 60 por autores como Teun van Dijk (1998) y Bruner (2002), entre otros, y se orienta a la superación de ideas tradicionales acerca del lenguaje y la comunicación, basadas en la idea de un rol pasivo del lenguaje que lo limitaría a ser solo un medio para *"dar cuenta de lo existente"*. Sin embargo, a la luz de los aportes se ha reconocido *"el rol activo y generativo del lenguaje en el contexto de la realidad"* (Echeverría, 2003: 22).

La pragmática como disciplina aborda los *"...medios por los que la gente regula sus relaciones en el discurso para lograr objetivos sociales"* (Bruner, 2002: 191). El autor precisa que el lenguaje supera la oración y su catálogo de significados, puesto que se trata de un medio de relacionarse con otros, en un mundo social y con la intención de hacer algo.

Asimismo, es considerada como *"el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación"* (Escandell, 2006:14), tomando en cuenta factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, tales como emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo.

En el contexto de la vinculación del lenguaje con la acción resultan de interés conceptos claves como acto de habla (Searle, 1969) para explicar que *"cuando hablamos, ejecutamos un número restringido y específico de acciones realizadas al hablar"* (Echeverría, 2003: 41). Se entiende también el acto de habla como *"un medio convencionalizado de incorporar una intención en un mensaje"* (Bruner, 2002: 189). El concepto original de Searle da lugar al de *"actos lingüísticos"* (Echeverría, 2003: 42) que el autor amplía a formas de expresión no verbales.

Dado que la comunicación se produce en un nivel implícito y en otro explícito, existe una suerte de pacto secreto o acuerdo social implícito sobre el significado de las palabras y la conveniencia de su uso en un contexto determinado. Tal convención, transmitida culturalmente y no necesariamente mediante la educación formal, regula el discurso con éxito discutible, a fin de no transgredir límites éticos con objetivos de manipulación o dominación. Vinculando la regulación con la censura, cabe considerar que medios de comunicación masivos, como la televisión, permiten constatar la existencia de *"... mecanismos anónimos, invisibles, a través de los cuales se ejercen las censuras de todo orden que hacen que la televisión sea un colosal instrumento de mantenimiento del orden simbólico"* (Bourdieu (2007:20)

Mengo (2004) cita a Van Dijk para definir el poder desde su faceta de control, señalando como una de sus formas el control de la mente y de las acciones, a través de un discurso público impregnado de contenido ideológico, expresado en actos de habla persuasivos que aplican una forma de control sutil e indirecto en el que el consentimiento y el consenso desempeñan un rol esencial.

Ya Foucault (1996: 14), se había preguntado *"¿Qué hay de tan peligroso en el hecho de que la gente hable y que sus discursos proliferen indefinidamente?"*, y en su respuesta vincula el deseo y el poder; por no ser el discurso solo aquello que traduce luchas y sistemas de dominación, sino también por ser el objeto de la lucha

y, a la vez, el instrumento mediante el cual se lucha, es decir, lo que él llama el orden del "saber", la "verdad", la "conciencia"; en fin, un "discurso" que el sistema de poder, sutil y profundamente enquistado en las redes sociales, desea prohibir, interceptar e invalidar por su propia naturaleza.

Ahora bien, si de acuerdo con la pragmática la inteligibilidad dependería de la contextualización, es imperativo aprender a *leer entre líneas*, activando complejos mecanismos de inferencia que funcionan de manera automática para recuperar lo que el interlocutor *quiso decir* a partir de lo que realmente *dijo* (Escandell, 2006: 19).

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La necesidad, relevancia y pertinencia de la investigación se fundamentan en los siguientes aspectos contextuales:

2.1. Universidad Católica del Norte: currículum basado en competencia

La UCN se propone lograr una formación integral en los estudiantes, articulando un Proyecto Educativo distintivo que se apoya en tres pilares, a saber, una educación en valores; una educación centrada en el aprendizaje y una formación para la globalización (Proyecto Educativo UCN, 2007).

Siendo el propósito la formación integral, se definió un enfoque educativo centrado en el aprendizaje. Tal enfoque impulsó la búsqueda de un modelo educativo coherente con propósitos que no limita el proceso educativo a la promoción y adquisición de conocimientos, sino que lo proyecta a la apropiación de herramientas que permitan al profesional adaptarse a las demandas del entorno, vinculando los procesos de formación con el mundo del trabajo.

En ese contexto, la UCN optó por la formación basada en competencias, estimándose que es suficientemente flexible para permitir la mejora constante, y responder a procesos de evaluación de la calidad de la formación mediante acreditación o certificación de resultados y procesos.

Lo anterior ha quedado expresado en el proceso de rediseño de la malla curricular de la carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión Católica, en el curso del cual se identificaron necesidades de formación de los futuros profesores para elaborar el perfil de competencias de egreso.

Dichas competencias son el fundamento del Perfil de Egreso, construido de acuerdo con las disposiciones del Mineduc, Marco para la Buena Enseñanza, Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Desarrollo del Departamento de Teología de la UCN Sede Coquimbo, siendo evaluado durante el proceso de acreditación de la carrera que culminó en noviembre de 2009 con la acreditación de la carrera.

2.2. Ministerio de Educación: Políticas Públicas pro calidad y Programa para la Formación Inicial Docente (INICIA)

El Ministerio de Educación (Mineduc) ha expuesto a través del marco estratégico de la División de Educación Superior (Divesup) su interés por impulsar políticas públicas en educación superior que orienten a las instituciones hacia estándares de calidad. Siguiendo la tendencia general desde los años 90, el eje de las políticas se

encuentra ubicado en la equidad, calidad, pertinencia, información, transparencia y rendición de cuentas (Bendersky, 2008).

En lo que se refiere a las políticas para la equidad, se han considerado incentivos para carreras denominadas "de interés estratégico" (Bendersky, 2008), como es la Pedagogía. Así, se espera que ésta no sea la mejor opción para quien no obtiene altos puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), sino una alternativa prestigiosa y rentable, con ingresos fundados en los méritos.

En el mismo eje de equidad, se ha considerado impulsar Programas remediales en Instituciones de Educación Superior (IES) que concentran alumnos de sectores vulnerables para nivelación y compensación de carencias. En lo que respecta a la calidad, existe voluntad de fortalecer la formación de profesores mediante la acreditación obligatoria para carreras de pedagogía y a través del Programa Inicia.

El Programa Inicia consiste en una evaluación diagnóstica progresiva a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (Cpeip). Sus fines son evaluar conocimientos disciplinarios, competencias pedagógicas y habilidades comunicativas e informáticas de los estudiantes egresados o cursando el último semestre en carreras de Pedagogía, y entregar a las instituciones información general sobre el desempeño de sus estudiantes, promedio, distribución por niveles de logro, áreas débiles y fuertes, así como una comparación respecto a la muestra (Ministerio de Educación, 2009).

La batería de instrumentos consiste en una prueba de 45 alternativas sobre los contenidos de las asignaturas que el egresado deberá enseñar y otra de comunicación escrita consistente en la producción de un ensayo, en la que se evalúa ortografía, gramática, vocabulario, estructura, argumentación y contraargumentación, es decir evalúa competencias y conocimientos fundamentales de la tarea docente, más una evaluación de competencias generales entre las que se encuentran las habilidades de comunicación escrita.

3. METODOLOGÍA

3.1. Paradigma

La investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo e interpretativo. La elección del enfoque se origina en la consideración de que la realidad es construida por las personas involucradas en la situación que se estudia; y aunque las versiones de los mundos sean personales, pudieran no ser completamente ajenas, teniendo parecidos, puntos en común, coincidencias y compatibilidades que a través de su descripción permitan elaborar una representación que contribuya a su mayor comprensión.

3.2. Enfoque

El enfoque de la investigación es descriptivo, dado que implica la valoración de la información obtenida a fin de emitir juicios al respecto (Ceballos –Herrera, 2009). Así también, se realiza una descripción focalizada que reduce el ámbito de estudio a un conjunto concreto de variables, a planos lingüísticos específicos y al estudio de un problema en particular (Reguera, 2009).

3.3. Tipo de estudio

Considerando que la investigación aborda una muestra pequeña, se consideró adecuado utilizar en el diseño el Estudio de Casos, comprendiéndolo como el estudio de sucesos realizados en uno o pocos grupos naturales (Barrón, 2007), cuya *"...unidad o caso investigado puede tratarse de un individuo, una pareja, una familia, un objeto (...), un sistema (fiscal, educativo, terapéutico, de capacitación, de trabajo social), una organización (hospital, fábrica, escuela, un hecho histórico, un desastre natural, una comunidad, un municipio, un departamento o estado, una nación, etc."*(Hernández, 2010: 163). Incluso, el autor da el ejemplo de un Estudio de Caso centrado en la investigación sobre una persona.

3.4. Alcances de la investigación

El alcance del estudio es descriptivo, buscando especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno, en este caso la experiencia de aprendizaje de un grupo de alumnos y alumnas en el contexto de un curso de Nivelación de Competencias Básicas.

Las características del diseño requirieron la selección de variables, las cuales son descompuestas en dimensiones e indicadores abordados individualmente. (Hernández, 2010), entregándose de ese modo detalles sobre las maneras de formación, estructuración o cambios de la cuestión investigada (Barron, 2007).

Respecto a sus alcances temporales, la investigación es seccional, considerando que se acota a un momento histórico puntual, a un momento dado que es estudiado como es. En consecuencia, las conclusiones corresponden a valoraciones respecto del caso, sobre los sujetos involucrados y de ningún modo se refiere a casos similares que no han sido abordados en esta investigación.

3.5. Técnicas

Considerando que la investigación describe la aplicación de un Programa de intervención didáctico para la nivelación de la competencia comunicativa de los sujetos de la muestra, los datos obtenidos fueron fundamentalmente los textos producidos por los estudiantes, y los resultados de la evaluación que se hizo de ellos. Los textos fueron la evidencia de respuesta de los sujetos a la experiencia de aprender nuevas formas de enfocar la lectura y la producción de textos. En consecuencia, las técnicas utilizadas consistieron en la aplicación de instrumentos y de recursos diseñados para evaluar el avance de los sujetos respecto de los indicadores de logro.

3.6. El instrumento

En la elaboración de los instrumentos se utilizó como fundamento teórico el Modelo del discurso de Teun Van Dijk, que está en la base del enfoque para la enseñanza de Lengua Castellana y Comunicación en la Enseñanza Media (Román, 1999). La elección del modelo se debió a la consideración de que es actualizado y concuerda con las perspectivas teóricas de la pragmática del lenguaje y del enfoque educativo para la enseñanza de la lengua que fundamentan la presente investigación. Las variables e indicadores utilizados en la construcción del instrumento son las

siguientes:

INSTRUMENTO	
Variables	Indicadores
<i>Estructuras Semánticas Locales</i>	<i>Nivel proposicional implícito-Términos correferentes</i>
<i>Estructuras Semánticas Globales</i>	<i>Síntesis-Predicciones</i>
<i>Estructuras Pragmáticas</i>	<i>Actos de habla</i>
<i>Estructuras Formales</i>	<i>Tipo de texto-Esquema superestructural</i>

Cuadro N° 1: Descripción variables e indicadores

COMPETENCIAS INTERVENIDAS

Competencia	Sub competencia	Variable del Modelo	Indicadores de logro	Saberes
-Lectora -Gramatical	<i>Dominio del código lingüístico</i>	<i>Estructuras semánticas Locales</i>	<i>Interpretación de información implícita</i>	<i>Lexicología; morfología; sintaxis; ortografía; oraciones; proposiciones; párrafo y texto</i>
-Lectora -Discursiva	<i>Capacidad para formar enunciados coherentes</i>	<i>Estructuras Semánticas locales</i>	<i>Uso de expresiones lingüísticas que hacen referencias</i>	<i>Lexicología; expresiones lingüísticas; ortografía; oraciones y proposiciones</i>
-Lectora -Estratégica	<i>Capacidad para resolver problemas comunicativos</i>	<i>Estructuras Semánticas Globales</i>	<i>Interpretación y producción de síntesis temáticas</i>	<i>Síntesis; macroproposiciones</i>
-Lectora -Estratégica	<i>Capacidad de resolver problemas comunicativos</i>	<i>Estructuras Semánticas Globales</i>	<i>Predicción; producción de secuencias proposicionales lógicas</i>	<i>Secuencias proposicionales</i>
-Lectora -Pragmática	<i>Capacidad de adecuarse al contexto.</i>	<i>Estructuras Pragmáticas</i>	<i>Identificación y uso de de Actos de habla</i>	<i>Situaciones comunicativas y actos de habla.</i>
-Lectora -Discursiva	<i>Capacidad para formar enunciados coherentes</i>	<i>Estructuras Formales</i>	<i>Identificación y producción de diferentes tipos de texto</i>	<i>Tipos de texto. Textos expositivo, argumentativo, narrativo</i>
-Lectora -Discursiva	<i>Capacidad para formar enunciados coherentes</i>	<i>Estructuras Formales</i>	<i>Identificación y producción de superestructura textual</i>	<i>Estructura de textos expositivos, argumentativos y narrativos; referencias bibliográficas</i>

Cuadro N° 2: Competencias intervenidas

3.7. Los sujetos

En la investigación se utilizó una muestra intencional, ya que se seleccionó a un grupo de estudiantes conformado como tal al momento de iniciar la investigación. Se trataba de investigar a todos los alumnos y alumnas matriculados el año 2009 en primer año de la carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión, por lo que constituirían la segunda cohorte en ingresar con la malla rediseñada bajo el enfoque de competencias. Cabe precisar que la carrera que ofrece la Universidad Católica del Norte en su sede de la ciudad de Coquimbo ofrece anualmente diez cupos de ingreso. Así ocurrió que el año 2009 ingresaron 9 estudiantes, se produjo la deserción de seis sujetos de la muestra durante el primer semestre por razones personales, por lo que se continuó con los 3 estudiantes que culminaron el año lectivo y se consideró en el informe final solo los datos obtenidos de ellos.

Los estudiantes que finalmente constituyeron la muestra, identificados en este informe como **1B, 2L y 3T**, eran dos mujeres y un hombre, cuya edad fluctuaba entre 18 y 19 años. Los tres habían cursado sus estudios en colegios particulares subvencionados, obteniendo notas de Enseñanza Media (NEM) entre 4,1 y 5,0, lo cual aunque se estima como un bajo nivel de puntaje, se encuentra dentro de los rangos usuales para el ingreso a la carrera. Ingresaron a la carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión con puntaje estándar en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) entre 500– 599,5. Cabe señalar que el puntaje corregido de cada postulante se calcula restando al total de las respuestas correctas la cuarta parte de las respuestas erradas. Los estadísticos (promedio y desviación estándar, entre otros) que permiten transformar el Puntaje Corregido a Puntaje Estándar (con promedio 500 y desviación estándar 110) son generados por los puntajes obtenidos por los sujetos que rinden la prueba.

Los padres de los estudiantes tenían Enseñanza Media completa en un caso e incompleta en otro. Las madres de los estudiantes tenían Enseñanza Media incompleta, Enseñanza Media completa, y en un caso Enseñanza Superior.

3.8. La aplicación

La aplicación del instrumento de diagnóstico se realizó en marzo de 2009, durante la primera clase de la asignatura Nivelación de Competencias Básicas, curso correspondiente al nivel curricular institucional de Formación General. El objetivo de los cursos de Formación General es contribuir a la concreción del Proyecto Educativo Institucional en el currículum de todas las carreras mediante la integración de las llamadas Competencias Genéricas UCN a los perfiles de competencias de egreso de cada carrera. Por tal razón, desarrolla competencias de carácter institucional y transversal, que la especificidad de las carreras no puede integrar.

No obstante, la carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión aplicó durante el año 2009 un curso propio de Nivelación de Competencias Básicas del que da cuenta esta investigación, enfocado en el desarrollo de la competencia comunicativa, fundado en un modelo comunicativo, y cuyas actividades principales fueron la lectura y producción de textos afines a las disciplinas de la teología, la filosofía y la educación.

Se aplicó el instrumento de diagnóstico a todos los estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía, que en ese momento eran 9, y la evaluación tuvo una duración de 90 minutos. El diagnóstico evaluó el desarrollo de las competencias antes de la intervención. El instrumento consistía en un texto de temática educativa,

10 ejercicios de selección múltiple y dos ejercicios de producción de textos breves.

3.9. Los resultados

DIAGNÓSTICO

ESTUDIANTES	CALIFICACIÓN	DIAGNÓSTICO
1B	4,7	Suficiente
2L	3,9	Insuficiente
3T	5,1	Bueno

Cuadro N° 3: Aplicación prueba de diagnóstico

4. INTERVENCIÓN

FASES DE LA INTERVENCIÓN	ACTIVIDADES
Fase 1	Aplicación del curso Nivelación de Competencias Básicas. Evaluación y retroalimentación.
Fase 2	Aplicación de Manual docente para la producción y evaluación de textos. Evaluación de los indicadores de logro mediante rúbricas.
Fase 3	Seguimiento y evaluación.

Cuadro N° 4: Descripción de la intervención

4.1. Duración de la intervención

La intervención didáctica se realizó durante el primer semestre de 2009, en la asignatura Nivelación de Competencias Básicas con 56 horas pedagógicas, distribuidas en siete sesiones. Se utilizaron cuatro horas pedagógicas semanales para el desarrollo de las guías de trabajo y de estudio en aula, y cuatro horas semanales indirectas para la producción de textos fuera del aula. Cada sesión duraba entre 6 y 8 horas pedagógicas. El seguimiento se realizó durante el segundo semestre del mismo año, mediante la evaluación de la producción de textos en una asignatura seleccionada, por lo tanto el proceso completo tuvo la duración de un año.

4.2. Metodología didáctica

En cada sesión se aplicó la siguiente secuencia didáctica:

SECUENCIA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES DEL ALUMNO	ACTIVIDADES DEL PROFESOR
1. Exploración de la experiencia previa.	Lectura del texto y glosario correspondiente a la sesión.	Formulación de preguntas sobre el texto y el tema.

2. <i>Experiencia directa</i>	<i>Desarrollo de la guía de trabajo.</i>	<i>Supervisión y atención de consultas.</i>
3. <i>Discusión socializada.</i>	<i>Comentarios acerca de las actividades.</i>	<i>Preguntas sobre las actividades.</i>
4. <i>Formalización.</i>	<i>Lectura de la guía de estudio.</i>	<i>Cátedra.</i>
5. <i>Transferencia o profundización.</i>	<i>Producción de textos fuera de aula.</i>	<i>Atención personal o vía correo electrónico.</i>

Cuadro Nº 5: *Secuencia Didáctica*

4.3. Recursos

Se elaboraron para la intervención los siguientes recursos didácticos:

1. *Dossier del Alumno* formado por guías de trabajo y estudio para siete sesiones. Su contenido:

- Textos sobre temas de educación, filosofía y teología.
- Glosario.
- Seis ítems de trabajo de acuerdo con el modelo base.
- Un ítem de producción de texto.
- Una guía de estudio con los principales conceptos trabajados en cada guía de trabajo.

2. *Manual para la Producción y Evaluación de Textos*. Material para el uso de los docentes. Su contenido:

- Introducción sobre el Proyecto Educativo de la UCN, fundamentación teórica del enfoque comunicativo utilizado y su evaluación.
- Descripción de cuatro tipos de textos: expositivo, argumentativo, bitácoras y ensayo, con las rúbricas de evaluación respectivas.

5. RESULTADO FINAL

5.1. El instrumento

Aplicado en julio de 2009, con una duración de 90 minutos, se fundó en cuatro variables, con sus respectivos indicadores, a saber: Estructuras Semánticas Locales y Globales, Estructuras Pragmáticas y Estructuras Formales. Para su elaboración se construyó previamente una tabla de especificaciones en la cual se ubicaron las competencias intervenidas, las subcompetencias, las variables del modelo y los indicadores de logro. Posteriormente, se construyeron ítems que midieran cada uno de los saberes (Cuadro Nº 2).

El instrumento incluía un texto sobre tema educativo que los estudiantes debían leer. Luego, debían responder un ítem de desarrollo, uno de completación, uno de selección múltiple y otro de términos pareados. Finalmente, se les dio instrucciones para la producción de un texto.

5.2. Resultados

INSTRUMENTO		RESULTADOS ALUMNOS					
		Instrumentos aplicados: <i>Evaluación Diagnóstica (ED)</i> <i>Evaluación final (EF)</i>					
		Grado de logro: <i>L: Logrado /ML: Medianamente Logrado /NL: No logrado</i>					
		Avance: <i>(+): Superación de la debilidad en relación al diagnóstico</i>					
Variables	Indicadores	Alumna 1B		Alumna 2L		Alumno 3T	
1. Estructuras semánticas locales	1.1. Interpretación	ED	EF	ED	EF	ED	EF
		L	ML	L	L	NL	(+)ML
	1.2. Párrafos	ED	EF	ED	EF	ED	EF
		L	NL	NL	NL	NL	(+) L
2. Estructuras semánticas globales	1.3. Términos correferentes	ED	EF	ED	EF	ED	EF
		L	L	L	L	NL	(+) L
	2.1. Síntesis	ED	EF	ED	EF	ED	EF
		NL	(+) L	NL	(+)ML	L	L
3. Estructuras pragmáticas	2.2. Predicción	ED	EF	ED	EF	ED	EF
		NL	NL	NL	NL	L	L
	3.1. Actos de habla	ED	EF	ED	EF	ED	EF
		L	L	NL	NL	L	L
4. Estructuras formales	4.1. Tipos de texto	ED	EF	ED	EF	ED	EF
		L	NL	NL	NL	L	NL

Cuadro N° 6: Cuadro resumen de resultados

ALUMNOS	AVANCE
Alumna 1B	14%
Alumna 2L	14%
Alumno 3T	43%

Cuadro N° 7: Avance en evaluación final en relación al diagnóstico

6. SEGUIMIENTO

ALUMNOS	TEXTO 1 SEPTIEMBRE	TEXTO 2 OCTUBRE	TEXTO 3 NOVIEMBRE
Alumna 2L	5,7	5,9	6,0
Alumno 3T	6,7	6,7	6,7

Cuadro N° 8: Resultados de seguimiento de la intervención

CONCLUSIONES

La descripción de la aplicación de un Programa de intervención didáctica con el objeto de nivelar la competencia comunicativa de alumnos de primer año de la carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión, permitió establecer las siguientes conclusiones:

En lo que se refiere a la fundamentación teórica que originó el Programa e hizo posible su aplicación en aula, se concluye que la elección de un enfoque comunicativo y didáctico claros y actualizados fue útil para enfatizar la intencionalidad de la intervención. Es posible que contribuyera a lo anterior la participación de la profesora a cargo de su desarrollo en aula durante las diversas etapas de diseño del Programa, lográndose que ésta se implicara con los objetivos del mismo, compartiera un modo de entender la comunicación, y lo concretara en aula a través de una actividad didáctica sostenida y coherente.

Sobre sus aspectos metodológicos, se concluye que la secuencia didáctica seleccionada (Cuadro Nº 5) resultó adecuada, debido a que promovía el aprendizaje activo del estudiante, lo que es importante para la producción de textos bajo un enfoque pragmático. Asimismo, se observó que la fase de Exploración de la experiencia previa, efectuada al inicio de cada sesión, ayudaba a generar un buen clima de aula. La conversación era promovida por la docente formulando preguntas sobre el tema del texto y el glosario. Otro momento importante en cada sesión fue la Discusión socializada, dado que facilitaba la metacognición por parte de los estudiantes, actividad significativa en ejercicios de inferencia, de interpretación, y cuando se pretende lograr la incorporación de las estructuras características de uno o varios tipos de textos.

En lo que se refiere a los recursos didácticos empleados, se concluye que el uso por parte de los alumnos y alumnas del material denominado *Dossier del alumno*, formado por textos, glosarios, actividades y guía de conceptos, resultó relevante para enfatizar la intencionalidad. Los textos seleccionados sobre temáticas afines a las disciplinas teológicas, filosóficas y educativas fueron de interés para los estudiantes, adecuados para familiarizarlos con textos de lectura frecuente en el transcurso de la carrera, así como para iniciarlos en temas de actualidad en el marco de la Reforma Educativa chilena.

En lo referente al proceso de evaluación de los productos generados por los alumnos y alumnas, se destaca la utilidad del *Manual docente para la producción y evaluación de textos*, material que fue utilizado por la docente a cargo de desarrollar el curso, facilitando el trabajo de evaluación de guías de trabajo y producción de textos.

El material fue entregado a los docentes que atendían a los sujetos en las demás asignaturas del semestre, durante una reunión programada para entregar orientaciones sobre su uso y atender posibles consultas. Algunos profesores y profesoras informaron que lo usaban en sus clases, valorando el material como "*herramienta de apoyo a la docencia*". Otros docentes señalaron que "*ciertos aspectos del Manual eran de difícil aplicación para profesores no especializados en lenguaje*". A pesar de que hubo disposición para atender consultas personales o por correo electrónico sobre el uso del Manual, ningún profesor o profesora se contactó con ese fin, posiblemente debido a que en ese momento no fue posible para ellos integrar suficientemente los contenidos y las formas de evaluación en sus prácticas cotidianas.

Sobre la mejora de la competencia comunicativa de los sujetos como posible resultado de la aplicación del Programa, se concluye que la organización de los contenidos en una secuencia desarrollada desde lo más simple a lo más complejo no permitió observar mejora significativa de los resultados obtenidos por los estudiantes en cada sesión. Lo anterior se debió a que en cada una de ellas se incorporaban conceptos y procedimientos más complejos, además de aumentar la extensión de los textos que debían producir.

Con todo, los estudiantes se adecuaron a los requerimientos del curso, obtuvieron calificaciones que finalmente les permitió aprobar esta actividad curricular de carácter obligatorio. Integraron en diferentes grados las características estructurales de los textos expositivos y argumentativos, superando algunas de las debilidades iniciales en el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente en actividades de interpretación, uso de estructuras textuales y de términos correferentes. Se dio el caso de dos sujetos que mostraron persistencia de debilidades detectadas en el diagnóstico, tales como la predicción de secuencias proposicionales lógicas y la identificación de Actos de Habla. Las evidencias de avance se dieron de manera más evidente en el sujeto varón denominado "Alumno 3T" (Cuadro Nº 6).

Se observó incremento del léxico en los tres sujetos, incorporando correctamente palabras del glosario durante las conversaciones sostenidas en aula, y también en los textos que producían. Es posible que contribuyera a la mejora mencionada el estudio de las palabras en sus contextos, el tiempo dedicado a la lectura del texto y del glosario, así como a la conversación sobre ambos durante el momento de la clase denominado Exploración de la experiencia previa. Por otra parte, se animó constantemente a los alumnos y alumnas a usar nuevas palabras en sus actividades académicas habituales.

Los alumnos y alumnas incorporaron el uso de referencias bibliográficas en la producción de sus textos, considerando que al inicio del curso no evidenciaron conocimiento acerca de las formas de registrar referencias bibliográficas, y tampoco utilizaban citas textuales o parafraseadas en los textos que elaboraban.

Respecto al seguimiento de la intervención didáctica expuesta, efectuado en el semestre siguiente del mismo año, se concluye que fue una decisión adecuada elegir para su realización una asignatura de la malla rediseñada correspondiente al dominio de formación del Perfil de Egreso denominado Gestión del Proceso Enseñanza-Aprendizaje. La razón es que el desglose de la competencia de la que se hace cargo la asignatura mencionada deriva finalmente en los siguientes *subsaberes hacer*: Analizar críticamente el contexto educativo nacional y global e Interpretar el sentido y la finalidad de la educación. En ese contexto, tanto la integración del seguimiento, como la solicitud de nuevos textos-evidencias en que efectivamente "analizaran" e "interpretaran", resulto oportuno, justificado y complementario, para comprobar el avance de los sujetos en el desarrollo de las competencias gramaticales, discursivas, estratégicas y pragmáticas.

BIBLIOGRAFÍA

BARRÓN, V; D D'AQUINO, M. (2007). *Proyecto y metodología de la investigación*. Argentina: Editorial Maipue.

BENDERSKY, S. Ponencia presentada en XII Seminario Internacional CSE-CNA "Políticas de Educación Superior: explorando horizontes, riesgos y posibilidades". Santiago de

Chile, 22 y 23 de octubre 2008.

BRUNER, J. (2002). **Acción, pensamiento y lenguaje.** Comp. José Luis Linaza. Madrid: Alianza Psicología. 189-191.

BRUNNER, J; ELACQUA, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile.* Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.

BRUNNER, J; PEÑA, C. (2007). *La Reforma al Sistema Escolar: aportes para el debate.* Universidad Diego Portales, Santiago.

BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social.* México: Siglo XXI Editores.

BOURDIEU, P. (2007). *Sobre la televisión.* Barcelona: Editorial Anagrama. 20.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.

CASASSUS, J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad.* Santiago de Chile: LOM Ediciones. 9-115.

CEBALLOS-HERRERA, F. (2009). *El informe de investigación con estudio de casos,* Colombia: Pontificia Universidad Javeriana-Facultad de Educación. 416.

DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. <http://www.eees.es> (Consultado el 21 de diciembre de 2011).

DECLARACIÓN DE BERGEN (2005). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior realizada en Bergen (2005) <http://www.eees.es> (consultado 21 de diciembre de 2011).

ECHEVERRÍA, R. (2003). *Ontología del Lenguaje.* Santiago de Chile: JC Sáez. 20-22-41 -42.

ESCANDELL, M. (1996). *Introducción a la Pragmática.* Barcelona: Editorial Ariel. 14-19.

FREIRE, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía.* Argentina: Siglo Veintiuno editores Argentina.

FOUCAULT, M. (1996). *El orden del discurso.* Madrid: Ediciones La Piqueta. 14.

FOUCALULT, M. (1998). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones.* Barcelona: Ediciones Altaya.

GIL, F. (1997). *Teoría Sociológica de la Educación.* Salamanca: Amarú Ediciones.

HERNÁNDEZ, R. y otros. (2010). *Metodología de la Investigación.* México: Editorial

McGraw –Hill. 163.

INFORME DE LA COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN (1995). *Los Desafíos de la Educación chilena frente al siglo 21*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

LATORRE, C.; y otros. (2009). *Equidad en Educación Superior. Análisis de las políticas públicas de la Concertación*. Santiago de Chile: Catalonia. 122-123.

MATURANA, H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: CED.

MENDOZA, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall Pearson Educación. 17-49-59.

MENGO, R. (2004). "El discurso como acción social". *Revista Latina de Comunicación Social*. 2009. Nº 58, La Laguna, Tenerife. Recuperado el 04 de marzo de 2009 de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/20042458mengo.htm>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. www.mineduc.cl, <http://www.programainicia.cl>. (consultado 08 de enero de 2009).

NARANJO, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio. 42.

PERONI, M. (2003). *Historias De lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

PROYECTO EDUCATIVO UCN (2007).

PUYUELO, M. y otros. (2000). *Evaluación del Lenguaje*. Barcelona: Editorial Masson. 29 -50.

REGUERA, A. (2009). *Metodología de la investigación lingüística*, Argentina: Editorial Brujas. 85.

ROMÁN, D. (1999). "Noticias de prensa. De la lectura al análisis crítico". Módulo de Lengua Castellana y Comunicación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación – Programa MECE Media.

SERVAT, B. (2008). *Sociología para educadores. Fundamentos para el análisis de hechos socio educativos*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile. 45-52.

VAN DIJK, T. (1998). *Texto y Contexto Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Ediciones Cátedra.

VAN HAECHT, A. (1998). *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Madrid: Editorial Biblos. 20-76.